

Elaine Maria da Cunha Morais

Leituras de professores de Pedagogia de instituições
particulares de ensino superior em Belo Horizonte e algumas
implicações nas suas práticas docentes

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2014

Elaine Maria da Cunha Moraes

Leituras de professores de Pedagogia de instituições
particulares de ensino superior em Belo Horizonte e algumas
implicações nas suas práticas docentes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação..

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria das Graças Rodrigues Paulino

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2014

Banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª Drª Maria das Graças Rodrigues Paulino – FaE/UFMG – Orientadora

Profª Drª Cristina Maria Rosa – UFPEL

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa – UFOP

Profª Drª Maria Zélia Versiani Machado – FaE/UFMG

Profª Drª Maria Lúcia Castanheira – FaE/UFMG

Profª Drª Marta Passos Pinheiro – CEFET/MG (suplente)

–

Profª. Drª. Isabel Cristina Alves da Silva Frade - FaE/UFMG (suplente)

Belo Horizonte, 30 de julho de 2014

Dedico este trabalho aos meus filhos Lucas, Isabela, Felipe e Carolina e ao meu marido Carlos Alberto, que são o alicerce que me sustenta e me faz dar sentido a todos os desafios que tenho enfrentado ao longo da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao longo dos anos de envolvimento com a produção deste trabalho, não estive só. Muitas pessoas, a seu modo e a seu jeito, me ajudaram a construir esta história de formação. Por isso, deixo aqui registrado os meus agradecimentos:

Agradeço, principalmente, a Deus, que dá sentido a minha vida e a tudo o que eu faço. A Ele toda honra e toda a glória.

À minha orientadora, Prof^a Maria das Graças Rodrigues Paulino, pelo incentivo, confiança e valiosas contribuições.

Aos meus filhos Lucas, Isabela, Felipe e Carolina, por me darem inspiração para tudo o que eu faço.

Ao Carlos Alberto, meu marido, que me apoiou durante todo o período desta pesquisa.

Aos meus pais, que me deram a vida e o exemplo de luta e perseverança.

A todos os componentes da banca, que se dispuseram a contribuir com este trabalho.

A todos professores da equipe do CEALE que me proporcionaram diferentes experiências durante a minha formação.

Aos companheiros do GPELL, com os quais pude aprender e compartilhar conhecimentos sobre a formação de leitores literários.

Às amigas Daniela, Bruna, Cristiane, Fernanda, Flávia, Mariana e Paula, companheiras de longa jornada, que me ouviram e apoiaram nas horas que precisei.

À Cidinha, que abriu as portas para que eu ingressasse na pós-graduação e que sempre foi para mim um exemplo de pesquisadora.

Aos professores das instituições particulares de ensino superior, que abriram as portas de sua intimidade, revelando parte do seu universo pessoal e profissional.

Às turmas pesquisadas, pela receptividade e disponibilidade com as quais me acolheram.

Ao meu amigo Bernardo, que me ajudou no tratamento dos dados dessa pesquisa.

Às amigas da secretaria da pós-graduação, Rose e Daniele, que sempre foram solícitas e acolhedoras quando precisei recorrer a elas.

A todos os amigos e familiares, que me deram força nas horas difíceis e torceram pela minha vitória.

RESUMO

Buscando aproximar-se do universo cultural constituído pelas leituras de professores de Pedagogia da rede privada de ensino de Belo Horizonte, em suas trajetórias de formação como leitores e em sua ação cotidiana como docentes, este estudo tenta analisar características pessoais e sociais dessas leituras, e ainda verificar a forma de sua socialização com os alunos. Assim, a finalidade deste estudo foi obter uma maior proximidade científica com relação à formação e ação dos formadores de novos professores das séries iniciais advindos da rede particular e que constituem um grupo majoritário na Capital, se comparados aos egressos de instituições públicas. Tentou-se, por isso, contextualizar as práticas de leitura num sentido mais amplo do ponto de vista social. Para dar consistência às discussões propostas, foram tomado como base o horizonte de interesse da história cultural, segundo os trabalhos desenvolvidos por Roger Chartier, e a perspectiva sociológica da leitura, de acordo com os estudos de Bernard Lahire e de Pierre Bourdieu. Quanto aos procedimentos metodológicos, realizou-se o exame das práticas de leitura, dos discursos e das representações dos professores, inscritos no viés das pesquisas sociológicas mais recentes sobre leitura, que consideram fundamentais os aspectos quantitativos, assim como os aspectos qualitativos. Tentou-se também uma abordagem antropológica que permite um olhar diferenciado para os sujeitos, sua história e os contextos nos quais estão inseridos, possibilitando a análise da heterogeneidade e das diversidades socioculturais. Para tanto, foram utilizadas substancialmente, como instrumentos de pesquisa, entrevistas semiestruturadas com os docentes. Posteriormente, essa visão foi ampliada pela observação direta da sala de aula, as anotações de campo, a aplicação de um questionário aos alunos das turmas observadas e a análise do plano de ensino de algumas disciplinas. A partir de uma seleção preliminar da grande massa de dados disponíveis, o primeiro capítulo da tese descreve o percurso teórico-metodológico adotado para a realização desta pesquisa. O segundo capítulo caracteriza sociologicamente o grupo pesquisado, evidenciando os indicadores sociodemográficos, educacionais, econômicos, sociais, culturais, ocupacionais e de trajetória profissional. Ainda foi analisado o letramento desses professores, tanto o acadêmico quanto o literário, considerando a relação com os gêneros textuais e os hábitos e formas de leitura. No terceiro capítulo, são apresentados os fragmentos de memória de práticas de leitura dos professores, envolvendo a formação de leitores na infância, as interferências da família e da escola nessa formação, o período de vida em que leram mais e as leituras mais marcantes. O quarto capítulo discute o perfil dos alunos do curso de Pedagogia, mostrando a realidade conflituosa da leitura no meio universitário atual. No quinto capítulo, são analisados os eventos e as práticas de letramento que acontecem nas salas de aula, destacando-se as falas dos professores sobre a interferência das suas leituras no seu trabalho docente; as retomadas das leituras indicadas para os alunos nos planos de ensino; as relações que eles e os alunos estabelecem com os textos nos eventos de letramento; a forma como ampliam esse universo de leitura, reportando a outras experiências leitoras vividas por eles. Ao final, são apresentadas algumas considerações, mais indagativas do que afirmativas, apontando questões a serem pesquisadas e aprofundadas.

Palavras-chave: Leitura; Letramento; Formação de leitores; Ensino de leitura e Pedagogia.

ABSTRACT

Seeking to approach the cultural universe of readings from Pedagogy teachers of private schools in Belo Horizonte, in the course of their training as readers and in their everyday actions as teachers, this study attempts to analyze personal and social characteristics of these readings, and also check the way of their socializing with students. Thus, the purpose of this study was to obtain greater scientific proximity related to the formation and action of trainers of new basic education teachers coming from private schools that are a majority in the capital, compared to graduates from public institutions. Therefore, was attempted to contextualize the reading practices in a broader sense the social point of view. To give substance to the proposed discussions, was taken as a basis the horizon of interest of cultural history, according to the work done by Roger Chartier, and the sociological perspective of reading, according to studies of Lahire Bernard and Pierre Bourdieu. Regarding methodological procedures, we conducted the examination of reading practices, discourses and representations of teachers enrolled in the most recent sociological research on reading, who consider quantitative aspects fundamental, as well as qualitative aspects bias. It was also tried an anthropological approach that allows a different look for the subject, its history and the contexts in which they are inserted, allowing the analysis of heterogeneity and socio-cultural diversities. For this purpose, we used substantially, as research tools, semi-structured interviews with teachers. Later, this view was extended by direct observation of classroom, field notes, the application of a questionnaire to students in observed classes and the analysis of the teaching of some subjects plan. From a preliminary selection from lots of data available, the first chapter of the thesis describes the theoretical and methodological approach adopted for this research. The second chapter features the group studied sociologically, showing the demographic, educational, economic, social, cultural, occupational and professional life indicators. Yet, were analyzed the of literacy these teachers, both academic and literary, considering the relationship with the textual genres and habits and ways of reading. Are presented, in the third chapter, fragments of reading practices memories of teachers, involving the formation of readers in childhood, interference of the family and school in this training, the period of life in which more and read the most striking readings are presented in the third chapter. The fourth chapter discusses the profile of the students of Pedagogy, showing the conflicting reality of reading in the current university environment. In the fifth chapter, we analyze the events and literacy practices that take place in classrooms, highlighting the teachers' statements about the interference of their readings in their teaching; the resumption of readings for students in the syllabus; the relationships they establish with the students and the texts in literacy events; how to expand the universe of reading, reporting to other readers experiences they lived. Finally, we present some considerations, more interrogative than affirmative, pointing questions to be researched and detailed.

Keywords: Reading; literacy; Formation of readers; Teaching Reading and Pedagogy.

RESUMEN

Búsqueda un acercamiento al universo cultural de las lecturas de los maestros de Pedagogía de las escuelas privadas en Belo Horizonte, en el curso de su formación como lectores y en sus acciones cotidianas como profesores, este estudio trata de analizar las características personales y sociales de estas lecturas, y compruebe también la forma de su socialización con los estudiantes. Por lo tanto, el propósito de este estudio fue obtener una mayor proximidad científica con respecto a la formación y la acción de formación de nuevos profesores de la educación básica procedentes de las escuelas privadas, que son la mayoría en la capital, en comparación con los graduados de las instituciones públicas. Se ha intentado, por lo tanto, contextualizar las prácticas de lectura en un sentido más amplio del punto de vista social. Para dar contenido a las propuestas de discusiones se tomaron como base el horizonte de interés de la historia cultural, de acuerdo con el trabajo realizado por Roger Chartier, y la perspectiva sociológica de la lectura, de acuerdo con estudios Lahire Bernard y Pierre Bourdieu. En cuanto a los procedimientos metodológicos, llevamos a cabo el examen de las prácticas de lectura, los discursos y las representaciones de los profesores que participaron en el estudio sociológico más reciente en la lectura, que consideran aspectos cuantitativos fundamentales, así como los prejuicios de los aspectos cualitativos. También probamos un enfoque antropológico que permite una mirada diferente para el sujeto, su historia y los contextos en los que se insertan, lo que permite el análisis de la heterogeneidad y de las diversidades socioculturales. Para este fin, hemos utilizado esencialmente como herramientas de investigación, entrevistas semi-estructuradas con los maestros. Más tarde, esta visión se extendió por la observación directa de la clase, las notas de campo, la aplicación de un cuestionario a los estudiantes en las clases observadas y el análisis de la enseñanza de algún plan temas. A partir de una selección preliminar de la gran masa de datos disponibles, el primer capítulo de la tesis se describe el enfoque teórico y metodológico adoptado para esta investigación. El segundo capítulo caracteriza sociológicamente el grupo estudiado, mostrando los indicadores de vida, demográficos, educativos, económicos, sociales, culturales, laborales y profesionales. También se analizó la literacidad de estos maestros, académicas y literarias, teniendo en cuenta la relación con los géneros textuales y los hábitos y formas de lectura. Se presentan en el tercer capítulo, fragmentos de la memoria de las prácticas de lectura de los maestros, que incluyan la formación de lectores en la infancia, la interferencia de la familia y la escuela en esta formación, el período de vida en que más y leer las lecturas más sorprendentes. El cuarto capítulo analiza el perfil de los estudiantes de Pedagogía, mostrando la realidad conflictiva de la lectura en el entorno universitario actual. En el quinto capítulo, se analizan los acontecimientos y las prácticas de literacidad que tienen lugar en las aulas, destacando las declaraciones de los profesores sobre la interferencia de sus lecturas en su enseñanza; la hoja de vida de las lecturas de los estudiantes en el programa de estudios; las relaciones que establecen con los alumnos y los textos en los eventos de literacidad; la forma de ampliar el universo de la lectura, la presentación de informes a otros lectores experiencias para ellos. Finalmente, se presentan algunas consideraciones más indagativas que afirmativas, señalando cuestiones a ser investigadas y detalladas.

Palabras clave: Lectura; Literacidad; La formación de lectores; La enseñanza de la lectura y Pedagogía.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Evolução do número de matrículas (presencial e a distância) por categoria administrativa – Brasil - 2001-2012	18
GRÁFICO 2 - Evolução da matrícula na Educação Superior de graduação por grau acadêmico do curso – Brasil - 2012	19
GRÁFICO 3 - Distribuição da matrícula de graduação presencial por turno e categoria administrativa da instituição - Brasil - 2012	19
GRÁFICO 4 - Distribuição dos docentes por regime de trabalho, segundo a categoria administrativa da instituição - Brasil - 2012	21
GRÁFICO 5 - Evolução da participação percentual da titulação docente por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil – 2001/2010	22
GRÁFICO 6 - Índice Geral de Cursos (IGC) 2011 das instituições públicas e privadas do Ensino Superior	23
GRÁFICO 7 - Conceito Preliminar de Curso (CPC) 2011 das instituições públicas e privadas do Ensino Superior	24
GRÁFICO 8 - Conceito Geral do ENADE 2011	24
GRÁFICO 9 - Indicadores sociodemográficos – Sexo	52
GRÁFICO 10 - Indicadores sociodemográficos – Idade	52
GRÁFICO 11 - Indicadores sociodemográficos – Estado civil	53
GRÁFICO 12 - Indicadores sociodemográficos – Local de origem	53
GRÁFICO 13 - Indicadores educacionais - Escolaridade do pai	54
GRÁFICO 14 - Indicadores educacionais - Escolaridade da mãe	55
GRÁFICO 15 - Indicadores educacionais - Tipo de instituição onde cursaram a graduação	57
GRÁFICO 16 - Indicadores educacionais – Tempo de formado	57
GRÁFICO 17 - Indicadores educacionais – Pós-Graduação	58
GRÁFICO 18 - Indicadores econômicos, sociais e culturais – Classe social em que nasceu	59
GRÁFICO 19 - Indicadores econômicos, sociais e culturais – Classe social em que se encontra	60

GRÁFICO 20 - Indicadores econômicos, sociais e culturais – Atividades predominantes nas horas livres	60
GRÁFICO 21 - Indicadores econômicos, sociais e culturais – Atividades culturais	61
GRÁFICO 22 - Indicadores econômicos, sociais e culturais – Frequência com que desenvolve atividades culturais	62
GRÁFICO 23 - Indicadores econômicos, sociais e culturais – Pertencimento a algum grupo de intervenção social, política ou religiosa	63
GRÁFICO 24 - Indicadores ocupacionais e de trajetória profissional – Tempo de carreira ..	65
GRÁFICO 25 - Indicadores ocupacionais e de trajetória profissional – Tempo na instituição	67
GRÁFICO 26 - Indicadores ocupacionais e de trajetória profissional – Atividades administrativas, de ensino, de extensão e de pesquisa	68
GRÁFICO 27 - Frequência de leituras de textos literários	73
GRÁFICO 28 - Quantos livros literários, em média, você lê por ano?	80
GRÁFICO 29 - Número de livros lidos por ano	81
GRÁFICO 30 - Frequência de leitura de artigos científicos	87
GRÁFICO 31 - Fonte de acesso aos periódicos acadêmicos	88
GRÁFICO 32 - Interferências na formação como leitor	99
GRÁFICO 33 - Período da vida em que mais leu	102
GRÁFICO 34 - Distribuição dos alunos que responderam à pesquisa entre os gêneros	115
GRÁFICO 35 - Distribuição dos alunos que responderam à pesquisa conforme idade	116
GRÁFICO 36 - Relação entre a rede de formação e a entrada no mercado de trabalho	118
GRÁFICO 37 - Leituras feitas com maior frequência pelos alunos do curso de Pedagogia	120
GRÁFICO 38 - Leituras feitas com maior frequência pelos leitores brasileiros	121
GRÁFICO 39 - Motivações para a leitura	124

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Cursos com maior número de matrículas de graduação no Brasil - 2012	20
QUADRO 2 - Resultado do ENADE e do CPC dos cursos de Pedagogia do município de Belo Horizonte	25
QUADRO 3 - Número de questionários aplicados por turma	42
QUADRO 4 - Dados das instituições pesquisadas	49
QUADRO 5 - Graduação dos professores pesquisados	56
QUADRO 6 - Obras literárias lidas pelos professores	75
QUADRO 7 - Autores preferidos	77
QUADRO 8 - Obras mais marcantes	105
QUADRO 9 - Planos de ensino de algumas disciplinas dos cursos de Pedagogia	140
QUADRO 10 - Aspectos dos eventos de letramento	152

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Relação entre a rede de ensino escolhida para o Ensino Fundamental e as classes de origem e atual	117
TABELA 2 - Relação entre alunos que já atuam em instituições escolares e a rede de ensino de origem	118
TABELA 3 - Relação entre os alunos que declararam trabalhar em instituições escolares, as funções que exercem e as redes de ensino em que atuam	119
TABELA 4 - Frequência de leitura de livros acadêmicos	122
TABELA 5 - Número de livros literários lidos por ano	123
TABELA 6 - Livros preferidos	124
TABELA 7 - Questão sobre o hábito de possuir livros em casa	126
TABELA 8 - Quantidade de livros que possui em casa	127
TABELA 9 - Grau de aproveitamento da bibliografia indicada no curso	144
TABELA 10 - Opinião dos alunos sobre a quantidade de textos sugeridos pelos professores	147
TABELA 11 - Leitura da bibliografia principal sugerida pelos professores	148

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. Problematização	15
CAPÍTULO I - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	29
1. Referenciais teóricos preliminares	29
2. Opções metodológicas	37
2.1 A entrevista semiestruturada e a história oral	38
2.2 Instrumentos utilizados na pesquisa	40
2.2.1 A observação da sala de aula	40
2.2.2 O questionário	42
2.2.3 A análise de documentos	43
2.3 O desenvolvimento da pesquisa	43
2.4 Tratamento do material coletado	45
CAPÍTULO II – OS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA E SUAS LEITURAS	47
1. Caracterização das Instituições de Ensino Superior (IES)	48
2. Caracterização dos professores entrevistados	51
2.1 Indicadores sociodemográficos	51
2.1.1 Sexo	51
2.1.2 Idade	52
2.1.3 Estado civil	53
2.1.4 Local de origem	53
2.2 Indicadores educacionais	54
2.2.1 Escolaridade do pai	54
2.2.2 Escolaridade da mãe	54
2.2.3 Formação: Graduação e Pós-Graduação	55
2.2.3.1 Graduação	56
2.2.3.2 Tipo de instituição onde cursaram a graduação	56
2.2.3.3 Tempo de formado	57
2.2.3.4 Pós-Graduação	58
2.3 Indicadores econômicos, sociais e culturais	58
2.3.1 Classe social em que nasceu	59
2.3.2 Classe social em que se encontra	60
2.3.3 Atividades predominantes nas horas livres	60
2.3.4 Atividades culturais	61
2.3.5 Frequência com que desenvolve atividades culturais	62
2.3.6 Pertencimento a algum grupo de intervenção social, política ou religiosa	63
2.4 Indicadores ocupacionais e de trajetória profissional	63
2.4.1 Tempo de carreira	64
2.4.2 Tempo na instituição	67
2.4.3 Atividades administrativas, de ensino, de pesquisa e de extensão	67
3. As leituras dos professores do curso de Pedagogia	68
3.1 Letramento literário	71
3.2 Letramento acadêmico	82
4. Considerações parciais	91

CAPÍTULO III - FRAGMENTOS DE MEMÓRIA DE PRÁTICAS DE LEITURAS DOS PROFESSORES	92
1. Primeiras experiências de leitura	93
2. Acesso aos materiais de leitura e os primeiros contatos com os livros	97
3. Interferências na formação como leitor	99
4. Período da vida em que mais leu	101
5. Obras mais marcantes	104
6. Considerações parciais	110
CAPÍTULO IV - OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA E SUAS PRÁTICAS DE LEITURA	112
1. Perfil dos alunos do curso de Pedagogia das IES particulares de Belo Horizonte	115
1.1. Indicadores sociodemográficos	115
1.1.1. Sexo	115
1.1.2. Idade	116
1.2. Indicadores educacionais, econômicos, sociais e culturais	116
1.3. Indicadores ocupacionais e de trajetória profissional	118
2. As leituras dos alunos do curso de Pedagogia	120
2.1 Leitura literária	123
2.2 Repertório de leituras	124
2.3 A presença de livros em casa	125
3. Considerações parciais	127
CAPÍTULO V – EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA	129
1. A interferência das leituras no trabalho docente	130
2. Os planos de ensino e as retomadas das leituras indicadas nas bibliografias	138
3. As relações que os professores e os alunos estabelecem com os textos nos eventos de letramento	149
3.1 Tipos de participantes	156
3.2 Ações de evento de letramento	157
3.3 Saberes, habilidades e estratégias	159
3.4 Elementos materiais e tecnologias	167
4. A forma como os professores ampliam o universo de leitura reportando outras experiências leitoras	169
5. Considerações parciais	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	181
ANEXOS	190

INTRODUÇÃO

1. Problematização

O desejo de realizar uma pesquisa interessada em investigar as leituras dos docentes do curso de Pedagogia da rede particular de Ensino Superior de Belo Horizonte nasceu, primeiramente, da minha participação no Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL), que tem como um de seus objetivos discutir sobre a importância da leitura em todos os contextos sociais. Há uma preocupação do grupo em valorizar a leitura e trabalhar em várias frentes para que o hábito de ler seja disseminado.

Outro ponto que me aproximou desse objeto de estudo foi minha experiência como monitora numa turma de 1º período no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. Durante o período em que lecionei nessa turma, pude observar como as leituras feitas ao longo de minha formação estavam estreitamente relacionadas aos conhecimentos que repassava para os meus alunos durante as aulas. Mesmo aquelas leituras que não estavam diretamente ligadas ao conteúdo a ser lecionado interferiam, de alguma forma, no processo de ensino-aprendizagem. O contato com os alunos desse curso também foi importante para que eu constatasse a dificuldade que eles apresentavam no acompanhamento das leituras propostas pelos professores devido à falta do hábito de ler e ao estranhamento com a linguagem dos textos científicos.

Minha trajetória acadêmica foi outro fator que contribuiu para despertar meu interesse pelas práticas de leitura dos docentes. Desde que ingressei no Mestrado, minhas pesquisas foram centradas no processo de formação de leitores em situação escolar, dedicando-me a questões relativas ao desenvolvimento profissional dos docentes em processo de formação continuada e à problemática concernente à constituição de leitores na/pela escola. Esse interesse me aproximou do grupo de pesquisadores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), particularmente, da pesquisa desenvolvida pela professora Maria das Graças Rodrigues Paulino, denominada “Caracterização de leituras de professores de um curso de Pedagogia e seus efeitos sobre o trabalho docente”, que constituiu um dos principais fatores que me levou a interessar por esse tema. Nessa pesquisa, a autora tratou dos letramentos dos docentes: o que leem, por que leem, como leem e em que suas leituras interferem ou não em seus desempenhos em sala. Também foram caracterizados os universos culturais personalizados dos docentes da FaE/UFMG, que vêm se destacando pela avaliação

positiva que têm recebido de outras instituições governamentais. No intuito de ampliar os conhecimentos adquiridos com essa pesquisa, decidi buscar mais informações sobre o mesmo assunto junto às faculdades de educação das Instituições de Ensino Superior (IES) da rede particular de ensino de Belo Horizonte, pois são nelas que a maioria dos docentes belorizontinos são formados¹.

Finalmente, outro aspecto que contribuiu para a definição do tema desta tese, foi a minha pesquisa² de Mestrado, que teve como foco o estudo das contribuições dos mediadores de leitura na formação de leitores. Investiguei, numa rede de ensino, as condições de constituição de leitores no espaço da biblioteca escolar. Foram analisadas, no processo de pesquisa, as estratégias de intervenção do profissional que trabalha na biblioteca e dos professores regentes para estimular a leitura na escola. Por um lado, constatou-se que essas estratégias acontecem na maioria das escolas; por outro, averiguou-se que elas se mostram frágeis e fragmentadas, porque os professores do Ensino Fundamental apresentam certo distanciamento e desconhecimento sobre as especificidades da leitura, principalmente no que diz respeito à leitura literária. Como indicam outros trabalhos³ de pesquisa do Ceale, a condição de leitura da maioria dos professores dos anos iniciais é de não leitor ou de um leitor de formação precária.

A dissertação apontou, como primeira perspectiva de análise futura, para uma investigação sobre como acontece a formação do leitor-professor e como o curso de Pedagogia tem contemplado essa formação, por considerar o professor, em qualquer instância, altamente significativo no processo de socialização da leitura e de formação de leitores.

Nesse sentido, minha suposição preliminar, em virtude dos achados das pesquisas citadas anteriormente, é que a ausência de docentes que demonstrem uma convivência sadia com os livros e outros tipos de materiais escritos pode prejudicar o envolvimento dos seus alunos com a leitura. Ao contrário, o professor que é um leitor ativo tende a influenciar os seus alunos e a contribuir para o planejamento e a organização de atividades que venham a transformar, para melhor, as atuais práticas de leitura dessas pessoas.

Com efeito, não é possível deixar de considerar a influência dos professores de qualquer área, assim como da família e do meio social na formação de leitores. Todos esses agentes compartilham práticas de leitura que contribuem para a construção de leitores, através

¹ Cf. GATTI; NUNES. *Formação de professores para o Ensino Fundamental*, 2009.

² Cf. MORAIS. *Impasses e possibilidades da atuação dos profissionais das bibliotecas da Rede Municipal de Belo Horizonte*, 2009.

³ Cf. EVANGELISTA. *Escolarização da literatura entre ensinamento e mediação cultural*, 2000; LACERDA. *Práticas culturais de professores da Universidade do Estado de Minas Gerais*, 1999; LAGE. *Ensino, literatura e formação de professores na Educação Superior*, 2010.

de usos da oralidade, gestos e atos de leitura, sem, contudo, apresentar objetivos explícitos para que se dê tal construção.

Por sua vez, professores do Ensino Fundamental se consideram e são considerados responsáveis por essa função de formação de leitores na/pela escola. Mas será que, na sua formação docente, eles foram preparados para exercer este papel? Como tem sido desenvolvido o letramento desses profissionais? Por essas e outras indagações, é de fundamental importância procurar compreender como a leitura é trabalhada nos cursos de graduação de professores, bem como descobrir quem são os docentes que formam os professores dos anos iniciais – como se constituíram leitores e qual a sua trajetória de formação social, escolar e acadêmica.

O professor do curso de Pedagogia, assim como o professor do Ensino Superior, de modo geral, é o ator especial na definição da prática pedagógica e na difusão do conhecimento. Ainda que ele não seja o único elemento significativo do processo, não há como desconsiderar que é o agente principal das decisões do campo. Mesmo desconhecendo o arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é que concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica, representa um grande papel.

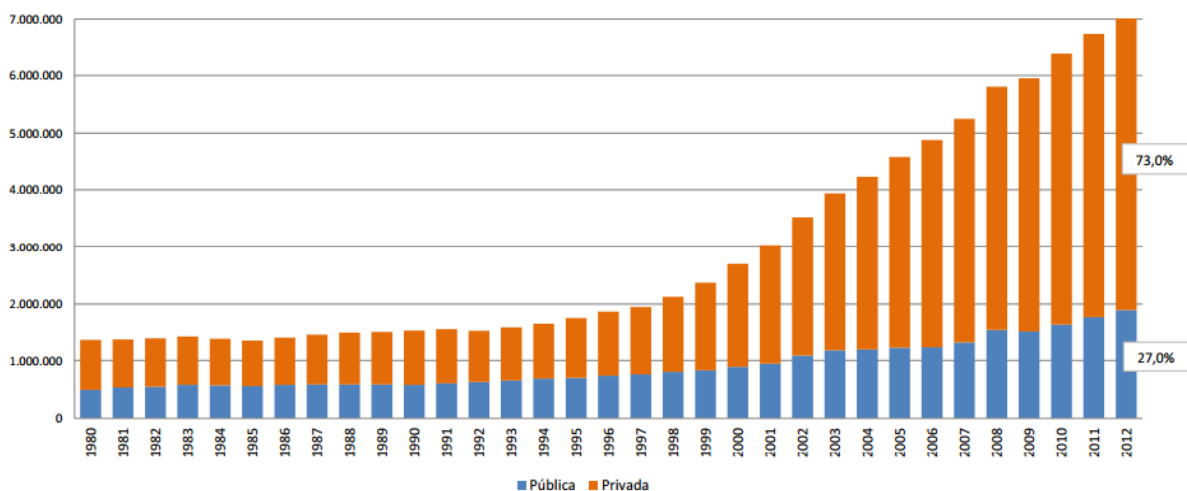
É claro que muitos fatores interferem no aprendizado no Ensino Superior. Entre eles, podem-se listar o clima institucional vivido; o momento político-econômico do país; o nível de organização e pressão da sociedade; as formas de controle do conhecimento profissional; a estrutura interna do poder; a legitimidade organizacional; o nível de satisfação profissional dos professores e servidores; o engajamento e a articulação dos alunos, enfim, toda uma série de aspectos que, num jogo complicado de relações, estimulam certos comportamentos e inibem outros.

O conjunto desses fatores torna possível que determinadas ações se encaminhem para uma direção. Entretanto, neste estudo, está-se abordando o professor como elemento fundamental que pode fazer a diferença, pela sua condição de orientar a prática pedagógica que desenvolve, mesmo reconhecendo nesta os condicionantes históricos, sociais e culturais.

Para explicitar ainda mais a necessidade e a importância desta pesquisa precisamos, antes de tudo, centrar nosso olhar e nossa atenção sobre a realidade social da Educação Superior brasileira, indicando alguns índices bastante significativos.

De acordo com o Censo Escolar de 2012⁴, nos últimos dez anos o número de matrículas no Ensino Superior dobrou, passando de 3,5 para sete milhões de alunos. No período 2011-2012, as matrículas cresceram 4,4%. As IES privadas tiveram uma participação de 73% no total de matrículas em cursos de graduação, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas (presencial e a distância) por categoria administrativa – Brasil – 2001-2012



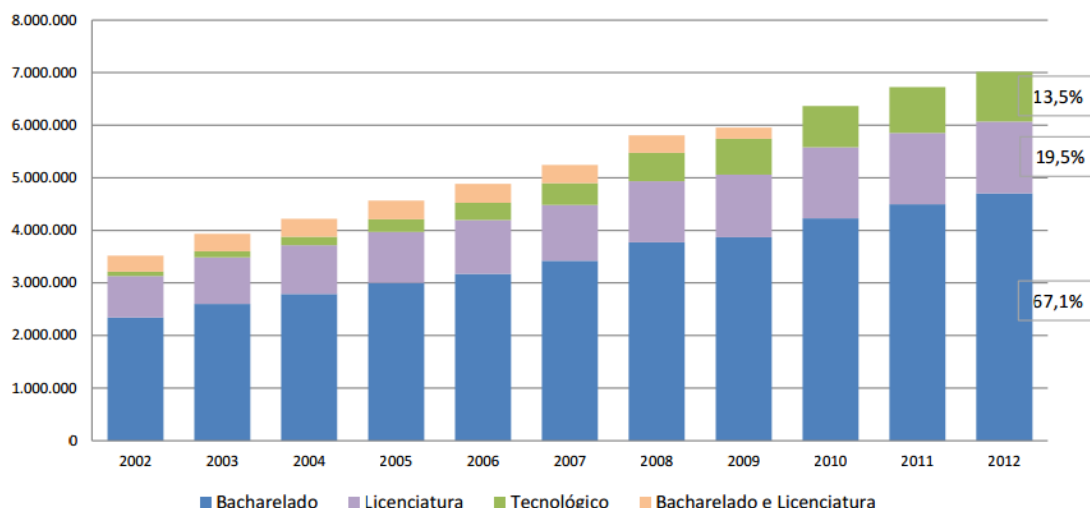
Fonte: Censo da Educação Superior 2012 – Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2012.

O total de estudantes que ingressaram no Ensino Superior em 2012 chegou a 2.747.089. O número de concluintes atingiu 1.050.413. Os alunos matriculados em cursos de graduação no Brasil estão distribuídos em 31.866 cursos, oferecidos por 2.416 instituições — 304 públicas e 2.112 particulares. As universidades foram responsáveis por mais de 54% das matrículas. As faculdades concentraram 28,9%; os centros universitários, 15,4%; as instituições federais de educação tecnológica, 1,6%. No período 2011-2012, as matrículas cresceram 4,6% nos cursos de bacharelado, 0,8% nos cursos de licenciatura e 8,5% nos cursos tecnológicos.

Quanto ao número de matrículas na Educação Superior de graduação por grau acadêmico do curso, os cursos de bacharelado tiveram uma participação de 67,1% nas matrículas, enquanto os cursos de licenciatura e tecnológicos participaram com 19,5% e 13,5%, respectivamente.

⁴ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Gráfico 2 - Evolução da matrícula na Educação Superior de graduação por grau acadêmico do curso - Brasil - 2012

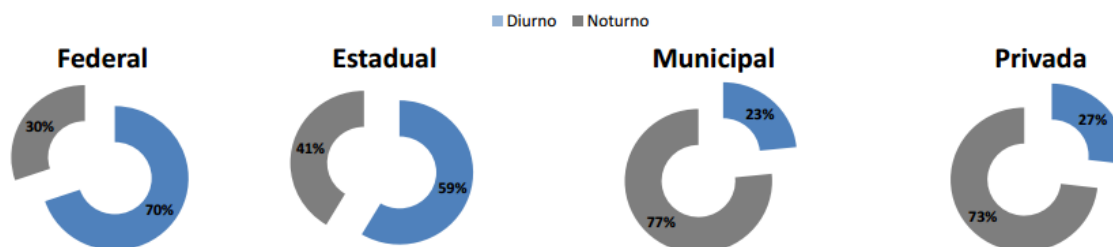


Fonte: Censo da Educação Superior 2012 – Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2012.

Comparando a evolução das matrículas no bacharelado às matrículas na licenciatura, pode-se constatar que, de 2002 a 2012, a proporção do aumento da procura pelos cursos de bacharelado foi bem maior do que o crescimento das matrículas nos cursos de licenciatura, confirmando a queda do interesse por essa modalidade.

Em relação à distribuição da matrícula de graduação presencial por turno e categoria administrativa da instituição, os resultados foram os seguintes:

Gráfico 3 - Distribuição da matrícula de graduação presencial por turno e categoria administrativa da instituição - Brasil - 2012



Fonte: Censo da Educação Superior 2012 – Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2012.

Em 2012, mais de 63% dos alunos dos cursos presenciais de graduação estudavam à noite. As redes privada e municipal é que têm atendido a maioria dos alunos que necessitam frequentar os cursos noturnos. A rede federal concentrou 70% da oferta no turno diurno,

enquanto a rede estadual esteve mais próxima do equilíbrio na distribuição dos alunos entre turnos.

O Censo 2012 também mostrou que Administração foi o curso superior com mais estudantes matriculados no Brasil: ao todo, 833.042 alunos inscritos. Direito apareceu em segundo lugar na preferência dos universitários brasileiros, com 737.271 matrículas. O terceiro curso mais popular - Pedagogia (com 602.998) - foi aquele que registrou mais estudantes do sexo feminino: 92,25% dos matriculados.

Em toda a rede de Ensino Superior brasileira, as mulheres totalizaram 55,5% das matrículas feitas no ano passado - porcentagem maior do que sua representação dentro da sociedade brasileira, onde são 51,5% da população. Outro dos cursos mais procurados, Enfermagem, também contou com predominância feminina: 198.872 dos 234.714 matriculados. Atrás de Pedagogia e Administração - porém, à frente de Enfermagem -, na preferência delas esteve o curso de Direito, em que houve grande equilíbrio na divisão de gêneros: 53% dos estudantes eram mulheres e 47%, homens.

Completaram a lista de maior número de matrículas de graduação os cursos de Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Engenharia, Serviço Social, Psicologia, Gestão de Pessoal / Recursos Humanos e Engenharia de Produção. Dos dez mais procurados pelos universitários brasileiros, Administração, Direito e Ciências Contábeis foram os únicos que apareceram na preferência tanto de homens quanto de mulheres.

Quadro 1 - Cursos com maior número de matrículas de graduação no Brasil - 2012

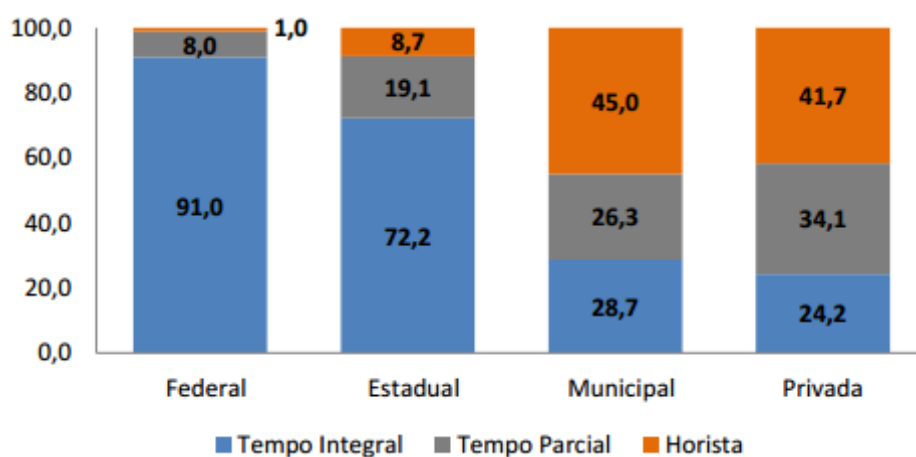
CURSO	MATRÍCULAS DO SEXO FEMININO	MATRÍCULAS DO SEXO MASCULINO	TOTAL DE MATRÍCULAS
Administração	460.149	372.893	833.042
Direito	391.272	345.999	737.271
Pedagogia	556.283	46.715	602.998
Ciências contábeis	181.157	132.017	313.174
Enfermagem	198.872	35.842	234.714
Engenharia civil	54.458	143.868	198.326
Serviço social	157.242	15.737	172.979
Psicologia	131.786	30.494	162.280
Gestão de pessoal e recursos humanos	135.067	22.686	157.753
Engenharia de produção	39.256	90.266	129.522
Fonte:	Censo da Educação Superior 2012		

Fonte: Censo da Educação Superior 2012 – Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2012.

No que se refere aos docentes que atuam nos cursos de graduação, a partir do Censo de 2010, observou-se o aumento das contratações de professores universitários. Neste mesmo ano, foram registrados 345.335 vínculos de funções docentes em exercício nas instituições de Educação Superior. É importante ressaltar que as funções docentes em exercício não se restringem à atuação em cursos de graduação, podendo incorporar a atuação na Pós-Graduação.

No que diz respeito à distribuição dos docentes por regime de trabalho, conforme mostra o próximo gráfico, a categoria pública apresentou, predominantemente, regime de trabalho de tempo integral. Nesse sentido, pode-se observar que são crescentes os percentuais relativos a tempo integral ao longo do período. O regime de tempo integral nas instituições federais representaram 91% do total e o de tempo parcial, 8%. Residualmente, o percentual de horistas representou apenas 1%.

Gráfico 4 - Distribuição dos docentes por regime de trabalho, segundo a categoria administrativa da instituição - Brasil - 2012



Fonte: Censo da Educação Superior 2012 – Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2012.

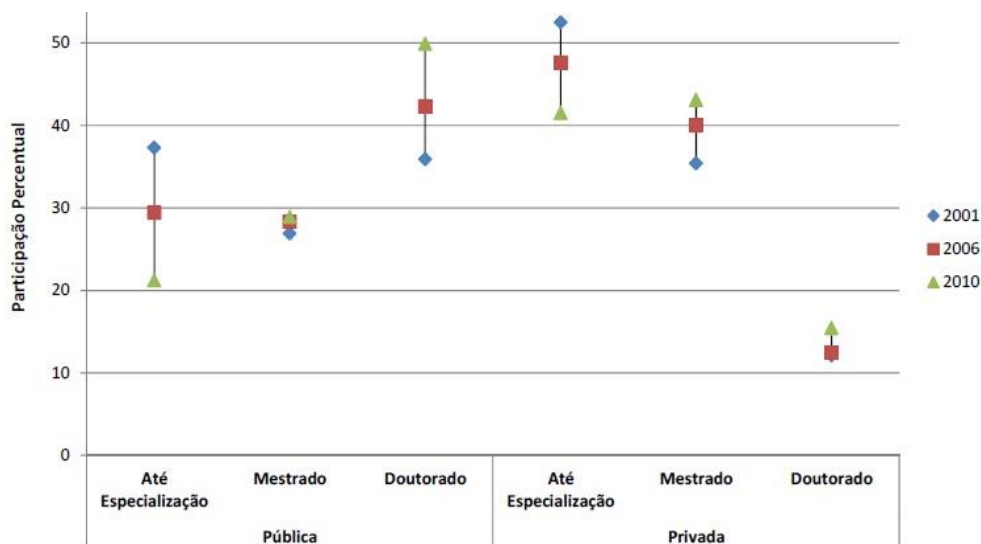
Na categoria privada, prevaleceram os horistas. Em 2013, 24,2% do regime de trabalho correspondeu ao de tempo integral e 34,1%, tempo parcial.

Em relação à titulação dos docentes do curso superior, o Gráfico 5 apresenta uma elevação progressiva dessa titulação nas IES públicas e privadas, entre 2001 e 2010. Essa elevação é traduzida pelo aumento do percentual de funções docentes com doutorado e com mestrado, e correspondente redução da participação da titulação “Até Especialização”.

Especificamente em relação à categoria pública, as funções docentes com doutorado passaram de 35,9%, em 2001, para 49,9%, em 2010; para o mestrado, observou-se

uma participação relativamente estável, oscilando de 26,9%, em 2001, para 28,9%, em 2010. Para o grupo com “Até Especialização”, o correspondente percentual de participação diminuiu em 16,1%, totalizando 21,2% em 2010.

Gráfico 5 - Evolução da participação percentual da titulação docente por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil – 2001-2010



Fonte: Censo da Educação Superior 2010 – Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010.

Sobre a categoria privada, importa observar a participação majoritária do mestrado, que saltou de 35,4% das funções docentes, em 2001, para 43,1%, em 2010. O grupo com “Até Especialização” - que predominava em 2001 (52%), teve uma queda de mais de 10% em relação a 2001 - passou a representar 41,5% das funções docentes em 2010. Finalmente, o doutorado ampliou de 12,1%, em 2001, para 15,4%, em 2010.

Apesar da elevação das funções docentes com doutorado nas instituições privadas, esse percentual ainda se mostra bastante reduzido comparativamente ao verificado nas públicas. Observa-se uma correspondência de, aproximadamente, três funções docentes com doutorado nas IES públicas para cada função docente com essa titulação nas IES privadas.

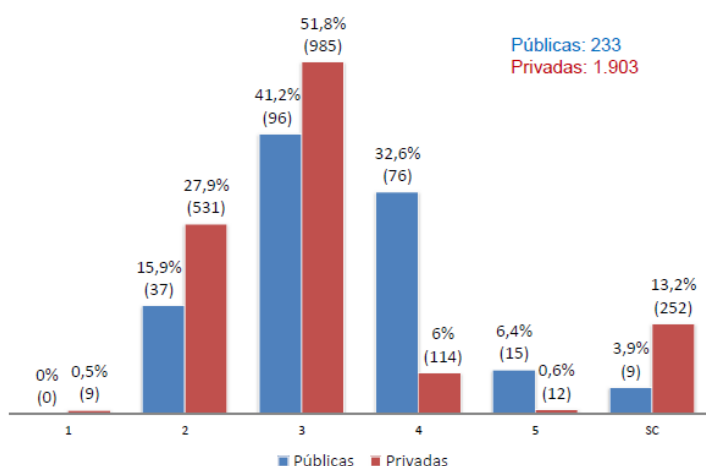
Esses dados podem oferecer algumas informações importantes sobre a diferença entre a qualificação dos professores dessas duas redes de Ensino Superior. Considerando que a maioria dos doutores se encontra na rede pública, presume-se que esse fato possa estar relacionado aos resultados dos Indicadores de Qualidade do Ensino Superior⁵.

⁵ Os Indicadores de Qualidade do Ensino Superior levam em conta o Índice Geral de Cursos (IGC) e o Conceito Preliminar de Curso (CPC). O cálculo do IGC inclui a média ponderada dos conceitos preliminares de curso e os conceitos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), responsável por avaliar os programas de Pós-Graduação das instituições. O CPC avalia o rendimento dos alunos, a infraestrutura e o corpo docente. Na nota do CPC, o desempenho dos estudantes conta 55% do total, enquanto

Em 2011 foram avaliados 8.665 cursos que compõem 7.576 unidades de cálculo das áreas de Ciências Exatas, licenciaturas e áreas afins, bem como os cursos dos eixos tecnológicos de controle e processos industriais, informação e comunicação, infraestrutura e produção industrial, pertencentes a 1.387 instituições de Educação Superior. Fizeram a prova os concluintes dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Química, Pedagogia, Educação Física, Artes Visuais e Música.

O IGC 2011 avaliou 2.136 universidades, faculdades e centros universitários. Desse total, 50,6% tiveram conceito 3, considerado satisfatório. Dados divulgados pelo Ministério da Educação mostram ainda que 27% das instituições de Ensino Superior brasileiras tiveram conceito insuficiente no IGC em 2011, sendo que o maior número delas refere-se a instituições particulares, como se pode constatar no gráfico abaixo:

Gráfico 6 – Índice Geral de Cursos (IGC) 2011 das instituições públicas e privadas do Ensino Superior

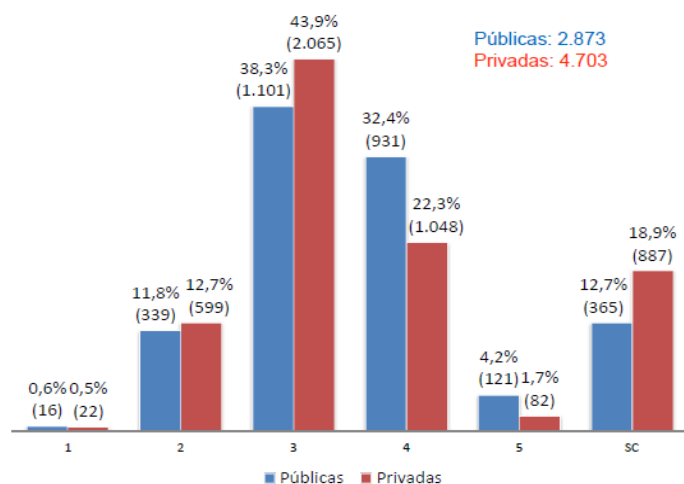


Fonte: Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2011.

O resultado do CPC, índice que considera o desempenho dos estudantes, a infraestrutura da instituição e o corpo docente, em 2011 representou a avaliação de 7.576 universidades, faculdades e centros universitários, sendo 2.873 públicas e 4.703 privadas. O Gráfico 5 mostra que 41,7% das instituições de Ensino Superior do Brasil alcançaram o conceito 3 e apenas 2,6% obtiveram o conceito 5, sendo que a maioria destas é pública.

a infraestrutura representa 15% da nota e o corpo docente, 30%. Na nota dos docentes, a quantidade de mestres pesa 15% do total; já os itens dedicação integral e doutores representam 7,5%, cada um, da nota. Por sua vez, o ENADE tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

Gráfico 7 - Conceito Preliminar de Curso (CPC) 2011 das instituições públicas e privadas do Ensino Superior

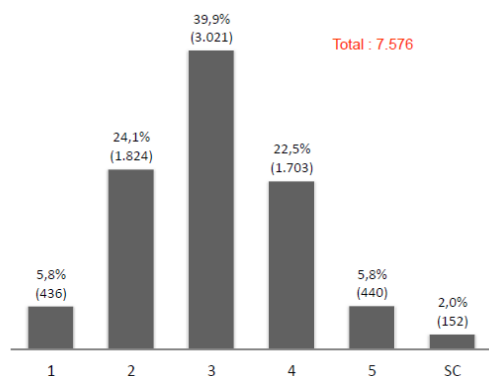


Fonte: Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2011.

Na avaliação que mediu o conhecimento dos 7.576 alunos universitários concluintes em 2011 (ENADE), apenas 5,8% obtiveram a nota máxima considerada pelo Inep. Os números são maiores, no entanto, que o dado considerado em 2008, em que 4,4% estudantes obtiveram a mesma nota. A maioria dos estudantes recebeu nota 3, o que significa que os conhecimentos adquiridos durante a formação universitária são, relativamente, satisfatórios.

Do total, 3.021 graduações obtiveram conceito 3 (médio); 2.260, conceitos 1 e 2 (os mais baixos), e 592, conceitos 4 e 5 (os mais altos). Pelo menos 152 cursos ficaram sem nota, o que corresponde, segundo o MEC, às graduações que ainda não tiveram turmas concluintes (alunos formados) ou que não foram reconhecidos por esse Ministério. Aproximadamente um terço das universidades do país foi reprovado no ENADE, na sua maioria instituições particulares.

Gráfico 8 - Conceito Geral do ENADE 2011



Fonte: Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2011.

Como foi dito antes, o curso de Pedagogia foi avaliado pela última vez em 2011. Com uma história construída no cotidiano das instituições de Ensino Superior, não é demais enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia, desde o início da década de 1990, foi se estabelecendo, na perspectiva das próprias instituições formadoras e dos movimentos de educadores e pesquisadores da área, como o principal *locus* da formação de profissionais capacitados a atuar plenamente nos níveis de escolaridade inicial e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores em nível médio, assim como para participar no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como na organização e desenvolvimento de programas não escolares. Os resultados do ENADE das universidades, centros universitários e faculdades de Belo Horizonte relativos a esse curso estão registrados no quadro abaixo:

Quadro 2 - Resultado do ENADE e do CPC dos cursos de Pedagogia do município de Belo Horizonte

IES	Categoria Administrativa	Número de Concluintes Participantes	Conceito ENADE Faixa	CPC Faixa
CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IZABELA HENDRIX	Privada	52	4	3
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Privada	79	3	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA	Privada	21	3	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE (Uni-BH)	Privada	65	-	Unidade com curso não reconhecido até 30/09/2012
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Pública	412	3	4
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA (UNIVERSO)	Privada	1	sem conceito	sem conceito
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	Pública	196	4	3
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE BELO HORIZONTE	Privada	6	-	Unidade com curso não reconhecido até 30/09/2012
UNIVERSIDADE FUMEC	Privada	18	3	3
FACULDADE PITÁGORAS DE BELO HORIZONTE	Privada	47	sem conceito	Unidade com curso não reconhecido até 30/09/2012

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DE BELO HORIZONTE (FACISA)	Privada	19	4	3
FACULDADE PEDRO II	Privada	32	3	3
FACULDADE FAMINAS	Privada	--	Sem conceito	Unidade com curso não reconhecido até 30/09/2012

Fonte: Portal MEC.

A partir desses dados é possível observar que os cursos de graduação presencial em Pedagogia de Belo Horizonte estão distribuídos entre treze instituições. Duas delas são públicas e onze particulares. Apenas duas instituições tiveram o conceito 4 do ENADE - uma pública e uma privada -, enquanto seis ficaram com conceito 3 e outras cinco ficaram sem conceito porque as unidades não tiveram o curso de Pedagogia reconhecido pelo MEC até 30 de setembro de 2012 ou porque não tiveram o número mínimo de concluintes participando da avaliação. Portanto, até que ponto avaliações externas, como o ENADE, podem mensurar, efetivamente, a qualidade de ensino dos cursos de Pedagogia? É certo afirmar que há variáveis qualitativas que podem interferir nesses resultados, principalmente no que se refere à titulação dos docentes e à administração das instituições. Porém, é importante levar em conta a singularidade do sujeito, “a cultura dos indivíduos”. Como afirma Lahire (2002, p. 18), “os atores não são todos feitos no mesmo molde”. Por isso, é necessário considerar a análise não só das titulações dos docentes, mas também dos contextos de formação desses sujeitos, das suas histórias de vida, das suas atividades acadêmicas, etc. Entretanto, a maioria dos estudos concentra seus esforços na análise da infraestrutura administrativa, do plano de ensino, da organização pedagógica e do rendimento dos alunos.

A discussão sobre a formação dos docentes que atuam no Ensino Superior tem girado em torno de questões técnicas, pedagógicas e políticas. Existe, entretanto, uma dimensão importante, comumente negligenciada no debate, que se refere ao letramento⁶ desses docentes: o que leem, porque leem, como leem, em que suas leituras interferem ou não em sala de aula? O que esses professores fazem nas horas em que estão fora da sala de aula? Qual o lugar que ocupa a leitura em sua vida particular e nas práticas docentes? As leituras que esses professores desenvolvem trazem consequências em sua interação direta com os

⁶ Segundo Magda Soares (2005a), letramento é “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (p. 72).

alunos, intervindo na apropriação que os discentes fazem dos conteúdos? Como a leitura é concebida e planejada pelos professores na graduação?

No quadro universitário atual, é essencial problematizar a questão e encontrar caminhos para compreendermos melhor o letramento dos professores. Nessa perspectiva, é importante considerar que o material de leitura disponível no campo da educação cresceu enormemente. Revistas acadêmicas e livros multiplicaram-se, e uma produção contínua de teses e dissertações foi gerada pelos pesquisadores. Houve mais liberdade de escolha para o leitor universitário – fosse ele aluno ou professor – e incentivo à leitura crítica, ao mesmo tempo em que as exigências qualitativas em relação à leitura dos estudantes tornaram-se maiores. Contudo, no Brasil, a extensa faixa de leitores que compreende professores e estudantes do Ensino Superior permanece pouco explorada. Pouco se pesquisa sobre os embates travados entre professores que prescrevem e cobram leituras, e alunos que as devolvem aos mestres nos seminários, aulas e provas. Afinal, qual é a contribuição dos professores para a inserção dos alunos no mundo dos textos, principalmente aqueles ligados ao seu campo de atuação? Quais são as expectativas e exigências docentes e discentes? São muitas as questões que merecem ser investigadas, porém, tenho a clareza de que não é possível esgotá-las em uma única pesquisa.

Parto do pressuposto de que a formação pedagógica do professor universitário deve ser compreendida a partir da concepção da práxis educativa, concebendo o ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o desenvolvimento de habilidades técnicas, do envolvimento com o campo, ou do conhecimento aprofundado de um conteúdo específico. Contudo, a formação pedagógica não se limita ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém, engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência.

A necessidade de se escrever e de se ler na universidade para atuar como docente nessa instituição é parte intrínseca do funcionamento da relação pedagógica: todos os cursos passam pela leitura e escrita. Para os professores, o instrumento de base para a conduta das aulas, fundamento de suas estratégias pedagógicas, é a leitura, a qual se organiza por “textos”. Estes constituem o fio condutor do desenvolvimento de um curso, são a unidade do planejamento pedagógico. O conjunto de textos selecionados pelos professores pode dar visibilidade ao planejamento de uma disciplina. Abordar o tema leitura nas IES implica refletir sobre as características das aulas, dos professores, das disciplinas e de como é administrada a relação de ensino entre professor e aluno.

A análise das leituras dos professores universitários permite tocar até em aspectos da formação dos professores da Educação Básica. A leitura, como via privilegiada para se pensar a formação, dá visibilidade aos conteúdos que os docentes almejam ensinar, superpondo-se a eles como uma aprendizagem prática que interfere na teoria a transmitir. Através de suas leituras, os professores universitários tornam-se formadores de si mesmos. Além de produtores de conhecimentos, são também transmissores dos conhecimentos produzidos (por si ou por outros, de quem são leitores). A experiência particular de leitura do professor será fundamental para que ele possa compartilhar os conhecimentos com seus alunos. Através dos textos que os professores indicam para os alunos, diversas concepções de leitura vão sendo transmitidas. Instituem-se, dessa forma, relações de socialização da cultura letrada.

Sendo assim, uma investigação das práticas de leitura do docente dos cursos de Pedagogia da rede privada de Ensino Superior de Belo Horizonte, como esta pesquisa pretende fazer, permite averiguar como suas leituras podem interferir na formação dos discentes, futuros professores do Ensino Básico.

Tendo em vista que há muitos estudos sobre os docentes do Ensino Fundamental e pouco tem se investido em pesquisas que envolvam os docentes universitários, a investigação desse campo e das especificidades desse universo social - as experiências vivenciadas pelos professores, suas referências culturais, seus hábitos de vida, suas leituras, seus saberes, etc. - carece de uma análise mais aprofundada.

Em suma, a intenção é poder contribuir para a produção científica no campo das práticas de leitura, da formação de professores e da formação de leitores, considerando que essa produção ganha sentido a partir do momento em que se estabelece um diálogo com os sujeitos que estão às voltas com a problemática tarefa de formar leitores, nas condições sócio-históricas das escolas brasileiras.

Capítulo I

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

1. Referenciais teóricos preliminares

Para dar consistência às discussões propostas anteriormente, tomarei como base o horizonte de interesse da história cultural, que se estende ao tema da leitura enquanto prática cultural. Dentre os autores que tratam desse assunto, escolhi destacar os trabalhos de Chartier (1990, 1991, 1992, 1995, 1996a, b, c) porque a sua especialidade é a leitura, com ênfase nas práticas culturais da humanidade e sua produção teórica e metodológica o deixa em lugar de destaque no meio acadêmico.

Este reconhecido historiador da cultura escrita tem dedicado especial atenção ao estudo das práticas de leitura do passado e do presente. Suas buscas concentram-se no esforço de reconstituir, nas suas distâncias e proximidades, as diferentes maneiras de praticar a leitura, cujos modelos e modos variam de acordo com os tempos, os lugares e as comunidades. Percebe-se que este esforço parte de uma percepção da leitura como uma prática plural, o que lhe obriga de antemão a opor-se às classificações rígidas e simplistas que restringem a realidade da leitura a duas categorias: leitores e não leitores ou alfabetizados e analfabetos. Nos seus estudos é possível identificar a pluralidade de práticas leitoras, uma prática cambiante e permeada de nuances. No entanto, ele alerta que nem sempre esta dimensão plural da leitura é reconhecida. A leitura é um processo de produção de sentidos, assim como explica Chartier (1990):

No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito, coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo. (p. 26)

A noção de apropriação, fundamental para Chartier e para a história cultural, relaciona-se à pluralidade de compreensões, de interpretações e, por consequência, de empregos. Refere-se, assim, à liberdade criadora dos agentes, no caso, dos leitores. Para Chartier (2002, p. 68), apropriação refere-se a “uma história social dos usos e das interpretações, relacionadas às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem”. Logo, apropriação refere-se à construção de sentido a partir de uma leitura ou de uma escuta, efetuada pelas comunidades de leitores frente aos discursos e dirigida pelos elementos inscritos nas páginas que compõem obras ou textos singulares.

O conceito de representação e sua articulação com as práticas culturais caracterizam outra noção essencial no esquema teórico de Chartier. Representação, segundo o autor, pode ser entendida como uma forma de internalização, de incorporação da estrutura social pelos indivíduos e, conseqüentemente, da criação de esquemas de percepção e de juízo, no âmbito pessoal, os quais fundamentam as maneiras de pensar e de agir. Por outro lado, cada indivíduo socialmente organizado constrói uma representação de si a partir de gestos, de um estilo de vida, de uma existência, ou seja, as representações que cada indivíduo, grupo ou comunidade elabora de si, bem como seu reconhecimento ou não por parte de outros grupos, constituem a sua realidade social. Um terceiro sentido para essa noção relaciona-se à representação de uma identidade, de um poder, de uma coletividade através de seus representantes.

Segundo Chartier (2002, p. 66), “não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e afrontadas, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido a seu mundo”. As práticas discursivas, das quais os textos e as obras se constituem, são produtoras de sentido, ordenamento, hierarquização, e assim espelham e são espelhadas por meio das representações que as produzem e que contêm. Por outro lado, as práticas de apropriação caracterizam-se como plurais, múltiplas, complexas, compreendendo formas diferenciadas de interpretação.

Considerar e aplicar a perspectiva de uma história das leituras “implica reconhecer o vínculo essencial entre o texto em sua materialidade, que suporta os textos, e as práticas de apropriação, que são as leituras” (CHARTIER, 2001a, p. 29). Desse modo, a perspectiva chartieriana se volta à materialidade dos objetos culturais e de sua participação nos processos sociais. Nessa circunstância, os textos

não existem fora de uma materialidade que lhes dá existência. Esta materialidade geralmente é um objeto, um manuscrito ou um impresso, mas também pode ser uma forma de representação do texto sobre o palco, uma forma de transmissão vinculada às práticas da oralidade: recitar um texto, lê-lo em voz alta etc. Todos estes elementos materiais, corporais ou físicos, pertencem ao processo de produção de sentido. (CHARTIER, 2001a, p. 30)

Contudo, o texto, para se constituir em obra, necessita ser lido, interpretado e apropriado, o que significa considerar que “um texto existe apenas porque há um leitor para lhe atribuir um significado” (CHARTIER, 1997, p. 12). A leitura enquanto prática realiza-se em um espaço histórico, no qual os leitores compartilham dispositivos, comportamentos, atitudes, significados culturais e representações sociais. As leituras e seus significados, no entanto, são plurais enquanto práticas de invenção de sentido, “uma prática – a leitura – que

raramente deixa vestígio, que se espalha numa infinidade de atos singulares, que se liberta facilmente de todos os constrangimentos que desejam dominá-la” (CHARTIER, 1997, p. 12).

O leitor, enquanto indivíduo central no ato da leitura, normalmente é visto pelo autor como “sujeito a um único significado, a uma interpretação correta e a uma leitura autorizada” (CHARTIER, 1992, p. 213). No entanto, o leitor distorce, ressignifica e recria os discursos a partir de suas vivências e experiências, inventando novas leituras de um mesmo texto. “Ler não significa apenas submissão ao mecanismo textual. [...] ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros” (CHARTIER, 1992, p. 214).

O ato da leitura é o encontro entre uma proposta e uma recepção, entre o autor e o leitor, cujos significados plurais e móveis são construídos, nessa ligação, a partir de fatores relacionados não só aos produtores e ao público leitor, mas ao tempo e aos espaços nos quais tais sujeitos se encontram. Desse modo, a familiaridade com a leitura e com a escrita não é idêntica para todas as comunidades de leitores, cujas diferenças se fazem notar entre os sexos, as profissões, as condições sociais, a escolarização, as faixas etárias, bem como entre as populações do campo e da cidade.

Da mesma forma, diferentes também são as competências dos indivíduos para a leitura; as necessidades e expectativas das comunidades de leitores; os espaços onde a leitura é efetuada - se privado e fechado (na biblioteca, no gabinete, no quarto) ou coletivo e aberto (no jardim, na praça, na escola) - determinam essa prática cultural. Nesse sentido, outro fator a influir na leitura diz respeito à coletividade ou à individualidade, ou seja, à leitura visualizada, privada, íntima, solitária ou, por outro lado, à leitura oralizada, compartilhada, pública.

As formas tipográficas do impresso constituem um dos elementos que regulam a significação ou ressignificação do discurso pelo leitor, induzindo as maneiras de ler, visto que a compreensão do texto depende, em parte, das formas pelas quais atinge o leitor. A disposição e a divisão do texto, sua tipografia e suas ilustrações podem sugerir leituras diferentes, afetando o processo de construção de sentido, visto que a organização tipográfica traduz uma intenção autoral ou editorial. Da mesma forma, os sinais visíveis presentes nos textos, incluindo títulos antecipadores, caixas de memória e resumos, afetam a prática do ler, dirigindo a leitura a um protocolo autorizado. Desse modo, o formato, a paginação, o modo de fragmentação do texto, as convenções tipográficas remetem a uma função que, em última análise, visa a exprimir uma intenção, dirigir uma recepção, forçar o leitor a uma interpretação correta.

Apesar da presença de elementos que conduzem a um significado único, a liberdade do leitor, enquanto criador de sentidos, concede à leitura o “estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora” (CHARTIER, 2001b, p. 78), a qual, a partir de estruturas abertas a reapropriações e ressignificações, dirige-se a distintas comunidades de leitores inscritas em situações históricas diferenciadas. Dessa forma, as variações presentes nas relações estabelecidas entre texto, livro e leitura são objetos de múltiplas decifrações exploradas a partir dos próprios textos, mediante o seu formato, a sua apresentação, o discurso veiculado e as suas leituras, “entendidas como práticas concretas e como processos de interpretação” (CHARTIER, 1997, p. 12-13).

Para Chartier (1991), a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos. Longe de uma fenomenologia da leitura que apague todas as modalidades concretas do ato de ler e o caracterize por seus efeitos, postulados como universais, uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura. O autor afirma ainda que existe contraste entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler. Há determinações, reguladoras das práticas, que vão depender das maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos diferentemente pelos leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação com o escrito. O autor afirma que

Os grandes leitores (...), não há dúvida, têm dificuldade em aceitar que existem outras leituras além da sua, ou ainda em conceber que entre sua leitura, a do outro e as da maioria existem outras diferenças afora estas: ler muito ou pouco, rápido ou lentamente. (CHARTIER, 1996a, p. 19)

Orientado pela disposição de focar a leitura na sua diversidade e nas suas variações, Chartier (1991) localiza três modalidades de contraste que regulam as maneiras variantes de utilização, compreensão e apropriação dos textos e ajudam a compreender as leituras e os leitores em suas diferenças: contrastes entre as competências de leitura; contrastes entre normas de leitura - definem para cada comunidade de leitores, usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação; e contrastes entre as expectativas e os interesses que os diferentes grupos de leitores investem nesta prática (ler para se informar, para se inspirar, por prazer/fruição). A partir dessas modalidades de contraste, Chartier cria as condições para inventariar algumas diferenças existentes nos modos como os leitores realizam a operação de ler os textos.

Mas a trilha de investigação proposta por Chartier (1990) pressupõe que a leitura seja abordada não apenas a partir das práticas de recepção dos textos, mas também dos dispositivos que tentam normalizá-la, modelá-la, controlá-la. Tal projeto impõe a necessidade de reunir duas perspectivas, frequentemente separadas: “o estudo da maneira como os textos, e os impressos que lhes servem de suporte, organizam a leitura que deles deve ser feita e, por outro lado, a escolha das leituras efetivas, captadas nas confissões individuais ou reconstruídas à escala das comunidades de leitores” (p. 123).

De um lado, teríamos o polo da produção, que representaria o mundo dos textos e dos suportes que lhes dão sustentação. Neste polo estariam localizadas as operações de escritura de textos (escritores) e de fabricação dos suportes que colocarão os textos em circulação (editores, impressores). Essas operações, orientadas por certas representações de leitura e do público leitor, criam uma série de dispositivos escriturários e editoriais, os quais Chartier nomeia como protocolos de leitura, que buscam refrear a liberdade do leitor tendo em vista a realização daquilo que eles imaginam ser a compreensão correta, a leitura autorizada. Talvez aqui pudéssemos localizar Michel Foucault como sendo um dos interlocutores de Chartier para pensar esse polo, que se configura como um espaço produtor de controle, disciplinamento, estratégias de controle.

O outro polo, o da recepção, é o terreno onde reside o leitor e as operações de apropriação dos textos que lhe são propostos. Essas operações de apropriação são marcadas pelo uso de táticas que Michel de Certeau, outro interlocutor importante de Chartier na construção dessa abordagem da leitura, vai definir como uma série de atentados ao poder, no espaço de suas previsões, capazes de inventar o cotidiano e se contrapor às estratégias de ordenamento. No campo da leitura essas táticas se expressariam como uma

produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera (...) incapaz de fazer estoque (salvo se escreve ou 'registra'), o leitor não se garante contra o gasto do tempo (ele se esquece lendo e esquece o que já leu) (...) ele insinua astúcias do prazer e de uma reapropriação do texto do outro. (DE CERTEAU, 1996, p. 49)

Talvez seja importante mais uma vez lembrar que esses polos (o da produção e o da recepção) são percebidos por Chartier como estando em relação um com o outro. Não se trata de uma relação meramente de oposição; é uma relação de tensão, de coocorrência e concorrência. Ao instalar a leitura nesse espaço de tensão, os processos de produção de sentido que conferem aos textos significados plurais só podem ser compreendidos no

cruzamento dos polos de produção e recepção, portanto, nas diferentes relações que se estabelecem entre o texto, o suporte que lhe dá sustentação e a maneira como é lido. Sendo assim, os sentidos e as possibilidades de sua produção deixam de estar fixados em um único polo. Eles seriam construções resultantes, ao mesmo tempo, do trabalho empreendido pelos escritores (nas suas estratégias escriturárias), pelos editores (no processo de fabricação do livro) e pelos leitores (nos modos como eles interagem com os textos que lhes chegam às mãos).

Nessa perspectiva mais ampliada de perceber a leitura como uma prática plural e tensionada, Chartier elege três eixos a partir dos quais um projeto de investigação da leitura pode se apoiar. São eles: o estudo crítico dos textos (literários ou não, canônicos ou esquecidos); a história dos livros e de todos os objetos que contêm a comunicação do escrito e servem de suporte para o texto; a análise das práticas de leitura que, diversamente, se apropriam dos bens simbólicos, produzindo assim usos e significações diferenciados.

Alargando um pouco mais essa visão sobre a leitura como prática multifacetada, podemos citar a associação que Soares (2005b) faz entre leitura e enunciação. A autora define enunciação como “um processo de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais” (2005b, p. 18), e relaciona os fatores sociais como determinantes da leitura e constituintes do seu significado. Dentro dessa mesma perspectiva, Soares (2005b) afirma que a leitura, entendida como enunciação, é uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta, apenas um momento, na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. A leitura também diz respeito à interação entre autor/leitor, às relações estabelecidas entre eles, ao confronto, ao espaço/tempo do discurso, ao contexto social mais amplo, à estrutura social, à divisão do trabalho e à consequente divisão de classes, às relações de produção, de distribuição, de consumo, à estrutura lógica. “Enfim: a leitura olhada ‘de fora’, do ponto de vista da ordem social” (SOARES, 2005b, p. 19).

Ao pensarmos nas leituras dos docentes, estamos lidando também com o processo de escolhas que envolvem essas leituras. Soares (2009) aponta uma reflexão sobre o jogo das escolhas e pergunta: “escolha de quê?... Estamos falando de que livros, no imenso e variado mundo de livros?” (2009, p. 19). Segundo a autora, a leitura literária é apenas uma das formas utilizadas como a leitura se apresenta, o que reforça a ideia de que todas as leituras devem ser investigadas.

Soares (2009) propõe três tipos fundamentais de leitura: a leitura funcional - aquela que utilizamos na vida cotidiana e profissional para obter informações e os

conhecimentos necessários em nossa sociedade grafocêntrica; a leitura de entretenimento - aquela que representa uma forma de lazer, que se faz em busca de prazer, que traz satisfação emocional, identificações, ampliação do horizonte pessoal para outros mundos e outros seres humanos; a leitura literária - aquela que questiona a significação, que busca sentido, que busca o valor da palavra, que é dirigida pelo estético, que identifica no texto a condição humana. Essas formas não são excludentes. A diferença fundamental não está propriamente no texto, está em quem lê e, conseqüentemente, no modo de ler.

Uma questão levantada por Paulino também deve ser considerada nessa reflexão: por que as pessoas leem certos textos em vez de outros? (PAULINO, 1992, p. 77). A autora afirma que nenhum texto pôde, até hoje, ser lido por todos os leitores, assim como nenhum leitor, até hoje, conseguiu ler todos os textos. Isso significa que a história da leitura de cada um tem de ser analisada juntamente com a história da falta de leitura. Ela ainda aponta algumas práticas de seleção de leituras que determinam, em nossa sociedade, quais textos serão lidos e quais indivíduos os lerão:

Inicialmente, ao se levar em conta o fato de que o livro é um produto industrial, percebe-se que, para poder ser lido, o texto tem de ser publicado (...) e como quaisquer indústrias, as editoras têm suas prioridades de investimento, suas expectativas de custos e lucros, suas estratégias de “marketing”. (...) Outro fator a ser considerado é o envolvimento das editoras num jogo de poder simbólico que inclui a publicação de grandes obras, lidas por poucas pessoas, mas capaz de garantir uma aura de isenção cultural importantíssima nesse ramo de negócios. (PAULINO, 1992, p. 77)

Mas as práticas que determinam a seleção de leitura não ficam só no plano concreto, “o livro”. O texto será tanto mais legível quanto mais suscitar outros discursos sobre ele. Estes e outros fatores, aqui não mencionados, funcionam como instrumentos de controle que discriminam obras para não serem lidas/não serem escritas.

Ao analisar o papel do leitor nesse processo, reporto-me à Sociologia da Leitura, principalmente no que diz respeito ao sujeito social, bem definido por Lahire (2002) através do conceito de “homem plural”. Segundo o autor, de fato, “a questão do peso relativo das experiências passadas e da situação presente para explicar as ações está fundamentalmente ligada à questão da pluralidade interna do ator, também ela correlativa à pluralidade das lógicas de ação nas quais o ator foi e é levado a se inscrever” (p. 47). Lahire discute sobre as duas grandes tendências entre as teorias clássicas da ação e do ator, que ora tendem a conferir um peso determinante e decisivo ao passado do ator, ora os atores são seres desprovidos de passado, obrigados apenas pela lógica da situação presente. Contudo, Lahire defende que “a articulação passado presente só toma todo o seu sentido quando ‘passado’ (incorporado) e

‘presente’ (contextual) são diferentes, e a articulação torna-se particularmente importante quando os próprios ‘passado’ e ‘presente’ são fundamentalmente plurais e heterogêneos” (p. 47). As pesquisas desenvolvidas por esse teórico sobre a “Sociologia da Ação” implicam exigências metodológicas novas que permitam captar a pluralidade interna dos autores e observar diretamente ou reconstruir indiretamente a variação dos comportamentos individuais segundo contextos sociais.

As ideias desenvolvidas por Lahire aproximam-se de uma abordagem antropológica que situa os fenômenos na especificidade do social, ou seja, mostra que as atitudes, os comportamentos e os gostos, entre outros fatores, são socialmente construídos e nada têm de naturais, pois pertencem ao campo da cultura e das relações sujeito/sujeito e sujeito/objeto. “Trata-se de buscar significados, sistemas simbólicos e de classificação, em uma postura antropológica, que pressupõe a quebra de visão dissimuladora da homogeneidade” (DAUSTER, 2008, p. 32).

Essas abordagens sobre leitura - que cruzam, transportam e deslocam informações; que estabelecem relações de contraste e tensionamento entre diferentes componentes da leitura; que estabelecem diálogos, rompem fronteiras disciplinares em busca de outras possibilidades de inteligibilidade de seu tema - apresentam uma maneira de perceber e praticar a pesquisa que se contrapõe àquela que busca encontrar modelos, parâmetros; que pretende identificar relações de causa-efeito; que visa a produzir hierarquias.

Por ser assim, exige do pesquisador outras habilidades e competências que alimentem uma sensibilidade e uma abertura para o diferente, o plural, o inusitado, o não revelado. Apresenta-se também como uma possibilidade de, ao lado de outras tendências de pesquisa, adensar a nossa compreensão sobre a leitura na historicidade dos seus modos de ser produzida, difundida e recebida.

Todas as reflexões levantadas até aqui serviram de referencial para esta pesquisa e me ajudaram a chegar a uma definição sucinta, porém abrangente, sobre o conceito de leitura que será utilizado como parâmetro no desenvolvimento deste trabalho. Tratarei a leitura como a interação entre autor, texto e leitor, considerando que o texto significa um espaço que mediatiza a interação entre o autor e o leitor; o autor reporta ao locutor, aquele que comunica algo a alguém; e o leitor é o destinatário real ou imaginário da mensagem, o qual atribui novos significados à palavra inscrita no texto que foi objeto de sua leitura, de acordo com as suas experiências.

3. Opções metodológicas

Atualmente, embora haja uma enorme divergência entre os estudiosos acerca dos processos de construção do conhecimento, alguns parâmetros básicos são desejáveis para a prática das pesquisas sociais e humanas. Primeiramente, a clareza e a redução da ambiguidade do discurso científico, sem o desconhecimento da complexidade dos fenômenos estudados. Em segundo lugar, a descrição e explicação dos fenômenos estudados. Em seguida, um enfoque crítico-dialético sem, no entanto, ter a crença de se poder chegar à posse de um conhecimento verdadeiro. Finalmente, a sistematização dos procedimentos em busca de graus de coerência lógica, dialógica, metodológica e epistemológica, contando-se com a previsibilidade, a contradição e a incerteza.

A partir dessas considerações e dos objetivos desta pesquisa, os pressupostos metodológicos escolhidos para orientarem este trabalho inscrevem-se na perspectiva dos teóricos da Sociologia e da Antropologia, que têm contribuído com estudos importantes sobre os modos de apropriação da leitura e da escrita. As pesquisas sociológicas mais recentes sobre leitura consideram fundamentais os aspectos quantitativos para situar as grandes tendências e a representatividade dos casos singulares, assim como os aspectos qualitativos porque permitem conhecer os textos lidos, as modalidades de sua recepção e seus efeitos. Já a abordagem antropológica permite um olhar diferenciado para os sujeitos, sua história e os contextos nos quais estão inseridos, possibilitando a análise da heterogeneidade e as diversidades socioculturais.

A partir de reflexões epistemológicas e metodológicas que foram levadas em conta para a realização deste estudo, optou-se, primeiramente, por definir como sujeitos da pesquisa os professores dos cursos de Pedagogia da rede particular de ensino. A opção pelo curso, pela rede de ensino e pelos professores a serem entrevistados deveu-se aos seguintes fatores: ser um curso que forma professores do Ensino Básico; ser a rede particular a maior formadora de pedagogos(as) no país; serem os professores universitários um grupo bem diversificado quanto à formação inicial (universidade, região, gênero, idade); serem os professores do curso de Pedagogia formadores de novos professores que, supostamente, irão formar novos leitores.

O *corpus* estudado corresponde a aproximadamente 72% das instituições particulares de Ensino Superior que oferecem o curso de Pedagogia presencial em Belo

Horizonte. Não foi possível atingir 100% das instituições porque duas delas não concordaram em participar da pesquisa⁷.

Tendo em vista os objetivos previamente estabelecidos e a definição dos sujeitos a serem investigados, foi feito contato com os coordenadores dos cursos de Pedagogia das onze instituições particulares. Apresentei-lhes o projeto e fiz o convite para participarem da pesquisa, juntamente com os demais professores do curso. A maioria dos coordenadores se prontificou a distribuir a carta-convite (Anexo 1) direcionada aos professores. Após a devolução das mesmas, procurei os professores interessados em contribuir com a pesquisa. A princípio, foram cerca de seis professores em cada instituição. Porém, nem todos os que devolveram a carta-convite me atenderam. Em alguns casos, chegaram a marcar comigo a entrevista, mas não compareceram ao local e no horário marcado. Sendo assim, para que houvesse uma boa representatividade nos dados, busquei levar em consideração algumas das peculiaridades da pesquisa qualitativa descritas por Trivinos (1987):

Uma das diferenças básicas entre uma pesquisa quantitativa e uma pesquisa qualitativa reside justamente na determinação da população e da amostra. Na pesquisa qualitativa de fundamentação fenomenológica ou crítico-dialética, o que se observa na prática é que, em vez de se investir na aleatoriedade da amostra, decide-se intencionalmente e escolhe-se a amostra considerando uma série de condições, como: sujeitos que, de acordo com o pesquisador, sejam essenciais ao fornecimento de informações, facilidade para se encontrar esses sujeitos, tempo disponível do pesquisador e dos sujeitos etc. (p. 132 *apud* COUTINHO; CUNHA, 2004, p. 89)

Então, estabeleci que entrevistaria quatro professores de cada instituição, o que corresponde a, aproximadamente, 30% do número de professores que trabalham no curso de Pedagogia de cada instituição, e os definiria de acordo com as orientações daquele autor. Desta forma cheguei a uma amostra de 36 professores.

3.1 A entrevista semiestruturada e a história oral

Para acessar as informações que me permitiram aproximar do meu objeto de pesquisa, recorri à entrevista como instrumento de investigação por se tratar de um procedimento metódico mediante o qual o pesquisador pode coletar informações sobre determinada temática, assim como pode orientar o tipo de interação a ser desenvolvido entre ele e o entrevistado com base no objetivo da pesquisa. Optei pela modalidade de entrevista

⁷ Apesar das inúmeras tentativas de contato, a Faculdade Pitágoras e a Faculdade Pedro II não se dispuseram a contribuir para a pesquisa e não permitiram que fossem feitas entrevistas com os docentes do curso de Pedagogia.

denominada “anamnese”⁸, que possibilita ao entrevistador obter uma gama de informações sobre a vida do entrevistado em todos os seus aspectos e também reconstituir junto com ele uma sequência de vivências.

Na entrevista, foi usado um roteiro composto por algumas perguntas fechadas e outras abertas (Anexo 2), nas quais os sujeitos tiveram espaço para manifestar-se livremente. Para a realização dessas entrevistas, foram consideradas algumas questões importantes sobre este instrumento de coleta de dados.

Sabe-se que a entrevista tem seus limites e possibilidades na compreensão da realidade. Aqueles que elegem a entrevista como recurso de trabalho não podem esperar encontrar respostas que possam ser transpostas diretamente para todas as situações, pois nenhum instrumento de pesquisa dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões. Seguindo as orientações de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), “o objetivo desse primeiro momento é, através da imersão do pesquisador no contexto, ter uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados” (p. 161). Assim, durante as entrevistas sondei quais professores me permitiriam assistir a suas aulas para que depois pudesse fazer as escolhas de acordo com o interesse da pesquisa.

Este momento da entrevista exigiu de mim uma postura atenta diante dos vários fatores que estavam envolvidos naquele processo. A minha condição de doutoranda de uma universidade federal, pesquisadora da Faculdade de Educação, de certa forma, inibiu alguns dos professores. Foi possível notar isto no tom da voz, nos gestos e nas respostas dadas. Bourdieu (1997), a partir da experiência de anos de prática de pesquisas, explicita intenções e princípios dos procedimentos que tem colocado em prática nas suas pesquisas, a fim de dar algumas pistas para os pesquisadores. Segundo ele, a entrevista se desenvolve em uma relação social e, assim sendo, todos os tipos de distorção estão envolvidos na estrutura dessa relação. Como afirma o autor, “só a flexibilidade baseada num ‘trabalho’, num ‘olhar’ sociológico, permitirá perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual se realiza” (p. 694). E foi esse “olhar sociológico”, do qual fala Bourdieu, que me orientou na condução de todas as entrevistas.

Ao perguntar aos entrevistados - Como se deu sua formação de leitor na infância?; Quais as interferências da escola e dos parentes na sua formação?; Quais as leituras que marcaram sua vida e por quê? -, obtive relatos muito significativos sobre a formação de

⁸ COUTINHO; CUNHA. *Os caminhos da pesquisa em Ciências Humanas*, 2004, p. 112.

leitores, o que me fez encaminhar a pesquisa para a análise da história oral dos sujeitos. Como afirma Lozano (*apud* FERREIRA; AMADO, 2006, p. 17), “fazer história oral significa produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos outros”. A história oral, como outras metodologias, estabelece e ordena os procedimentos de trabalho.

Escolhi esse recurso metodológico porque ele procura repensar a história da sociedade a partir das narrativas dos sujeitos sociopolíticos e economicamente envolvidos nas trajetórias das construções sociais, lançando, assim, um novo olhar sobre os processos e as práticas humanas. São possibilidades de releituras e traduções do passado, ampliando conhecimento das estruturas, organizações de conjunturas sociais a partir de análises e elaborações das diversas experiências humanas, bem como estabelecendo fértil diálogo entre o singular e o plural, tornando a atividade da história um fazer democrático e coletivo.

A história oral enfrentou e ainda enfrenta uma questão de identidade, persistindo uma discussão sobre o seu *status*: para alguns a história oral é só uma técnica, para outros é disciplina autônoma, e outros a defendem como uma metodologia. Nesta pesquisa, utilizei-me desse recurso na última perspectiva aludida, ajudando na fixação dos procedimentos e no encaminhamento das ações.

3.2 Instrumentos utilizados na pesquisa

3.2.1 A observação da sala de aula

Num segundo momento, como forma de garantir a triangulação dos dados e uma maior confiabilidade para a pesquisa, foi feita a observação das aulas de um(a) professor(a) em cada instituição pesquisada. Esses professores foram escolhidos de acordo com alguns critérios. Primeiramente, optou-se por assistir às aulas dos professores que lecionassem a mesma disciplina, mas em faculdades diferentes (como, por exemplo, a disciplina de Literatura Infantil), possibilitando a comparação da bibliografia e da forma como os textos eram trabalhados. Em outros momentos, procurou-se variar o gênero, por ser importante abordar as peculiaridades dos professores do sexo masculino e do sexo feminino.⁹ Finalmente,

⁹ Ainda que nesta pesquisa não tenha sido foco de nossa discussão a questão das relações sociais de sexo que atravessam os modos de subjetivação, não posso deixar de apontar que a leitura, historicamente, foi dirigida a homens e mulheres de uma forma diferenciada. Segundo os estudos de Chartier (1996b, 1999) e de Manguel (1999), por muito tempo na história ocidental às moças era ensinado somente a leitura, não a escrita. O ato de ler estava associado à passividade, enquanto a escrita à atividade. O conteúdo das obras associada às moças tinha o objetivo da formação interior, de solidificação dos valores cristãos, cuja apropriação era imprescindível para que pudessem ocupar as posições de esposa e de mãe, garantindo assim uma boa educação para seus filhos. Logo, todo esse preconceito cultural exerceu influências sobre a relação de ambos os sexos com a leitura.

foi feita a escolha pela idade e o tempo de experiência na docência. Não busquei uma amostragem aleatória, mas escolhi sujeitos que trouxeram informações importantes para o meu estudo.

A decisão de fazer a observação das aulas baseou-se na perspectiva da Sociologia das Práticas Culturais estudada por Chartier (1990). Este afirma que “a noção de prática é inseparável da de representação na medida em que ela designa os comportamentos ritualizados ou espontâneos que, acompanhados ou não de discurso, exibem (ou traem) as identidades e fazem reconhecer o poder” (p. 8). Nessas circunstâncias, a observação em sala de aula possibilitou apreender “representações em ação, captadas na imediatidade das condutas do cotidiano ou o ordenamento dos rituais sociais” (CHARTIER, 1990, p. 8).

O período de observação durou, aproximadamente, dois semestres. O primeiro ocorreu de 1º de agosto a 30 de novembro de 2012, quando observei as aulas de Literatura Infantil, Alfabetização e Letramento e Didática da Matemática, ministradas por quatro professores que lecionavam em faculdades distintas. As observações no segundo semestre ocorreram entre 4 de março e 30 de junho de 2013, quando assisti às aulas das disciplinas de Alfabetização e Letramento, Direito Educacional, Metodologia de Pesquisa, Literatura Infantil e Políticas de Educação no Brasil.

Durante as observações busquei registrar todos os acontecimentos num diário de campo, preocupando-me em registrar os mínimos detalhes, para que depois pudesse interpretá-los com maior clareza. Se o diário é instrumento que o pesquisador utiliza em campo, também é ele que permite um afastamento do campo, possibilitando tanto uma análise do desenvolvimento da pesquisa, quanto uma autoanálise do pesquisador e de sua estada no universo de investigação. Segundo Pires (2011),

O diário de campo é um instrumento poderoso na pesquisa antropológica. Estejam sempre com ele a postos (não necessariamente em mãos, para evitar a natural curiosidade daqueles que se sabem observados) e reservem um momento ao longo do dia para relatar os acontecimentos passados. Os diários podem ser exclusivamente descritivos, mas devem ser exaustivamente minuciosos. Mesmo que a princípio não consigamos enxergar a necessidade de mencionar detalhes, eles podem, no mínimo, fazer a diferença no futuro num processo de rememoração do trabalho de campo através da leitura do diário. A sugestão é que tudo seja anotado. Além disso, as sutilezas são essenciais para a construção de um retrato fiel da vida social. (p. 146)

Também cabe aqui uma ressalva: por mais que o texto da tese busque ser o mais fidedigno possível às impressões vivenciadas em campo, isso não implica dizer que ele

equivalha aos registros que fiz no meu diário de campo, já que são escritas distintas, com processos de organização diversos.

3.2.2 O questionário

Num terceiro momento, foi aplicado um questionário (Anexo 3) para os(as) alunos(as) das turmas nas quais foram feitas as observações, a fim de se obter um contraponto de suas leituras com as leituras dos professores e uma análise da recepção das indicações bibliográficas e dos conteúdos transmitidos na disciplina. Como é comum acontecer, não consegui receber todos os questionários distribuídos, mas o número coletado foi significativo.

A utilização do questionário requer uma série de orientações para a obtenção do máximo de informações válidas com o menor risco de se perderem informações relevantes. Procurou-se levar em consideração os riscos de erro que pudessem advir desse instrumento, adotando certas táticas de controle por meio de perguntas bem-formuladas e estrategicamente colocadas ao longo do questionário.

Em algumas turmas, ele foi aplicado coletivamente durante a aula e o retorno foi de quase cem por cento. Em outros casos, devido à restrição da carga horária da disciplina, o questionário teve que ser levado pelos alunos para responderem em casa e entregarem na aula seguinte. Infelizmente, nem todos foram devolvidos. De um universo de 213 alunos das nove turmas selecionadas para a observação, o número de questionários respondidos se restringiu a 125, o que corresponde a aproximadamente 60% do total, distribuídos da seguinte forma:

QUADRO 3 - Número de questionários aplicados por turma

Turma	Nº de alunos por turma	Nº de questionários aplicados
3º período - Alfabetização e Letramento	12	9
1º período - Políticas de Educação no Brasil	11	11
7º período – Literatura Infantil	21	13
5º período – Literatura Infantil	29	8
6º período – Didática da Matemática	34	13
1º período – Metodologia de Pesquisa	42	28
7º e 8º períodos – Alfabetização e Letramento	20	19
4º período – Literatura Infantil	14	8
1º e 2º períodos – Direito Educacional	30	16
Total	213	125

Os alunos não precisaram se identificar. Foi respeitado o anonimato, por ser a melhor forma de deixar o respondente mais à vontade para dar respostas verdadeiras. O questionário utilizado foi composto, em sua maioria, de perguntas fechadas. As poucas perguntas abertas não foram respondidas por grande parte dos entrevistados.

3.2.3 A análise de documentos

Além da entrevista com os professores, da observação da aula e da aplicação de questionários para os alunos, também decidi trabalhar na análise de dois conjuntos de documentos: os planos de ensino e respectivas bibliografias das disciplinas.

Ao decidir estudar a leitura dos professores na perspectiva de Chartier, não poderia deixar de lado a questão do objeto “livro” (ou revistas, periódicos, etc.). Apesar de esse não ser meu foco principal, fiz o levantamento das referências bibliográficas sugeridas pelos professores nos planos de ensino das disciplinas.

O material impresso pode ser uma parte integrante de um processo de constituição de leitores, pois permite abordar o contexto de produção, os direcionamentos e as apropriações que podem ser feitas de uma determinada leitura. “É preciso levar em conta que o leitor não dialoga apenas com o que está expresso no conteúdo do enunciado, mas há diálogos também com sua forma (sua ‘formatação’ discursiva), o que implica, portanto, dialogar (posicionando-se) com a imagem do destinatário almejada pelos autores” (ANDRADE, 2007, p. 17).

Num diálogo entre Chartier e Bourdieu sobre práticas de leitura (CHARTIER, 1996b), Bourdieu define leitura essencialmente como uma prática que se autoprescreve, ou seja, propõe a ideia de que cada texto contém em si o seu próprio “manual de instruções”. Cada texto contém em sua construção elementos que indicam a sua intenção de se difundir, que revelam a ideia de seus leitores possíveis, bem como aquela que o autor quer dar de si mesmo, especificamente a este público. Diante dessa afirmação, considerei pertinente analisar os documentos recolhidos.

3.3 O desenvolvimento da pesquisa

De acordo com Evangelista (2000), “o modo pelo qual o pesquisador se aproxima do seu objeto de estudo é regido por suas representações do que significa pesquisar, ou seja, pelos pressupostos metodológicos que o orientam” (p. 31). Portanto, a proposta metodológica escolhida por mim permitiu fazer uma triangulação dos dados e obter uma visão mais abrangente do perfil de leitura dos docentes universitários, uma vez que focalizei diferentes

facetas dessa prática e das relações que esses profissionais têm com os seus alunos em sala de aula.

Apesar de todas as precauções tomadas na etapa de preparação dos instrumentos para a coleta de dados, às vezes percebia que nem tudo dependia apenas do meu esforço. Havia pensado, por exemplo, que o fato de pesquisar o espaço das faculdades - instituições que têm socialmente um compromisso com a pesquisa - dar-me-ia condições mais favoráveis para o desenvolvimento do meu trabalho. Porém, logo nos primeiros contatos, percebi que teria que fazer algumas alterações no projeto e um remanejamento no meu cronograma. Concluí que só com muita negociação e paciência seria possível acessar as informações de que eu necessitava para a realização da pesquisa.

Havia uma expectativa pessoal de que o processo da coleta de dados iria transcorrer de forma bem tranquila, mas a cada entrevista agendada que não se realizava, a cada encontro combinado que não acontecia, surgia o sentimento de que não seria possível concretizar o meu objetivo.

Comecei, então, a rever alguns pontos do que eu havia planejado. O primeiro deles foi a amostragem, ou seja, o número de professores a serem entrevistados em cada faculdade. Depois de tantos desencontros e contratempos que resultaram em entrevistas adiadas, canceladas ou, simplesmente, não realizadas, precisei optar por definir como um dos critérios de escolha dos entrevistados a disponibilidade e a disposição do professor para me conceder a entrevista. Então, depois de muita insistência, consegui entrevistar quatro professores em cada instituição.

As entrevistas foram realizadas nos mais diferentes locais das faculdades: na sala dos professores, na lanchonete, nos espaços de convivência, na sala de aula, na biblioteca, na sala de estudos, no auditório, etc. Também entrevistei alguns professores em suas próprias casas. De todo trabalho empreendido resultou um volume de entrevistas bastante significativo.

Outro ponto que precisei rever no meu planejamento foi o número de aulas a serem observadas. A princípio, a minha intenção era observar as aulas de todos os professores entrevistados, porém, a partir das restrições encontradas durante o processo das entrevistas e o tempo proposto para a finalização do doutorado, optei por acompanhar um(a) professor(a) em cada faculdade durante o período de um semestre. No entanto, dada a necessidade de algumas negociações bem demoradas com a diretoria das faculdades, não foi possível acompanhar todas as aulas do semestre letivo. Esse fato, porém, não prejudicou em nada a qualidade do trabalho da coleta dos dados.

Outra questão revista foi o número de questionários aplicados. Minha expectativa era aplicá-los para todos os alunos das disciplinas que acompanhei, considerando que se tratava de um instrumento importante, capaz de fornecer informações gerais sobre os discentes e suas leituras. As dificuldades em relação ao agendamento de um horário (dentro do tempo das disciplinas) para a aplicação dos questionários, a não devolução deles e a indisposição ou ausência de alguns alunos para respondê-los levaram-me à redução da estimativa inicial.

Durante todos os momentos da observação em sala, fiz uso de um diário de campo, a fim de fazer anotações de tudo o que me parecia significativo e poderia contribuir para a concretização dos meus objetivos. Essas anotações, ao serem revisitadas durante a leitura e análise dos dados, me ajudaram a resgatar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores, os conteúdos trabalhados e outras observações importantes para a constituição da própria pesquisa.

Busquei, junto aos nove professores observados, os planos de ensino das disciplinas que acompanhei. A primeira maneira que usei para acessar tais documentos foi pedir diretamente aos professores que os enviassem por *e-mail* para mim. Quase todos os professores atenderam a minha solicitação. Os planos de ensino que não foram encaminhados pelo próprio professor da disciplina, consegui-os através dos alunos.

3.4 Tratamento do material coletado

Todo o esforço que empreendi para acessar as informações necessárias ao desdobramento do trabalho resultou num montante de material muito rico. Durante a leitura das informações coletadas, fui percebendo a imprevisibilidade que marcava o material. As informações não seguiram uma linearidade que me fosse levar a uma mesma direção. O cruzamento dos dados ora me levava a confirmações das minhas hipóteses, ora levantava outras dúvidas. Desse modo, busquei desenvolver procedimentos de análise mais interpretativos, os quais me permitiram destrinchar bastante o material e levantar algumas conclusões.

As fases de categorização e análise de dados ocorreram em sintonia com o andamento da pesquisa. Elas foram se compondo ao longo de todo o processo, buscando-se uma investigação criteriosa do material bibliográfico e dos dados coletados. Leituras e releituras das transcrições das entrevistas e dos resultados da tabulação dos questionários permitiram a elaboração de análises provisórias. Após essas várias leituras, foi possível criar categorias de análise com as respostas levantadas a partir das entrevistas com os professores.

É claro que não foi possível esgotar todas as questões. Ficaram ainda muitas informações e curiosidades que não foram descritas aqui, já que a quantidade de dados coletados foi muito grande. Precisei fazer alguns recortes devido às limitações de tempo, espaço e cognição impostos por qualquer pesquisa.

Relatados os procedimentos utilizados para a análise dos dados qualitativos, passo agora à caracterização das instituições, dos professores participantes da pesquisa e das suas leituras.

CAPÍTULO II

OS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA E SUAS LEITURAS

Este capítulo tem como objetivo conhecer as instituições visitadas, esboçar quem são os professores pesquisados e apresentar o discurso dos professores sobre suas práticas cotidianas de leitura. Essa descrição é necessária porque suas disposições em relação à leitura não são dadas, são histórica e socialmente construídas. Além disso, para compreender as interações e as disposições desses professores em relação aos textos, de modo geral, é fundamental ter em vista os dados que indicam a posição dos docentes no espaço social. Logo, é necessário conhecer os professores não só na relação concreta com os textos, mas buscar, nos traços mais marcantes do grupo, evidenciar um perfil coletivo que permita entendê-los e caracterizá-los como os sujeitos sociais que são.

O trabalho de campo realizado foi, sem dúvida, uma das partes mais complexas desta pesquisa, uma vez que se voltou para as experiências e vivências dos professores que constroem o cotidiano dos cursos de Pedagogia. Primeiramente, quero mostrar como se deu a pesquisa de campo, bem como caracterizar os sujeitos participantes do processo, pois as condições dos professores envolvidos nesta pesquisa, assim como os contextos em que estavam inseridos foram imprescindíveis para se depreender os sentidos que emergiam de cada entrevista. Para chegar aos resultados que ora apresento, foi necessário recorrer, várias vezes, à transcrição de cada entrevista.

Ressalto, aqui, a impossibilidade de neutralidade em toda e qualquer pesquisa e, especialmente, em trabalhos dessa natureza. Relacionar-se com o objeto da pesquisa, neste caso, humano e historicamente situado, com toda carga emotiva, cultural, subjetiva inerente às pessoas, não é um trabalho simples.

Não foi fácil entrevistar os professores do Ensino Superior, porque eles estão sempre muito atarefados, envolvidos em inúmeras atividades que compreendem o ensino, a pesquisa e a extensão. Tampouco é simples chegar até o ambiente acadêmico e ter acesso aos docentes e aos materiais necessários para a pesquisa. As primeiras dificuldades encontradas estão relacionadas ao próprio ingresso nas instituições e à comunicação com os profissionais que nelas trabalham. Em parte, isso me causou surpresa; afinal, a academia vive sobre os três pilares mencionados anteriormente: o ensino, a pesquisa e a extensão. Seria, portanto, natural que houvesse uma abertura para a recepção de uma aluna de um programa de Pós-Graduação de uma universidade federal. Porém, as dificuldades de comunicação tiveram suas fontes em vários motivos, entre os quais cito a falta de tempo dos coordenadores do curso em razão do

número de aulas, da necessidade de participação de reuniões, da orientação de alunos e outras demandas administrativas.

Chegar até os docentes para marcar as entrevistas foi tarefa árdua. Para algumas entrevistas tive de valer-me de contatos pessoais com professores já conhecidos por mim. Além disso, cada professor entrevistado tinha disponibilidade em dias e horários diferentes, em razão dos inúmeros compromissos.

Em duas instituições não consegui a permissão para a minha entrada. Considero importante detalhar como ocorreram as minhas tentativas de contato para ressaltar as intempéries vivenciadas pelos pesquisadores e a resistência de certas instituições à pesquisa acadêmica. A primeira tentativa de comunicação foi feita pelo correio eletrônico. Apenas a coordenadora do curso da primeira faculdade me retornou, pedindo-me a cópia do projeto e das perguntas que seriam feitas na entrevista para apresentar à direção do estabelecimento de ensino. Enviei tudo o que foi solicitado. Durante um longo tempo não obtive resposta, mas, depois de muito insistir, a coordenadora do curso me informou que a direção da faculdade não havia permitido que eu desenvolvesse a pesquisa na instituição. Na segunda faculdade, como não havia recebido o retorno do *e-mail*, procurei entrar em contato com a coordenadora do curso através de uma ligação telefônica. Depois de inúmeras tentativas, consegui falar com ela, que então me pediu para lhe enviar o projeto pelo correio eletrônico, e assim o fiz. Contudo, novamente, não recebi retorno. Em 7 de fevereiro de 2013, fui à faculdade pessoalmente. Não encontrei a coordenadora, porém obtive a informação da secretária do curso de que nas segundas-feiras ela estaria atendendo. Deixei cópias da carta-convite para serem entregues aos docentes do curso de Pedagogia. No envelope forneci todos os meus contatos – telefone, correio eletrônico; no entanto, não recebi retorno. Voltei à faculdade novamente, para uma última tentativa. Contudo, a coordenadora mandou a secretária me dizer que não poderia me atender naquela hora. Pedi que me ligasse para marcarmos um horário para que eu pudesse apresentar o meu projeto de pesquisa; porém, ela não fez contato comigo. Dessa forma, resolvi deixar essas duas instituições fora da pesquisa, o que não interferiu, significativamente, nos resultados finais.

1. Caracterização das Instituições de Ensino Superior (IES)

Num passado não muito distante, as instituições de ensino superior funcionavam em um clima de considerável estabilidade - como requer o ambiente acadêmico, sendo financiadas por recursos estatais ou privados, alocados de forma sistemática e incremental em

seus orçamentos. Os alunos chegavam em fluxos crescentes e contínuos, escolhendo seus cursos e disciplinas.

Atualmente, inseridas em um contexto competitivo e de grandes transformações, as IES privadas têm sido desafiadas em sua capacidade de responder às demandas externas, como forma indispensável de sobreviver, em curto prazo, e de garantir sua sobrevivência, em longo prazo. A adoção de abordagens de gestão, como o planejamento estratégico, por exemplo, tem sido cada vez mais crescente nesse tipo de organização.

Nas nove instituições onde a pesquisa foi desenvolvida a situação não é diferente. A preocupação com a redução do número de alunos é constante. Os docentes são pressionados a mostrar produtividade e a contribuir para o recrutamento de novos alunos ou para a permanência dos que já estão matriculados. Há uma constante insegurança por parte dos professores em relação garantia do seu emprego. A tabela abaixo apresenta dados importantes dessas instituições que demonstram como elas têm se mantido neste ramo de atividade tão disputado:

QUADRO 4 - Dados das instituições pesquisadas

Nome da Faculdade (Curso Pedagogia)	Duração do curso	Turnos	Valor da mensalidade 1º período (R\$)	Nº de turmas	Nº de alunos matriculados	Nº de profs.	Tempo de existência do curso na instituição
A	4 anos	Matutino e noturno	550,45 (com desconto)	5	101	20	6 anos
B	4 anos	Matutino e noturno	755,00	15	450	35	70 anos
C	4 anos	Matutino e noturno	Manhã: 499,00 Noite: 625,00	4 4	322	17	10 anos
D	4 anos	Matutino e noturno	Manhã: 564,94 Noite: 577,93	5 5	346	16	49 anos
E	3 anos e 6 meses	Noturno	386,00 (com desconto)	5	78	18	9 anos
F	4 anos	Noturno	511,99	7	130	19	3 anos
G	3 anos e 6 meses	Noturno	599,40	7	150	13	40 anos
H	3 anos e 6 meses	Vespertino e noturno	605,55	9	400	12	11 anos
I	4 anos	Vespertino e noturno	493,70	4	186	14	3 anos

Como se pode observar na tabela, a duração do curso de Pedagogia varia de três anos e meio a quatro anos. Não são todas as faculdades que oferecem o curso no turno da

manhã. A diferença do valor das mensalidades é, relativamente, pequena, sendo o menor valor R\$386,00 e o maior, R\$625,00. Se compararmos com outros cursos oferecidos pelas mesmas faculdades, veremos que o curso de Pedagogia apresenta uma das mensalidades mais baixas. No que diz respeito ao tempo de existência do curso na instituição, pode-se concluir que a maior parte deles tem menos de 10 anos de existência.

Buscando conhecer um pouco mais o curso oferecido por estas instituições fui até o site de cada uma delas para investigar o currículo de Pedagogia. Logo percebi que a denominação das disciplinas se difere de uma para outra. No entanto, apesar de a nomenclatura não ser a mesma em todos os currículos, os conteúdos trabalhados em cada uma das disciplinas têm semelhanças.

Ao consultar os *sites* dessas instituições, também constatei que, a habilitação oferecida pelo curso de Pedagogia é similar em todos os estabelecimentos. Todas indicam que formam o profissional pedagogo, professor e gestor educacional que pode atuar no desenvolvimento de estudo e pesquisa sobre o ato educativo na educação escolar, familiar, laboral, social, associada à saúde e no apoio a essas atividades, mediante aula, avaliação, diagnóstico pedagógico, intervenção, curso, palestra, assessoria, consultoria, parecer técnico, projeto, orientação e administração.

O pedagogo formado em qualquer uma destas instituições pode trabalhar em escolas públicas e privadas, empresas, creches educacionais, entidades filantrópicas, clínicas de reabilitação, meios de comunicação, clubes de lazer e no setor infantojuvenil dos hospitais. Portanto, há um amplo mercado de trabalho tanto em espaços escolares (docência, planejamento, avaliação, gestão) como em espaços não escolares (empresas, ONG, instituições ligadas à área da saúde ou da segurança pública, movimentos sociais, prestação de serviços e de consultoria na área educacional).

Entretanto, a localização, o espaço físico e a clientela das faculdades que fazem parte do *corpus* desta pesquisa são bem distintos. Há faculdades que se encontram em áreas nobres e atendem uma clientela da classe alta e média-alta. Outras que se encontram na região central ou em bairros da periferia e recebem alunos das classes média-baixa e baixa.

Algumas faculdades, principalmente aquelas que atendem o público das classes mais altas, apresentam instalações bem-planejadas e conservadas; salas arejadas, bem-iluminadas e com recursos multimídia; bibliotecas amplas, com um acervo diversificado; cantinas com variedade de opções; anfiteatros; vários elevadores; espaço de interação para os alunos; enfim, uma infraestrutura favorável à aprendizagem.

As faculdades que atendem as classes menos favorecidas são diferentes: a conservação dos ambientes é deficiente; as salas de aula são pouco iluminadas e ventiladas; o acervo da biblioteca é precário; faltam recursos multimídia; etc.

Contudo, as instituições visitadas também apresentam alguns pontos semelhantes, como a falta de estacionamento para os veículos dos estudantes e professores, o assédio de vendedores ambulantes no entorno delas, a presença de pequenos comércios de fotocópias nas imediações ou dentro das faculdades, a venda de lanches e doces pelos próprios alunos e a falta de pontualidade e comprometimento de alguns discentes.

2. Caracterização dos professores entrevistados

2.1 Indicadores sociodemográficos

Segundo Jannuzzi (2002), um indicador social é uma medida em geral quantitativa, dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para a formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão ocorrendo na mesma. Os indicadores sociais permitem o aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e os determinantes dos diferentes fenômenos sociais. Para a pesquisa acadêmica, o indicador social é, pois, o elo entre os modelos explicativos da teoria social e a evidência empírica dos fenômenos sociais observados.

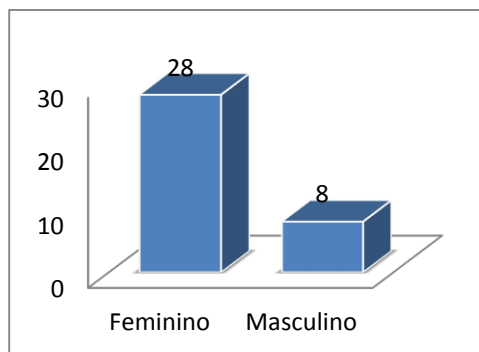
A fim de traçar o perfil dos docentes que atuam no curso de Pedagogia das IES privadas localizadas na cidade de Belo Horizonte, foram selecionados alguns aspectos dos indicadores sociodemográficos que serão apresentados a seguir.

2.1.1 Sexo

A grande parte dos professores é do sexo feminino. Dos 36 pesquisados, apenas sete são homens. Segundo Batista (1996), a predominância do sexo feminino no magistério se dá diferentemente de acordo com o grau de ensino escolhido para lecionar. As pesquisas apontam um predomínio do sexo feminino no Ensino Fundamental, o que se reduz no Ensino Médio e, mais ainda, no Ensino Superior. No entanto, no curso de Pedagogia esse fato não acontece. A presença de professores do sexo masculino é reduzida em relação ao contingente de mulheres que se dedicam a esta profissão. Isto talvez se deva à percepção de que esta seja uma ocupação mais feminina, por estar relacionada diretamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na grande maioria dos espaços escolares, sejam eles de Ensino Superior ou anterior a esse nível de ensino, seria impossível desconsiderar o aspecto da presença feminina em massa.

Gráfico 9 - Indicadores sociodemográficos – Sexo

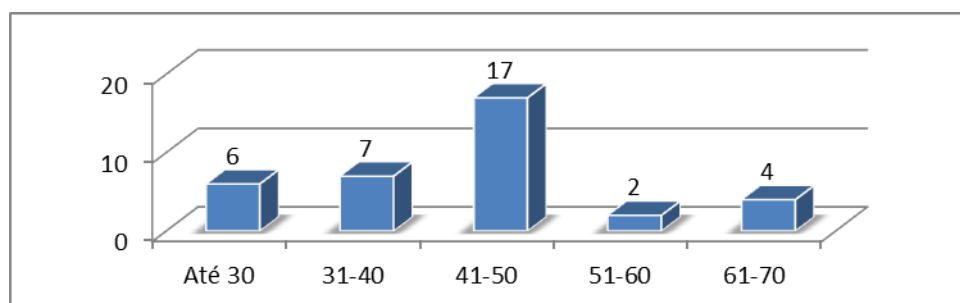


Para Nóvoa (1992), a feminização do magistério, em especial o magistério que compreende o ensino na escola básica, tem em sua gênese como profissão características como a docilidade, a preocupação com o cuidado, aliado ao fato de a escola ter sido concebida como o espaço do controle, do silêncio, da obediência e da disciplina. Entendemos que, historicamente, o papel feminino de organizar a vida familiar, em todos os aspectos que compreendem a formação de hábitos e atitudes, tenha migrado para espaços de ensino não somente de Escola Básica. No Ensino Superior, especificamente nesse ambiente de formação, a prevalência feminina sobre a masculina não acontece de outro modo.

2.1.2 Idade

No grupo de professores analisado, a idade se distribui de modo heterogêneo. Somente nas faixas extremas, superiores e inferiores, a frequência é mais homogênea.

Gráfico 10 - Indicadores sociodemográficos – Idade

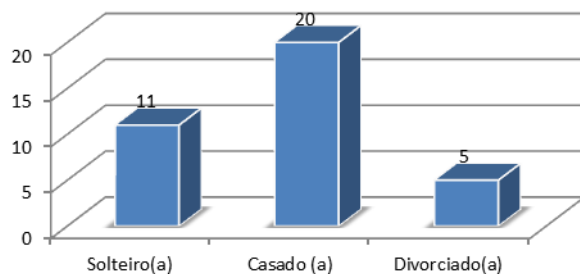


Constatou-se que nas faculdades onde o curso é mais antigo, os professores têm uma idade mais avançada; naquelas onde o curso tem menos tempo de existência, a maioria

dos professores é jovem. A faixa etária entre 41 e 50 anos é a mais comum entre os entrevistados.

2.1.3 Estado civil

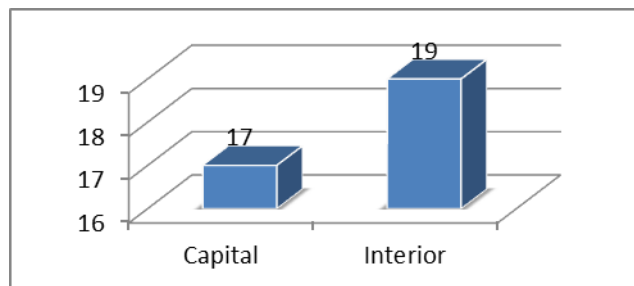
Gráfico 11 - Indicadores sociodemográficos – Estado civil



No conjunto analisado, há a predominância de professores casados, que têm um ou dois filhos. Em segundo lugar estão os solteiros - onze ao todo. Finalmente, os divorciados, com o total de cinco pessoas. Aqueles que têm filhos dizem que o trabalho os consome, deixando pouco tempo para o lazer com a família.

2.1.4 Local de origem

Gráfico 12 - Indicadores sociodemográficos – Local de origem



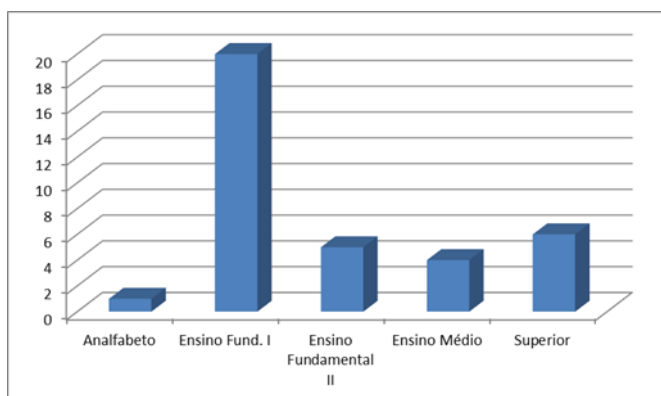
Quando se analisa os locais em que os professores nasceram e passaram parte de sua infância, percebe-se que a maioria nasceu no interior e hoje reside em Belo Horizonte. Essa característica pode revelar um comportamento comum às pessoas que nascem em cidades pequenas, ou seja, elas procuram a capital para a realização de um curso superior que não é oferecido em suas cidades. Posteriormente, acabam conseguindo trabalho na metrópole e passam a residir nela.

2.2 Indicadores educacionais

Em relação à formação dos pais, a maioria dos professores faz parte de uma geração que, pela primeira vez, está tendo acesso a uma escolarização mais prolongada porque seus pais, com certeza, investiram para que os filhos “não herdeiros” de um capital cultural (BOURDIEUa, 1983) conseguissem outro nível de formação.

2.2.1 Escolaridade do pai

Gráfico 13 - Indicadores educacionais - Escolaridade do pai



Em relação à escolaridade do pai, como mostra o gráfico acima, existe uma predominância de formação até o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano (antigo Primário). A trajetória escolar dos pais revela um traço típico da educação brasileira, que, até a década de 1970, permitia a poucos a permanência mais prolongada no sistema de ensino.

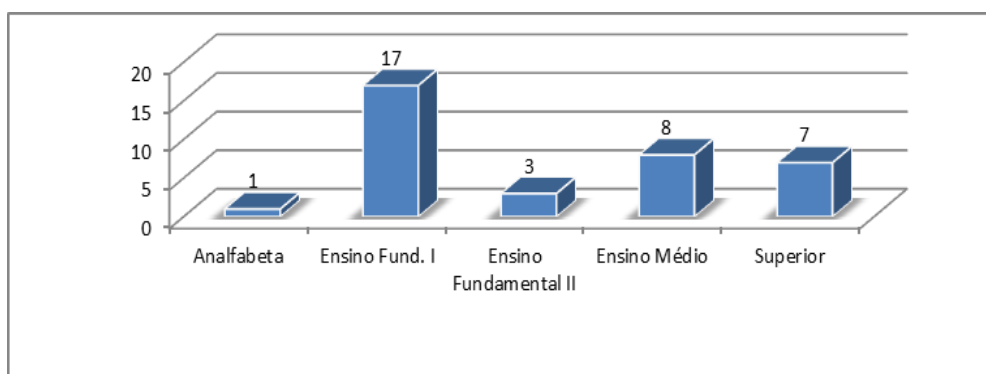
No entanto, mesmo a maioria possuindo escolaridade mais baixa, os pais foram indicados, por dez professores, como sendo os principais incentivadores da leitura em sua trajetória de leitor.

Há também seis pais com Ensino Superior completo. Apesar de ser um número pequeno, evidencia-se que no grupo existem professores que pertencem a uma família de capital econômico e cultural mais elevado.

2.2.2 Escolaridade da mãe

Colocando em foco a escolaridade da mãe, observa-se que há uma grande concentração nos anos iniciais (no ensino Primário). O movimento de ascendência das mães foi maior que o dos pais, tendo em vista que oito mães cursaram o Ensino Médio (algumas fizeram o antigo magistério) e sete cursaram o Ensino Superior. Contudo, as mães que cursaram até o Ensino Fundamental I representam a maioria.

Gráfico 14 - Indicadores educacionais - Escolaridade da mãe



Os dados tendem a confirmar que grande parte dos professores entrevistados tem sua origem nos grupos familiares com baixos níveis de instrução e que eles são o elemento da família com o nível de escolaridade mais prolongado. É provável que não tenham convivido durante sua infância e adolescência com pais ou irmãos que tivessem práticas de letramento na esfera doméstica ou familiar.

Filhos e filhas de pais que exerceram ou exercem predominantemente ocupações de caráter manual, os professores parecem vir daquelas gerações de grupos familiares que estão, pela primeira vez, tendo acesso a uma escolarização de longa duração.

2.2.3 Formação: Graduação e Pós-Graduação

A política de formação de professores para o Ensino Superior é realizada de forma indireta. O governo determina os parâmetros de qualidade institucional, e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação de seus docentes orientada por tais parâmetros. Entretanto, diretamente, o governo não estabelece normas de capacitação didática do docente. Essas são feitas através da avaliação de outros indicadores que refletem o êxito da pedagogia universitária.

Mais recentemente, verifica-se um movimento nas políticas das IES de buscar a qualificação de seus professores, tendo em vista as medidas avaliativas que foram implantadas pelo Governo Federal para avaliar as instituições, os docentes e o desempenho dos alunos das instituições. Com a expansão do sistema de Ensino Superior, a tarefa de gestão e controle desse sistema, por parte do Governo Federal, torna-se cada vez mais complexa, uma vez que a diversidade das instituições existentes e a qualidade do ensino oferecido passam a exigir normas disciplinadoras e orientadoras.

2.2.3.1 Graduação

Observou-se que 58,3% dos professores são graduados em Pedagogia. Aqueles que são formados em outros cursos, como Direito, Filosofia e Psicologia, lecionam disciplinas do curso diretamente relacionadas à sua formação, como Direito Educacional, Filosofia, Psicologia Infantil, respectivamente. Há também professores que fizeram mais de uma graduação. O quadro abaixo mostra todas as habilitações correspondentes ao grupo analisado:

QUADRO 5 - Graduação dos professores pesquisados

Graduação	Número de professores
Pedagogia	21
Fisioterapia	1
Letras	7
Ciências Biológicas	1
Filosofia	1
Ciências Sociais	1
Psicologia	2
História	3
Direito	1
Administração	1

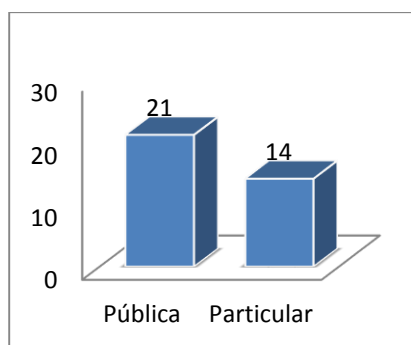
A diversidade das formações pode enriquecer o interior dos currículos, oxigenando atitudes do cotidiano pedagógico nesse espaço de ensino, considerando outros processos equitativamente tão relevantes como o de qualquer outra natureza didática. No entanto, essa constatação também pode se dar ao contrário.

A diversidade nas ênfases de formação dos professores, hoje formadores de pedagogos, pode concorrer para uma pulverização de aspectos com ênfases, durante o tempo de curso, que não são consideradas imprescindíveis na formação daqueles que, especificamente, estão sendo preparados para atuarem em universos de Educação Infantil, anos iniciais e, opcionalmente, também com matérias pedagógicas em nível de Ensino Médio, nos cursos normais ou de magistério.

2.2.3.2 Tipo de instituição onde cursaram a graduação

Ao perguntar para os entrevistados em qual instituição fizeram a graduação, chegamos aos seguintes resultados:

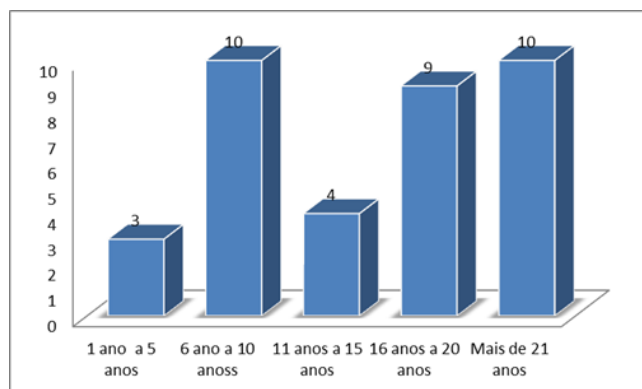
Gráfico 15 - Indicadores educacionais - Tipo de instituição onde cursaram a graduação



Através deste gráfico pode-se constatar que apesar de atuarem em uma instituição particular, a maioria dos professores é advinda de universidades públicas. Logo, supõe-se que os conhecimentos repassados pelos professores serão os mesmos apreendidos durante a sua graduação e, por isso, a universidade pública pode ser considerada como a disseminadora dos saberes diversos compartilhados nos cursos de Pedagogia da rede privada. Essa afirmação pôde ser confirmada na observação feita em sala de aula.

2.2.3.3 Tempo de formado

Gráfico 16 - Indicadores educacionais – Tempo de formado



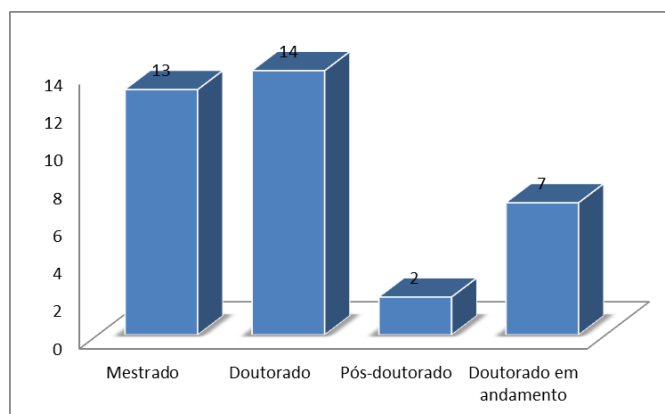
O tempo de conclusão da graduação dos professores entrevistados não segue um padrão fixo. Há uma variedade que vai de 1 a 43 anos de formado. Merece destaque o número de professores que se encontram na faixa acima de 16 anos de formação, representando mais de 50% do total. Esses dados nos levam a refletir sobre a necessidade de uma formação continuada para os professores do curso de Pedagogia, uma vez que esse curso passou por várias alterações no seu currículo, tanto nas IES públicas como nas privadas, e os professores que graduaram há mais tempo precisam acompanhar essas mudanças. Esta constatação ganha uma importância ainda maior quando pensamos na atual sociedade de informação, que, de

uma forma extremamente veloz, torna obsoletos os conhecimentos em circulação. Daí a necessidade de atualização permanente dos professores, acompanhando as descobertas e os avanços no âmbito do conteúdo que ele tem por responsabilidade ensinar.

2.2.3.4 Pós-Graduação

Segundo os dados do Inep, ocorreu, entre 2001 e 2010, um aumento do número de professores com mestrado e doutorado no Brasil, como mostra o Gráfico 5 (Evolução da participação percentual da titulação docente por categoria administrativa). Seguindo essa tendência, o percentual de professores com mestrado e com doutorado nas IES particulares analisadas também cresceu.

Gráfico 17 - Indicadores educacionais - Pós-Graduação



Assim, o maior percentual é para professores com Pós-Graduação *stricto sensu*: 36,1% no mestrado e 38,8% no doutorado. Também merecem destaque os professores com pós-doutorado, que corresponde a 5,5% dos entrevistados. Há aqueles que ainda estão cursando o doutorado, correspondendo a 19,4% do total. Por fim, dois professores tinham apenas uma graduação e uma especialização.

2.3 Indicadores econômicos, sociais e culturais

Como todas as possíveis divisões de uma distribuição de renda, a definição de classe social admite variações. É verdade que todos os conceitos serão sempre em alguma medida relativos. Por mais absoluto que se deseje, o conceito de classes sociais estará sempre sendo medido em relação ao momento histórico em que vivemos.

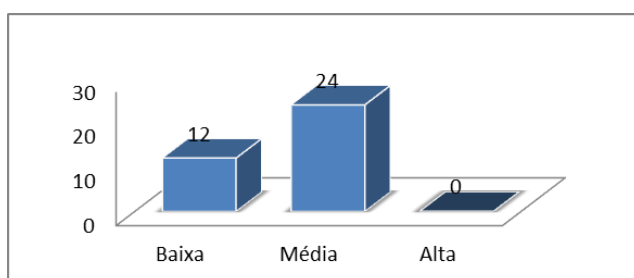
Tipicamente, a classe baixa seria formada por famílias que ainda precisam dedicar uma parcela muito elevada de seu orçamento a bens considerados essenciais; a classe alta seria formada por aquelas que já podem dedicar uma parcela significativa de seu orçamento à

compra de bens considerados supérfluos. Por esse critério, a classe média seria formada pela parcela da população com orçamento balanceado. Seria, assim, composta pelo conjunto de famílias que já não precisam dedicar uma parcela tão elevada de seus recursos à compra de bens essenciais, mas que tampouco têm recursos suficientes para permitir que a parcela dedicada a bens supérfluos seja significativa.

2.3.1 Classe social em que nasceu

Como mostra o gráfico abaixo, a maioria dos professores entrevistados considera ter nascido na classe média. Porém, muitos afirmaram que pertenciam à classe média baixa, ou seja, não dispunham de muitos recursos financeiros, mas possuíam alguns bens que os distinguiam da classe baixa.

Gráfico 18 - Indicadores econômicos, sociais e culturais - Classe social em que nasceu



Embora o termo classe média seja de uso comum, sua definição continua a desafiar os cientistas sociais. Ao contrário do conceito de pobreza e, em particular, de extrema pobreza, as definições utilizadas para a classe média, em geral, são arbitrárias e com pouca base teórica ou conceitual para sustentá-las.

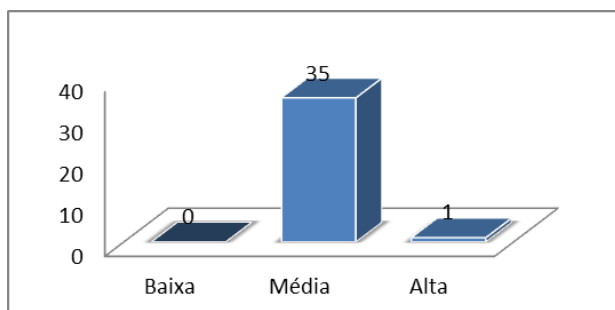
Torna-se, portanto, essencial estabelecer uma definição conceitualmente sólida, prática e de fácil compreensão desse grupo, para que a qualidade de vida da nova classe média possa ser continuamente monitorada e sua presença e aspirações possam ser incorporadas ao desenho, implantação e operacionalização das políticas públicas.

Não existe uma divisão natural que permita determinar quem pertence e quem não pertence à classe média. Dessa forma, não existe um conjunto de informações que, uma vez disponível, permita classificar de forma única e fidedigna uma família como pertencente ou não à classe média. Na verdade, o conceito de classe média é apenas um instrumento analítico capaz de organizar e hierarquizar a heterogeneidade das famílias brasileiras de tal forma a identificar o grupo no meio da pirâmide social. Sua validade deve ser avaliada não em termos

de sua fidedignidade, mas com relação a sua utilidade analítica para a compreensão da dinâmica social brasileira.

2.3.2 Classe social em que se encontra

Gráfico 19 - Indicadores econômicos, sociais e culturais - Classe social em que se encontra

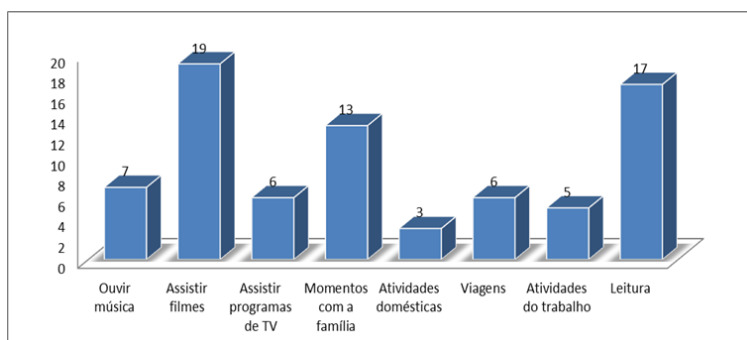


Ao definirem a classe social à qual pertencem na atualidade, os entrevistados reafirmaram estarem na classe média. Alguns ressaltaram que antes faziam parte da classe média baixa e agora ascenderam à classe média alta. É evidente que, como ocorre normalmente na sociedade, aquelas pessoas que têm acesso à escola conseguem atingir um nível melhor de vida para si mesmo e para a sua família. Desta mesma forma, os professores afirmaram que, hoje, eles podem oferecer mais conforto e melhores possibilidades de sucesso profissional aos seus filhos do que os seus pais ofereceram a eles.

2.3.3 Atividades predominantes nas horas livres

Quando os professores foram questionados sobre quais atividades desenvolviam em seu tempo livre, foi unânime a afirmação de que esse tempo, a rigor, não existe, pois, mesmo estando em casa, costumam usar grande parte do dia para realizar atividades acadêmicas.

Gráfico 20 - Indicadores econômicos, sociais e culturais - Atividades predominantes nas horas livres

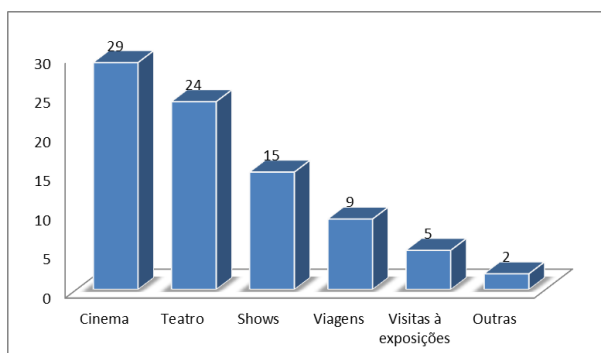


Nunes e Teixeira (2000) destacaram, em um estudo desenvolvido com professores universitários brasileiros, que mesmo os professores que possuem dedicação exclusiva na universidade acabam realizando trabalhos em casa, tais como escrever artigos, preencher formulários para as agências financiadoras, entre outras atividades, uma vez que a universidade não se constitui em um espaço de trabalho no sentido de produção pessoal do professor. Mosquera e Stobäus (1996), no seu artigo sobre o mal-estar na docência, indicam algumas causas para este fenômeno. Duas delas seriam: a carência de tempo suficiente para realizar um trabalho adequado e o trabalho burocrático, que rouba tempo da tarefa principal – ensinar e pesquisar.

2.3.4 Atividades culturais

Hábitos culturais – viagens de férias, cinema, teatro, espetáculos de música, visita a museus, exposições, bibliotecas, prática de esportes, acesso a DVD, TV, rádio, CD, internet - são vistos como meios de acesso à cultura da sociedade na qual o sujeito está inserido e de organização da sua bagagem sociocognitiva. É necessário ter o conhecimento sobre esse repertório do professor, de forma a poder ancorar as novas informações às já existentes.

Gráfico 21 - Indicadores econômicos, sociais e culturais - Atividades culturais



O termo cultura apresenta uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, é necessário explicitar, já de início, qual o recorte escolhido. Parafraseando Nogueira (2008), entendemos formação cultural como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura. Por ser processo, trata-se de ação contínua e, além disso, cumulativa.

Também é importante considerar que, independentemente do órgão do sentido envolvido e acionado, todas as interações do homem com a cultura e/ou com outros homens

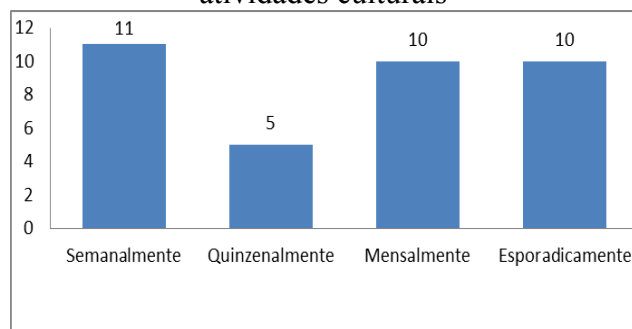
podem ser entendidas como formas específicas de leitura. Daí, inclusive, a famosa frase de Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, tudo o que nos chega através dos sentidos, vindo da realidade, reclama por significação e aciona diferentes gestos de leitura.

Ao investigar as atividades culturais desenvolvidas pelos professores universitários, procura-se abordar como podem ser significativas as experiências estéticas para quem se dedica a formar outros indivíduos, objetivando um crescimento, tanto do ponto de vista pessoal, na medida em que a arte favorece um processo de construção de um saber sensível, quanto do ponto de vista profissional, já que, ampliando seus referenciais, o professor pode desenvolver uma prática docente mais rica e estimulante.

2.3.5 Frequência com que desenvolve atividades culturais

Numa situação de entrevista é comum as respostas tenderem a agradar o pesquisador, por isso todos os sujeitos dizem participar de alguma atividade cultural. Porém a frequência com a qual participam dessas atividades é que irá diagnosticar como o professor tem ampliado os seus referenciais estéticos, frequentando diferentes espaços culturais com assiduidade e não se limitando ao caminho entre casa e trabalho.

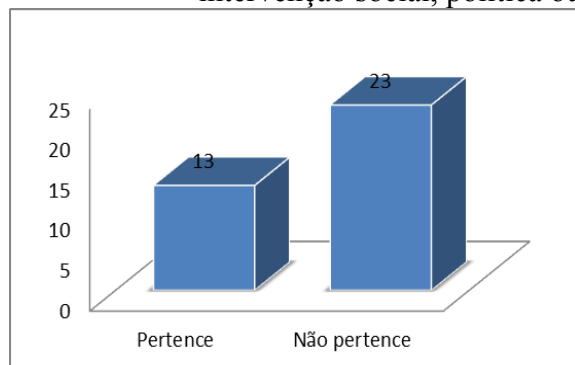
Gráfico 22 - Indicadores econômicos, sociais e culturais - Frequência com que desenvolve atividades culturais



Os resultados obtidos nos levam a acreditar que os professores, ainda que não seja com muita frequência, desenvolvem alguma atividade cultural. Muitos deles não souberam mensurar, com precisão, o espaço de tempo destinado a atividades culturais, como assistir a filmes no cinema, assistir a peças teatrais, visitar museus, ir a *shows*, dentre outras. A maioria disse que pratica uma dessas atividades toda semana, mas, contraditoriamente, afirma que não tem tempo para desenvolvê-las assiduamente. Logo, suas respostas parecem estar mais relacionadas ao desejo do que à realidade.

2.3.6 Pertencimento a algum grupo de intervenção social, política ou religiosa

Gráfico 23 - Indicadores econômicos, sociais e culturais - Pertencimento a algum grupo de intervenção social, política ou religiosa



Os achados da pesquisa apontam que, por um lado, existem diversos objetos sociais que interessam ao grupo acadêmico, como a arte, a política, o papel da universidade na sociedade; porém, há outros que parecem alheios aos interesses acadêmicos, como a religião.

Segundo Cassel (1976 *apud* ROCHA; SARRIERA 2006), o interesse limitado dos professores pelas questões ligadas à religiosidade tem raízes muito antigas. A dualidade cartesiana que separou corpo e mente como duas grandezas dicotômicas foi uma alternativa para o impasse político que dificultava o desenvolvimento da ciência: os valores cristãos defendidos pela igreja católica. Com a visão de homem dual (mente e corpo como realidades distintas), foi possível a ciência ficar com o corpo e a filosofia com a mente.

Ressalta-se que a religião, diferentemente da ciência, é uma opção de foro íntimo, respeitável, não possuindo uma linguagem comum, racional como a da ciência. Ela é importante para estabelecer as delimitações éticas, influenciando o emocional e fazendo parte global da vida, inclusive do social.

2.4 Indicadores ocupacionais e de trajetória profissional

No caso da Educação Superior, um dos condicionantes mais fortes da docência universitária é o estabelecimento onde o professor exerce sua atividade. Dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente. Dependendo da mantenedora, governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer a docência serão diferentes, com condicionantes diferenciados também.

No Brasil, temos uma variedade de tipos de Instituição de Ensino Superior. Pela LDB/96, as IES se dividem, segundo a organização acadêmica, em: Universidades e não

Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores.

Possuir estatuto de Universidade presume desenvolver ensino, pesquisa e extensão; ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestres ou doutores.

Exercer atividade docente em Centros Universitários, ente institucional criado pela LDB (9394/96), significa trabalhar em instituição que desenvolva ensino de excelência, que atue em uma ou mais áreas do conhecimento e que tenha autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação sem autorização.

Já as Faculdades Integradas representam um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão. Esses estabelecimentos dependem do Conselho Nacional de Educação (CNE) para criar cursos e vagas. Os Institutos Superiores ou Escolas Superiores atuam, em geral, em uma área do conhecimento e podem fazer ensino ou pesquisa, dependendo do CNE para expandir sua área de atuação.

Assim, conforme o tipo de instituição de Ensino Superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e da decorrente política que ela desenvolve terá seus reflexos na docência universitária.

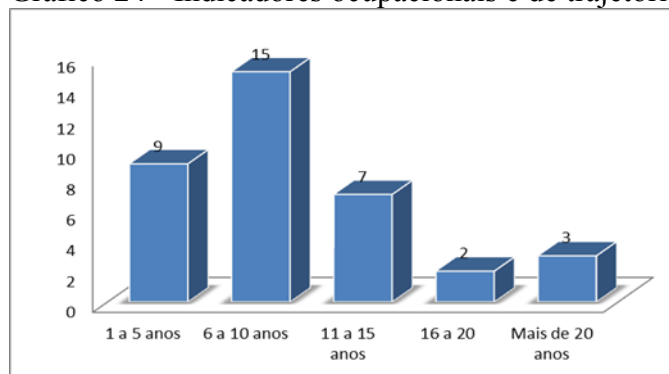
Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. As instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as instituições.

A compreensão sobre a trajetória profissional, além de incluir a ideia de uma trama de percursos, precisa incorporar a noção do eu profissional, a fim de realmente contemplar o professor em sua unidade (pessoa/profissional).

2.4.1 Tempo de carreira

Dentre os professores entrevistados, o tempo de docência no Ensino Superior varia de um a 41 anos, sendo que 67% deles têm menos de 10 anos de carreira.

Gráfico 24 - Indicadores ocupacionais e de trajetória profissional – Tempo de carreira



Com relação aos professores universitários, a trajetória profissional é contemplada por Riegel (1979 *apud* MOROSINI, 2000) em termos de carreira acadêmica. Esta é descrita através de cinco níveis, dos quais serão salientados os aspectos mais pertinentes. Assim, tem-se:

Nível I: alonga-se dos 20 aos 25 anos e corresponde ao período de tempo em que as bases da carreira acadêmica são assentadas, envolvendo os anos de formação universitária e aqueles após a sua conclusão. Na visão do autor, este nível é decisivo porque ao longo de seu percurso é que se forma a imagem filosófico-científica de uma nova geração de acadêmicos, dando, assim, origem a uma orientação paradigmática inicial. Esta é alcançada pelos futuros professores sem que estes tenham passado por um profundo processo de estudo, reflexão e questionamento. Contudo, apesar de seu caráter relativamente superficial, servirá de base para uma nova orientação paradigmática, mais consciente e consistente em termos de elaboração pessoal, que poderá surgir nos anos vindouros;

Nível II: compreende dos 25 aos 35 anos, fase em que os professores, por estarem iniciando sua carreira, muitas vezes precisam engajar-se em atividades de pesquisa e de ensino, cuja temática nem sempre fecha com seus interesses paradigmáticos. Entretanto, através do ensino, da pesquisa e da apresentação de trabalhos é que eles tentarão divulgar sua própria orientação em confrontação com as existentes. Contudo, para Riegel, neste nível, normalmente, os docentes ainda não propõem uma orientação, mas a pressupõem. Logo, eles são mais seguidores do que iniciadores de uma orientação paradigmática;

Nível III: abrange dos 30 aos 35 anos, correspondendo ao período em que os docentes já se estabeleceram na carreira, atuando como professores efetivos e podendo dedicar-se ao estudo de temas que fecham com seu campo de especialização. Entretanto, apesar de publicarem vários trabalhos explicando sua orientação, nem sempre recebem a atenção que esperavam do meio acadêmico. Em termos de pesquisa, adquirem maior autonomia, recebendo auxílio

econômico e podendo contar com um pequeno grupo de trabalho no qual constam estudantes, assistentes e candidatos a doutorado. Para Riegel, estes são os anos mais efetivos da carreira, durante os quais o professor tem a oportunidade de propor e explicar sua própria orientação paradigmática;

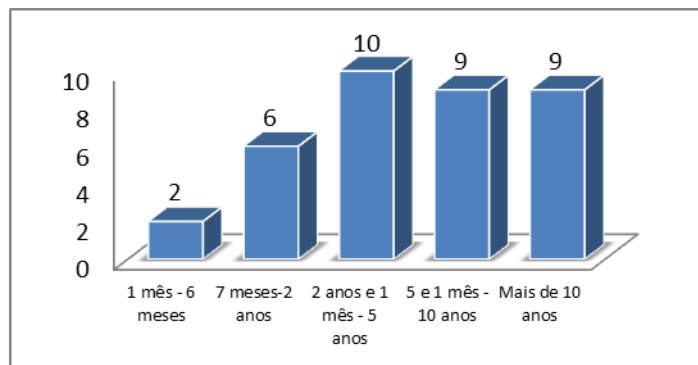
Nível IV: vai dos 35 aos 50 anos, englobando os anos em que os professores estão firmemente estabelecidos em sua carreira, ou seja, são professores plenos, têm laboratórios e temas de pesquisa próprios e são nacionalmente conhecidos, sendo frequentemente convidados para falar em encontros científicos. Continuam fazendo conferências em seminários avançados e lecionando em classes de graduação, porque estas atividades lhes ajudam na elaboração de textos sobre tópicos de sua especialização. É exatamente através de livros-texto que seus temas científicos tornam-se aceitos e confirmados pela comunidade acadêmica;

Nível V: abrange dos 50 aos 65 anos, correspondendo ao final da carreira. É o período em que o professor passa a se dedicar mais tempo aos encargos administrativos em detrimento do trabalho de pesquisa e de ensino. Pouco interage com estudantes e, mesmo com seus assistentes, mantém contato através de intermediários. Passa a ocupar cargos de chefia, seja na universidade, seja em organizações profissionais. Em termos de produção, dedica-se à elaboração de capítulos de livros especializados e a preparar novas edições de seus textos. Seu *status* e papel continuam inalterados até sua aposentadoria. Em relação a esta última, Riegel considera que o docente não é tão afetado quanto os profissionais de outras carreiras, porque ele pode continuar atuando e produzindo, tanto em termos quantitativos (número de trabalhos) quanto qualitativos (aperfeiçoamento e aprofundamento dos conhecimentos elaborados). Entretanto, não se pode esquecer que este profissional, mesmo continuando engajado no trabalho que desenvolveu ao longo de sua carreira, é afetado pela mesma sequência de eventos próprios à velhice.

As progressões da carreira acadêmica, propostas por Riegel, distanciam-se, em muitos aspectos, da percorrida por professores brasileiros, pois o percurso destes abarca níveis e condições próprias à cultura universitária nacional. Por exemplo, professores de várias instituições, mesmo em termos de idade e de progressão funcional, que estejam próximos a níveis posteriores da escala riegeliana, continuam responsáveis por disciplinas que muitas vezes não contemplam suas temáticas de pesquisa. Do mesmo modo, há docentes que não se distanciam das atividades de ensino e de orientação de pesquisa em nenhum dos níveis da sua carreira. Contudo, em termos de expectativas, os professores em final de carreira costumam demonstrar o desejo de se dedicar mais à produção acadêmica do que à docência.

2.4.2 Tempo na instituição

Gráfico 25 - Indicadores ocupacionais e de trajetória profissional – Tempo na instituição



Os professores possuem, predominantemente, mais de dois anos de serviços prestados em suas respectivas instituições. No outro extremo, há apenas dois professores com menos de seis meses de serviço. Esse fato pode ajudar a compreender alguns comportamentos mais conservadores de alguns desses professores, principalmente daqueles que têm mais de dez anos de vínculo empregatício na instituição. Nota-se que esses professores possuem maior segurança perante o conteúdo da disciplina e da turma; porém, as estratégias utilizadas e até mesmo os recursos materiais usados nas suas aulas são mais arcaicos, como por exemplo, o uso do retroprojetor ou mesmo de um editor de texto (como o *Word*) para fazer suas apresentações.

Consequentemente, pude perceber, em alguns casos, certo desinteresse dos alunos nessas aulas. No início, conseguiam prestar atenção na fala do professor, mas passados alguns minutos de aula, eles se dispersavam e voltavam sua atenção para outras demandas.

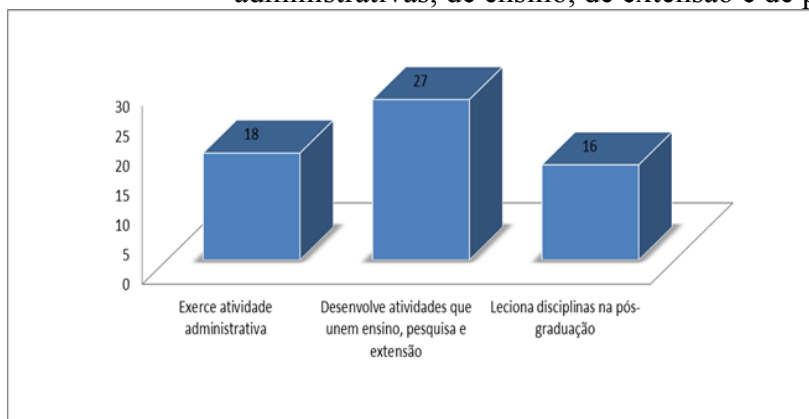
2.4.3 Atividades administrativas, de ensino, de pesquisa e de extensão

Nas IES da rede particular de ensino é comum os professores assumirem mais de uma função. Além de ministrar as aulas, eles sempre estão envolvidos em outras atividades como coordenação, pesquisa, atividades de extensão ou ainda lecionam mais de uma disciplina, seja na Graduação ou na Pós-Graduação.

Com base nos dados quantitativos levantados, podemos afirmar que a grande maioria dos professores que atuam nos cursos de formação é de docentes pesquisadores. O professor em si é um sujeito pesquisador. Assim sendo, espera-se que toda a tecnologia ou inovação na prática pedagógica esteja forçosamente implicada nas ideias e motivações do professor, levando-os a refletir sobre a importância do seu pensamento e da sua ação. Há uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o rendimento dos alunos. Dessa forma,

interação e mediação são fatores preponderantes na construção do conhecimento compartilhado dos alunos e dos professores.

Gráfico 26 - Indicadores ocupacionais e de trajetória profissional – Atividades administrativas, de ensino, de extensão e de pesquisa



O que pode ser deduzido dos relatos dos professores é a necessidade de uma busca de integração maior entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa afirmação foi feita principalmente pelos professores das disciplinas com uma interface profissionalizante maior. Muitos dos docentes que nelas trabalham procuraram estabelecer uma ponte entre a formação e o mercado de trabalho, aproveitando para prestar assistência à comunidade e utilizando-se dessa relação como fonte para a reflexão em seu campo, na tentativa de estabelecer maior articulação entre a teoria e a prática.

No entanto, a atividade de pesquisa é um aspecto pouco trabalhado nas IES privadas. Apesar de 27 professores assegurarem que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, não há um apoio concreto por parte dos diretores das IES para que estas atividades sejam desenvolvidas. Os entrevistados que afirmaram estar envolvidos com alguma pesquisa são aqueles que ainda estão cursando o doutorado ou mantêm um relacionamento com universidades federais.

3. As leituras dos professores do curso de pedagogia

Até aqui apresentei as nove instituições da rede particular de ensino da cidade de Belo Horizonte que fizeram parte desta pesquisa. Identifiquei, também, os professores entrevistados, apreendendo os principais traços sociodemográficos, econômicos, sociais e culturais, educacionais e culturais que os caracterizam. Contudo, torna-se ainda necessário apresentar, especificamente, o discurso dos professores sobre suas práticas cotidianas de

leitura. Afinal, o estudo em questão tem como foco investigar como os professores dizem se relacionar com os diversos gêneros textuais em seu cotidiano e com os diferentes portadores de texto, pois a imagem que eles têm de si mesmos como leitores influencia na forma de lidarem com a leitura de diferentes textos, com os diversos tipos de leitores e em contextos distintos.

A fim de investigar esse fato, as perguntas da entrevista semiestruturada foram organizadas de modo a explorar alguns aspectos como: os gêneros mais lidos e/ou menos lidos pelos professores, a frequência de leitura, o motivo da leitura, e as formas de acesso aos portadores de texto. Apesar de algumas deficiências desse instrumento de pesquisa utilizado (como já discuti na apresentação da metodologia), essas informações forneceram elementos para a análise da relação dos professores com a leitura e a forma como são utilizadas em sala de aula.

Sabendo ser importante relacionar os discursos proferidos com o lugar de onde eles partem, é bom lembrar que o grupo estudado tem uma peculiaridade, de imediato evidente: trata-se de pessoas com competência para a prática de leitura, uma vez que tal fazer (ler) é parte inerente e substancial da docência. No âmbito desta comunidade, são leitores que partilham saberes e habilidades, gostos, preferências e hábitos relacionados à cultura letrada. Isto posto, não significa dizer que suas práticas sejam idênticas, pois cada um, a partir de suas próprias referências individuais, sociais e históricas, dá um sentido próprio ao que lê e ao que escreve. No entanto, existe a expectativa de que compartilham leituras comuns ao universo acadêmico.

Sendo assim, parto do pressuposto de que pode haver um desencontro entre o que foi declarado e o ato efetivo da leitura, pois os professores sabiam que o objeto de estudo da pesquisa era a leitura e que a pesquisadora é uma especialista na área, logo, podem ter se sentido na obrigação de corresponder à imagem de bom leitor que possuem e que é propagada de acordo com o cargo que ocupam na academia. Bourdieu (1996b) explica que os trabalhos sociológicos ensinam que

as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em relação daquilo que chamo de efeito de legitimidade: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende: o que eu leio que merece ser declarado? Isto é: o que eu leio de fato de literatura legítima? (...) E o que ele responde não é o que escuta ou lê verdadeiramente, mas o que lhe parece legítimo naquilo que lhe aconteceu ter lido ou ouvido. (p. 236)

Portanto, este trabalho pode estar abordando mais o discurso do que as práticas concretas de leitura. O que não deixa de ser interessante, porque trará revelações sobre o

letramento dos professores, seja através do silêncio diante da questão, seja através de incidências de um mesmo discurso ou pela sua pouca frequência. Enfim, será possível saber a representação que os próprios professores querem dar de si como leitores, bem como construir uma imagem coletiva do grupo e do seu letramento.

Vale ressaltar que o termo letramento vem despertando amplas discussões e gerando inúmeras concepções acerca do seu significado. Esse conceito abrange o processo de desenvolvimento e o uso da leitura e da escrita nas sociedades, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas, como universalidade da alfabetização, a democratização do ensino, o acesso a fontes de materiais como o papel e o surgimento da Internet.

No Brasil, em meados da década de oitenta, vários pesquisadores que investigavam sobre as práticas de uso da língua escrita em diversos campos de atividade começaram a sentir falta de um conceito que abordasse o aspecto sócio-histórico dos usos da escrita, sem se referir diretamente ao termo alfabetização. Desta forma, os especialistas da área criaram o termo letramento para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita.

É certo que não existe uma única definição para esse termo, mas o que existe são diferentes perspectivas para estudar esse fenômeno. Paulino e Cosson (2009) declaram que, de modo equivalente à leitura, o termo letramento abrange um campo do saber multifacetado, no qual a associação de diferentes contribuições leva à contínua revisão de seu objeto e de suas fronteiras. Não há, portanto, para o termo letramento, “uma definição única e universal”; ao contrário, “seu sentido tem mudado com o passar do tempo de uma ‘decifração’ elementar da informação escrita para uma gama de habilidades e competências mais complexas e diversificadas” (LONSDALE; MCCURRY, 2004, p. 5 *apud* PAULINO; COSSON, 2009, p. 63).

Soares (2005a, p. 44) afirma que “o letramento é o estado ou a condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida”. A autora ainda acrescenta que o letramento

É o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2005a, p. 72)

Contudo, Soares (2005a) também adverte que “é impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo,

em qualquer contexto cultural ou político” (p. 78). Segundo ela, há que se considerar o verbo ler como verbo transitivo que pressupõe um objeto gramatical, ou seja, um livro, uma carta, um jornal, etc. Esses diferentes objetos parecem configurar procedimentos diferenciados de leitura. Por exemplo, ler uma notícia não será a mesma coisa que ler uma poesia; ler diferentes tipos de suporte também exigirá uma leitura diferenciada.

O termo letramento é empregado por Street (1984, p. 1 *apud* FEITOZA, 2009) para designar "práticas sociais e concepções de leitura e escrita" adquiridas por um indivíduo ou grupo social. Para esse autor, as práticas de letramento são definidas como práticas culturais discursivas, que determinam a produção e interpretação de textos orais e escritos, em contextos específicos. Logo, as práticas de letramento são dependentes do contexto, pois estão imersas numa ideologia e não podem ser tratadas como neutras ou técnicas.

Considera-se que existem diferentes letramentos associados aos diferentes grupos sociais. Isso porque cada grupo social (casa, escola, igreja, etc.) vai se relacionar com a escrita de uma maneira particular. Paulino e Cosson (2009) acrescentam que há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que condicionam o uso da escrita na nossa sociedade letrada. Dessa maneira, observa-se o uso de expressões tais como letramento digital, letramento financeiro, letramento midiático, letramento literário, letramento acadêmico, dentre outros, que se inserem no que esses autores chamam de “múltiplos letramentos” que indicam a habilidade de leitura e a interação social correspondente à escrita.

Em síntese, partindo da simples prática individual ligada à habilidade de ler e escrever, letramento, letramentos e multiletramentos referem-se a “competências complexas voltadas para o processo de construção de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 66). À partir desse princípio é que optei por categorizar os diferentes tipos de letramentos praticados pelos professores universitários, buscando compreender como esses sujeitos vão se relacionar com a leitura e a escrita no âmbito universitário. Em primeiro lugar, analisarei o letramento literário dos docentes por considerá-lo importante em todos os processos de formação de leitores. Em seguida, tratarei do letramento acadêmico dos professores.

3.1 Letramento literário

Sem a pretensão de estabelecer uma única definição para o conceito de leitura literária e reconhecendo que há posições diversas sobre esse termo, assumirei neste trabalho o significado defendido por Soares (2009). De acordo com a autora, há um corpo de livros e textos que são literatura, que constituem o campo literário e que se distinguem

inequivocamente de outros livros e textos que não podem ser considerados literatura. Ela adverte que

não se pode negar que há obras que, em meio a tudo que foi escrito, foram e são preservadas, vencem o tempo e os modismos e as chamadas “escolas literárias” - estas obras são literatura; e também não se pode negar que, ainda que gostos e preferências variem, há um consenso sobre as obras que pertencem ao campo literário. (SOARES, 2009, p. 20-21)

A leitura literária associa-se a um conjunto de práticas de leitura referentes especificamente aos textos literários. Daí faz-se necessária a distinção entre “leitura literária” e “leitura de/da literatura”. No caso da primeira, supõe-se que os leitores estejam mais preparados para darem conta dos aspectos específicos dos textos literários. Wolfgang Iser afirma que “o texto literário, além de acumular esteticamente muitos outros textos, revela e questiona também convenções, normas e valores sociais” (*apud* PAULINO, 2005, p. 60). O leitor desse tipo de texto tem o papel de participar da arte do texto e compreendê-lo como um processo estético de interlocução, como um sistema textual destinado à interatividade. É a partir dessas características específicas, tanto da leitura quanto do leitor literário, que surge o conceito de letramento literário, caracterizado por Paulino (2001) da seguinte forma:

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler. (p. 117)

É por essa razão que, considerando a própria ampliação do uso do termo letramentos para multiletramentos e a necessidade de tornar o conceito mais claro, Paulino e Cosson (2009) definem letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (p. 67).

Como vimos, o letramento literário se encontra entre os vários tipos de letramento. No entanto, no contexto de um curso de Pedagogia, ele assume um grau maior de relevância, tendo em vista que a leitura do texto literário nos permite romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência, ampliando nossa visão de mundo e aguçando nossa sensibilidade. Nesse sentido, Paulino e Cosson (2009) afirmam que

Tão ou mais antiga que a própria noção ocidental de literatura, a ideia de que a leitura de obras literárias cumpre um papel importante no desenvolvimento

do ser humano, quer no sentido estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no mais amplo de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais, está na base dessas preocupações e iniciativas. (p. 63)

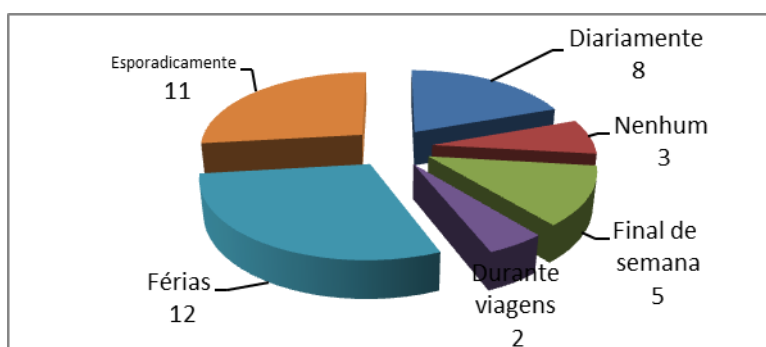
Os estudiosos de literatura mantêm a crença de que o discurso literário tem a função básica de ajudar o leitor a estabelecer com seu inconsciente um diálogo estruturante. Para esses teóricos, a literatura “nada mais é, afinal, do que um longo, um interminável discurso sobre a vida, um artifício em que, através das narrativas, os seres humanos elaboram suas paixões, suas angústias, seus medos, e se aproximam do grande enigma do ser”. (COLASANTI, 2004, p. 188).

A relação de professores com os textos literários foi objeto de investigação de vários pesquisadores (BATISTA, 1996, 1998; EVANGELISTA, 2000; PAULINO, 1998). Esses trabalhos, em sua maioria, buscaram compreender as relações dos docentes com esses textos, levantando aspectos da formação escolar que influenciaram no gosto e na frequência de leitura. Outros estudos tentaram ultrapassar a formação escolar, abrangendo as possibilidades culturais oferecidas pela família para o contato com esse tipo de texto. Esses trabalhos, de modo geral, têm questionado as competências e disposições dos docentes em relação à leitura desse gênero.

Segundo os dados levantados nas pesquisas, os professores apresentam certo distanciamento da literatura e o desconhecimento das construções e significações verbais de cunho artístico próprios desse tipo de leitura. De acordo com Zilberman (1988, p. 127), a condição de leitura do professor no Brasil é de não leitor ou um leitor de formação precária. Evangelista (2000) confirma isso quando pesquisa sobre a constituição como leitoras de quatro professoras e conclui que nenhuma se considera leitora.

Tratando dos dados da minha pesquisa, observou-se que dos 36 professores pesquisados, 33 disseram ser leitores de textos literários e apenas 3 disseram não ter o hábito de ler esse tipo de texto. Quando perguntados sobre a frequência dessa leitura, apresentaram as seguintes respostas:

Gráfico 27 – Frequência de leituras de textos literários



O gráfico 27 mostra que apenas oito docentes dizem que leem diariamente textos literários. Entretanto, a precisão desse dado pode ainda ser repensada se se considerarem as pressões de uma situação de entrevista cujo tema principal é a leitura. Sendo assim, o número de leitores literários assíduos dentre os professores é consideravelmente baixo para profissionais socialmente responsáveis pela formação de futuros mediadores de leitura literária. Os motivos alegados pelos entrevistados para justificar este fato são o excesso da carga horária de trabalho, a necessidade de preparação das aulas e a correção de trabalhos acadêmicos, como confirmou um dos entrevistados: "A literatura, ela está sendo um pouco prejudicada em detrimento das leituras acadêmicas, não é? Então, aí eu tenho lido menos, bem menos..." (Prof. 31)

Considerando também que 11 professores disseram ter uma frequência esporádica de leitura e outros 19 afirmaram que leem apenas nos finais de semana, férias ou durante as viagens, podemos certificar que a média do letramento literário dos professores entrevistados é baixa.

Por que será que isso acontece? O que impede os professores de se tornarem leitores mais frequentes de textos literários? Buscando responder essas perguntas, analisei algumas falas dos professores e pude perceber que grande parte deles diz gostar muito dos textos literários, porém, por falta de tempo, deixa de lê-los. Somente no período das férias, quando têm mais tempo livre, sem as tarefas da docência, é que eles costumam ler textos literários para relaxarem, distraírem com esse tipo de leitura.

Infelizmente, eu leio literatura de seis em seis meses. Só dou conta de dar uma pausa nas férias e falar assim: "agora eu vou ler". Mas, no dia a dia, não dá; de vez em quando eu pego lá, leio um poema, ou dou uma folheada em um livro, mas, parar para ler uma obra, não. É mais nas férias que eu tenho condição de fazer isso. (Profª 27)

Corrêa (2009), ao pesquisar sobre as práticas de leituras de professores universitários brasileiros e portugueses, também chegou à conclusão de que as tarefas cotidianas de um professor universitário demandam, o tempo todo, uma carga de leitura bem maior do que qualquer outra atividade. As leituras ocupacionais "roubam" o tempo daquela leitura que se quer realmente ler, ou que se quer reler, por pura distração ou prazer do reencontro com as palavras.

Alguns professores, ao serem interrogados sobre o que têm lido ultimamente, tiveram dificuldade de se lembrar de títulos completos de livros, citando apenas seus autores ou fazendo classificações muito gerais que não permitiram identificá-los de modo preciso. A opção por este tipo de classificação pode demonstrar pouco contato com o universo literário

ou significar a prática de uma leitura parcial das obras, ou ainda a leitura fragmentada de trechos das publicações, o que parece ser uma tendência da atualidade.

Outros entrevistados citaram nomes de obras que já se tornaram cânones e/ou nomes de autores consagrados. Deve-se levar em conta que, numa pesquisa em que se fala sobre leitura e sabendo do lugar de onde vem o pesquisador, logo pode ocorrer que alguns entrevistados busquem notificar a sua pertença ao grupo de leitores legitimados. Contudo, houve professores que indicaram a leitura de *best-sellers*, livros espíritas e de autoajuda, demonstrando um conceito diferente sobre literatura. O próximo quadro retrata a presença dessas variações na escolha das leituras:

Quadro 6 - Obras literárias lidas pelos professores

Obras literárias lidas pelos professores	Autores
<i>A arte de ser leve</i>	Leila Ferreira
<i>A lua da verdade</i>	Isaias Pessotti
<i>A insustentável leveza do ser</i>	Milan Kundera
<i>A metamorfose</i>	Franz Kafka
<i>O evangelho segundo Jesus Cristo</i>	José Saramago
<i>Moby Dick</i>	Herman Melville
<i>Chico Buarque - Biografia</i>	Regina Zappa
<i>Ulisses</i>	James Joyce
<i>Leite derramado</i>	Chico Buarque
<i>Ribamar</i>	José Castello
<i>A procura do romance</i>	Julián Fuks
<i>Terra sonâmbula</i>	Mia Couto
<i>O jogo do anjo</i>	Carlos Ruiz Zafón
<i>O menino do pijama listrado</i>	John Boyne
<i>Quando Nietzsche chorou</i>	Irvin D. Yalom
<i>Esperança de uma mamãe</i>	Francine Rivers
<i>O caçador de pipas</i>	Khaled Hosseini
<i>Querido John</i>	Nicholas Sparks
<i>Médico de homens e de almas</i>	Taylor Caldwell
<i>O casaco de Marx</i>	Peter Stallybrass
<i>Cinquenta tons de cinza</i>	E. L. James
<i>A montanha e o rio</i>	Da Chen
<i>O duplo</i>	Dostoiévski
<i>O retrato de Dorian Gray</i>	Oscar Wilde
<i>Drácula</i>	Bram Stoker
<i>A comédia humana</i>	Honoré de Balzac
<i>Tuareg</i>	Alberto Vazquez Figueroa
<i>Manuelzão e Miguilim</i>	Guimarães Rosa
<i>Harry Potter</i>	J. K. Rowling
<i>Paulo e Estevão</i>	Francisco Cândido Xavier
<i>Aqueles cães malditos de Arquelau</i>	Isaias Pessotti

<i>Giovanni</i> <i>Travessuras da menina má</i> <i>Os cadernos de Dom Rigoberto</i>	James Baldwin Mario Vargas Llosa Mario Vargas Llosa
---	---

No que se refere aos hábitos de leitura é pertinente afirmar que são atividades orientadas por uma bagagem sociocognitiva: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, crenças e conhecimentos textuais. Considerar o leitor e seus conhecimentos – diferentes de um leitor para outro – implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto.

De acordo com os dados apresentados sobre a escolaridade do grupo familiar a que pertencem os professores, concluiu-se que muitos deles representam a primeira geração que realiza uma escolarização de longa duração. Eles conseguiram dar um salto, de uma escolarização restrita às séries iniciais para uma escolarização de nível superior. No entanto, a intensa mobilização pessoal e familiar para realizar uma escolarização de tipo longo pode não ter sido “suficiente para criar uma relação não-escolar com a leitura; não foi suficiente para promover o domínio das formas prestigiadas de apropriação da cultura legitimada” (BATISTA, 1998, p. 22). Porém, foi capaz de permitir ao professor o reconhecimento das práticas e dos objetos culturais legítimos. Vários professores souberam apontar livros e autores legitimados, porém, não quer dizer que todos se apropriaram dessas leituras.

É possível identificar, entre o grupo investigado, leitores que fazem parte de um universo de leitura constituído por títulos e autores com “grande capital de legitimidade”. Por outro lado, existem aqueles leitores que orientam suas preferências para títulos que podem ser percebidos como pertencente à “literatura de massa” e que, por isso, não apresentam um alto grau de prestígio cultural. Segundo Paulino (2010, p. 47), “a produção cultural se biparte: os *best-sellers*, textos que a crítica não reconhece, são a literatura escrita para ser lida por muitos; as *obras primas* são a literatura escrita para a eternidade, isto é, para ser lida por poucos com muito poder cultural”.

Os depoimentos dos professores acerca dos textos que alimentam as suas experiências literárias revelam contornos bastante contrastantes. Baseado nos seus relatos, é possível afirmar que, em muitos casos, embora possa existir um predomínio de determinada modalidade de leitura, o acervo de textos com os quais os professores convivem é, em geral, bastante diversificado. No entanto, há aqueles professores-leitores que apresentam uma preferência e que tomam a decisão de optar pelo estilo de um determinado autor que, de alguma forma, destaca-se no conjunto de coisas que se oferecem para serem lidas. Sendo assim, ao interrogarmos os professores sobre os seus autores prediletos, alguns disseram ter

um gosto eclético e não quiseram nomear porque são muitos os autores que lhes agradam. Outros, porém, foram capazes de citar os seus autores preferidos:

Quadro 7 - Autores preferidos

Autores prediletos	Nº de professores que o citaram
Alberto Vázquez Figueroa	1
Arnaldo Antunes	1
Augusto dos Anjos	1
Balzac	1
Bram Stoker	1
Carlos Drummond de Andrade	4
Cecília Meireles	2
Chico Buarque	3
Clarice Lispector	3
Cora Coralina	1
Dostoiévski	4
Edgar Allan Poe	1
Fernando Pessoa	3
Fernando Sabino	1
Ferreira Goulart	1
Franz Kafka	2
Gabriel García Marquez	1
Gonçalves Dias	1
Guimarães Rosa	3
Isaias Pessotti	1
João Cabral de Melo Neto	1
João Ubaldo Ribeiro	1
José Castello	1
José Saramago	5
Julián Fuks	1
Leila Ferreira	1
Lima Barreto	1
Machado de Assis	2
Maitê Proença	1
Manoel de Barros	1
Manuel Bandeira	1
Marcel Proust	1
Marina Colasanti	1
Mario Vargas Llosa	1
Mário Quintana	2
Mia Couto	1
Milan Kundera	1
Nicholas Sparks	1
Olavo Bilac	1
Oscar Wilde	1
Pablo Neruda	2
Paulo Leminski	1
Rubem Braga	1
Sérgio Kokis	1
Sidney Sheldon	1
Soren Kierkegaard	1
Umberto Eco	1
Vinicius de Moraes	1
Víctor Hugo	1

Considerando o vasto campo literário, proposto por Pierre Bourdieu (1996b), composto de um sistema de produção, circulação e consumo de livros, objetos simbólicos representativos dos valores da sociedade, pode-se deduzir que nenhuma preferência, seja ela por textos literários ou outros, estará livre de influências sociais e culturais que a determinarão. A partir dos estudos sociológicos desse mesmo autor, a respeito dos conceitos de capital cultural, de *habitus*, sabemos o quanto as novas gerações são "herdeiras" de "gostos de classe e estilos de vida" construídos na família e no grupo social de origem.

Logo, pensando nas preferências do grupo investigado, consegue-se levantar alguns pontos relevantes na interpretação dessas escolhas. Primeiramente, os nomes citados como autores prediletos por alguns professores pode, num primeiro momento, indicar que esses leitores fazem parte de uma pequena fração da população que teve acesso à leitura dos "clássicos". Afinal, nomes como Dostoiévski, José Saramago, Pablo Neruda, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Guimarães Rosa, Cecília Meireles, dentre outros, destacam-se entre as grandes personalidades da literatura mundial.

Por outro lado, alguns dos entrevistados tenderam a citar como suas obras preferidas aqueles autores cujos textos permitem leituras mais lineares e convencionais e que têm, por isso, boa entrada no mercado escolar, como por exemplo, *Moby Dick*, *O menino do pijama listrado*; *Depois daquela viagem*, dentre outros.

Apareceram também na lista das indicações dos professores nomes contemporâneos, com menos reconhecimento no campo literário e cujas produções costumam ser contestadas por críticos literários, atribuindo-lhes qualidade duvidosa. São eles: Sidney Sheldon, James Caldwell, Nicholas Sparks, Leila Ferreira, Maitê Proença, etc. Assim, estão lado a lado nas listagens obras com grande capital de legitimidade e títulos e autores de pouco prestígio.

Passear por vários tipos de textos, de certa forma, é a expressão do momento atual das sociedades letradas, onde a escrita se oferece em quantidade e formas variadas. Configura-se um leitor que é assediado por uma indústria editorial que oferta uma diversidade de opções, na qual textos de todos os tipos se oferecem para serem lidos a todo momento. Segundo Cosson (2014), a percepção de um aparente deslocamento da literatura talvez se deva ao modo como a associamos à escrita e ao livro. O autor afirma que "se recuperarmos o sentido da literatura como palavra *qua* palavra, independente do seu registro ou veículo de transmissão, a situação pode ser diferente" (p. 15). A literatura estaria, na atualidade, experimentando uma nova forma de expansão ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em arranjo com outra manifestação artística. "O trânsito de uma obra a

outra, a passagem de um veículo a outro, acontece justamente porque o terreno em que eles se movem é comum: o espaço literário.” (p. 19)

Cosson (2014) argumenta que, ao se encontrar o literário em outras formas e veículos, não se tem mais a pretensão de categorizar um objeto (ou texto) como literário somente por sua qualidade estética ou artística, mas ver como a palavra feita literária participa daquele objeto. Ou seja, essas novas formas como o texto se apresenta são literárias não simplesmente porque assumem as funções anteriores de proporcionar ficção, entretenimento ou qualquer outra função atribuída aos livros literários do passado, mas sim porque é esse o modo que a literatura se apresenta ou se configura atualmente. O autor destaca que a nossa sociedade atual não dispõe de tempo para a leitura contemplativa. Os textos literários perderam a sua integridade e passaram a circular na forma de fragmentos em citações ou referências.

As obras continuam sendo lidas e produzidas, o que muda é seu acesso, modo de circulação social e os propósitos, que agora são bem distintos daqueles esperados pela escola e valorizados culturalmente.

Nesse debate sobre a circulação e permanência da literatura na escola e na sociedade em geral, suas múltiplas configurações e diferentes formas de sua apropriação, o ponto fulcral é o conceito de literatura. Se tomarmos a literatura como um conjunto de obras exemplares ou significativas para determinada comunidade, então é legítimo falar de sumiço ou estreitamento... Assim como é inteiramente adequado buscar entender como ela permanece em outros espaços... Se pensarmos que a literatura é o uso da palavra para criar mundos ou um sentimento de mundo, correspondendo a um uso específico da palavra, valem as transformações em novas manifestações... (COSSON, 2014, p. 23)

Considerando as colocações do autor e analisando a lista de predileções dos professores, pode-se interpretar que as mudanças que a literatura vem sofrendo, seja no modo de caracterizá-la, seja no modo de sua apropriação, exercem influência nas escolhas das pessoas, de modo que elas não fazem opções semelhantes, seguindo uma mesma linha de conduta. Mas, mesmo pertencendo a um determinado grupo social, no caso, o grupo de professores universitários, apresentam gostos e posturas distintas diante da literatura.

Lahire (2002) explica que o gosto pela leitura de uma obra literária particular não pode ser deduzida de uma disposição cultural (estética ou ética) e, portanto, de um volume (mais fraco ou mais forte) de capital cultural. O autor ainda acrescenta que

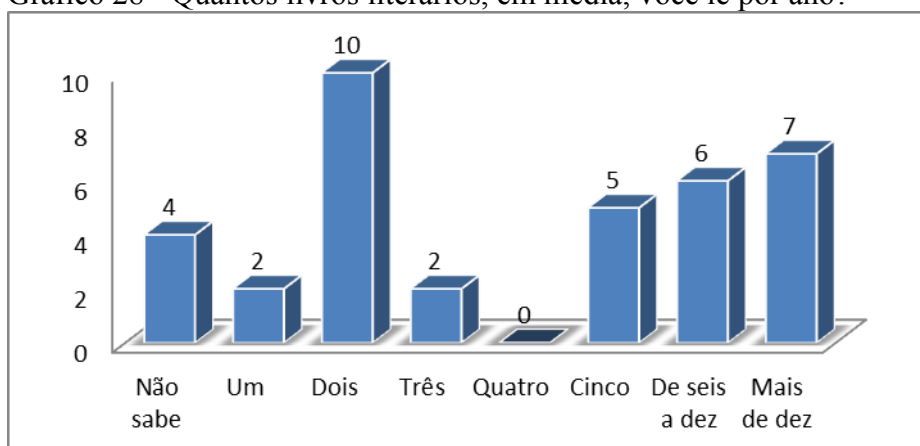
Não é muito atribuível a um único critério social de especificação, a saber, a posição no espaço social. Este gosto ou esta sensibilidade literária, que pode variar individualmente segundo o momento na trajetória social do leitor, segundo sua situação social no momento da leitura (criança, adolescente, adulto, idoso...; vivendo como solteiro, casado ou divorciado), segundo sua

pertença sexual, segundo as experiências sociais que o marcaram duravelmente ou que o absorvem no período da leitura, de modo algum é redutível a um simples efeito de legitimidade (leitores legítimos leem obras legítimas), mas depende, como dissemos, do estoque de resumos de experiência incorporados. (p. 96)

Portanto, as escolhas dos leitores distinguem-se entre si segundo o tipo de experiências sociais e pessoais às quais são sensíveis. Como as pessoas vivem diferentes vidas, diferentes condições sociais e não têm os mesmos itinerários escolares, familiares, amorosos, profissionais, etc., elas não apresentarão a predileção pelos mesmos tipos de livros ou pelos mesmos autores.

Finalizando as questões sobre leitura literária, interroguei os professores sobre a quantidade de livros literários, em média, que liam por ano. O gráfico abaixo demonstra o resumo das respostas.

Gráfico 28 - Quantos livros literários, em média, você lê por ano?

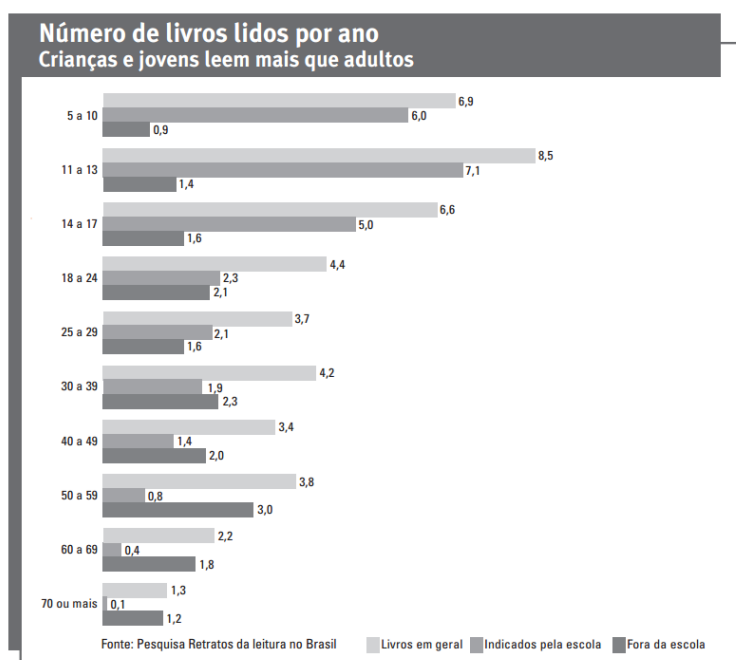


Tendo em vista que nem todos os professores souberam quantificar com exatidão o número de livros que leem por ano, bem como terem consciência do tema desta pesquisa (e por isso se sentirem na obrigação de darem respostas condizentes com o que é esperado pelos pares), podemos dizer que, provavelmente, o número de livros literários lidos por eles é ainda menor do que aparece nesse gráfico.

Os dados apresentados sobre o número de livros literários lidos por ano pelos professores investigados apontam para uma realidade semelhante à de grande parte do povo brasileiro, como está demonstrado no quadro abaixo, retirado da pesquisa *Retratos da leitura do Brasil/ 2007*¹⁰.

¹⁰ A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, aplicada pela segunda vez, em 2007, em âmbito nacional, é um levantamento que vem sendo promovido pelo Instituto Pró-Livro, resultando em questionamentos que extrapolam os aspectos mercadológicos. A proposta é analisar indicadores que permitam orientar programas e

Gráfico 29 – Número de livros lidos por ano



Fonte: *Retratos da leitura no Brasil/2007*.

Apesar de os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* expostos no gráfico referirem-se a livros diversos, eles revelam que a maioria dos professores do curso de Pedagogia lê menos que a média brasileira, de acordo com a categoria na qual se encontram. A média de livros lidos por ano pelos brasileiros que têm grau de escolaridade superior e renda familiar de mais de 10 salários mínimos é de 7,5 livros. Entre os professores entrevistados, 63% leem menos de cinco livros por ano. Segundo Silva (2009),

Essa leitura da nossa paisagem social mostra muito bem que é um “atraso” e não o desenvolvimento cultural aquilo que realmente interessa aos segmentos conservadores de nosso país – tanto é assim que o analfabetismo e a falta de práticas de letramento são reproduzidos ao longo dos anos, sem que mudanças significativas venham a acontecer como deveriam ou eram de se esperar. (p. 190)

Essa prática de conviver com a literatura é algo muito mais intenso que um hábito de leitura: representa também o acesso de cada indivíduo a um patrimônio comum herdado de toda a humanidade e que vem sendo construído ao longo da história. Um legado que cresce e se robustece ao ser compartilhado e que pode determinar os modos de funcionamento de uma sociedade. Mas o acesso a ele se dá por meio de um longo processo de formação que envolve não só questões de escolhas pessoais, mas também questões sociais e políticas.

projetos de inclusão cultural da população brasileira, além de identificar fatores que levem à leitura e promovam o acesso ao livro em grande escala.

3.2 Letramento acadêmico

Pesquisadores como MARINHO (2001) e ZAMBONI (1997) desenvolveram importantes estudos sobre o letramento acadêmico e trouxeram novos conhecimentos para esse campo. Porém, os sujeitos de suas pesquisas foram os alunos dos cursos de graduação e pouco se falou sobre o letramento acadêmico dos professores universitários. Por esse motivo, e por fazer parte do tema desta pesquisa, considere relevante explorar um pouco mais esse assunto.

A sociedade, de um modo geral, tem passado por constantes mudanças, onde os ritmos de vida aceleraram-se e novas tecnologias da escrita e recepção de textos trouxeram um novo significado para o ato de ler. Novas leituras são incorporadas ao cotidiano das pessoas, como os textos advindos da Internet: correio eletrônico, páginas Web, hipertextos, dentre outros. Esses estão introduzindo mudanças profundas e aceleradas na maneira como as pessoas se comunicam e recebem informações. A comunidade universitária, por sua vez, não fica de fora dessas transformações; pelo contrário, ela deve estar à frente dessas mudanças, capacitando os discentes para ampliarem o seu grau de letramento.

É a partir da constatação de que novos modos de leitura exigem novas posturas diante deles que surge a indagação: quais são as atuais condições de interação dos professores e os seus alunos com os diferentes portadores de leitura e de escrita, com os diferentes gêneros textuais na universidade?

Assim como em outros espaços sociais, na universidade também há um tipo específico de letramento, caracterizado por requerer formas diferenciadas de leitura – é o que chamamos de letramento acadêmico. Esse emerge de práticas sociais mais distintas e sofisticadas, em uma comunidade mais escolarizada, onde certos gêneros textuais são utilizados com mais frequência para atingir propósitos sociais desse contexto. Isto é, o Ensino Superior é formado por diversas práticas de leituras nas quais professores e alunos, sujeitos letrados, estabelecem uma relação diferenciada com determinados textos que circulam na sociedade.

A leitura e a escrita como práticas sociais suscitam gêneros de acordo com a necessidade dos grupos sociais e das práticas de letramento que as envolvem, gerando, assim, gêneros textuais próprios de cada domínio discursivo¹¹. Portanto, o letramento acadêmico também é uma prática de letramento situada, na qual a universidade, como instituição de

¹¹ Marcuschi (2008) define domínio discursivo como uma esfera da vida social ou institucional na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração, com propósitos e efeitos definidos e claros.

Ensino Superior, visa, por meio da sistematização dos saberes de acordo com as áreas do conhecimento, moldar, também a partir das práticas de leitura e de escrita, identidades profissionais. Esses saberes do discurso acadêmico são sistematicamente configurados pelos gêneros textuais que compõem suas práticas sociais, as quais contribuem automaticamente para a construção das relações sociais, profissionais e identitárias na universidade.

Tornar-se academicamente letrado significa o indivíduo apresentar um repertório de estratégias eficazes para corresponder às diferentes demandas ou práticas sociais do contexto acadêmico. Sendo assim, as diferentes formas de leitura e de escrita que se aprende e se utiliza na universidade estão associadas, entre outros inúmeros fatores, a identidades, expectativas sociais acerca dos modelos e papéis que os indivíduos desempenham nesse contexto.

Ao perguntar para os professores quais as leituras que eles têm feito com maior frequência, 95% afirmaram que a leitura que têm feito continuamente é a de textos acadêmicos¹². Esse resultado corroborou o que era esperado, porque, ao se optar por uma concepção de linguagem e, principalmente, de gênero, tal como formuladas por Bakhtin, torna-se mais coerente esperar e aceitar que os professores universitários tenham familiaridade com os gêneros acadêmicos.

Ao indagar por que estes gêneros estão presentes no cotidiano deles, as respostas apresentaram poucas nuances:

Essas leituras são obrigatórias no meu curso de doutorado, tem também os textos teóricos das disciplinas que eu ministro, porque eu sempre estudo para dar aula. Por mais que já sejam temas recorrentes, eu sinto necessidade de fazer isso. (Prof^a. 1)

São leituras relacionadas ao trabalho do doutorado. E também relacionadas à Língua Portuguesa, porque eu tenho, além da Pedagogia, outras disciplinas que dependem de português, o português jurídico, inclusive. Então, muita coisa eu tenho que buscar atualização. (Prof^a. 3)

O objetivo dessas leituras é o estudo mesmo, porque a gente está sempre dando uma disciplina diferente, então acaba que você tem que ler muito, não é? Tem que pesquisar para também passar para os alunos. (Prof^a. 7)

A minha leitura é para o trabalho, porque eu sou professora, ou para as minhas pesquisas, para aquilo que eu tenho pesquisado. (Prof^a. 9)

¹² Entende-se aqui como texto acadêmico aquele que é resultado de algum dos diversos processos ligados à produção e transmissão de conhecimento, executados no âmbito das instituições de ensino, pesquisa e extensão, formalmente reconhecidas para o exercício dessas atividades. Deve, pois, refletir o rigor, a perspectiva crítica, a preocupação constante com a objetividade e a clareza, que são parte inerente da pesquisa acadêmica.

A necessidade imposta pelo doutorado, a necessidade do trabalho na instituição e pelo fato de ter pegado pela primeira vez esta disciplina, então eu resolvi estudar um bocado, propor algo diferente do que já vem acontecendo lá. (Prof^a. 10)

A necessidade de conhecimentos. E de pesquisa também. Até de preparação de aulas, de novas questões que aparecem... Eu leio muito. (Prof^o. 12)

Demanda de trabalho. Estou dando curso novo. Curso novo a gente tem que ler muito, por mais que eu tenha domínio do assunto. (Prof^a. 14)

Devido à necessidade da escrita da minha tese. Então, acaba que o volume de leitura é maior e o foco também já não é uma escolha minha. Só minha. Está vinculada ao tema da pesquisa. (Prof^a. 17)

Por causa da exigência do trabalho, das atividades profissionais mesmo. (Prof^a. 27)

Por uma necessidade, uma demanda. Tanto de reciclagem pessoal quanto demanda do público, os meus alunos. (Prof^o. 31)

Como se pode constatar, os professores afirmam que leem mais os textos acadêmicos devido à demanda imposta pela docência. Muitos argumentam que há a necessidade de se atualizarem para melhor preparar suas aulas ou escolherem textos diversificados para indicarem para seus alunos. Outros dizem que precisam se capacitar para ministrarem novas disciplinas. Há ainda aqueles que estão cursando o Doutorado e por isso têm uma gama enorme de leituras referentes ao tema de suas pesquisas. Portanto, como já foi indicado, a leitura de textos acadêmicos é inerente à docência. Não há como desvincular o ato de ler da ação de ensinar ou aprender. Logo, confirma-se a importância de relacionarmos a leitura do professor com o desenvolvimento de uma disciplina e com a aprendizagem dos alunos. As leituras feitas pelo professor é que vão direcionar suas aulas e determinar a qualidade do suporte teórico com o qual trabalhará.

Por outro lado, as enunciações de alguns professores estão amplamente ancoradas em discursos oriundos de instituições de prestígio, o que implica associação com os letramentos dominantes. Esses constituintes implicariam a influência da escola – e da sociedade como um todo – na construção de uma concepção que compreende como leitura apenas a leitura de textos legitimados pela academia. O discurso axiologicamente marcado acerca dos letramentos dominantes aparece na resposta enunciada por esta professora:

Então, quanto mais você lê, quanto mais você tem uma riqueza de autores diversos, com linhas de pensamentos diferentes, maior será o seu conhecimento, porque aí você poderá sempre comparar. E como a educação no Brasil está vivendo no olho do furacão, a sua melhoria vai depender da formação dos nossos alunos, principalmente alunos do curso de Pedagogia. Eles é que terão oportunidade de mudar a educação que é apresentada hoje.

Qual embasamento que eles possuirão se não tiverem esse desejo pela pesquisa que se baseia na leitura? Ninguém pesquisa sem ler... Ninguém refina o conhecimento sem leitura. Eu falo com os meus alunos assim: “Olha, você quer descobrir, saber se você está lendo um bom texto? Você pega o texto, vai lá ao final e pega as referências bibliográficas”. E falo para eles: “Passa para um caderninho as referências bibliográficas”. – “Ah, tal assunto? Espera aí, deixa eu ver quem falou, quem que escreveu, quem já discutiu, quem foi contra, quem foi a favor, quem está lançando algo novo sobre esse assunto...” Eu falo sempre para os meus alunos: “Vocês, daqui um tempo, estarão produzindo artigos científicos. Vocês serão futuros autores de livros, de obras que vão complementar, que vão somar na formação de outros professores. Então vocês têm que ter muito zelo com isso, muito cuidado...” E esse intercâmbio que a gente tem hoje de uma biblioteca para outra, de uma UFMG para uma PUC, uma PUC para uma UEMG, a Biblioteca Municipal... “Ah, é mais fácil escutar um telejornal, ouvir o comentário de fulano, pegar uma resenha, um resumo de não sei quem...” Ao invés de você se embrenhar mesmo no assunto e ler. Só que você tem que ler! Tem que ler! Hoje, eu falo: “Não se tem professores com excelência, se ele não tiver um hábito muito, muito forte em leitura”. Se ele não lê, para mim não vale de nada. Ele só é um reproduzidor, está reproduzindo. (Profª. 22)

Primeiramente, a professora chama a atenção para a importância de se ler textos de autores variados, o que é bastante louvável, uma vez que desta forma o leitor poderá ter a oportunidade de comparar teorias e opiniões diferentes sobre um mesmo assunto. Depois ela atribui aos alunos do curso de Pedagogia a difícil tarefa de garantir a melhoria da educação do nosso país. O que, a princípio, parece uma utopia de sua parte, mas que, na verdade, é a reprodução de um discurso que ronda a nossa sociedade, que elenca como um dos principais motivos dos problemas da educação brasileira a má formação dos professores. Na sequência, a professora, novamente, reproduz outro discurso, próprio dos acadêmicos, que legitima apenas os textos escritos por autores reconhecidos pelos pares. E, ao mesmo tempo, desvaloriza outros tipos de leitura como a televisiva ou de gêneros menos reconhecidos como os resumos e resenhas. Finalmente, afirma que os professores que não leem, “não valem nada”. É compreensível a veemência com a qual a referida professora defende o hábito de leitura, principalmente por parte daqueles que têm a tarefa de levar o conhecimento até as outras pessoas. No entanto, a forma como ela exalta algumas escolhas de leituras em detrimento de outras evoca a força de concepções do modelo dominante. Como explica Abreu (2006),

Os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte de nossa imagem social. Uma pessoa que queira passar de si uma imagem de erudição falará de livros de James Joyce, mas não de obras de Paulo Coelho. Essa mesma pessoa, se tiver de externar ideias sobre Paulo Coelho, dirá que o desaprova. Mesmo que não tenha entendido nada de *Ulisses* ou tenha se emocionado lendo *O alquimista*. (...) o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre

determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal. (p. 19)

Apesar de a autora estar se referindo aqui ao texto literário, o mesmo se aplica aos demais textos. Cada um a seu modo e a partir de diferentes concepções, afirmam que escolher é uma atitude pessoal. Entretanto, quando escolhemos algo, estamos limitados àquilo ou àqueles que se colocam na condição de ser eleitos. Quando optamos, igualmente somos levados a eliminar uma possível escolha que ficará no lugar de outra (MACHADO; PAIVA; MARTINS; PAULINO, 2009). Numa reflexão sobre “por que as pessoas leem certos textos em vez de outros?”, Paulino (1992) destaca que

Aparentemente, nas democracias contemporâneas, a escolha só dependeria da liberdade do indivíduo-leitor. Excetuando-se a situação escolar, em que, via de regra, o aluno se vê obrigado a ler os textos que seu professor escolhe, os leitores parecem poder escolher as leituras que lhes aprouverem. Entretanto, essa livre iniciativa é ilusória: há práticas de seleção de leituras que determinam, em nossa sociedade, quais textos serão lidos, e quais indivíduos os lerão. (PAULINO, 1992, p. 50)

As relações de dominação e a instituição de privilégios são extensivas a todos os campos, inclusive o da leitura. Alguns indivíduos são excluídos desse universo porque não há textos endereçados ou adequados a eles. Por outro lado, acontece uma distinção entre o que é oferecido para o povo e o que é oferecido para os eruditos.

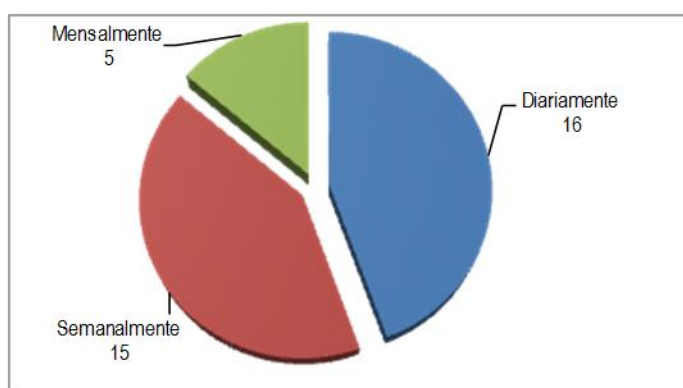
No caso dos professores universitários, a sua inserção nas práticas discursivas do domínio acadêmico é fundamental para sua formação e sua atuação como profissional, conseqüentemente, também para o processo de construção de sua identidade acadêmico-profissional. A leitura de artigos científicos, monografias, dissertações, teses, resumos, resenhas, relatórios, etc. é frequente no ofício do professor, e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a realização dessas leituras é extremamente relevante no processo de formação do docente, uma vez que propicia a construção de conhecimentos sobre como agir nas práticas discursivas deste campo. A leitura de textos acadêmicos até pode ser aprendida em outras agências sociais, mas é no âmbito universitário que ela se materializará de fato, caracterizando o letramento acadêmico. Este tipo de letramento, associado aos professores universitários, pode ser entendido como uma forma de relação com o texto científico, que envolve aprofundamento, interpretação, compreensão, revisão, adequação, etc., de conceitos e ideias presentes nos textos. Letramento acadêmico e elaboração conceitual estão intrinsecamente ligados.

Na atualidade, o conhecimento produzido na atividade de pesquisa é primordial para o avanço das várias profissões que compõe a sociedade. A atividade de pesquisa está

diretamente ligada ao meio acadêmico, onde professores e alunos desenvolvem estudos avançados e pesquisas que, mais tarde, se tornarão públicas por meio de apresentações em congressos, mas, principalmente, por meio de publicação de artigos. Portanto, o artigo acadêmico é um texto “produzido com o objetivo de publicar, em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico. Esse gênero serve como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação.” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 65)

Dada a importância desse gênero, a leitura de artigos científicos aparece como um dos textos acadêmicos lidos com maior frequência pelos professores entrevistados.

Gráfico 30 - Frequência de leitura de artigos científicos



Os professores deram as seguintes justificativas para esse fato:

Nossa! Eu leio muito artigo! Eu leio muito artigo porque eu preciso dos artigos para também me auxiliar a preparar as aulas, ver o que tem de atual. Então, quando estou ministrando aula eu leio pelo menos quatro artigos por semana. (Prof^a. 23)

Se não é diariamente, pelo menos de dois em dois dias. Eu leio para dar aula, para preparar a aula do dia; na maioria das vezes eu trabalho o artigo ou capítulo de livro, raramente é o livro inteiro, então, geralmente é para o preparo das aulas. (Prof^a. 25)

Todo dia eu faço a preparação para aula. Então, eu sempre busco alguma inovação, alguma coisa nos artigos. Por isso que eu não desgrudo da internet. Eu estou sempre buscando alguma informação. (Prof^a. 34)

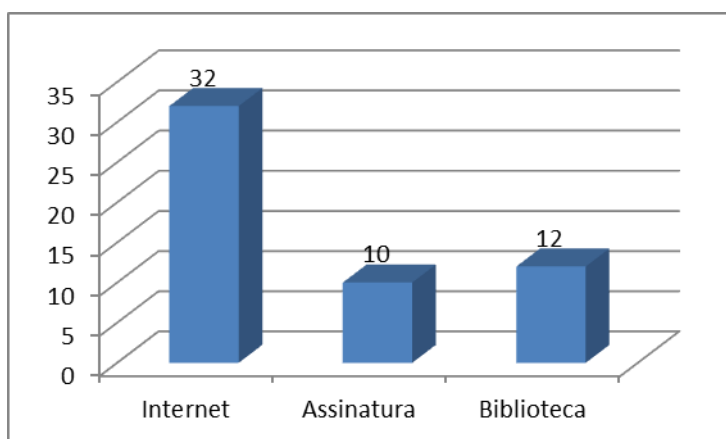
Leio artigos periódicos não só para o trabalho, mas, às vezes, até mesmo para orientação de monografia. (Prof^a. 07)

Eu leio muito, quase todo dia eu leio alguma coisa. Mas hoje mesmo eu já li um artigo, porque eu orientei um trabalho de um aluno da turma de Pedagogia. (Prof^o. 04)

Como pôde ser constatado no depoimento dos professores, a leitura frequente de artigos deve-se, principalmente, ao fato de esses textos servirem como fonte de consulta para a preparação de aulas ou para as orientações de monografias. Os artigos lidos pelos professores também são usados como sugestão de leitura para os alunos, como um recurso para fundamentação teórica de algum assunto sobre o qual estão pesquisando, para atualização ou como apoio para uma exposição que irão fazer. Todavia, trata-se de uma leitura que, na maioria das vezes, é regulada por uma espécie de intenção pedagógica que busca nas linhas do texto encontrar o motivo para que possa ser usada pedagogicamente. Isto não quer dizer que todos os textos que tenham sido objeto de leitura dos professores passem a constar do repertório daqueles textos que serão oferecidos à leitura dos alunos. Contudo, esta parece ser a destinação mais frequente para a leitura desse gênero.

Para explorar mais sobre esse assunto, foi perguntado aos entrevistados quais as fontes de acesso a esses periódicos:

Gráfico 31 - Fonte de acesso aos periódicos acadêmicos



Apesar de a assinatura de revistas especializadas e o empréstimo em bibliotecas aparecerem como fonte de acesso aos artigos, o meio mais citado pelos entrevistados foi a internet.

Benefícios como o acesso rápido, possibilidade de fazer *download*, imprimir e enviar os artigos na própria residência são algumas das vantagens trazidas pelos periódicos eletrônicos. O surgimento da *Web*, além de facilitar e reduzir as questões relacionadas ao mundo do papel, mudou a forma e o conteúdo dos documentos, passando a ser um espaço de produção e transferência do conhecimento científico. Sua interatividade possibilitou uma mudança fundamental no esquema clássico da comunicação e desencadeou uma série de transformações culturais, econômicas, sociais e políticas.

No tocante à educação, toda e qualquer forma de comunicação que complementa a atividade do professor pode ser considerada como ferramenta tecnológica na busca pela excelência no processo ensino-aprendizagem. As novas tecnologias utilizadas na educação exigem que os docentes sejam capazes de conhecê-las, entendê-las e utilizá-las em seu benefício e no aprendizado do aluno. Estreitar esse canal de comunicação entre tecnologia e docência é, certamente, uma forma inteligente de estar à frente na geração do conhecimento, transformando a maneira de educar e evoluindo no processo pedagógico de ensino e aprendizagem.

Os capítulos de livros teóricos também são textos acadêmicos lidos habitualmente pelos professores: “Atualmente, leio mais capítulos de livros porque as leituras acadêmicas acabam sendo mais partidas mesmo: trechos, capítulos... O que eu leio inteiro é, principalmente, literatura.” (Prof^a. 14)

Com o intuito de minimizar os problemas advindos do fato de se ler apenas capítulos de um livro, um dos professores comentou uma estratégia que tem utilizado:

Agora, uma coisa que eu gosto de sugerir para os meus alunos... Até estou falando isso porque eu falo com eles exatamente assim... que esse negócio de pegar texto descontextualizado não é bom. Então, quando eu pego um texto, eu gosto de dizer pra eles assim: “Esse texto veio do livro tal e se propõe a fazer isso...” Entendeu? Porque aí tem uma forma de fazer uma vinculação mais efetiva. Dá mais sentido para a leitura, não é? (Prof^o. 11)

Atualmente, tem se confirmado a tendência no meio acadêmico de se produzirem livros de coletâneas de artigos com a presença de vários autores, ao contrário do que costumava acontecer antes, quando os teóricos dissertavam páginas e mais páginas sobre suas pesquisas e as teorias desenvolvidas a partir delas. Hoje, devido à demanda de publicações dos professores exigidas pelas instituições, a fim de serem bem-avaliadas pelas agências do governo, os autores se juntam para publicarem os artigos científicos em um único livro. Essa nova modalidade de publicação atende à necessidade dos professores, mas também os interesses das editoras, que veem neste material um meio profícuo para gerar lucros.

Com o aumento desse tipo de livro, cresceu também a tendência para uma leitura mais fragmentada, em que não se leem livros inteiros, mas apenas a parte que puder atender aos interesses do leitor. A fim de confirmar essa hipótese, foi perguntado para os professores se a leitura de livros inteiros predominava em suas vidas.

Metade dos entrevistados disse que predomina a leitura de livros completos porque acreditam que ler apenas parte de um livro gera uma leitura fragmentada.

Eu acredito que quando a gente lê uma parte só da obra, a compreensão também é parcial. É fragmentada. Então, eu não fico satisfeita quando eu leio uma parte só da obra, não. Às vezes pode até ser que naquele momento eu preciso ler uma parte. Por exemplo, quando estava fazendo doutorado teve hora que não dava para fazer tudo, né? Mas depois eu ficava assim meio incompleta, ficava querendo ler o resto. E sempre que possível, eu leio o livro inteiro. (Prof^a. 9)

A outra metade disse que lê apenas algumas partes. No entanto, alguns daqueles que disseram ler o livro inteiro estavam se referindo aos livros literários, porque na realidade são poucos os professores que se propõem a fazer a leitura completa dos livros científicos, a não ser no caso em que estão fazendo uma pesquisa específica sobre a teoria desenvolvida por um determinado autor ou pretendem explorar com maior profundidade um conteúdo que será trabalhado em uma disciplina que lecionará pela primeira vez, como mostra o depoimento de uma das professoras entrevistadas: "Eu leio livros inteiros para pesquisas e para fundamentação teórica. Agora mesmo, no início do semestre, eu comecei com uma matéria nova e então eu li três livros completos." (Prof^a. 7)

Contudo, os professores que têm lido apenas partes dos livros também justificaram o porquê dessa escolha:

Eu leio apenas algumas partes, exceto esses livros que contam uma história, como os romances. Os outros, em geral, leio o que eu tenho mais interesse, seja acadêmico, seja pessoal. Então, às vezes tem sempre um capítulo que não tem muita relação com o que eu estou querendo no momento, então acabo não lendo o livro de cabo a rabo não. (Prof^a. 10)

Eu tenho feito seleção. Mesmo eu comprando o livro e gostando do livro inteiro, eu vou naquilo que mais me interessa, porque eu tenho uma frequência grande de leitura, necessidade de atualização grande. Então eu seleciono os capítulos. (Prof^a. 32)

Leio capítulos. Eu estava discutindo isso ontem com o professor de Filosofia. Eu acho que é a era do *fast food*. Hoje em dia é tudo livro organizado. Então, um organiza e tem uma série de capítulos de diversos autores. É um pouco a prática hoje da indústria editorial. Os livros que eu tenho comprado são geralmente organizados por alguém e tem textos de diversos autores. É o que tem predominado na minha leitura. Mas é um pouco essa coisa do *fast food*, rapidinho, que é o modelo americano de leitura. Leio um capítulo e resolvo o problema... (Prof^a. 26)

A expressão *fast food* usada pela professora consegue descrever, metaforicamente, como a leitura tem acontecido no meio acadêmico. É lógico que não é correto generalizar e dizer que em todas as faculdades e em todos os cursos acontece dessa maneira. Mas os depoimentos dos professores e as observações que pude fazer durante a pesquisa de campo levaram-me a concluir que, realmente, a maneira como o professor tem direcionado as suas

leituras traz repercussões na prática da leitura que acontece na sala de aula. Do mesmo modo que a leitura dos docentes tem se fragmentado, caminhando para uma seleção de apenas algumas partes dos livros ou alguns artigos, a leitura em sala de aula tem apresentado características como a presença de uma maior quantidade de textos, extraídos de fontes diversas, escritos por autores diferentes e, em sua maioria, disponibilizados pela internet ou em fotocópias.

Antes de discutir, especificamente, como a leitura é trabalhada nas turmas do curso de Pedagogia e como esse processo pode (ou não) resultar em certas condições de produção de conhecimento, considero importante não perder de vista as apropriações que os professores fizeram ao longo de sua formação para chegar a essa condição de um leitor competente, capaz de fazer o uso de diversos gêneros textuais e, principalmente, daqueles que são necessários no seu trabalho acadêmico. Para tanto, no próximo capítulo, apresento memórias de práticas de leituras dos professores.

4.Considerações parciais

As análises dos dados feitas neste capítulo revelaram que entre o grupo investigado há leitores que fazem parte de um universo literário constituído por títulos e autores com “grande capital de legitimidade”. Por outro lado, existem aqueles leitores que orientam suas preferências para títulos que podem ser percebidos como pertencente a “literatura de massa”.

Os dados identificaram ainda que a maioria dos professores do curso de Pedagogia lê menos livros literários que a média brasileira dos leitores que se encontram na mesma faixa social. A média de livros lidos por ano pelos brasileiros que têm o grau de escolaridade superior e renda familiar de mais de 10 salários mínimos é de 7,5 livros. Entre os professores entrevistados, 63% leem menos de 5 livros literários por ano.

Outro aspecto destacado nesse capítulo foi que diante do aumento da produção de periódicos, cresceu a tendência para uma leitura mais fragmentada, onde não se lê livros inteiros, mas apenas a parte que atende os interesses do leitor/professor. A grande frequência com a qual os professores leem artigos deve-se, principalmente, ao fato desses textos servirem como fonte de consulta para a preparação de aulas, como sugestão de leitura para os alunos, como recurso para fundamentação teórica e para a sua atualização. Entretanto, é uma leitura marcada pela fragmentação e por uma intenção pedagógica.

Capítulo III

Fragmentos de memória de práticas de leituras dos professores

No capítulo anterior, dediquei-me à descrição das instituições visitadas e à apresentação dos professores entrevistados na tentativa de apreender os principais traços sociodemográficos, educacionais, sociais e culturais que os identificam. Essa caracterização foi importante para conceber um perfil coletivo desses docentes, o que permitiu entendê-los e diferenciá-los como sujeitos sociais. Também foi falado sobre as práticas cotidianas de leitura e o letramento dos professores, destacando o letramento literário e o letramento acadêmico.

Neste capítulo, tratarei das experiências de leitura dos sujeitos da pesquisa, tecidas ao longo de suas histórias de vida, abordando o processo de construção de conhecimento dos professores, para compreender como foi construída sua relação com a leitura e de que forma esta relação pode influenciar na sua prática docente.

Kramer (1999) propõe que lembrar é assumir o tempo como medida humana, como história. A narrativa reinterpreta o passado e permite mudar um futuro que se mostrava inevitável. Citando Benjamin (1987), a autora afirma que passado, presente e futuro se conectam e se redimensionam sempre em novas constelações. Pela rememoração, na linguagem e na narrativa, resgata-se o poder de ser no presente, no passado e no futuro, possibilitando tecer o sentido da história, não mais como um encadeamento cronológico, mas como um processo de recriação do significado. A memória da pessoa liga-se, segundo Benjamin (1987), à memória do grupo, aos elos e laços de coletividade; vincula-se à própria tradição. A autora reitera que,

Ao contar as histórias de leitura/escrita, o professor vai se lembrando da sua vida, dando a ela outros sentidos, antevendo mudanças na sua prática. Por outro lado, lembrar, nesse sentido, não é reviver, mas, refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. (KRAMER, 1999, sem paginação)

De acordo com Bourdieu (1996), o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, criar uma lógica cronológica. O relator busca uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis. Essa intenção de tornar-se ideólogo de sua própria vida, selecionando certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência, conta com a cumplicidade do

pesquisador, que aceita essa criação artificial de sentido recriada pelo próprio pesquisado. Segundo o autor,

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar. (BOURDIEU, 1996, p. 185)

Dessa forma, o autor indaga ser necessário ter a consciência de que a fala dos professores, muitas vezes, não retrata a realidade vivida, mas a recriada – pela memória e pela situação de entrevista. Sendo assim, a análise precisa considerar o não dito e as condições de produção dessa memória de leitura.

A partir das reflexões propostas pelos autores citados acima, busquei analisar os relatos de vida dos entrevistados não como uma série única de sucessivos acontecimentos, sem outro vínculo, mas como acontecimentos ocorridos num espaço social onde estão em jogo diferentes tipos de capital. Isto equivale dizer que foram considerados os estados sucessivos do campo no qual a entrevista se desenrolou, levando em conta o conjunto das posições simultaneamente ocupadas num dado momento por cada um dos sujeitos.

Outro ponto a ser esclarecido é que, ao utilizar as falas dos professores para justificar algumas afirmações, não tenho a pretensão de considerar as configurações sociais singulares como uma aproximação fiel da complexidade do real. Trata-se de um nível de análise de um ponto de vista particular sobre a realidade. Desejo mostrar que é possível pensar sociologicamente nos casos particulares, em sua ordem de complexidade específica. Como Lahire (2008) indica nas suas pesquisas, “o microscópio sociológico possibilita descobrir a relativa heterogeneidade daquilo que imaginamos ser homogêneo” (p. 39).

1. Primeiras experiências de leitura

Poucos professores se lembraram, detalhadamente, da sua entrada no mundo da leitura. Por isso, busquei resgatar a história de constituição desses professores enquanto leitores através de pistas que foram sendo deixadas durante a entrevista e pela condução de perguntas que direcionavam o entrevistado a responder as questões referentes a esse assunto e a estabelecer algumas categorias.

Primeiramente, foi perguntado para cada sujeito: “Como se deu a sua formação de leitor na infância?”. Pedi para que, ao responderem, privilegiassem o período da alfabetização e os primeiros contatos com os materiais de leitura. As respostas para essa pergunta foram bem diversificadas. Destaquei as falas através das quais os professores comentam suas

primeiras experiências de leitura relacionadas, na maioria das vezes, a vivências ocorridas durante a alfabetização. Ao trazerem suas memórias da época em que começaram a dominar as palavras e a ler suas primeiras frases, os entrevistados expõem lembranças relacionadas aos métodos de alfabetização:

Não tive dificuldade para aprender a ler. Eu aprendi pelo método fônico. Foi a *Abelhinha*. Até hoje eu me lembro. Eu me lembro da abelhinha, do índio, dos óculos, enfim, cada letra era um personagem. (Prof^a. 14)

Eu fui alfabetizada na Educação Infantil, era até aquele livro... Ah, deixa tentar lembrar!... Era o método fônico. Era uma fazenda sabe, e aí cada animal era uma letra... Acho que era a *Casinha feliz*. Mas, isso aí eu devia estar com seis anos ou por aí. Mas, na minha casa, como eu te disse, sempre circulava a escrita. (Prof^a. 27)

Eu tinha o apelido de Rosinha quando criança e no livro no qual aprendi a ler, o *Barquinho amarelo*, existia a personagem Rosinha. Essa é uma lembrança afetiva que eu tenho e que me marcou, obviamente, da época da alfabetização. (Prof^a.06)

A presença de professoras dedicadas e amorosas no processo de alfabetização também foi destacada pelos entrevistados:

Eu fui um aluno que estudei no Grupo Presidente Kennedy, depois estudei no Instituto de Educação no Ensino Fundamental, e até o 5º ano, 5ª série na época. E era um aluno danado! Na época, diagnosticado como hipercinético, hoje em dia o que eles chamariam de hiperativo, então, era uma criança difícil. O meu exercício da leitura estava muito ligado à motivação. Fui alfabetizado pelo método da cartilha, se não me engano, *Caminho feliz* ou *Caminho suave*. Tinha dificuldades com relação à escrita e à leitura, porque acho que demandava um tempo de foco que eu não tinha, na época. A tia Lúcia foi a minha professora do 2º ano, que perdia o horário dela do café pra ler comigo *A porquinha Pirula* e pra me alfabetizar no começo do 2º ano, no Instituto de Educação. Ela era uma educadora; muito mais do que uma professora. Ela abraçava a causa. E aí, quando eu conseguia ler uma palavra, eu me lembro dela me abraçando, me beijando. “Nossa, que coisa linda! Lê de novo pra mim!” E aquilo, pra cair nas graças dela, eu me empolgava, então, eu lia. Ela tinha um manejo até de transferência, hoje eu vejo como psicólogo, psicanalista. Eu sou psicanalista infantil. Eu vejo que ela fazia muito isso, eu tenho por ela um enorme carinho. (Prof^a. 31)

Do mesmo modo, destacou-se nos relatos a presença de mães que eram professoras e como elas influenciaram no processo de formação desses leitores:

Eu sou filha de professora, então na minha casa sempre tinham muitos livros, sempre circulava muita escrita, muita leitura, apesar do grau de formação da minha mãe ser apenas o Ensino Médio. Ela fez Magistério. Tem até hoje na casa da minha mãe uma biblioteca grande com muitos livros de literatura, muitos livros didáticos. (Prof^a. 09)

A minha mãe é professora, então a gente sempre teve muito livro em casa. Não só livros infantis, mas sempre muitos livros. E como eu tinha uma irmã mais velha, as coisas que ela já tinha lido eu lia também. A gente teve sempre esse hábito de ter livros em casa. Então eu tenho boas lembranças. Ainda me lembro de livros que li quando pequena. (Profª 10)

Além desses fatos relatados que envolvem momentos prazerosos, os entrevistados, da mesma forma, trouxeram à tona relatos de acontecimentos difíceis e conflituosos em relação aos primeiros contatos com a leitura:

Eu, quando iniciei a escolarização, tive muita dificuldade no início, fui alfabetizado por uma prima da minha mãe, professora aposentada, porque na escola eu não conseguia ser alfabetizado. Ela resolveu me alfabetizar porque a professora alegava que eu não ia aprender nunca. Então ela me alfabetizou rapidinho, com dois meses eu aprendi. O método que a outra professora usava era global. O que ela me alfabetizou era o alfabético. Começava com o alfabeto. O alfabeto, depois as sílabas...(Profª. 04)

Minha alfabetização, apesar de ter uma boa lembrança do livro do *Barquinho amarelo*, foi um pouco traumática, porque minha mãe é professora, e ela me massacrava, coitadinha! Acho que ela fez isso porque achava que era certo, mas ela era muito exigente e acho que eu não correspondia muito aos ideais dela. (Profª.02)

Apesar de estar enfatizando o processo de alfabetização dos sujeitos como um momento importante da sua formação como leitor, é bom deixar claro que compartilho da posição de que as pessoas aprendem a ler o mundo antes mesmo de serem alfabetizadas. Desde pequenas as crianças são conduzidas a entender a função das letras e imagens que fazem parte da sociedade grafocêntrica em que se encontram. Mesmo as crianças que residem longe dos grandes centros urbanos ou pertencem a uma classe social menos favorecida, não dispendo de livros e impressos, sabem identificar algumas imagens pertencentes ao seu ambiente cultural.

A leitura envolve o ser humano por todos os lados, estimulando o conhecimento. É no meio social no qual o indivíduo vive que ele faz as suas primeiras descobertas. A tarefa, delegada à escola, de alfabetizar no Ensino Fundamental deve ser compartilhada com a família. O estímulo que vem de casa é fundamental para a formação do leitor, como será discutido no subitem “Interferências na formação como leitor” .

A partir dos relatos dos professores, é possível afirmar que não há um fator único responsável pela disposição de leitura dos sujeitos, mas, como defende Lahire (2002), é uma “configuração de fatores” que se interligam, criando uma história singular com múltiplas influências. Se, por um lado, sabe-se que só um fator não define as disposições, por outro se

percebem nas histórias pesquisadas alguns traços marcantes que, sob a ótica da análise sociológica, podem ter sido importantes nessas configurações.

No que diz respeito ao período de alfabetização, foram destacados pelos entrevistados alguns métodos e cartilhas utilizados para alfabetizá-los, como os métodos alfabético, silábico, global e fônico. Foram citadas as cartilhas *Barquinho amarelo*, *Abelhinha*, *Casinha feliz*, *Caminho Suave* e *Jujuba, o cachorrinho fujão*. A fim de explicitar, mesmo que superficialmente, cada um desses métodos de alfabetização, serão definidas, a partir de agora, algumas características básicas de cada um deles.

Os primeiros métodos presentes nas cartilhas brasileiras eram sintéticos, isto é, métodos que partem de unidades menores da língua para partes maiores. Se a unidade escolhida como ponto de partida era a letra, tratava-se do método alfabético ou de soletração, em que primeiro se ensinam os nomes e as formas das letras para depois trabalhar com as sílabas e, em seguida, com as palavras, frases, para finalmente, chegar a textos inteiros. Se o início da aprendizagem começava pelas sílabas, o método era silábico. São apresentadas sílabas em diferentes estruturas, em geral associadas a uma palavra ilustrada.

Já os métodos globais são classificados em: de palavração, de sentencição, de historietas e de contos. Como o próprio nome indica, o método da palavração toma como unidade inicial as palavras, que eram memorizadas por meio de repetitivas visualizações. Só depois a atenção era dirigida para as sílabas, letras e sons. O método de sentencição segue uma lógica parecida, mas começa a análise pela frase. Já o método de historietas utiliza como ponto de partida pequenas histórias, com sentido completo em si mesmas. No caso do método de contos, os materiais didáticos traziam uma sequência de contos, com sentidos complementares, para serem trabalhados ao longo do ano. Nas décadas de 1960 a 1980, um método sintético bastante utilizado foi o fônico, que explora os sons dando ênfase à menor unidade da fala, o fonema, e sua representação na escrita.

Todos esses métodos ditos tradicionais possuem alguns princípios que são permanentes e trazem direções importantes para o ensino da língua escrita. Uma prova disso é que a maioria dos professores entrevistados afirmou não ter tido dificuldade na alfabetização, ao contrário, alguns dos entrevistados se alfabetizaram antes da idade prevista. Poucos frequentaram a Educação Infantil (pré-escola), ingressando direto no Ensino Fundamental. Porém, esses métodos são limitados e não têm a preocupação de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento.

A diferença do trabalho metodológico atual para os dos tempos anteriores é que não há padronização de procedimentos nem procedimentos sem teoria: o professor deve

conhecer os princípios teóricos que orientam suas escolhas pedagógicas. O que se defende hoje é a diversidade de estratégias. Como afirma Frade (2005), é preciso levar em conta que, com certas crianças, é necessário trabalhar mais determinadas estratégias do que outras. As abordagens metodológicas, então, não devem ser usadas igualmente para todos os conteúdos, em todas as turmas, e, dentro da mesma turma, com todos os alunos. Faz-se necessário o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias.

2. Acesso aos materiais de leitura e os primeiros contatos com os livros

Um segundo tópico analisado sobre as memórias de leituras dos professores refere-se ao acesso aos materiais de leitura e os primeiros contatos com os livros. No desenvolvimento desse tema, agrupamos narrativas através das quais os professores comentam sobre suas leituras na escola, em casa e em outros espaços.

Duas ou três fontes de leitura me colocaram em contato com os livros. O primeiro é que, na minha casa, o meu pai gostava de estudar. Mas nunca frequentou uma escola regular. Como ele era farmacêutico prático numa cidade do interior de Pernambuco, nos anos 40, você imagina que ele era uma mistura de pajé, com médico, enfermeiro, curioso, mas gostava de estudar. Então, ele acabou produzindo medicamentos para aquela população. Então, meu contato com livros foi um contato através dele, ele estava sempre lendo. Então, eu posso dizer que as primeiras “aulas” que me levaram à leitura foi com meu pai. Eu não me recorro de estímulos por parte da escola. É... então, esse foi o primeiro campo. Os outros pontos que começaram a me direcionar na leitura foram os jornais que o meu pai comprava, constantemente, também as obras do Monteiro Lobato e os contos de fadas. O primeiro livro que eu tomei a iniciativa de pegar numa biblioteca, no interior de Pernambuco, foi um conto de fadas. Então esse foi o início. (Prof.^a 04)

O gosto pela leitura muitas vezes é incentivado no espaço das bibliotecas, como se pode perceber no depoimento abaixo:

Minha família não era uma família de leitores, nem meu pai, nem minha mãe, eu nunca tive livro infantil quando eu era criança. Mas mamãe, quando tinha que resolver as coisas na cidade, me deixava na biblioteca pública do município. Me deixava lá para fazer as coisas dela. Como éramos eu e a minha irmã, que era menor do que eu, para ela sair arrastando pela rua duas crianças era difícil. E como eu era mais tranquila, ela me deixava lá e ia cuidar da vida, fazer as coisas dela. Quando ela terminasse, me pegava. E é uma biblioteca que tinha gibiteca e tinham muitos livros infantis; hoje ela está sucateada, para minha tristeza, mas foi muito importante na minha formação de leitora. Ali eu me tornei leitora, principalmente com as histórias em quadrinho e esses livros de literatura infantil, porque eu só tinha acesso aos livros lá na biblioteca pública em Divinópolis. (Prof.^a 01)

Observa-se por este depoimento que o espaço no qual a leitura ocorre também permanece no imaginário do leitor, assim como as histórias lidas e o modo como são lidas. No relato abaixo, vemos a biblioteca escolar como espaço de liberdade:

Apesar de que a gente era classe média, meus pais não tinham hábito de instigar a leitura. Até um belo dia que no grupo – falava grupo, né – eu descobri que a biblioteca emprestava livro. Achei aquilo lindo! Aí eu li a biblioteca quase inteira. (Profª. 33)

A livre escolha por parte do leitor é um passo importante na formação do leitor autônomo. Os dois relatos acima trazem, para o primeiro plano, exemplos de bibliotecas que serviram efetivamente para a circulação de livros e situações de leitura que marcaram as vivências de pessoas que hoje se tornaram professores.

No caso específico das bibliotecas escolares, observa-se que elas nem sempre se empenham em atividades menos técnicas e mais voltadas para o atendimento ao usuário. Muitas delas desestimulam a permanência do usuário: através da sacralização do ambiente, não dão liberdade para os alunos fazerem suas próprias escolhas, não desenvolvem atividades que estimulem a leitura, não têm profissionais habilitados a desempenhar a função de mediadores ou que demonstrem qualquer entusiasmo pelo livro. Como afirma Fernandes (2007),

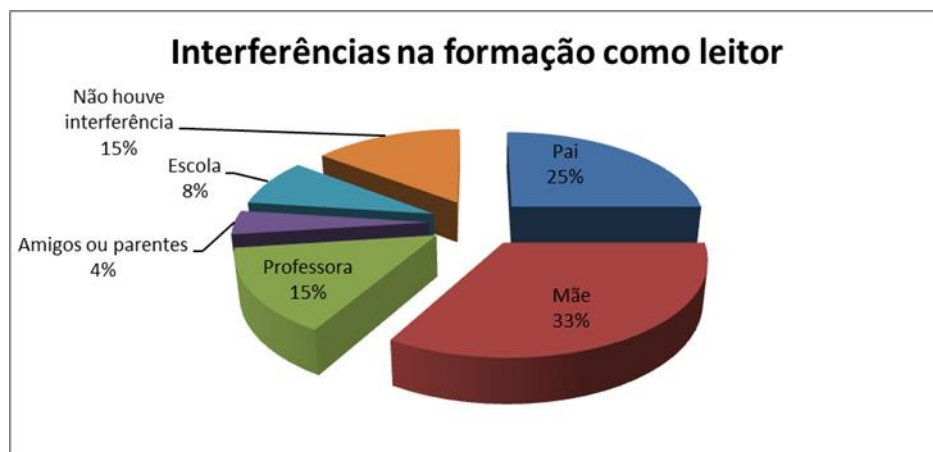
Não basta apenas o Estado criar e distribuir acervos às bibliotecas escolares por meio dos programas de incentivo à leitura. Se os livros não forem utilizados efetivamente, não há sentido nesses programas a não ser beneficiar a indústria do livro. A escola precisa investir na competência da leitura porque é o lugar principal onde se aprende a ler e escrever. A prática de leitura deve ser prioridade no projeto pedagógico escolar e merecer destaque em todas as disciplinas que compõem o currículo. A leitura é uma atividade cognitiva de alto grau de complexibilidade que, mesmo feita silenciosa e isoladamente, constitui uma prática social. Desse modo, ao priorizar a formação e o fortalecimento do leitor, a instituição escolar precisa oferecer aos estudantes oportunidades para trocar experiências e debater o que leram, tornando essa atividade plural, instigante e significativa, tanto para os alunos como para o professor. (p. 31)

Diante do exposto, é preciso lembrar que, segundo Custódio (2000), o aperfeiçoamento ou constituição de práticas de leitura é possível se a atuação ocorrer “conjuntamente no universo das relações mais amplas que o indivíduo estabelece na sociedade de forma especial no contexto cultural, familiar e escolar, já que na formação dos leitores essas esferas são interdependentes e assim não operam de maneira isolada” (p. 44).

3. Interferências na formação como leitor

Alguns dos docentes destacaram não apenas as leituras que fizeram ao longo de sua vida, como também lembraram as pessoas que influenciaram na sua formação como leitor. O gráfico abaixo mostra as interferências mais citadas:

Gráfico 32 - Interferências na formação como leitor



Como pôde ser observado no gráfico, os pais e as mães têm destaque no incentivo à leitura dos seus filhos. Segundo Bernard Lahire (2008),

Dado que o “capital cultural” está condenado, de um lado, a viver em estado incorporado, sua “transmissão” ou sua “herança” depende da situação de seus portadores: de sua relação com o filho, de sua capacidade, (socialmente constituída) de cuidar de sua educação, de transmitir à criança certas disposições culturais ou acompanhá-la na construção dessas disposições. (p. 104)

Lahire chama a atenção para a importância de se considerar que a “transmissão”¹³ das “heranças” não são nunca processos mecânicos, mas efetuam-se sempre, para a criança, nas relações concretas com membros da configuração familiar. Ele alerta que não basta, para a criança, estar cercada ou envolvida de objetos culturais ou de pessoas com disposições culturais determinadas para chegar a construir competências culturais. O tempo de socialização é uma condição *sine qua non* para a aquisição certa e duradoura dessas disposições, das maneiras de pensar, de sentir e de agir. As competências e os esquemas

¹³De acordo com Lahire (2008), o termo “transmissão” aparece entre aspas porque, frequentemente, é dado a ele a ideia de uma reprodução idêntica (“modelo a ser imitado”) de uma disposição (ou de um esquema) mental e leva, antes, a pensar em situações formais de ensino... As noções de capital cultural e de transmissão ou de herança perdem, afinal de contas, sua pertinência assim que nos dedicamos à descrição e à análise das modalidades da socialização familiar ou escolar. Falar de “transmissão” é, principalmente, conceber a ação unilateral de um destinador para um destinatário, ao passo que o destinatário sempre contribui para construir a “mensagem” que se considera ter-lhe sido “transmitida”. Ele tem de atribuir-lhe sentido na relação social que mantém com o que está ajudando a construir seus conhecimentos e com seus próprios recursos, construídos no curso de experiências anteriores. (p. 341)

mentais sociais só podem ser adquiridos ou construir-se através de relações sociais duráveis. É o que confirma o depoimento de uma das professoras entrevistadas

Meu pai era historiador, então, a maior biblioteca do sul de Minas era a dele. Nós também tínhamos um jornal na cidade (empresa jornalística). A gente tinha contato com jornais do mundo inteiro. Então, a leitura lá em casa era frequente. A gente até brinca que família que lê unida permanece unida. Até hoje todo mundo lê. Meu pai lia o jornal para os filhos e queria que a gente explicasse pra ele o quê que nós entendemos. (Prof^a. 34)

Na atualidade, nenhuma família é totalmente desprovida de materiais que carregam em si a cultura escrita. Esses suportes podem, às vezes, permanecer inutilizados, porque ninguém faz uso deles. A existência de um capital cultural familiar objetivado não implica a existência de membros da família que possuam o capital cultural incorporado adequado à sua apropriação. É comum os pais comprarem livros para seus filhos, mas não os acompanharem na descoberta desses objetos culturais. Sendo assim, não desempenham o papel de intermediários que possibilitaria aos filhos apropriarem-se dos textos que são colocados à disposição deles, e, frequentemente, ficam decepcionados com o pouco uso que eles fazem desse capital.

Por outro lado, encontramos famílias em que, mesmo que os próprios pais não fossem leitores ou que tivessem pouca escolaridade, pais e mães desempenham um papel de intermediários entre a cultura escrita e seus filhos, porque fazem com que eles leiam e escrevam histórias, fazem-lhes perguntas sobre o que estão lendo, leem para eles histórias desde pequenos, levam-nos à biblioteca municipal, etc. Há casos de pais autodidatas que se interessam por práticas de leitura, apesar da posse de um capital escolar relativamente pobre. A fala desta professora exemplifica essa afirmação:

Para você ter uma ideia, a minha casa não tinha piso quando a gente era criança. Olha como a gente era pobre. Mas tinha livro. Ali tinha a Coleção Tesouro da Juventude e tinha uma coleção de clássicos da literatura infantil, que a gente lia e relia ininterruptamente. A prateleira era tijolo e um pedaço de madeira. Aquilo era a nossa estante de livros. Meu pai fez só até a quarta série primária, mas ele tem um tio que era professor de matemática. Então você vê que tem um vínculo lá atrás com a licenciatura. Meu pai era autodidata e sabia inglês... Eu fui formada em leitura de clássicos, por exemplo, *Dom Quixote*, com meu pai, porque quando abriu uma biblioteca pública em Betim, a gente começou a pegar livros lá. Então, aos quatorze anos eu lia Machado de Assis muito bem, José de Alencar muito bem, porque eu tive uma formação de leitura dentro da minha casa. Embora a gente não tivesse dinheiro. Era uma coisa curiosa. (Prof^a. 13)

Grande parte dos entrevistados exaltou o apoio familiar recebido durante a iniciação à leitura:

Quando eu entrei para a escola, eu fiz Educação Infantil, que na época não era assim tão comum. Eu fiz, porque minha mãe era professora de Educação Infantil, então eu fui. Quando eu entrei para o primeiro ano, eu já estava praticamente alfabetizada. Isso há quarenta e tantos anos atrás. Então, foi muito tranquilo. Aprendi a ler com seis anos, mais ou menos. Sempre gostei de ler bastante... Na infância eu me lembro de ler muito, tanto as coisas da escola, como em casa também. (Profª. 09)

O meu processo de alfabetização foi muito tranquilo, muito... Sem nenhuma turbulência assim. Eu estudei numa escola estadual. Meus pais também sempre me incentivaram muito na leitura, então eles me colocaram na aula de piano muito cedo. Eu aprendi piano com quatro anos de idade, sem ser alfabetizada. Então eu morria de vontade de aprender a ler, porque eu já sabia tocar através das cores, mas não sabia ler. Eu entrei no pré com seis anos e fui alfabetizada rapidamente. Li os clássicos da época. Aquela coisa que encanta muito as crianças e tudo. Eu li muitos clássicos.(Profª. 35)

Ficou evidenciado nas respostas dos entrevistados que a presença da família foi um ponto fundamental na construção desses leitores, o que nos leva a refletir sobre o papel desta instituição no processo de formação do leitor. Algumas pesquisas, como a de Bressoux (2003) e de Mourão (2007), indicam que as crianças pertencentes às camadas favorecidas, em geral, familiarizam-se muito cedo com o mundo da escrita, pois a circulação em casa de vários gêneros textuais auxilia na alfabetização e no letramento dos filhos. Quando começam o processo formal e sistemático de alfabetização, já construíram muitos conceitos sobre o que é a escrita e como ela funciona.

Os alunos das classes baixas, por sua vez, só têm contato com materiais impressos diversos depois do seu ingresso na escola. No entanto, é preciso ter em conta que há pais com níveis baixos de escolarização ou mesmo analfabetos que acompanham a vida escolar de seus filhos e os incentivam, contribuindo para o seu sucesso escolar.

4. Período da vida em que mais leu

Sobre a trajetória de leitura dos professores entrevistados, o que se lerá nesta parte é o relato sobre o período da vida em que mais tiveram contato com a leitura e o porquê de lerem mais durante essa fase. Segundo Cordeiro (2006), lê-se por muitas razões:

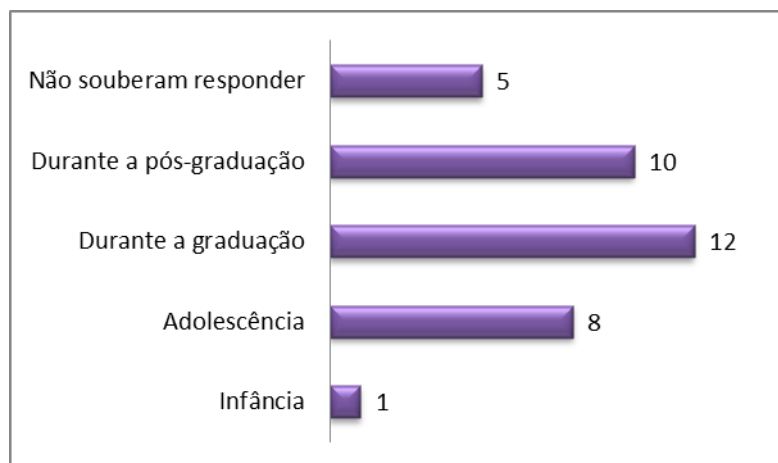
Para se obter informações, seguir instruções, aprender ou ressignificar conteúdos, navegar na internet, planejar uma aula ou proferir uma conferência, produzir um texto, desenvolver o gosto pela leitura, entreter-se, transitar por outros tempos e lugares reais ou imaginários, escapar da realidade, ou por prazer estético, dentre tantas razões que mobilizam o leitor, conforme seus múltiplos desejos e as diferentes situações de comunicação impostas por um dado contexto sócio-histórico-cultural. (p. 68)

Assim, a depender dos objetivos e necessidades do leitor, os modos de ler vão tomando diferentes feições e intensidades. Em cada faixa etária as necessidades de leitura variam, da mesma forma que o interesse por um determinado tipo ou gênero textual. Logo, a aproximação dos livros é diferente de um indivíduo para o outro, podendo acontecer no início da vida ou, até mesmo, não acontecer em nenhum momento.

A maioria dos entrevistados demonstrou certo desconforto ao falar sobre esta questão. Primeiramente, por achar que se tratava apenas do contato com a leitura literária, uma leitura legitimada, e que alguns professores pareciam não ter muitas experiências para relatar sobre ela. E depois de eu ter esclarecido que a pergunta referia-se à leitura em geral, o constrangimento deu-se pelo fato de, alguns deles, terem que admitir que passaram a vida inteira lendo apenas o necessário ou o que era obrigatório, e que, até aquele momento, continuavam fazendo o mesmo, só que com mais empenho, devido às demandas do trabalho acadêmico.

O gráfico abaixo resume as respostas obtidas. Sua finalidade é facilitar a apreensão global do comportamento dos professores no período da vida em que mais leram, conduzindo-nos a inferências que passariam despercebidas se somente os números da série quantitativa fossem observados.

Gráfico 33 - Período da vida em que mais leu



Como pode ser observado, apenas um entrevistado considerou o período da infância como aquele em que mais leu. Ele justificou sua resposta com o seguinte argumento: "Eu me lembro de que, na pré-escola, a descoberta da leitura para mim foi uma coisa mágica. E aí, quando eu aprendi a ler, eu lia todas as coisas. Então, talvez, nesse período eu tenha lido mais."(Prof^a. 16)

Na infância, período em que as crianças são alfabetizadas, é comum que haja um deslumbramento com a leitura. Elas descobrem a infinidade de possibilidades que o ato de ler pode proporcionar-lhes. Nessa época, alguns alunos frequentam mais as bibliotecas escolares, ficam interessados pelos lançamentos de novos livros e passam a usar, com mais frequência, os materiais de leitura que têm em casa. Durante a entrevista, vários professores citaram leituras feitas durante o período em que cursaram o Ensino Fundamental, porém, não consideraram esta fase como aquela na qual estiveram mais próximos dos livros.

O gráfico mostra também que oito professores consideraram a adolescência o período de maior volume de leitura. Essa costuma ser uma época de rompimento com os valores familiares e sociais, bem como da discussão de temas existenciais polêmicos, para a definição da identidade do jovem; surgem as sugestões ou indicações de leitura, feitas por amigos ou professores, principalmente de romances clássicos ou não. E, muitas vezes, na contramão de todas as inquietações interiores, próprias desta fase, os livros passam a ser uma companhia constante na vida dos jovens. Foi o que justificaram estes professores:

Eu me sentia uma adolescente num processo de transição, de mudança. Mudança de escola, mudança de bairro, mudança de amigos e mudança de vida. Então eu me colocava mais introspectiva e, dessa maneira, os livros eram minha companhia. (prof^a.28)

Eu li mais foi na adolescência. Justamente pela inquietação da própria juventude. Assim, naquele período de formação, de “quem eu sou?”, “de onde eu vim?”, “para onde eu vou?”, aquele período típico da juventude, da adolescência propriamente dita. Então, os livros me ajudaram muito. (Prof^a. 24)

Finalmente, o gráfico aponta que 33,3% dos entrevistados consideraram que o período da vida em que leram mais foi na graduação. Outros 27,7% declararam ter sido na pós-graduação, porque as obrigações são maiores, os textos são mais densos e a demanda de leitura cresce muito. Portanto, mais de 60% dos entrevistados consideraram o período no qual cursaram o Ensino Superior como aquele quando a leitura esteve mais presente em suas vidas. Trata-se de um mundo de textos e autores que muito provavelmente se diferencia do mundo de leitura com o qual os estudantes vinham se deparando ao longo de sua trajetória de leitura escolar e pessoal. É nesse momento que exigido dos alunos um letramento acadêmico, para o qual o ensino médio não prepara.

Tendo em vista que o início de um curso universitário, após o término da adolescência, é um período quando um novo mundo de leitura (com novos textos, novos autores, novos temas, novas exigências) se inaugura para os alunos ingressos na faculdade, as justificativas para esta resposta foram várias, como as que seguem:

Depois da graduação foi o período em que mais li. Pela necessidade mesmo da atualização, necessidade de profissionalizar mais, de estar melhor preparada para enfrentar os desafios que eu enfrentei na minha vida profissional e eu acho que eu sempre fui muito motivada pra buscar, pra pesquisar, para encontrar solução para os meus problemas e isso sempre motivou a estudar sozinha. Apesar de ter feito algumas especializações, eu acho que elas acabaram assim, me ajudando mais a fortalecer essa leitora, sabe. (Prof^a.32)

Eu acho que a gente lê a vida inteira, pra ser sincera, porque você precisa tentar sempre se atualizar. Ao exercer as suas atividades profissionais, você é cobrado de algumas coisas que a escola não lhe possibilitou. Então, você vai ter que correr atrás, num certo sentido.(Prof^a.19)

Considerando que a dimensão pessoal e profissional do ofício do professor é intensamente permeada por práticas de leitura, é verídica a afirmação do professor que diz “que a gente lê a vida inteira”. Se pensarmos tão somente nas exigências da vida contemporânea, que impõem letramentos específicos, no caso dos professores e alunos da graduação – o letramento acadêmico -, veremos que a estrutura sociocultural em que vivemos exige uma identidade leitora das pessoas que nem sempre é condizente com a educação escolar que receberam. Caso a relação do professor com a leitura seja vulnerável, grandes serão as chances da sua atuação na esfera do ensino ser insatisfatória.

5. Obras mais marcantes

Foi possível categorizar a leitura mais marcante na vida de cada um dos entrevistados a partir dos títulos e autores citados por eles e pelas justificativas, nem sempre muito claras, sobre o porquê de essas leituras terem sido inesquecíveis.

Sabe-se que para que uma leitura se destaque entre as demais na vida de uma pessoa, vai depender da forma como ela lê, do tipo de livro, das intenções e finalidades da leitura, das conversas e interações que antecedem, que acompanham e que sucedem a leitura. Outro detalhe significativo pode ser a ambiência onde acontece essa leitura, um clima que garanta o espaço do leitor, seus silêncios e suas falas.

Do mesmo modo, atentou-se para o fato de que, diante de uma pergunta clássica como “Quais as leituras que marcaram sua vida? Por quê?”, podem ser dadas respostas clássicas, ou seja, os professores podem construir representações a respeito do que parece ser esperado deles, como profissionais do ensino superior. Logo, os resultados demonstrados são passíveis de discussão.

Sendo assim, elaborou-se uma tabela na tentativa de organizar os dados e analisá-los de modo tangível. Como primeira iniciativa, foram separadas as obras literárias das obras

acadêmicas (considerando que foi dada a liberdade ao entrevistado para escolher qualquer uma delas). Em seguida, na coluna que se refere à justificativa, foram destacados (em negrito) os pontos-chave que motivaram as escolhas.

Quadro 8 - Obras mais marcantes

Prof.	Obras literárias que marcaram suas vidas	Autores	Por quê?
01	<i>As crianças que fizeram o tempo voltar</i>	Lauro Trevisan	Eu li na infância, pequenininha. Hoje eu descobri que é praticamente um livro de autoajuda infantil, mas eu achava o máximo .
02	<i>O evangelho segundo Jesus Cristo</i>	José Saramago	Eu acho que é uma obra que faz ver as coisas de outra forma , ver a religião de outra forma, ver a fé de outra forma, o pecado de outra forma. Então foi um livro muito importante para mim.
03	<i>Um cadáver ouve rádio</i> (Série Vagalume)	Marcos Rey	Porque o professor de português cobrava da gente e como eu já tinha um histórico de gostar de ler, mesmo que ele não estivesse cobrando, eu estava lá, correndo atrás disso.
04	<i>Grande sertão: veredas</i>	Guimarães Rosa	Foi muito difícil. Só que eu não admitia isso, eu era um leitor que achava que tinha que ler tudo .
05	<i>O diário de Anne Frank</i>	Anne Frank	Eu entrei muito na história . Fiquei muito abalada com a história dela. Isso eu me lembro até hoje. Toda vez que eu me lembro de leitura eu me lembro desse livro.
06	Não tem		
07	<i>O pequeno príncipe</i>	Antoine de Saint-Exupéry	Acho que foi mais por ser uma leitura prazerosa mesmo.
08	<i>O pequeno príncipe</i>	Antoine de Saint-Exupéry	Eu adorava aquele livro .
09	Coletânea de Júlio Verne	Júlio Verne	Me chamou atenção na infância porque o meu pai tinha uma coleção que era uma coleção meio idolatrada por ele.
10	Sem título	Paulo Freire	O meu olhar sobre determinadas coisas modificou muito após a leitura de alguns livros dele.
12	<i>O castelo</i>	Franz Kafka	O Kafka morre antes de terminar. Primeiro, foi isso que me chamou atenção : a última coisa que a pessoa fez na vida dela. Como se fosse o retorno de... a retomada de tudo.
13	<i>Bíblia sagrada</i>		A <i>Bíblia</i> é um livro fundamental para a leitura da literatura. Eu percebo como ela influencia o meu gosto por leitura literária . Eu lia a <i>Bíblia</i> na aula de religião, coisa desse tipo. Então ela me deu

			um gosto por literatura bastante grande.
14	<i>Pituchinha</i>	Marieta Leite	No período da alfabetização a gente encenava essa história. A professora contava a história e a gente encenava . Eu encenei essa história “quinhentas e oitenta e quatro vezes” mais ou menos, e muitas das vezes sendo a personagem principal.
16	<i>Na fazenda do ipê amarelo</i>	Ivan Engler de Almeida	Porque eu venho do interior e este livro me ajudava a construir um imaginário de uma fazenda.
17	<i>Heidi</i>	Johanna Spyri	Eu lembro que era um livro que eu me dediquei muito à leitura dele. Eu lembro que eu ficava assim... Eu me emocionei com ele .
19	<i>O diário de um sedutor</i>	Soren Kierkegaard	Quando eu me deparei com esse texto, <i>O diário de um sedutor</i> , despertou em mim um grande interesse por estudar a vida do autor . Tanto que esse autor é o meu autor de predileção mesmo.
21	<i>Giovanni</i>	James Baldwin	É uma temática até homossexual , um romance <i>gay</i> , de um autor francês (<i>sic</i>). Gostei muito.
22	<i>O mundo segundo Garp</i>	John Irving	Esse foi o meu primeiro encantamento mesmo. Marcou muito. Era uma história emocionante e conflitante... E foi o primeiro livro denso mesmo, denso que eu li. Ele era uma bíblia que eu li com muita facilidade. Então, a história ficou assim na minha cabeça. Até hoje eu lembro de fragmentos.
23	<i>Depois daquela viagem</i>	Valéria Polizzi	No início da adolescência ou na pré-adolescência, eu tive contato com um livro que eu gostei muito. Eu não me lembro, acho que é <i>Depois daquela viagem</i> , enfim, que é a história de uma menina que adquire AIDS... Esse livro me fez ter vontade de ler .
24	<i>O encontro marcado</i>	Fernando Sabino	Eu comprei um livro do Fernando Sabino, <i>O encontro marcado</i> , e aí eu apaixonei! Foi marcante! Tanto que eu amo Fernando Sabino e amo a Clarice Lispector até hoje! Eu me delicio com essas leituras .
26	Sem título	Clarice Lispector	Uma autora que acho que me identifico muito e gosto do que ela escreve é Clarice Lispector, pelo lado feminista .
27	<i>Marcelo, marmelo, martelo</i>	Ruth Rocha	Esse livro, eu até indico para as minhas alunas, porque eu dou a disciplina de LIBRAS, e aí elas ficam invocadas, pela origem dos sinais em libras. Aí eu falo: leia esse livro, porque aí você vai entender que

			a origem de qualquer vocábulo não é convencional. Então, eu gostei desse <i>Marcelo, marmelo, martelo</i> .
28	Sem título	Paulo Coelho	Eles me fizeram pensar em muita coisa que ele escrevia, porque ele fala muito sobre a questão espiritual, essas coisas assim, em busca dos sonhos, não é? Adolescente gosta muito de ouvir isso.
29	<i>Olhai os lírios do campo</i>	Érico Veríssimo	É um tipo de leitura que chama muito a atenção para quem está iniciando com o processo de leitura. Eu acho que são autores que sabem como contar uma história.
30	<i>Grande sertão: veredas</i>	Guimarães Rosa	Por dois motivos: porque era um livro que eu tentava ler e não conseguia e segundo porque eu entendi muito o espírito dele, mas, por causa do conto que li antes "A terceira margem do rio".
31	<i>A porquinha do rabinho enrolado</i>	Therezinha Casasanta	Ela era uma educadora, muito mais do que uma professora. Então, ela abraçava a causa. E aí quando eu lia uma palavra, eu me lembro dela me abraçando, me beijando. "Nossa, que coisa linda! Lê de novo pra mim!" E aquilo, pra cair nas graças dela, eu me empolgava , então, eu lia.
32	<i>Ou isto ou aquilo</i>	Cecília Meireles	Na entrada da minha escola tinha o poema da "Menina suja de tinta", e outros. Todos poemas fáceis e bonitos , e aí eu gostava desse livro por causa disso. Eu sabia bem os poemas.
33	<i>O vendedor de sonhos</i>	Augusto Cury	Eu me apaixonei por esse livro. Um livro que te faz pensar , refletir sobre a vida, sobre os valores, sobre o que é que a gente está fazendo aqui.
34	<i>Contos russos</i>	Autores diversos	A própria história. Por ser um livro de história... Muita poesia...
35	Não tem		
36	<i>O encontro marcado</i>	Fernando Sabino	Eu acho que pela história da época, assim, que eu vivia, então, eu acho que foi, assim, bem interessante para a minha época . Por isso essa lembrança, assim, até hoje dele.
Prof.	Obras acadêmicas que marcaram suas vidas	Autores	Por quê?
11	<i>As veias abertas da América Latina</i>	Eduardo Galeano	Porque ele faz uma análise do processo histórico e ele mostra às vezes até o que significa exatamente isso. Então, dá uma perspectiva interessante, e tinha a ver com a área de história , que eu gosto muito.
15	<i>Impacto das tecnologias nas culturas tradicionais</i>	George M. Foster	Foi um livro que me impressionou muito

			nesse campo da Sociologia.
18	<i>A condição operária e outros estudos sobre opressão</i>	Simone Weil	Eu comecei a me interessar por Sociologia depois que eu entrei no curso, não antes. Teve um livro da Simone Weil, que eu me lembro bem, <i>A condição operária e outros estudos sobre opressão</i> . Eu achei muito bonito.
20	<i>Cabeça de porco</i>	Luiz Eduardo Soares, Celso Athayde, MV Bill	Teve muitos livros que causaram esse impacto objetivo e subjetivo na minha vida, mas, profissionalmente falando, um livro que marcou e reafirmou o meu desejo profissional , aquilo que eu queria fazer, foi o livro <i>Cabeça de porco</i> .
25	<i>Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo</i>	Tomaz Tadeu da Silva	Na graduação, eu me lembro muito dos textos sobre currículo, que foram textos que me marcaram muito . Tem um livro que é introdutório no campo de currículo: <i>Documentos de identidade</i> . Eu me lembro de ter lido e de ter adorado, gostei muito da leitura.

Como pode ser observado no quadro, dentre as leituras que marcaram a vida dos professores, somente cinco delas correspondem a livros acadêmicos. A justificativa para essa escolha sempre esbarra na questão do tema de estudo ao qual o entrevistado se dedica. Ou seja, esses livros foram marcantes porque despertaram o interesse por determinado tema, ou mesmo orientaram estes professores para uma definição do caminho profissional que iriam traçar.

Os motivos elencados pelos outros 29 professores, que apontaram o livro literário como marcante, variaram consideravelmente. Contudo, alguns pontos comuns podem ser observados nas suas argumentações. O primeiro consiste no fato de a obra “fazer ver as coisas de outra forma”, “fazer pensar”. Se considerarmos as características levantadas sobre o texto literário, veremos que este é um argumento relevante para diferenciá-lo dos demais. Como afirma Cordeiro (2011):

Talvez seja pouco evidente que a literatura em geral tenha tudo a ver com a cidadania. Mas existe no simples ato de lê-la e aprender a cultura que ela traz, um exercício profundo e contínuo de descoberta de si mesmo e do mundo, um aprendizado livre e – ao mesmo tempo - dirigido sobre as circunstâncias de nosso tempo e lugar. Nesse exercício se encontram as bases necessárias para a emancipação do indivíduo, mais conhecedor de si, de suas necessidades primárias e de seus objetivos diante da vida, e mais conhecedor da realidade. Ou seja, existe na literatura um importante fator de humanização e socialização que deve ser compartilhado como um valor universal, superando barreiras de gênero, cor, classe ou nacionalidade. (p. 7)

As respostas dos entrevistados corroboram a noção de que a relação dialógica estabelecida entre leitor e o texto é eminentemente transformadora. A leitura remete ao texto e à sua rede de significações. O texto remete a ideias, valores, crenças, ideologias, sentimento, emoções e afetos. Os professores entrevistados reafirmam, com o argumento utilizado em suas justificativas, a certeza de que a leitura de livros literários permite refletir sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo.

Outro ponto levantado foi a questão do desenvolvimento da capacidade criadora e a aquisição do prazer no ato de ler. Alguns entrevistados responderam que: o livro ajudava a construir o imaginário; levava-os a entrar na história; a narração era emocionante e conflitante ao mesmo tempo; a leitura era prazerosa. Essas afirmativas indicam que o leitor, realmente, se sente coautor da narrativa, porque nela acrescenta suas vivências e imaginação. Sendo a obra de ficção uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Ao contrário, ela sempre propõe situações inacabadas, necessitando da intervenção e envolvimento do leitor, o qual preenche os vazios deixados pelo autor, dando outras interpretações para o texto e se identificando com ele.

Contudo, ao observar os títulos dos livros citados pelos professores, pode-se constatar que muitos deles são livros, normalmente, indicados pela escola. As disposições e crenças a respeito da leitura para alguns dos entrevistados parecem coincidir com o modo escolar de transmissão. Tornar-se um leitor para essas pessoas pode relacionar-se ao fato de ter adquirido o conjunto de competências e esquemas de percepção e apreciação transmitidos pela escola. De acordo com as pesquisas de Batista (1998), muitos professores ainda são, antes de tudo,

“leitores escolares” e tenderiam a investir, mesmo em suas leituras não diretamente voltadas para a escola e a prática docente, nas competências e nas disposições escolares, adquiridas escolarmente. Os conhecimentos e saberes transmitidos pela escola são um instrumento de aprendizagem que “se encontra em algo que não na leitura mesma, mas no 'conteúdo' educativo dos textos lidos (nos valores e aspectos instrutivos que pode transmitir) ou em sua linguagem (que exemplifica valores linguísticos ou conhecimentos literários)”. (p. 12)

Por outro lado, como foi pedido para os entrevistados indicar suas “leituras mais marcantes”, pode-se considerar também, que esses títulos elencados por eles, se tornaram especiais pelo fato de terem proporcionado o primeiro contato significativo com a leitura e não, necessariamente, porque suas competências e disposições leitoras ainda são escolares.

6. Considerações parciais

A recuperação da história de leitura dos professores entrevistados reforçou a minha hipótese de que não há um fator único responsável pela disposição de leitura dos sujeitos, uma vez que esta é formada por um conjunto de elementos sociais, culturais e temporais. Os dados evidenciaram vários aspectos que são de suma importância para a formação de leitores. O primeiro foi a constatação de que a maioria dos sujeitos entrevistados não teve problema no seu período de alfabetização, demonstrando que experiências positivas no processo da aquisição do sistema de escrita podem contribuir para o sucesso escolar de um indivíduo e, ao mesmo tempo, aproximá-lo de modo profícuo da leitura. Outro ponto enfatizado nos relatos foi a presença das bibliotecas escolares como um espaço memorável de circulação de livros e práticas de leitura, capaz de marcar a formação de alguns professores como leitores. A presença da família também foi destacada como um ponto alto na construção desses leitores, principalmente as figuras do pai e da mãe. Além disso, confirmou-se que o período da vida em que os docentes leram mais foi quando ingressaram na graduação, evidenciando que a inserção no meio acadêmico demanda uma maior aproximação com a leitura.

Porém, os dados apontam que, atualmente, esta aproximação não tem acontecido da mesma forma que antes. Existe, entre os professores, um descontentamento geral com o nível de leitura dos estudantes que hoje ingressam na universidade, quando comparado ao nível de leitura dos alunos de poucas décadas atrás. A educação básica sempre é apontada por eles como a principal causa desse problema. Alguns professores mencionaram, durante a entrevista, que os discentes têm dificuldade em interpretar e relacionar conhecimentos, que constroem concepções equivocadas, que desconhecem conceitos básicos, entre outras queixas. Entretanto, é importante considerar que são os cursos de licenciatura, que formam os professores da Educação Básica. E são esses, por sua vez, os responsáveis pela formação dos alunos que ingressam na universidade.

Os discursos dos professores nas entrevistas demonstraram esperar dos seus alunos competências leitoras como: habilidades de reter informação, participar de discussões em sala de aula, ouvir e simultaneamente fazer anotações; identificar ideias principais em palestras ou aulas, notando evidências que lhes dão suporte, confirmando ou contradizendo as teses tratadas; inferir significados de termos não conhecidos e saber procurá-los; identificar apelos emocionais; compreender instruções de trabalhos para avaliação e cumprir as tarefas; formular oralmente perguntas de modo claro e articulado; utilizar o vocabulário da disciplina, mostrar como várias ideias se relacionam em um todo. No entanto, estas habilidades não

costumam ser trabalhadas no Ensino Fundamental, nem no ensino Médio e muito menos no Ensino Superior. Logo, como exigir desses alunos que apresentem as condições leitoras idealizadas pelos professores.

Um primeiro movimento a ser feito na tentativa de se buscar a solução para alguns dos problemas levantados pelos professores, seria o reconhecimento das condições reais do estudante que ingressa nos cursos de Pedagogia. Embora sejam muitas as queixas dos docentes sobre a leitura e a escrita de seus alunos, não foram observadas durante a pesquisa, ações concretas que visavam mudar esse quadro. Essa é uma questão que precisa ser problematizada, afim de que se encontrem caminhos para melhorar o nível de letramento desses alunos que, provavelmente, serão futuros professores das séries iniciais.

Sendo assim, no próximo capítulo, será apresentado o levantamento feito a partir da análise das respostas dos questionários sobre as leituras dos alunos do curso de Pedagogia (ANEXO 3). O objetivo da coleta desses dados foi conhecer um pouco mais sobre os alunos do curso de Pedagogia e a maneira como se relacionam com a leitura dentro e fora da universidade.

CAPÍTULO IV

OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA E SUAS PRÁTICAS DE LEITURA

Ao ingressar na universidade, os estudantes de Pedagogia (assim como os de outros cursos) passam a ter contato com novos modelos de leituras, muitas vezes desconhecidos para eles. As indicações bibliográficas das disciplinas costumam indicar a leitura de resenhas, dissertações, teses, textos informativos, artigos científicos e reportagens de divulgação científica, fazendo com que a leitura passe a ser uma ferramenta essencial no percurso acadêmico. É através desses gêneros e seus respectivos portadores que os professores universitários oferecem um conjunto de conhecimentos que julgam necessários para que os alunos em formação universitária assimilem, se apropriem deles e construam novos saberes. A prática da leitura costuma ser, como sugere Andrade (2007, p. 125), o “instrumento de base para a condução das aulas”; “o fundamento das estratégias pedagógicas dos professores”.

Para a área de Educação, especialmente, a leitura é um dos principais instrumentos de formação, mas nem todos os estudantes são suficientemente autônomos para dar conta das complexas tarefas de leitura do Ensino Superior.

Nos relatos das memórias de alunas do curso de Pedagogia, escritos numa disciplina optativa “Como produzir um livro com os alunos”, ministrada pela professora Maria das Graças Rodrigues Paulino, e que resultou num livro intitulado *Sobrevivendo na FaE: memórias e invenções de alunas do Curso de Pedagogia* (2011), pôde-se constatar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao ingressarem no Ensino Superior. No relato da aluna Cristiane Bolzani, especificamente, é possível identificar algumas das tensões vividas por ela e suas colegas:

Todos os dias nos encontrávamos na cantina da FaE para tomar café da manhã juntos, antes do início da aula. Ocupávamos a primeira fileira de mesas junto da porta, para degustar nosso pão de queijo quentinho, acompanhado de café com leite, e controlar a passagem dos professores com quem teríamos aula. Era nesse momento que discutíamos os textos lidos das famigeradas disciplinas teóricas, textos densos com os quais não estávamos ainda familiarizados, nós, recém-saídos do ensino médio. (p. 11)

Nesse trecho do relato, a aluna destaca, com ironia, as disciplinas teóricas que geralmente compõem o currículo dos primeiros períodos dos cursos acadêmicos. Ressalta a falta de familiaridade com os textos densos e a complexidade da transição do Ensino Médio

para a graduação. Trata-se de dois ambientes de ensino-aprendizagem, porém com práticas de letramento diversificadas e com diferentes perspectivas em relação à linguagem. É comum ouvir sobre as crises dos alunos em relação aos novos gêneros textuais exigidos no novo ambiente discursivo. O assunto torna-se ainda mais complexo por se tratar de novas formas de pensar, interagir, produzir, com novas estratégias para a construção de conhecimentos, ou seja, é um processo complexo de aculturação que exige um constante trabalho de interação entre os professores e alunos. Esse processo requer novas posturas, novos modos de adquirir conhecimentos, novas atitudes, novas formas de se expressar enquadradas nos gêneros discursivos próprios desse ambiente. Dessa maneira, verificam-se os primeiros impactos negativos que os alunos têm ao ingressar na universidade. É o que a aluna relata na sequência do seu depoimento

As discussões mais inflamadas giravam em torno dos textos de Filosofia, cujos professores, altamente qualificados, colecionavam phds e, em nenhuma hipótese, aceitavam nossa opinião baseada no senso comum, sempre nos inquirindo sobre as fontes usadas para emitir nossas opiniões: “Em que autor você se baseia para fazer essa afirmação?”; “Você acha? Não, isso não é aceitável, minha cara, a menos que você tenha algum reconhecimento no meio acadêmico”; “Qual é a sua titulação para discordar desse autor? Ele é referência mundial nessa área”. E nos recolhíamos à nossa insignificância de alunos, que etimologicamente significa “a”, sem e “luno”, luz, a-luno, “sem luz”, conforme nos explicou zombeteiramente um professor do primeiro período. (p. 12)

A aluna revelou, de maneira caricaturada, sentimentos que são comuns aos alunos do Ensino Superior: a sensação de incompetência, insignificância, não pertença àquele ambiente, porque neste espaço suas opiniões não são aceitas se não estiverem embasadas em teóricos ou teorias reconhecidas academicamente. É o exercício do capital simbólico subjugando aqueles que ainda não se enquadraram nas regras do *campo*¹⁴ universitário. Segundo Bourdieu, o maior efeito da violência simbólica¹⁵ exercida pelo sistema escolar não é a perda da cultura familiar e a inculcação, mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduz na desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006). Dessa forma, cria-se nos

¹⁴ O conceito de campo é utilizado por Bourdieu para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido e classificado. (BOURDIEU, 1983c *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 36)

¹⁵ Bourdieu chama de violência simbólica a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 38)

alunos esse sentimento de inferioridade que pode até levar ao fracasso escolar. Por outro lado, ensina-se que para ser bem-sucedido nesse meio é preciso reconhecer a superioridade da cultura dominante e, em alguma medida, buscar se aproximar ou mesmo se converter a essa cultura. “Tem-se aqui o que Bourdieu chama de “boa vontade cultural”: um esforço de apropriação da cultura dominante por parte daqueles que não a possuem (*ibidem*, p. 38)”. É o que está sendo confirmado na continuidade do relato da aluna:

Logo descobrimos, (“ofício de aluno”, segundo Perrenoud), que a melhor forma de nos darmos bem na disciplina era respondermos as questões de forma clara, objetiva e perseguindo o mais fielmente possível o que ela (a professora) dizia em suas aulas. Nas provas e trabalhos, praticamente “psicografávamos” os autores estudados e, sempre que possível, citávamos ela própria, (acadêmicos de prestígio costumam ter uma grande autoestima) sem nos esquecermos de fazer as citações conforme a norma acadêmica, sob o risco de sermos acusados de plágio. Era um sufoco. Grande professora, que nos “alfabetizou” academicamente falando. Causava-nos verdadeiro pavor, hoje nos inspira respeito e admiração. (p. 12)

A expressão usada pela aluna, “alfabetizou academicamente”, pode ser relacionada ao letramento acadêmico, sobre o qual foi feita referência anteriormente. Apesar de a convivência entre a professora e os alunos parecer ter sido conflituosa, a docente conseguiu mostrar para eles como a leitura e a escrita funciona na academia e os introduziu nas formalidades da escrita acadêmica.

Essas narrativas, de certa maneira, reforçam a condição com a qual os alunos iniciam o seu processo de letramento acadêmico. O primeiro contato com os textos utilizados na academia parece ser uma experiência impactante para a maior parte dos alunos. O estranhamento em relação a linguagem usadas nesses gêneros é a reação que predomina nos alunos que estão ingressando em um curso. Mas, ao lado dos alunos que se sentem temerosos, perdidos e preocupados em relação as dificuldades que encontram para fazerem essas leituras, existem aqueles que, após um estranhamento inicial, manifestam reações que revelam certo ajustamento aos desafios que lhes são impostos.

O relato da aluna Cristiane Bolzani serviu para ilustrar e introduzir as discussões deste capítulo. Julguei ser propício o uso desses relatos para dar maior consistência aos dados coletados nesta pesquisa. É sabido que existem exceções entre os alunos, porém, a maioria deles apresenta um discurso parecido com o que foi narrado pela aluna. Ao verificar os perfis dos discentes investigados, pude perceber características semelhantes as das personagens que compõem as histórias contadas no livro *Sobrevivendo na FaE* (2011).

Os resultados obtidos por intermédio das análises dos questionários possibilitaram o levantamento do perfil socioeconômico-cultural desses colaboradores e a compreensão, ainda que parcial, da relação que mantêm com a leitura. Também foi possível levantar alguns dos motivos que ocasionam as dificuldades apresentadas em relação à apreensão dos textos indicados pelos professores.

1. Perfil dos alunos do curso de Pedagogia das IES particulares de Belo Horizonte

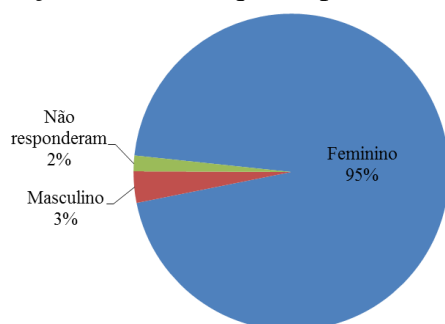
Para uma compreensão mais abrangente sobre a diferença entre o letramento dos professores e o letramento dos alunos, buscou-se analisar dados semelhantes aos que foram explorados no levantamento do perfil dos docentes, visto que esses fatores intervêm direta e indiretamente na questão da formação do leitor. Foram averiguados os seguintes aspectos: gênero, faixa etária, idade, classe social e formação escolar.

1.1 Indicadores sociodemográficos

1.1.1 Sexo

Neste tópico foi possível constatar uma conformidade entre o perfil dos professores e o dos alunos. Assim como acontece na docência da Pedagogia, a maioria dos alunos desse curso também são mulheres.

Gráfico 34 - Distribuição dos alunos que responderam à pesquisa entre os gêneros



A questão do gênero no campo da Educação não pode ser negligenciada. No caso da Pedagogia, levar em conta fatores históricos como a restrição das possibilidades profissionais que a mulher encontrava ao fazer suas escolhas, a imposição de que ela só poderia exercer a função de professora e a relação da docência com a maternidade, permite um olhar diferenciado sobre esse fenômeno.

Se a condição feminina explica o discurso da vocação e do amor, e se este oculta as condições reais em que acontece a prática pedagógica, levar em conta as relações de gênero

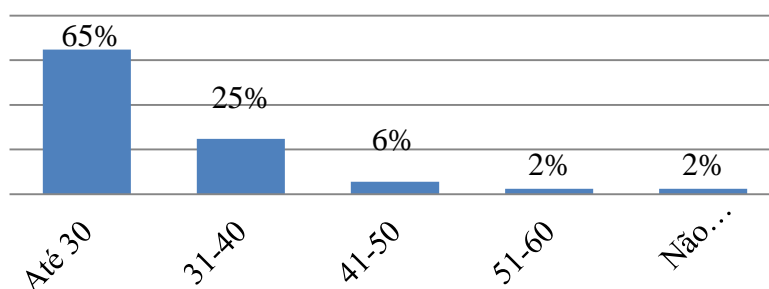
talvez contribua para entender melhor algumas das ideologias que são impostas pela sociedade como, por exemplo, pode-se citar a concepção errônea de que os salários das mulheres devem ser inferiores aos dos homens devido ao seu caráter secundário ou complementar. Legitimando, dessa forma, o empobrecimento crescente dos docentes, devido aos baixos salários da categoria.

Portanto, é necessário trazer à tona a questão da subordinação do gênero e alertar para o fato de que, quando as professoras não são bem formadas, podem por meio das suas práticas, se tornar um instrumento para a conservação dos mecanismos que reproduzem as desigualdades de gênero e reforçam a submissão das meninas e o autoritarismo dos meninos.

1.1.2 Idade

Entre os professores entrevistados, a faixa etária mais comum foi entre 41 e 50 anos. No caso dos alunos, esse índice é mais baixo, sendo que 65% dos entrevistados declararam ter menos de 30 anos. Portanto, conclui-se que os alunos ingressos no curso de Pedagogia são, em sua maioria, bem jovens, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 35 - Distribuição dos alunos que responderam à pesquisa conforme idade



Essa constatação pode levar a alguns apontamentos esclarecedores, como, por exemplo, o porquê da falta de maturidade de alguns alunos para conduzirem os seus estudos, não apresentando autonomia para direcionar e estruturar os seus conhecimentos, necessitando da intervenção constante do professor. Outro ponto relacionado a esse dado é o fato de que vários estudantes, por serem muito novos, não têm a certeza da sua escolha profissional. Logo, costumam mudar de curso, com muita frequência, o que leva ao problema da evasão nos cursos do ensino superior.

1.2 Indicadores educacionais, econômicos, sociais e culturais

Conhecer a procedência dos alunos do curso de Pedagogia no que diz respeito à sua formação na Educação Básica e a classe social a que pertencem é importante para situar

essas pessoas em seu contexto histórico de vida. O capital econômico e social funciona, na maioria das vezes, como meios auxiliares na acumulação de capital cultural. E o capital cultural tem forte influência na construção da condição do desenvolvimento de letramento dos indivíduos. Faz-se necessário compreender esses contextos e tecer reflexões em relação ao letramento para além da leitura e da escrita especificamente, compreendendo a relação desses elementos aqui estudados, dentro de uma estrutura social e cultural mais ampla.

O fato, por exemplo, de todos os entrevistados terem declarado pertencentes a classe baixa ou média, revela um dado interessante. Apesar de a amostra ter envolvido diversas IES particulares, não foi encontrado nenhum aluno que declarasse estar vinculado à classe alta. Isso pode indicar que, na medida em que cresce a renda, cresce também o desinteresse pela profissão do pedagogo. O que permite fazer a inferência de que a educação brasileira está passando por uma transformação do perfil sociocultural dos alunos dos cursos de licenciatura. Com as dificuldades das condições de trabalho e a baixa remuneração da profissão docente, houve uma diminuição do interesse por esta área. Principalmente, por parte das classes média e alta. Consequentemente, esse campo de trabalho está sendo ocupado por pessoas oriundas das camadas economicamente mais pobres, que, em sua ampla maioria, sempre estudaram em escola pública. É o que confirma os dados da tabela 1:

Tabela 1 - Relação entre a rede de ensino escolhida para o Ensino Fundamental e as classes de origem e atual

Classe Social		Rede Ensino Fundamental				TOTAL	
Classe Origem	Classe Atual	Particular		Pública			
Baixa	Baixa			30	24%	30	24%
Baixa	Média	1	1%	29	23%	30	24%
Média	Baixa	1	1%	1	1%	2	2%
Média	Média	14	11%	44	35%	57	46%
Não responderam		1		5	4%	6	4%
TOTAL		17	13%	109	87%	125	100%

A análise desses dados indica que 48% dos entrevistados declararam ter nascido na classe baixa e apenas 24% afirmaram ter permanecido nessa classe. O restante contribuiu para o inchaço da fatia que representa aqueles que se declaram estar atualmente na classe média. Logo, conclui-se que os alunos do curso de Pedagogia das IES particulares, assim como os professores desse curso, pertencem atualmente à classe média.

Os dados também apontam que os mesmos alunos que completaram o Ensino Fundamental em escolas públicas, no momento atual, cursam o Ensino Superior em faculdades particulares. Diante dessas constatações pode-se deduzir que a oferta de vagas para

o curso de Pedagogia em universidades públicas não é suficiente para atender a demanda dos alunos das escolas públicas.

1.3 Indicadores ocupacionais e de trajetória profissional

Outro conjunto de dados levantados pelo questionário diz respeito à “profissionalização”, mais especificamente a quantos desses alunos já atuam em instituições escolares. Essa questão é justificada por compreender que os discentes que já atuam no meio escolar terão uma interlocução com professores e com os autores de forma diferenciada dos outros acadêmicos, trazendo para a sala de aula questões vivenciadas por eles. Provavelmente, o interesse pela aprendizagem também será maior, tendo em vista que poderão discutir com o professor formador modos de intervenção e melhoria das práticas escolares.

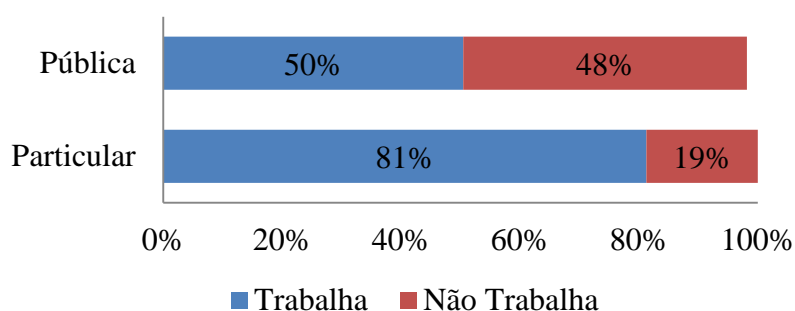
A tabela abaixo foi elaborada no intuito de comparar os aspectos referentes à “profissionalização” e a rede de origem dos alunos:

Tabela 2 - Relação entre alunos que já atuam em instituições escolares e a rede de ensino de origem

Rede de Ensino de origem	Já trabalha em alguma escola?				Não responderam	TOTAL	
	Sim	% Rede	Não	% Rede			
Particular	13	81%	3	19%		16	100%
Pública	55	50%	52	48%	2	109	100%
TOTAL	68	54%	55	44%	2	125	100%

Do total de entrevistados, 54% declararam trabalhar em escolas. A análise desta informação, a partir da rede de ensino cursada pelo aluno, revelou que a taxa de inserção no campo de trabalho educacional dos alunos provenientes da rede particular é significativamente maior do que a da rede pública. É o que foi demonstrado, com maior clareza, no gráfico abaixo:

Gráfico 36 - Relação entre a rede de formação e a entrada no mercado de trabalho



Do total de alunos que cursaram a rede privada, 81% já trabalham em alguma escola, enquanto uma porcentagem menor (cerca de 50%) dos alunos que estudaram na rede pública também exerce essa função. Essa relação necessita ser estudada com maior profundidade, pois é uma diferença que pode evidenciar a qualidade da preparação dos alunos oferecida pelas escolas particulares, contrapondo-se aos constantes problemas enfrentados pela rede pública, como as paralisações, carência de estrutura, material, entre outros fatores.

Considerando apenas os 68 alunos que declararam trabalhar em instituições de ensino, constatou-se que, em sua maioria, estão locados em escolas particulares e que nelas exercem funções diversas.

Tabela 3 – Relação entre os alunos que declararam trabalhar em instituições escolares, as funções que exercem e as redes de ensino em que atuam

Função	Rede de Ensino				TOTAL	
	Particular		Pública			
Auxiliar	10	15%	5	7%	15	22%
Coordenador	3	4%			3	4%
Estagiário	22	32%	11	16%	33	49%
Professor	13	19%	3	4%	16	24%
Secretária	1	1%			1	1%
TOTAL	49	71%	19	27%	68	100%

As faculdades de Pedagogia das IES particulares costumam ter convênio com as escolas que atendem as séries iniciais e/ou a Educação Infantil, facilitando a entrada dos seus alunos nesses estabelecimentos, para fazerem o estágio obrigatório. Contudo, também é interessante para as escolas particulares contratar os discentes que ainda estão no seu processo de formação, porque eles prestam um serviço especializado e a remuneração é bem menor do que aquela paga para os professores formados.

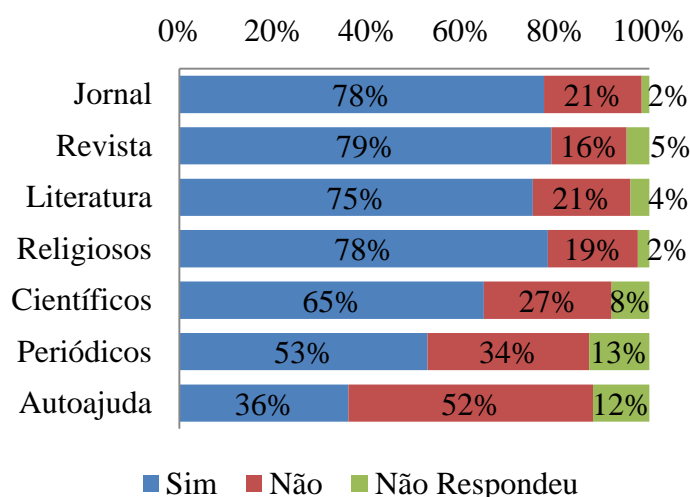
Por outro lado, a oportunidade de os alunos terem contato com a realidade de sala de aula contribui muito para o seu desempenho acadêmico. O problema é que nem sempre esses alunos têm a oportunidade de exercer o que estão aprendendo na faculdade, porque são dadas a eles funções diversas e que, às vezes, não trazem contribuições para a sua formação, ao contrário, só prejudicam. Como por exemplo, nos casos em que há a necessidade de cumprirem horários rígidos dentro das instituições, levando-os a saírem mais cedo da faculdade ou chegarem atrasados nas aulas. Ou mesmo quando tomam todo o tempo desses estudantes, que acabam deixando de fazer as leituras indicadas pelos seus professores, devido à falta de tempo e ao cansaço. Portanto, essa é uma questão que acredito que precisa ser

revista no meio acadêmico uma vez que tem prejudicado o processo de aprendizagem dos alunos do curso de Pedagogia.

2. As leituras dos alunos do curso de Pedagogia

Os resultados obtidos pelo questionário mostram que, apesar das dificuldades que os alunos apresentam com a leitura acadêmica e a imagem de não-leitores que carregam consigo, a maioria deles costuma desenvolver hábitos de leitura comuns à classe à qual pertence. A tabela mostra quais os gêneros ou suportes textuais que são lidos com maior frequência pelos estudantes do curso de Pedagogia.

Gráfico 37 – Leituras feitas com maior frequência pelos alunos do curso de Pedagogia

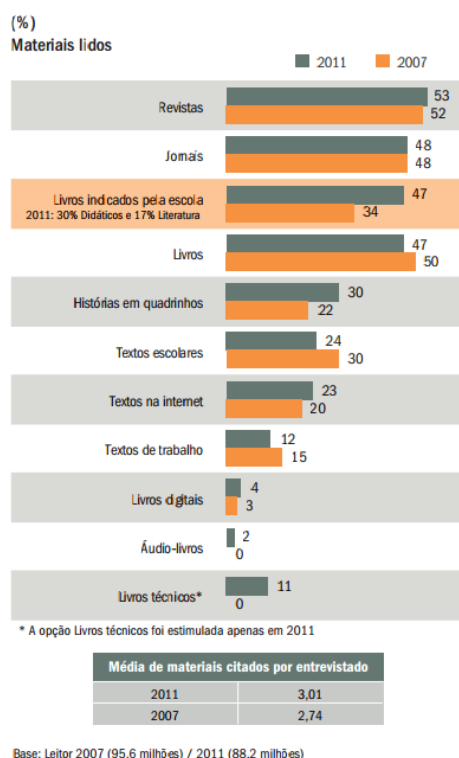


A maioria das respostas dadas no questionário menciona o jornal e a revista como os impressos mais lidos, seguidos de obras literárias em geral, livros religiosos, textos científicos, periódicos e livros de autoajuda. Os alunos citaram outras leituras além dessas, mas por apresentarem números pouco significativos, não estão incluídos no gráfico.

Na entrevista com os professores também foi perguntado se liam jornal ou revistas não acadêmicas e 88,8% disseram que leem e 55,5% afirmaram ter a assinatura de alguns deles (o mais citado foi o jornal *Estado de Minas*). O fato de a leitura de um jornal ou revista poder ser parcial, aleatória, descomprometida - ou seja, não há uma necessidade de lê-los inteiros, o leitor pode escolher somente aquilo que lhe interessa -, faz com que um número maior de pessoas se utilize deste portador de texto. A facilidade de acesso a ele também contribui para que se torne um dos portadores mais lidos pelos brasileiros. Ao comparar estes

dados com os resultados obtidos na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil/2012*, foi possível confirmar essa afirmativa.

Gráfico 38 - Leituras feitas com maior frequência pelos leitores brasileiros



Fonte: *Retratos da leitura no Brasil/2012*.

Os dados mostram que os materiais mais lidos – categoria mais citada – são as revistas (53% da amostra), seguidos pelos jornais (48%); a terceira categoria, no entanto, são os livros indicados pela escola, citados por 47% dos entrevistados, dos quais 30% correspondem a livros didáticos e 17% à literatura geral. Observam-se semelhanças entre os resultados apresentados nos gráficos 37 e 38 que podem indicar que os alunos do curso de Pedagogia apresentam hábitos de leitura similares à maioria dos brasileiros.

No que diz respeito aos textos acadêmicos, 81 alunos disseram que leem livros científicos, 34 disseram que não leem e 10 não responderam. Como se vê, o número de alunos que disseram não ler textos acadêmicos é muito grande. Logo, pode-se questionar: como discentes do Ensino Superior podem não fazer uso desse tipo de leitura? Esses alunos que deram resposta negativa talvez não souberem identificar o que são textos científicos ou periódicos. É preocupante essa situação, uma vez que os alunos parecem não reconhecer os gêneros que circulam no meio acadêmico.

Os dados mostrados na próxima tabela referem-se à frequência da leitura de livros acadêmicos.

Tabela 4 - Frequência de leitura de livros acadêmicos

Frequência de leitura de livros acadêmicos		
Diária	15	19%
Semanal	31	38%
Mensal	31	38%
Não respondeu	4	5%
	81	100%

Pelos resultados dessa tabela podemos constatar que a frequência de leituras acadêmicas dos alunos é relativamente baixa e, em sua maioria, é uma leitura parcial. Considerando que eles têm aulas diárias e uma carga volumosa de leituras para ser feita em casa, ler semanalmente ou mensalmente seria insuficiente para atender às necessidades impostas pela academia.

Quando foi pedido aos alunos que citassem os livros acadêmicos de sua preferência, as respostas demonstraram uma insegurança em relação ao nome de obras, autores e assuntos. Alguns alunos, por não serem capazes de lembrar o título da obra de sua preferência, citaram apenas os nomes de autores mais conhecidos na área educacional, como Piaget, Vigotsky, Foucault, Paulo Freire, Edgar Morin, dentre outros. Isto demonstra a falta de intimidade desses alunos com os livros acadêmicos e, por isso, o desconhecimento dos seus títulos.

A dificuldade de dar informações precisas – títulos, autores, temas etc. – sobre as próprias leituras foi também observada por Anne Marie Chartier entre alunas do Instituto Superior de Formação de professores, que no dizer da autora praticam “uma leitura fragmentada, em que se misturam indistintamente leituras de livros e outras, mais breves, aulas, apostilas, consultas diversas, artigos de jornais e revistas. Este material heterogêneo não pode ser repertoriado e tornar-se utilizável” (CHARTIER, 1999, p. 90).

Ao responderem sobre a leitura de artigos em periódicos acadêmicos foi possível fazer um paralelo com as leituras dos professores deste mesmo portador textual e constatou-se que o número de alunos que leem artigos é bem menor do que o número de professores. Um total de 100% dos docentes declararam serem leitores de artigos e que fazem a leitura desse gênero textual diariamente, às vezes, semanalmente, sendo este gênero o mais lido por eles.

Sabe-se que no meio acadêmico é comum a circulação de artigos científicos. Se, por um lado, tal gênero é bastante familiar aos professores universitários, ele é geralmente desconhecido pelos estudantes que ingressam no Ensino Superior. Por isso, Matencio (2002)

supõe que, pelo fato de os alunos se depararem pela primeira vez com o fazer científico, uma das maiores dificuldades pode ser proveniente de desconhecerem como se faz pesquisa e, assim, não saberem como devem abordar as informações lidas. Embora se devam considerar as possíveis falhas da Educação Básica, é importante considerar, principalmente, as especificidades dos textos acadêmicos e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, a fim de auxiliarem os alunos a fazer as apropriações corretas desses gêneros.

2.1 Leitura literária

Foi perguntado aos alunos se liam literatura: 94% declararam que “sim” e 24% disseram que “não”. Quando indagados sobre a frequência dessa leitura, dos 94 alunos que deram resposta positiva, 53% disseram que leem mensalmente, 24% diariamente, 16% semanalmente e 6% não responderam. Em seguida, foram indagados sobre o número de livros que costumavam ler num ano e as respostas foram as seguintes:

Tabela 5 – Número de livros literários lidos por ano

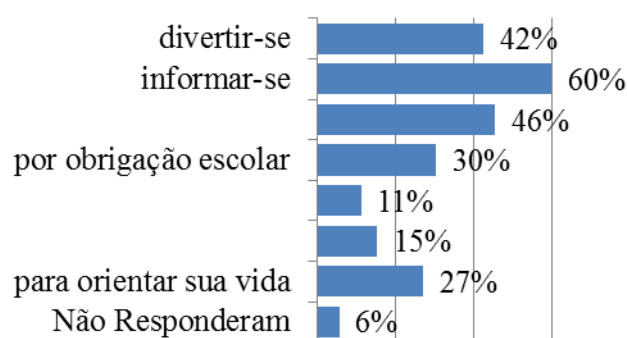
Livros literários lidos anualmente		
Livros	Frequência	
0	1	1%
1	11	12%
2	21	22%
3	17	18%
4	11	12%
5	11	12%
+	19	20%
Não respondeu	3	3%
	94	100%

Como demonstram os dados acima, a média de leitura de livros literários por ano é de dois a três livros, ficando abaixo dos índices apresentados pelos professores e dos resultados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*. Logo, confirma-se que os alunos do curso de Pedagogia, em sua maioria, não costumam ler textos literários.

As motivações que levam os alunos a lerem são diversas, porém, o principal motivo para os alunos lerem é o mesmo que a maioria das pessoas, ou seja, para obter informação. Sendo assim, a leitura de livros literários costuma ficar em segundo plano.

O gráfico 39 mostra as outras opções elencadas pelos entrevistados no que diz respeito às motivações para a leitura:

Gráfico 39 – Motivações para a leitura



2.2 Repertório de leituras

Os dados levantados a partir do questionário também possibilitaram conhecer um pouco mais sobre a constituição do acervo de leituras dos alunos.

Tabela 6 – Livros preferidos

Livros preferidos		
<i>Bíblia</i>	4	3%
<i>A menina que roubava livros</i>	4	3%
<i>Querido John</i>	4	3%
<i>O caçador de pipas</i>	3	2%
<i>A cidade do sol</i>	3	2%
<i>A cabana</i>	3	2%
<i>A última música</i>	3	2%
<i>Pelas portas do coração</i>	2	2%
<i>O pequeno Príncipe</i>	2	2%
<i>Saga Crepúsculo</i>	2	2%
<i>Se houver amanhã</i>	2	2%
<i>Orgulho e preconceito</i>	2	2%
<i>Cinquenta tons de cinza</i>	2	2%
<i>À procura da felicidade</i>	2	2%
<i>A Moreninha</i>	2	2%
<i>O menino do pijama listrado</i>	2	2%
<i>Turma da Mônica</i>	2	2%
<i>Capitães da areia</i>	2	2%
<i>Ninguém é de ninguém</i>	2	2%
Outros títulos	77	62%
TOTAL	125	100%

Apesar da pergunta referir-se à literatura, a *Bíblia* foi um dos livros mais citados como preferidos pelos estudantes. Junto dela aparece *A menina que roubava livros* e *Querido John*. Não foi possível listar todos os títulos citados devido a variedade de títulos referidos. O que demonstra que há uma grande diversidade de gosto por parte dos leitores. Foram

elencados na tabela apenas os títulos indicados mais de uma vez. Outro ponto a ser destacado é o número expressivo de discentes que não responderam a essa questão, o que leva a crer que, porque lêem pouco, não sabiam citar nenhum título.

É certo que, nas sociedades letradas, a escrita se apresenta em grande quantidade e variedade, e por isso não há como deixar de fazer alguma leitura. Lê-se o que está nos livros, nas revistas, na *internet*, no *outdoor*, nos rótulos, nos muros, enfim, em diferentes suportes. Os textos estão em todos os lugares, oferecendo-se para serem lidos independentemente do interesse ou das motivações dos leitores. Entretanto, isso não impede que o leitor tenha as suas preferências. Mas quando se fala de referências de leitura literária, somente aqueles leitores assíduos são capazes de indicar o nome dos livros que já leram. Quem não tem esse hábito, não sabe citá-los e por isso fazem referência às obras propagadas pelas mídias.

É interessante chamar a atenção para o fato de que o conjunto de obras que os alunos disseram serem os seus preferidos é formado por obras de gêneros muito diferentes, de estatuto literário bastante heterogêneo, mas que, em sua maioria, são *best-sellers*, aqueles títulos que geralmente estão nas listas *tops* divulgadas pelos meios de comunicação. Contudo, dentre as obras mencionadas, cinco já haviam sido indicadas pelos professores: *A menina que roubava livros*, *Querido John*, *O caçador de pipas*, *A cabana*, *Cinquenta tons de cinza*, mostrando que professores e alunos, em alguns casos, comungam do mesmo gosto literário. Porém, grande parte dos docentes citou obras caracterizadas como clássicos literários, porque têm o reconhecimento da elite literária.

2.3 A presença de livros em casa

De acordo com o relatório da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil/2012*, a melhoria na renda do brasileiro na última década possibilitou a mobilidade social das classes mais baixas para a classe denominada média, o que permitiu o acesso a bens que antes não entravam nas listas de consumo. Houve grande incremento no consumo de bens duráveis, em especial automóveis e eletrônicos, como TV digital, computadores e celulares, mas não ocorreu o aumento no consumo de bens culturais, em especial, livros, de acordo com as análises das opções dessa classe social. A mudança no padrão de consumo de livros depende de mudanças culturais, que são mais lentas e envolvem a valorização e interesse desses consumidores.

O leve crescimento na venda de livros, com a ampliação de lançamentos, conforme nos informa a pesquisa do setor (O Comportamento do Setor Editorial Brasileiro –

2010 – CBL/SNEL/Fipe), não foi suficientemente significativo para poder ser identificado nos resultados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*.

Quando comparados os dados referentes a compras de livros pela classe A (46%) com os da classe considerada média (14%), concluiu-se que essa última classe comprou o equivalente a 1/3 dos livros adquiridos pela classe A. Logo, pode-se calcular que não são apenas as questões econômicas que interferem na aquisição de livros. Para que haja mudança nos hábitos de consumo de bens culturais, como a leitura, são necessários estímulos para despertar o interesse por parte da sociedade.

Quando em um grupo o hábito de leitura constitui-se num comportamento comum da sua população, é porque historicamente houve condições a que, individual e coletivamente, a sua grande maioria o fosse construindo. Certamente, através da educação informal e formal, a família, a escola e a sociedade, ao instituírem um caráter valorativo à leitura, formam leitores. O oposto também vale: quando a leitura não se constitui como um valor social ou não faz parte dos valores vividos por uma sociedade como um todo, a compra de livros ou outros materiais de leitura, a prática da leitura, o hábito de ler não acontecem, sendo, portanto, o não ler uma de suas práticas culturais.

Ao perguntar para os alunos se tinham livros em casa, constatou-se que 14% dos entrevistados afirmaram não ter nenhum livro em casa ou optaram por não responder esta questão.

Tabela 7 – Questão sobre o hábito de possuir livros em casa

Você tem livros em casa?		
Sim	107	86%
Não	10	8%
Não Responderam	8	6%
TOTAL	125	100%

A importância da presença de materiais de leitura em casa na formação do leitor é algo indiscutível, uma vez que pesquisas como a *Retratos da leitura no Brasil* já identificaram alguns dos fatores determinantes da leitura no ambiente familiar, como disponibilidade de acesso a livros em casa; local adequado para a guarda de livros, bem como para a prática de leitura; observação dos atos de leitura realizados pelos pais; momentos de leitura previstos na rotina familiar, embora cada um leia seu texto predileto; momentos de discussão sobre obras lidas, envolvendo pais e filhos; ausência de um caráter obrigatório para as práticas de leitura.

É oportuno destacar que, quando se fala em leitor de livros, está se referindo a um sujeito que deve ter tido uma história de mediação afetivamente positiva com relação a

essas práticas de leitura; sem isso, o hábito não se instala e a leitura, se ocorrer, será por mera necessidade ou obrigação.

A fim de aprofundar as análises, também foi perguntado aos estudantes do curso de Pedagogia qual a quantidade de livros que possuíam em casa. A partir das respostas foi elaborada a seguinte tabela:

Tabela 8 - Quantidade de livros que possui em casa

Aproximadamente quantos?		
Até 10	48	45%
Até 50	32	30%
Até 100	19	18%
Mais de 100	7	7%
Não Responderam	1	1%
TOTAL	107	100%

Os dados extraídos a partir desta pergunta devem ser relativizados devido à dificuldade de se mensurar com exatidão a quantidade de livros que um leitor acumula ao longo da vida. São poucas as pessoas que conseguem manter a sua biblioteca pessoal tão bem organizada a ponto de informar, com precisão, o número de títulos que possui. Então, os dados apresentados são estimativas que os entrevistados fizeram a fim de cumprirem com a tarefa de responder o questionário. Contudo, analisando a tabela, é possível visualizar como é ínfimo o número de estudantes que tem mais de 100 títulos em casa. A maioria deles declarou ter menos de 10 livros, o que representa um repertório de leitura muito pequeno.

Neste aspecto, os dados levantados junto aos professores se diferenciaram bastante desses apresentados pelos alunos. Todos os professores afirmaram ter livros em casa. A maioria deles possui aproximadamente 100 livros na sua biblioteca particular. Houve aqueles que disseram ter mais de 500 livros, o que representa um acervo bastante significativo.

3. Considerações parciais

Ao se traçar o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia das instituições privadas, e ao questioná-los sobre as suas preferências, suas impressões ou certezas a respeito do seu desempenho com relação às exigências de leitura do Ensino Superior, torna-se notória a inovação que deve ocorrer em alguns aspectos do contexto estudado. Principalmente no que diz respeito à formulação de programas que busquem resgatar o nível de envolvimento e habilidades de leitura dos estudantes que ingressam na escola privada de Ensino Superior.

Uma das conclusões elaboradas a partir das respostas dos questionários foi que diante dessa realidade conflituosa da leitura no meio universitário, os alunos produzem uma imagem negativa nos modos de serem leitores. Em alguns casos, uma culpabilização individual sobre suas dificuldades em lidarem com as exigências impostas pela leitura acadêmica.

Foi possível perceber também que o nível de letramento dos alunos está muito aquém do letramento dos professores. Os docentes apresentam muito mais familiaridade com os textos que circulam no meio acadêmico do que os seus alunos. Não só pelas competências que os docentes desenvolveram ao longo dos anos, por meio do contato mais intenso com esses textos, como também pela sua formação acadêmica. Sendo assim, a leitura que os alunos fazem de textos acadêmicos requer uma mediação constante por parte dos professores, para que a compreensão seja alcançada e os conteúdos sejam realmente assimilados.

CAPÍTULO V

EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Este capítulo descreve e analisa as práticas de leitura de textos acadêmicos no ambiente da sala de aula. Ele se fundamenta na seguinte proposição feita por Andrade (2007): “se a leitura é, como vimos, o principal fio condutor das aulas, dos cursos e dos programas, pensar sobre ela implica refletir sobre como é administrada a relação de ensino entre professor e aluno.” (p. 141)

Na tentativa de compreender melhor como se dá a relação professor / texto / aluno num curso superior, organizei este capítulo em conformidade com os seguintes aspectos: os discursos dos professores sobre a interferência das suas leituras no seu trabalho docente; as retomadas das leituras indicadas para os alunos nos planos de ensino; as relações que eles e os alunos estabelecem com os textos nos eventos de letramento; e por último, a forma como os professores ampliam esse universo de leitura, reportando a outras experiências leitoras vividas por eles.

Segundo os dados investigados, as interações e as disposições dos professores e alunos em relação aos textos se diferenciam conforme o grau de letramento de cada um. Os resultados indicaram que nem todos os estudantes do curso de Pedagogia são suficientemente autônomos para dar conta das complexas tarefas de leitura do Ensino Superior. Eles têm dificuldade para ler e entender os textos acadêmicos, o que afeta sua competência no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, foi possível verificar que os professores deste mesmo curso são leitores competentes que já adquiriram, ao longo da sua formação, as habilidades de leitura necessárias para interagir e compreender com facilidade os textos que circulam no meio acadêmico.

Para descrever as práticas de leitura, utilizei dois conceitos importantes que ajudaram nas minhas análises: “evento” e “práticas” de letramento. De acordo com Kleiman (2005), o evento de letramento é a “ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece.” (p. 23) A autora explica que um evento de letramento apresenta atividades parecidas com outras atividades da vida social: envolve mais de um participante, os envolvidos têm diferentes saberes que são usados de acordo com os objetivos, interesses, intenções individuais e de metas comuns, caracterizando-se como um evento colaborativo.

Já as práticas de letramento são o “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização” (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Logo, pode-se entender que os momentos em que ocorrem as relações sociais intermediadas pela escrita na sala de aula podem ser chamados de eventos de letramento, porque neles a leitura acontece estabelecendo determinadas práticas. Essas ações que promovem a relação entre as pessoas e a linguagem escrita são as práticas de letramento. Barton (1994) afirma que as “práticas de letramento são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento.” (p. VII)

Ao entrar no campo para observar as formas como a leitura é desenvolvida na universidade, percebi que os eventos de letramento estão sempre presentes nesse contexto. Sendo assim, ocorrem também as práticas de letramento que, normalmente, são norteadas pelos textos acadêmicos. A leitura destes é cobrada pelos professores, e é a partir dela que as aulas são conduzidas. Porém, observei que não se discute sobre os modos como essa leitura deveria ser feita e pouco se diz sobre a estrutura do texto, sobre suas características internas mais formais ou sobre os demais aspectos que poderiam contribuir para melhorar a compreensão por parte dos alunos.

Diante desse panorama, procurei, por meio das análises feitas no próximo tópico, discutir o que os professores pensam sobre a leitura e a sua relação com a docência.

1. A interferência das leituras no trabalho docente

Durante a entrevista foi perguntado aos professores “como as suas leituras interferem no seu trabalho docente?” De um modo geral, todos os professores confirmaram a interferência de suas leituras na sua rotina acadêmica. Alguns disseram que a leitura dos textos serve como embasamento teórico para as disciplinas que ministram, assim como contribui para ampliar os seus conhecimentos sobre o conteúdo que abordarão durante as aulas. Outras vezes, leem vários textos no intuito de selecioná-los para atualizar a bibliografia da disciplina pela qual são responsáveis. Também afirmaram que usam os textos como sugestão para os alunos que pedem indicações bibliográficas e, por fim, aproveitam as suas leituras para refletir sobre o seu fazer pedagógico, em busca de uma melhor qualidade para suas aulas, como é explicado no depoimento da professora.

Essas leituras têm contribuído para a minha reflexão. Tanto no ato de lecionar, quanto no ato de poder, em alguma medida, construir e até

transmitir esses conteúdos para as alunas. Tem contribuído para eu pensar também sobre as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Tem me feito perguntar também que pedagogos eu desejo formar e como posso contribuir nessa formação. Os textos que leio são textos que eu indico, que eu utilizo, que eu também cito, mas que, às vezes, eu não trabalho em sala, mas indico a leitura deles para as alunas. (Prof. 20)

Sabe-se que a leitura não é a única maneira de se alcançar o conhecimento; contudo, ela ocupa um lugar fundamental na formação intelectual que tem sido produzida nas instituições do Ensino Superior. É evidente a relação do ensino-aprendizagem com a leitura, por isso as práticas de letramento são vistas pelos professores como uma forma de chegar aos seus objetivos de ensino. Muitos docentes detalharam o modo como desenvolvem o trabalho com a leitura em sala. Eles reproduzem práticas comuns ao meio acadêmico. Poucos mostraram estratégias diferenciadas para aproximar os alunos dos textos.

Aqui na faculdade a gente tem um sistema, chama “Siga Acadêmico”, onde podemos postar comentários, atividades, textos para os alunos. Por exemplo, a estratégia que eu uso muito é: se eu tenho aula na quarta-feira, por exemplo, então na segunda eu já posto um texto com um comentário e já indico para eles o que seria interessante refletirem e mostro em que o texto pode ajudá-los. Posteriormente, esse texto será trabalhado em sala de aula. (Prof. 12)

Passo o texto no *datashow* e vou lendo com a turma os parágrafos, vou parando, e aí então, tem umas janelas minimizadas que eu amplio e trabalho com eles. Mostro e vou problematizando como se fosse uma oficina. Então, eu fecho e avanço no texto, discuto... É uma leitura orientada. Depois, em outros momentos, eu peço pra ler em casa para a gente fazer um seminário. Tem momentos que eu faço uma leitura com propostas, então, assim, três, quatro perguntas para que eles elaborem. Peço para relacionarem o conteúdo do texto com o que já foi visto na disciplina. Assim, eles terão que fazer uma interface com outros textos, vão ter que evocar na memória, inúmeros conceitos pra poder relacionar com o conteúdo daquele texto. “Pode consultar?” “Claro, gente!” Então, eles tiram da pasta os textos e vão tentar fazer *links*, quer dizer, eu acho que isso trabalha na direção de instrumentalização de processos de letramento, na direção contrária de um analfabeto funcional, que não consegue extrair sentido de texto. (Prof. 31)

É comentar sobre o texto antes, localizar quem é o autor, de onde veio, sobre o quê que esse texto vai falar; fazer seminários, às vezes pedir [fichamento] de leitura. Tem um recurso que eu uso aqui na Pedagogia, que eu acho que é importante para ajudar na leitura, que é o seguinte: eu permito a consulta. Na prova eu permito a consulta, mas não a textos originais, mas a registros de leitura. Isso é uma estratégia que eu desenvolvi que tem ajudado as meninas a ler, por que se elas

leem e preparam um bom resumo, para ter um bom material na hora da prova, porque como eu não permito a leitura no texto original, elas têm que ler antes e fazer um registro e aí elas podem consultar os registros de leitura. Essa tem sido uma estratégia interessante para favorecer a leitura, porque ali... enfim, diante da necessidade de fazer, tirar boa nota na prova; se preparar para a prova é uma maneira de criar um incentivo para fazer a leitura e fazer um registro. (Profª 14)

Dou aula para o curso noturno. Então, a maioria dos estudantes trabalha e boa parte deles já tem família... Você vê que a leitura ocupa um espaço bem pequeno na vida deles. Então, eu desenvolvo algumas estratégias na sala de aula pra fazer com que leiam. Às vezes eu recorto os textos e faço uma construção do texto a partir do recorte. Eles leem e a gente vai trilhando o caminho que é possível na sala até construir o sentido dele todo e discutir o texto. (Profª 35)

No primeiro momento, no primeiro dia de aula, eu levo todos e faço a distribuição do planejamento. Eu peço leitura prévia. Mas, por exemplo, nas aulas expositivas, eu leio os textos, junto com eles, em sala. Leio partes do texto, que eu elenquei como relevantes, para eu fazer a minha aula expositiva. Então: “Gente, acompanha na página vinte, parágrafo quatro. Vamos ler”. Aí eu leio, interrompo: “Olha para mim”, e explico. Entendeu? Faço assim porque nem sempre eles fazem as leituras sugeridas com antecedência. (Prof. 21)

Ah, eu trabalho com filmes, eu trabalho com relatos de experiências, assim, tanto escritas, como eu levo pessoas pra falar, como da minha prática mesmo. Eu tenho muita coisa registrada, eu trabalho com documentário. Eu trabalho às vezes com textos de literatura, mesmo a disciplina não sendo exatamente literatura... O que mais? Música! Eu trabalho com música, levo música, a gente ouve, a gente canta as músicas, aí a atividade é dirigida. Trabalho em grupo, em dupla... Eu tenho outra estratégia: como o curso é à noite e a maioria das alunas trabalha o dia todo, então eu tenho uma dinâmica de ler os textos dentro da sala com elas. (Prof. 30)

As práticas de letramento desenvolvidas nas aulas visam, principalmente, a compreensão do sentido do texto acadêmico, que é selecionado como fonte de formação. O conteúdo do texto aparece, assim, nestas falas, como algo crucial; por isso, precisa ser lido e compreendido pelos alunos. Daí o interesse dos professores em diversificar as suas práticas na tentativa de ajudar o aluno a chegar à compreensão dos mesmos. Eles comentaram sobre a dificuldade de se trabalhar as leituras com os alunos e enumeraram alguns problemas que são mais comuns:

Agora, a leitura dos alunos é um grande problema. É um grande problema porque os nossos alunos, eles são alunos trabalhadores. Então eles trabalham o dia todo e chegam na faculdade para assistir a aula. E a gente tem um curso de três anos. Então é uma carga horária

densa, em três anos. Então, assim, a gente tem uma reclamação muito grande da parte deles, de sobrecarga e de não ter tempo para ler. Então, eu tenho consciência plena de que a leitura deles é toda fragmentada. Porque eles não leem realmente a obra, leem capítulos, pedaços. Eu me lembro de quando eu estudava, a minha graduação deteve uma influência tecnicista muito grande. Mas mesmo assim, a gente lia mais obras completas. Tinha uma leitura assim mais do todo. Hoje, a gente não vê muito isso. Os alunos não leem muito, eu não sei se é por causa da sobrecarga mesmo ou por causa do número de disciplinas muito grande. As turmas de Pedagogia nas quais eu trabalho estão no primeiro e no segundo período e eles têm doze disciplinas. Eu acho que é impossível eles lerem tudo das doze disciplinas. Então, o que eu faço, mas que acho que até não é muito bom, não tem muito resultado, mas é o que eu, atualmente, estou dando conta de fazer, é sugerir uma leitura e depois trabalhar o texto em sala de aula com eles. Eu costumo, às vezes, dar um roteiro de leitura para eles lerem e pontuarem algumas coisas ou levantarem questões do texto. E depois, na sala de aula, tentar dialogar essas questões que eles colocarem. Também uso o roteiro de leitura. Aí eu vou variando. É único jeito que eu tenho encontrado para eles lerem. Quase que tem que obrigar a ler. Se eu só colocar lá no plano de ensino “sugestão de leitura” ou “texto de apoio”, eles não leem. Então, o que eu faço, é selecionar os textos e sempre para aqueles textos eu sugiro um debate, uma atividade na sala. E aí eu acho que pelo menos garante um mínimo de leitura. Mas a leitura, eu confesso que ela é o nosso grande problema. E não é só no curso de Pedagogia, não. Sei disso porque eu trabalho com outros quatro cursos de licenciatura. (Profª 9)

Como citado pela professora, as práticas de leitura no Ensino Superior são constituídas pela noção de fragmentação. Pude constatar nesta pesquisa a potencialização do processo de fragmentar. No decorrer das observações encontrei o estabelecimento de uma relação de divisão e separação dos textos em partes. Os procedimentos que os docentes da faculdade costumam utilizar para garantir que os alunos leiam os textos propostos são a exigência da elaboração de um “resumo”, “fichamento”, “resenha” ou o “estudo dirigido”. Também é frequente a organização dos chamados “seminários”: dado um tema (oferecido pelo professor ou de escolha dos alunos), os estudantes devem consultar a bibliografia, ler textos, organizar as informações e apresentá-las aos colegas.

A turma é dividida em pequenos grupos e cada um fica responsável pela apresentação de um determinado texto que, geralmente, equivalem a capítulos de livros, a artigos de periódicos e/ou de revistas especializadas. No entanto, como os alunos apresentam dificuldade na compreensão dos textos, se não houver a mediação do professor, essa

metodologia não é eficiente no seu propósito de produzir conhecimento. É o que confirma uma das professoras entrevistadas:

Eu dei aula de Currículo semestre passado. Aí foi difícil porque os textos são muito teóricos, é uma disciplina bastante teórica. Então, quando as alunas foram apresentar o seminário, teve grupo que eu tive vontade de chorar, porque eu percebi que elas não entenderam nada do que elas leram, e estavam, inclusive, apresentando lendo as partes do texto. Elas liam e olhavam para mim. Até a leitura delas era complicada. Elas não conseguiam ler com uma entonação, elas erravam, porque não tinha mesmo compreensão do conteúdo. Aqui a gente tem essa dificuldade. Eu acho que são problemas básicos de formação. Então, assim, eu às vezes até quero trabalhar um texto interessante, mas eu sei que vai ser difícil. Elas não vão ler, ou se tentarem ler não vão entender. (Prof. 2)

O desenvolvimento desse tipo de atividade tem provocado insatisfação por parte dos professores e dos alunos. Os professores reclamam que os alunos não conseguem compreender os textos; por outro lado, os alunos ficam frustrados porque, além de não conseguirem apreender os significados dos textos indicados na bibliografia do curso, acham que os professores estão deixando de dar aula e transferindo para eles a responsabilidade de transmitir os conteúdos para os colegas. Segundo Libâneo (2009), “a abordagem pedagógico-didática de um conteúdo pressupõe a abordagem epistemológica desse conteúdo como, também, a consideração das características de personalidade dos alunos e os contextos socioculturais e institucionais das aprendizagens” (p. 12). Desta forma, questiona-se se os alunos, principalmente aqueles que se encontram nos períodos iniciais de um curso, estariam realmente preparados para assumir a condução da discussão de determinados textos teóricos que nem eles mesmos dominam. É importante levar em consideração que apesar de todo o aparato pedagógico de que os professores lançam mão para garantir uma leitura apropriada dos textos sugeridos, parece ser inevitável que os alunos recorram a procedimentos de leitura diferentes, os quais resultam em compreensões não autorizadas dos textos.

Outro problema encontrado foi que, em virtude da prática dos seminários, os alunos produzem uma segunda forma de fragmentação. Devido à quantidade de leituras que é exigida pelos professores, um recurso utilizado pelos discentes é a divisão de tarefas. Cada aluno fica responsável por uma parte do texto que será apresentado na aula. Os integrantes do grupo leem apenas um subitem ou alguns parágrafos do capítulo ou do artigo pelo qual o grupo ficou responsável. Assim, no momento da apresentação, percebe-se a falta de sintonia entre os integrantes do grupo, pois desconhecem a sequência lógica definida pelo autor, porque fizeram a leitura de fragmentos do texto. Desta forma, o conhecimento produzido na

universidade torna-se ainda mais fragmentado e superficial. O desmembramento que é feito dos textos não permite que os conteúdos sejam aprofundados.

Apesar do discurso de valorização da leitura apresentado na fala de alguns professores, encontrei nos depoimentos dos entrevistados o reconhecimento de que a maioria dos estudantes não lê todos os textos indicados por eles. Esse enunciado de não leitura foi bastante recorrente e as formas de resolver essa questão diferem de um professor para o outro.

Eu confesso que quando eu comecei a ministrar as aulas na primeira instituição que eu trabalhei, estava com a Disciplina de Política Pública e levei um artigo científico sobre Regulação e Regulamentação. Era um artigo que eu já tinha lido e que eu achava interessante e aí eu percebi que eu tinha cometido um erro, porque precisei gastar muito tempo para explicar e mesmo assim é como se estivesse falando grego, porque tive que ensinar o conteúdo e ainda tem que tive que desenvolver um letramento acadêmico. Então, esse movimento de leitura na faculdade é muito difícil. O que atualmente tenho feito com muita frequência é buscar artigos de revistas especializadas, porque eles discutem muitos dos conteúdos que eu quero trabalhar e eles são mais rápidos para ler. Eu tenho muitos alunos que geralmente não têm tempo de ler, alunos que estudam à noite e que trabalham de dia, então eu não passo praticamente nada do que eu realmente leio. Acaba que minha leitura é mais profunda, mais acadêmica e eu levo para eles aquilo que eles têm condições de ler. Eu gostaria que a leitura deles fosse tão acadêmica e tão profunda quanto a minha, mas, muitas vezes para fazer com que eles leiam, eu uso com muita frequência a revista *Pátio*, a *Carta na Escola*, que trazem discussões interessantes, mas que têm o texto mais curto. Mas ainda as alunas necessitam que eu passe algumas chaves de leitura anteriormente. Mas é o que tenho feito para tentar fazer com que esses alunos leiam. Agora, outra coisa que eu também levo com muita frequência para a sala são livros de literatura; leio para elas, às vezes para discutir algumas questões filosóficas, para discutir interpretação, para discutir interesse das crianças. Por quê? Porque eu até acredito que quando a gente envolve literatura, parece que as coisas também vão se encaixando melhor e eu fiz uma coisa esse ano, primeiro semestre, foi criar a roda de leitura com foco em literatura para elas, sem dizer ou definir o que era literatura. Deixei livre e apareceram, com muita frequência, livros de autoajuda. Mas eu tentei fazer isso até para estimular a leitura na sala de aula, porque mesmo numa graduação de Pedagogia tem sido uma luta. (Prof^a 23)

As alunas não leem! Aí sabe o quê que acontece? Fica falso, porque elas não leem e você já dá logo a atividade, elas olham e copiam aquelas partes. Então eu, sempre no primeiro dia de aula, as oriento. É uma dinâmica minha. Não são todos os textos, mas a maioria deles eu leio dentro de sala. Então, o quê que eu fazia? Ou eu lia e ia dando a aula ou cada uma lia uma parte ou então eu trabalhava com partes do texto xerografadas, que no final é a mesma coisa. É só pra todo mundo

participar... Distribuía. Quem está com a parte um lê, quem está com a parte dois, então, eu fazia isso muito. Fazia parte da minha dinâmica. Meus alunos falavam: “- Essa dinâmica é ótima! Faz isso mesmo que a gente gosta!” Então, era um jeito de garantir que, de fato, ao final do semestre a gente tivesse lido os textos. (Profª 30)

Segundo os depoimentos dos professores, os alunos do curso de Pedagogia, aqueles que estão sendo preparados para atuarem como profissionais nas salas de aula das escolas do Ensino Básico, não se interagem frequentemente com a leitura. Além das razões sociais, há também a dificuldade própria daqueles que não foram preparados cognitivamente para lidarem com diferentes gêneros textuais. Na sua formação escolar não foram contempladas as habilidades e competências necessárias para a leitura e compreensão de textos diversos.

Como foi dito anteriormente, muitos professores têm demonstrado insatisfação em relação à forma como os alunos universitários concebem as práticas de leitura e da escrita nesse contexto. O descontentamento ocorre porque a maioria dos professores acredita que, por terem passado pelo processo de escolarização básica, os alunos não deveriam apresentar tantas dificuldades nas atividades com a leitura e a produção escrita dos gêneros que sustentam as aulas e outros eventos da vida acadêmica. Não levam em consideração, portanto, que no meio acadêmico circulam outros gêneros discursivos, diferentes daqueles com os quais os alunos ingressantes estavam habituados nos ensinos Fundamental e Médio (FISCHER, 2008).

Feitoza (2009) explica que, ao ingressar na Universidade, o acadêmico passa a enfrentar dificuldades e conflitos na sua “constituição letrada”. O primeiro conflito se daria pela ruptura dos gêneros escolares em função dos gêneros acadêmicos; um segundo conflito seria a falta de conhecimento prévio sobre esses últimos, o que lhes dificulta a interação com as práticas discursivas do domínio acadêmico. Estudos com base na concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1997) reforçam os argumentos que auxiliam na compreensão desses conflitos, defendendo que o domínio de um gênero é um comportamento social.

De acordo com dados coletados e analisados no capítulo anterior e com pesquisas recentes, a exemplo das realizadas por Fischer (2007) e Marinho (2010), foi diagnosticado que a maioria dos alunos ingressantes no meio universitário, principalmente nas instituições privadas, apresenta pouca proficiência na leitura e na produção escrita de gêneros textuais em geral. Essa falta de familiaridade com as práticas de leitura e escrita básicas certamente

contribui para o distanciamento dos alunos em relação às práticas de letramento na universidade.

Marinho (2010) defende que a universidade, como ambiente acadêmico, pressupõe o registro e a divulgação de sua produção científica por meio de gêneros específicos desse meio. Pensar na leitura e na escrita sob a ótica científica requer pesquisas sobre habilidades e competências linguísticas, bem como sobre fundamentos e estratégias que permitam refazer princípios e desfazer crenças responsáveis por levar os alunos a estabelecer uma relação ainda deficiente e até mesmo inadequada com as práticas acadêmicas letradas.

Para a pesquisadora, uma das prováveis justificativas para a pouca atenção dada às práticas de leitura e escrita em cursos de graduação pode estar ligada à crença subjacente aos discursos baseados no consenso de que, a princípio, aprende-se a ler e a escrever nos ensinamentos Fundamental e Médio. De acordo com Marinho (2010),

Sabemos, no entanto, que os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental e médio. A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia – artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros – são realizadas, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidades próprias, esses gêneros. (p. 366)

Essas constatações só confirmam a relevância de os professores universitários considerarem a si mesmos importantes agentes de letramento, na promoção do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita para os universitários, principalmente no que se refere à leitura técnico-acadêmica, primordial para a construção do conhecimento e para o futuro desempenho profissional. Essa nova tarefa só será possível se forem levadas em consideração as lacunas da formação letrada dos alunos ingressantes, que ocasionam dificuldades e limitações na constituição letrada na universidade, tanto no que tange à adaptação às novas práticas de linguagem e aos gêneros do discurso acadêmico, quanto à superação das dificuldades de leitura e produção de texto herdadas da escola.

Cabe ao professor, pela sua ação, em termos de procedimentos, mediar essa situação. Provavelmente, o grande desafio do professor seja fazer com que a aprendizagem adquira uma concretude maior para os alunos, não instalando um caráter pragmático para o conhecimento, mas o transformando em um instrumento que contribua para a produção de condições mais próximas da realidade social.

Enfim, independentemente das destinações que os professores decidam dar aos textos que leram, é preciso enfatizar que elas acontecem a partir das apropriações que eles

fazem dos textos. Isto permite afirmar que o momento de organização dos textos e seleção de autores que será dado a ler aos alunos é, em boa parte, antecedido por esta operação que envolve a busca, a seleção e a apropriação de determinados textos pelos professores. Mas o que faz com que os professores decidam dar ou não uma destinação pedagógica aos textos que foram lidos por eles? O que regula a decisão de incluir determinados autores e não outros no conjunto de textos a serem lidos pelos alunos? Os instrumentos usados nesta pesquisa não foram capazes de alcançar respostas para essas indagações. Elas exigem uma investigação mais detalhada, tendo em vista que uma série de fatores entra em jogo no momento em que o professor passa a selecionar e organizar a bibliografia que será oferecida aos seus alunos. No entanto, no próximo tópico, tentarei fazer uma análise, ainda que superficial, sobre os planos de ensino de algumas das disciplinas do curso de Pedagogia, buscando aproximar-me de algumas respostas para essas questões.

2. Os planos de ensino e as retomadas das leituras indicadas nas bibliografias

O processo de produção da leitura nas salas de aula das universidades relaciona-se, primeiramente, à etapa de escolha e organização daquilo que será oferecido aos alunos para lerem. Trata-se de um momento em que, de acordo com as regras impostas pela instituição, os professores selecionam certo número de textos, geralmente escritos por diferentes autores e que abordam temas específicos de acordo com os objetivos didáticos do professor. No trabalho de composição do material de leitura para cada disciplina é possível identificar algumas ações dos professores como seleção, organização e disponibilização dos textos a serem lidos pelos alunos. Os professores buscam criar condições que assegurem a leitura. Nos depoimentos recolhidos é possível perceber alguns critérios a partir dos quais se realiza a escolha dos textos:

Eu tento procurar uma adequação melhor para o tipo de leitor que a gente tem. E tenho tido o cuidado de escolher as leituras... Busco uma gradação das dificuldades das leituras que eu indico, buscando facilitar o acesso dos alunos... para que, depois eu possa trabalhar com textos um pouco mais densos, um pouco mais... Senão eles reclamam, reclamam, reclamam... E você sente que isso até afasta o aluno. Eles já têm muita dificuldade de estudar. Eles têm dificuldade na leitura e têm dificuldade de estudar. Se eu pego um texto muito denso, o aproveitamento cai. Então, eu tenho essa preocupação. Eu trabalho muito nos períodos iniciais, então, no ingresso desses alunos aqui, portanto, eu pego diretamente essa dificuldade. Então, eu acho que o meu papel é colaborar para o avanço deles. Sendo assim, eu procuro adequar um pouco os textos. Às vezes eu jogo um que eu sei que vai trazer um pouco mais de dificuldade, tem um nível conceitual que vai

trazer muitas dúvidas e eles vão reclamar, é uma espécie de provocação. Mas ao mesmo tempo em que eu provoco, eu dou um texto melhor, que eles vão sentir que é mais fácil, que eles estão conseguindo compreender e depois eles vão avançando. (Profª 35)

Então você tem que peneirar muita, muita coisa. E você tem que ver a realidade do aluno. Se ele não vem de um contexto que ele tem o gosto pela leitura, se você começar a encher com muito texto, ele vai correr, você não vai conseguir produzir nada com ele. (Profª 22)

Sabendo-se que os textos são previamente definidos no plano de ensino em cada disciplina e que essa tarefa é atribuída aos professores, torna-se evidente que eles têm em mãos a responsabilidade pela elaboração de um percurso de leituras a ser trilhado pelos alunos. No entanto, o fato deles não participarem do processo de elaboração do plano de ensino, ou mesmo, desconhecem a sua utilidade faz com que não atribuam a devida importância para esse documento.

Observei que os alunos não costumam consultar o plano de ensino das disciplinas que estão cursando. Ao que tudo parece, eles são disponibilizados nos *sites* do curso, mas muitos alunos não têm conhecimento disso. Ao interrogá-los, tive a impressão de que a maioria deles desconhecia os conteúdos que seriam tratados nas disciplinas do curso e também não demonstraram interesse de verificar essa informação. Sabe-se que é de praxe os professores apresentarem o plano de ensino no primeiro dia de aula, porém, este é um documento que deveria acompanhar o aluno no decorrer de todo o curso e ser retomado sempre, para que alunos e professores assegurassem que os objetivos propostos fossem cumpridos. No entanto, parece que, depois da primeira aula, este documento deixa de ser utilizado.

Constatei que, durante o decorrer do semestre, poucos professores fizeram menção ao plano de ensino da sua disciplina. Geralmente, lembravam aos alunos o que deveriam ler para a próxima aula. Contudo, muitos deles disseram que, de acordo com a demanda, costumam mudar os textos que indicaram no plano de ensino. Logo, é certo afirmar que nem todos os textos que constam na bibliografia de um curso são trabalhados durante o semestre.

O material que consegui recolher não me permitiu fazer uma análise mais completa daquilo que todos os professores tem oferecido à leitura dos alunos do curso de Pedagogia. Porém, o recolhimento dos planos de ensino de algumas das disciplinas me possibilitou tecer algumas considerações importantes sobre o processo de escolha que é feito

pelos professores. Os pontos que foram destacados nas minhas análises dizem respeito à legitimidade dos textos e dos autores escolhidos, às substituições que são feitas ao longo do curso, aos recortes dos textos, à quantidade de obras listadas em determinadas disciplinas e à comparação da bibliografia de uma mesma disciplina ministrada em instituições distintas.

Tive acesso a sete planos de ensino referentes às seguintes disciplinas: Alfabetização e Letramento, Políticas de Educação no Brasil, Literatura Infantil, Didática da Matemática, Metodologia de Pesquisa e Direito Educacional. No caso da disciplina de Literatura infantojuvenil, fiz o acompanhamento em três instituições diferentes. O quadro abaixo mostra quais e quantos títulos foram propostos nos planos de ensino de cada disciplina.

Quadro 9: Planos de ensino de algumas disciplinas dos cursos de Pedagogia

Nomes das disciplinas	Bibliografia básica	Bibliografia complementar
Alfabetização e Letramento	<ul style="list-style-type: none"> - CAGLIARI, Luiz Carlos. <i>Alfabetizando sem o BA-bé-bi-bó-bu</i>. São Paulo: Scipione, 2010. (p. 14-36). - SOARES, Magda Becker. Letramento em texto didático. In: _____. <i>Letramento: um tema em três gêneros</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. - COSTA VAL, Maria da Graça. <i>Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais</i>. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007. - CAGLIARI, Luiz Carlos. <i>Alfabetizando sem o BA-bé-bi-bó-bu</i>. São Paulo: Scipione, 2010. (p. 164-194). (Material bibliográfico Estácio). - CAGLIARI, Luiz Carlos. A linguística e o ensino de língua portuguesa. In: <i>Alfabetização e Linguística</i>. São Paulo: Scipione, 2009. (p. 44-80). - CARVALHO, Marlene. <i>Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. (p. 13-61). - FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. <i>Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores</i>. CEALE/FAE/UFMG e MEC. Belo Horizonte: 2005. - TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Um modelo de ensino da linguagem e da alfabetização. In: _____. <i>Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista</i>. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 75 – 100. - GOULART, Cecília. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. Acesso em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBD E18/ RBDE18 _03_ CECILIA_M_A_GOULART.pdf - TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. A construção do conhecimento sobre a escrita. In: _____. <i>Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista</i>. Porto Alegre: Artmed, 2003. (p. 41-68). 	<ul style="list-style-type: none"> - SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, n. 24, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. - CARVALHO, Marlene. <i>Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. (p. 65-71) - FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. <i>Psicogênese da língua escrita</i>. Porto Alegre: Artmed, 1999. - CAGLIARI, Luiz Carlos. A linguística e o ensino de língua portuguesa. In: <i>Alfabetização e Linguística</i>. São Paulo: Scipione, 2009. (p. 13-42). - TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Livros infantis na sala de aula. In: _____. <i>Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista</i>. Porto Alegre: Artmed, 2003. (p. 143-161).

Nomes das disciplinas	Bibliografia básica	Bibliografia complementar
	<p>- CURTO, Luiz Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. <i>Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler</i> - Volume 1. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 25-59.</p> <p>- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A variação linguística em sala de aula. In: <i>Educação em língua materna: a sócio-linguística na sala de aula</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (p. 43-44).</p> <p>- TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. O ambiente material e social e o papel do professor na sala de aula. In: _____. <i>Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista</i>. Porto Alegre: Artmed, 2003. (p. 101 – 142).</p> <p>- CARVALHO, Marlene. <i>Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. (p. 72-101). (Material bibliográfico Estácio).</p> <p>- BATISTA, Antônio Augusto Gomes (et al). <i>Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento</i>. Coleção Pro-letramento – Alfabetização e Linguagem. Brasília, MEC, 2007. (p. 30-50).</p>	
Didática da Matemática	<p>- PONTE, J. P.; SERRAZINA, M. L. <i>Didática da Matemática do 1º ciclo</i>. Lisboa: Editora da Universidade Aberta, 2002.</p> <p>- PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. <i>Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?</i> Porto Alegre: Artmed, 2007.</p> <p>- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. <i>Lições de didática</i>. Campinas: Papirus, 2007.</p>	<p>- ANTUNES, Celso. <i>Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências</i>. Petrópolis: Vozes, 2003.</p> <p>- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros curriculares nacionais: matemática</i>. MEC/SEF. Brasília: 1998.</p> <p>- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. <i>Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo</i>. Brasília: MEC/ SEF, 1998. v. 3.</p> <p>- CLARK, Ron. <i>A arte de educar crianças: 55 regras de um professor premiado para formar alunos nota 10 na sala de aula e na vida</i>. Rio de Janeiro: GMT, 2005.</p> <p>- POWELL, Arthur; BAIRRAL, Marcelo. <i>A escrita e o pensamento matemático: interações e potencialidades</i>. Campinas, SP: Papirus, 2006.</p> <p>- TAJRA, Sanmya Feitosa. <i>Informática na educação</i>. 8. ed. São Paulo: Erica, 2008.</p>
Direito Educacional	<p>- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Editora Saraiva, S. Paulo, 2004.</p> <p>- Lei nº 9394/96 de 20/12/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - MEC</p> <p>- Col. Org. Profa. OLIVEIRA, Marlene Salgado de. Profa. FERREIRA, Jaína dos Santos Mello e Profa. BRUNO, Deusa da Cunha. Fundamentos legais e normativos para a formação de professores da educação básica. UNIVERSO, RJ. 2002.</p> <p>- FAGUNDES, Augusta. <i>Direito Educacional</i>. Esquema de Estudo, 2011</p>	<p>- MOTTA, Elias de Oliveira. <i>Direito Educacional e Educação do Século XXI</i>. Comentários à nova Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira – UNESCO, Brasília, 1997.</p> <p>- PNE – Plano Nacional de Educação – Publicações MEC (7) SAVIANNI, Demerval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Autores associados, 1997.</p>
Literatura na Educação Infantil	<p>- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. <i>A literatura infantil: visão histórica e crítica</i>. 2. ed. Rio de Janeiro: EDART, 1983. 314p.</p> <p>- COELHO, Nelly Novaes. <i>A literatura infantil: história, teoria, análise (das origens</i></p>	<p>- ABRAMOVICH, Fanny. <i>Literatura infantil: gostosuras e bobices</i>. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995. 174p.</p> <p>- BETTELHEIM, Bruno. <i>A psicanálise dos contos de fadas</i>. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 366 p.</p> <p>- CADEMARTORI, Lígia. <i>O que é literatura infantil?</i>.</p>

Nomes das disciplinas	Bibliografia básica	Bibliografia complementar
	<p>orientais ao Brasil de hoje). 2. ed. São Paulo: Quiron: Global, 1982. 418p.</p> <p>- COELHO, Nelly Novaes. <i>Literatura infantil</i>: teoria, análise, didática. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2005. 287p.</p> <p>- COLOMER, Teresa. <i>A formação do leitor literário</i>: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003. 454p.</p> <p>- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. <i>Literatura infantil</i>: teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999. 176p.</p> <p>- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. <i>Literatura infantil brasileira</i>: história & histórias. 5. ed. São Paulo: Atica, 1991. 190p</p> <p>- PAIVA, Aparecida ((Org.) ...[et al.]). <i>Literatura e letramento</i>: espaços, suportes e interfaces : o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 266 p.</p> <p>- PAULINO, Graça. <i>O jogo do livro infantil</i>: textos selecionados para formação de professores. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. 148p.</p>	<p>São Paulo: Brasiliense, 1986. 89p.</p> <p>- CAMARGO, Luis. <i>O livro infantil brasileiro</i>: arte para crianças. Campinas, SP</p> <p>- COELHO, Betty. <i>Contar histórias</i>: uma arte sem idade. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002. 78p.</p> <p>- COELHO, Nelly Novaes. <i>O conto de fadas</i>: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2008. 159 p.</p> <p>- COELHO, Nelly Novaes. <i>Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira</i>: séculos XIX e XX. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: EDUSP, 1995. 1339p</p> <p>- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDAO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). <i>A escolarização da leitura literária</i>: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 268 p.</p> <p>- GEBARA, Ana Elvira Luciano. <i>A poesia na escola</i>: leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2002. 167p.</p> <p>- HELD, Jacqueline. <i>O imaginário no poder</i>: as crianças e a literatura fantástica. 2. ed. São Paulo: Summus,1980. 239p.</p> <p>- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. <i>A leitura rarefeita</i>: livro e literatura no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1991. 177p</p> <p>- PAIVA, Aparecida <i>et al.</i> <i>No fim do século</i>: a diversidade: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 190p.</p> <p>- ZILBERMAN, Regina. <i>Como e por que ler a literatura infantil brasileira</i>. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. 181 p.</p> <p>- ZILBERMAN, Regina. <i>A leitura e o ensino da literatura</i>. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991. 146 p.</p> <p>- ZILBERMAN, Regina; CADEMARTORI, Lígia. <i>Literatura infantil</i>: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.</p> <p>- ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. <i>Um Brasil para crianças</i>: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. 4. ed. São Paulo: Global, 1993. 364p.</p>
Literatura Infanto-Juvenil 1	<p>- ABRAMOVICH, Fanny. <i>Literatura Infantil</i>: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1994.</p> <p>- AGUIAR, Vera Teixeira de (Org.). <i>Era uma vez... na escola</i>: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.</p> <p>- PARREIRAS, Ninfa. <i>Confusão de línguas na literatura</i>: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009</p>	<p>- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (Org.). <i>A escolarização da leitura literária</i>. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.</p> <p>- PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. <i>Literatura Infantil</i>: voz de criança. São Paulo: Ática, 2003.</p> <p>- OLIVEIRA, M. A. <i>Leitura e prazer</i>: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. SP: Paulinas, 1996.</p> <p>- PAULINO, Graça (Org.). <i>O jogo do livro infantil</i>. Textos selecionados para formação de professores. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.</p> <p>- REGO, L. L. B. <i>Literatura infantil</i>: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.</p>
Literatura Infanto-juvenil 2	<p>- HELD, Jacqueline. <i>O imaginário no poder</i>: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.</p> <p>- KHÉDE, Sônia Salomão (Org). <i>Literatura infantil</i>: um gênero polêmico. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.</p> <p>- ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. <i>Literatura infantil brasileira</i>: história e histórias. São Paulo: Ática, 1984.</p>	<p>- ANDERSEN, Hans Christian. <i>Contos de Andersen</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.</p> <p>- CARROLL, Lewis. <i>Alice no país das maravilhas</i>. São Paulo: Edusp, 1995.</p> <p>- COELHO, Nelly Novaes. <i>Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira (1882/1982)</i>. São Paulo: Edusp, 1995.</p> <p>- LITERATURA na infância: imagens e palavras. Disponível em: portalmec.gov.br.</p>

Nomes das disciplinas	Bibliografia básica	Bibliografia complementar
		- PINHEIRO, Hélder (Org). <i>Poemas para crianças</i> . São Paulo: Duas Cidades, 2000.
Políticas de Educação no Brasil	- FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. - TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. <i>O trabalho docente</i> . Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. - VEIGA, Ilma Passos A. <i>Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível</i> . Campinas: Papyrus, 2005.	- CURY, Carlos Robert Jamil. <i>Legislação educacional brasileira</i> . Rio de Janeiro: DP&, 2000. - CARBONELL, Jaume. <i>A aventura de inovar: a mudança na escola</i> : Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. - FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro e outros (Orgs.). <i>Teorias e fazeres na escola em mudança</i> . Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005. - FREITAS, Luiz Carlos. <i>Ciclos, avaliação e seriação: confronto de lógicas</i> . São Paulo: Moderna. 2003. - FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. <i>Medo e ousadia: o cotidiano do professor</i> . 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. - GADOTTI, Moacir. <i>Pensamento pedagógico brasileiro</i> . São Paulo: Ática, 2004.
Total de títulos indicados:	39 títulos	45 títulos

Diante desse repertório de textos e livros indicados, é possível fazer alguns apontamentos. Como se pode notar, pelos títulos e nomes dos autores elencados, estes textos foram escritos de um lugar social legitimado. Eles fazem parte de uma comunidade de leitores com competências singulares. A maioria desses autores possui autoridade reconhecida socialmente. Tudo o que falam ou escrevem tem credibilidade dos seus pares, mesmo que haja discordância em alguns pontos de vista. Geralmente, seus escritos partem dos resultados de pesquisas que desenvolveram ou dos estudos e das reflexões que fizeram ao longo da sua trajetória acadêmica. Esse é o caso de autores que são referência nacional e internacional quando se trata de determinados assuntos, como Tardif, Perrenoud, Teberosky, Ferreiro, Colomer, Soares, dentre outros.

Os referidos teóricos escrevem principalmente para seus pares e, por isso, usam uma linguagem própria para o meio onde esse tipo de texto transita. Alguns alunos, por sua vez, vindos de camadas sociais diferentes, em que não tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades leitoras, costumam sofrer pressão e ao mesmo tempo uma frustração, por não conseguirem corresponder às expectativas imediatas dos professores no que diz respeito à compreensão dos textos acadêmicos. Essa dificuldade pôde ser confirmada pelas respostas obtidas pelo questionário.

Tabela 9 - Grau de aproveitamento da bibliografia indicada no curso

Qual seu grau de aproveitamento dessas leituras?		
Excelente	2	2%
Ótimo	23	18%
Bom	80	64%
Fraco	11	9%
Insuficiente	2	2%
Não respondeu	7	6%
TOTAIS	125	100%

Como mostra a tabela, 64% dos alunos disseram que o aproveitamento das suas leituras é apenas “bom”. Logo, surge o questionamento: o que significa esse conceito para eles? Será que uma “boa” compreensão dos textos lidos em uma disciplina é o suficiente para dizer que o conhecimento foi construído? De acordo com os depoimentos dos professores entrevistados, parece que não. Eles afirmaram que os alunos têm dificuldade de entender os textos e de alcançar os objetivos propostos nas disciplinas.

Tendo em vista essas constatações, alguns professores sentem a necessidade de fazer alterações nos textos selecionados que compõem a bibliografia das disciplinas, como foi visto nos relatos acima. Eles promovem a substituição de textos considerados de difícil entendimento por outros que estejam ao alcance das condições de compreensão dos alunos. São substituições necessárias tendo em vista a realidade das condições de leitura dos alunos do curso de Pedagogia. Geralmente, o conjunto de textos que os professores avaliam como mais simples de serem lidos são aqueles retirados de revistas da área, artigos de portais da *Web* direcionados aos professores das séries iniciais, reportagens que tratam de assuntos sobre Educação, além de outros suportes menos utilizados. Esses textos apresentam algumas marcas que podem nos dar pistas do que os professores entendem por um texto fácil de ser lido. Alguns deles possuem parágrafos mais curtos, com informações precisas e diretas. O vocabulário é mais simples. Frequentemente, são acompanhados por títulos e subtítulos que demarcam, para o leitor, os temas sobre os quais estão tratando. Eles remetem o leitor a uma referência semântica e sintática já conhecida.

O fato é que os professores se esforçam para tornar a leitura mais acessível a fim de incentivar e garantir que os alunos leiam a bibliografia sugerida para a disciplina. Apesar desse esforço louvável, algumas questões podem ser feitas a partir dessa realidade: até que ponto os textos mais fáceis constituirão um material de leitura desafiador e estimulante para

os alunos? Como os professores irão ordenar a leitura ao longo do curso, fazendo a transposição dos textos mais fáceis para os textos mais complexos? Essas são algumas das preocupações que os professores compartilharam no momento da entrevista:

A gente tem alunos com dificuldade de interpretação mesmo, são leitores com dificuldades primárias de interpretação de texto. Então, muitas vezes, quando eu solicito esse tipo de leitura dos alunos, eu faço a leitura com eles quase que tentando traduzir o texto em conjunto. Eu leio os fragmentos, vejo o quê que entenderam, dou a minha opinião também. É uma tentativa de esmiuçar o texto, mas também eu acho que isso é válido porque se a gente trabalha com autores e com textos que a gente julga fácil, a gente vai formar pessoas que não terão oportunidade de se aproximar de leituras mais complexas. Então eu acho que é preferível gastar mais tempo com determinada leitura, fazer com que eles se apropriem dessa linguagem que é diferenciada, para que, na medida em que progrida o curso, eles consigam realmente ter mais afinidade com esse tipo de leitura. Porque se a gente for só afastando as leituras difíceis para não ter nenhum tipo de rebeldia por parte da turma, eles vão sair de um curso de graduação sem se apropriar disso, dessa linguagem. (Profª 1)

De acordo com as colocações feitas por esta professora, o importante não é apenas trabalhar os conteúdos dos textos, mas também explorar a linguagem com a qual são escritos. A solução não está somente na escolha de textos mais simples, que agradam os alunos, mas no acompanhamento sistemático dos professores, explorando junto com os alunos, as peculiaridades desses textos, a estrutura usada na sua elaboração, os objetivos para os quais foram escritos e o que eles pretendem evocar em seus leitores.

Nesse processo de seleção dos textos para compor a bibliografia de um curso, observam-se outros recortes. Os professores sugerem para os alunos não a obra inteira, mas parte de sua composição. Seja um capítulo, um artigo, uma unidade, uma seção ou um tópico. É o que se comprova no quadro dos planos de ensino, onde se vê as demarcações das páginas que deverão ser lidas em cada título. Os docentes justificaram esse procedimento dizendo que não é possível adotar um único livro para ser trabalhado durante todo o semestre porque este portador, apesar de ser muito abrangente, possui uma unidade muito fixa, não sendo capaz de atender todas as necessidades de uma disciplina. Porém, quando se faz a seleção de textos diversos para compor o plano de ensino de um curso, recai no problema da leitura fragmentada e do uso das fotocópias.

É perceptível o fato de que as práticas de leitura no Ensino Superior têm funcionado principalmente através de textos fotocopiados. Geralmente, são os docentes que disponibilizam os textos sugeridos para leitura, uma vez que o acervo das bibliotecas não

consegue suprir a demanda dos alunos. É claro que é profícua essa conduta de socializar o texto. Inclusive, ela exige o empenho do professor na seleção dos textos, montagem da pasta da disciplina, registro das referências bibliográficas, elaboração do cronograma indicando quando eles deverão ser lidos, dentre outras tarefas que fazem parte desse processo. Contudo, depois de todo esse esforço despendido, os professores costumam deixar essa mesma pasta de textos funcionar por vários semestres. Daí é comum que algum texto se perca, outros fiquem faltando páginas e ainda tem o problema da má qualidade das cópias, que frequentemente se aproximam do ilegível: o fundo é cinzento, com muitas manchas, e às vezes as letras ficam desfocadas.

No entanto, diante da obrigatoriedade das leituras indicadas, o aluno assume o papel de sujeito passivo, disciplinado, que, de modo automático, compra as fotocópias que estão na pasta e faz a leitura dos textos que foram relacionados pelo professor para aquela determinada aula (leitura que nem sempre acontece). Desta forma, identifica-se que a precariedade das condições desse formato de leitura, muito utilizado na universidade, não estimula os alunos a lerem, pelo contrário, é motivo de desestímulo para eles.

Ao serem retirados do seu suporte original, os textos acabam perdendo o seu projeto gráfico, as suas marcas editoriais, como capa, orelhas, tipo de papel utilizado na impressão, índice, apresentação, introdução, biografia e sequência lógica na organização dos capítulos - elementos que são relevantes para a composição e a compreensão de um texto. Eles contribuem para a boa legibilidade do texto e para a contextualização do tema. São capazes de dar pistas de leitura e apoiar na interpretação. Enfim, auxiliam o leitor na sua interação com a obra. Havendo essa ruptura do texto com o suporte original, os escritos acabam perdendo suas referências e estabelecem novas condições para a sua leitura.

Embora desprendidos da sua verdadeira procedência, os textos se apresentam como material de veiculação e difusão dos conteúdos que as disciplinas se propõem a ensinar. Eles passam a ter relações de continuidade com outros textos, advindos de diferentes fontes e autores. Constatei durante a pesquisa que os professores se tornam responsáveis por fazerem estas conexões, visando atender os seus objetivos pedagógicos. No entanto, percebi que se os motivos para a escolha de determinado encadeamento dos textos é claro para os professores, nem sempre é compreendido pelos alunos. O procedimento usado pelos professores na organização do plano de ensino da sua disciplina parece ser um recurso do qual se apropriam, para que os textos que compõem o conteúdo a ser trabalhado se adequem ao tempo que a disciplina possui e aos seus objetivos. Porém, nem sempre são consideradas as condições de

leitura que os alunos apresentam, o que pode gerar as dificuldades de leitura e compreensão destacadas pelos entrevistados.

Outro levantamento que foi possível fazer a partir dos planos de ensino refere-se à análise da quantidade de textos relacionados pelos professores para cada disciplina. Os resultados mostraram que foram indicados para cada uma delas, em média, 5,5 textos para a bibliografia básica e 6,5 para a complementar. Isto revela que, em alguns casos, as bibliografias das disciplinas não se fixam apenas naqueles textos escolhidos para serem lidos obrigatoriamente durante o semestre, mas também é sugerido um conjunto de obras complementares que, às vezes, supera o número das obras da bibliografia básica. O que se pode depreender desse fato é que a presença desse número de textos para serem lidos em cada plano de ensino pode ser entendida, às vezes, como uma maneira de avolumar a bibliografia de uma determinada disciplina. Independente de outras finalidades que esse conjunto de textos possa ter, a sua aparição na bibliografia pode causar certa resistência por parte dos alunos, uma vez que o volume de leitura sugerido não condiz com a sua predisposição para ler. Ao interrogar os alunos sobre o que achavam do número de textos indicados, obtive as seguintes respostas:

Tabela 10 - Opinião dos alunos sobre a quantidade de textos sugeridos pelos professores

Opinião sobre a quantidade de textos sugeridos		
Excessiva	5	4%
Muita	39	31%
Suficiente	60	48%
Pouca	9	7%
Não respondeu	12	10%
TOTAIS	125	100%

Aparentemente, a maioria dos alunos diz que os textos indicados são “suficientes”. No entanto, o discurso que pude ouvir durante o período de observação foi bem diferente. Sempre havia alunos reclamando com os professores sobre o excesso de textos para serem lidos. A porcentagem de alunos que disseram que a quantidade de textos indicados é “muita” ou “excessiva” também foi relevante, considerando o número de questionários respondidos. Cerca de 35% dos alunos assumiram não estarem satisfeitos com o número de textos sugeridos pelos professores. Portanto, uma vez que o volume de textos listados na bibliografia pode gerar uma predisposição negativa por parte dos discentes, talvez fosse mais construtivo repensar o número de referências sugeridas. Afinal, se forem somados todos os

textos indicados para a leitura dos alunos, em todas as disciplinas que cursam em um semestre, será possível constatar que é inviável o cumprimento de todas essas leituras, tendo em vista a realidade vivida por eles, ou seja, a maioria trabalha, alguns têm filhos, gastam muito tempo para se deslocarem de um local para o outro e ainda, por serem jovens, costumam ter uma vida social muito ativa.

Neste sentido, cabe uma distinção entre o conjunto de textos que foram apenas sugeridos na bibliografia e aqueles que, além de sugeridos, foram lidos pelos alunos e efetivamente trabalhados em sala pelos professores. Os dados dos questionários também auxiliaram nesta discussão.

Tabela 11 - Leitura da bibliografia principal sugerida pelos professores

Lê toda a bibliografia principal?		
Sim	46	37%
Às vezes	44	35%
Não	28	22%
Não respondeu	7	6%
TOTAIS	125	100%

Comparando os números das tabelas é possível averiguar que dos 60 alunos que disseram que a bibliografia era suficiente, apenas 46 afirmaram ler todos os textos sugeridos. Logo, há uma incoerência nas respostas. Se o número dos textos é considerado suficiente, ou seja, um número satisfatório, por que então não estão lendo todos? Se somarmos aqueles que responderam “às vezes” com os que disseram “não ler”, veremos que mais da metade dos alunos (57%) não atendem às expectativas de leituras que as disciplinas do curso de Pedagogia demandam. Esses dados requerem uma reflexão mais aprofundada, pois ficam algumas dúvidas: como adequar os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas à indisponibilidade dos alunos para ler os textos? Quais serão as possíveis consequências dessa falta de leitura na formação desses futuros profissionais?

Analisando um pouco mais os planos de ensino, pude fazer a comparação das indicações bibliográficas dos três planos de ensino da disciplina de literatura infantojuvenil. Verifiquei que, apesar de ser uma mesma disciplina, as escolhas pela bibliografia sempre fica a critério do professor que está lecionando. E mesmo que as bibliografias coincidam, a condução de cada um dos profissionais determinará a qualidade da disciplina.

As conclusões a que pude chegar com essa comparação foram: a disciplina de literatura infanto-juvenil que tem menos carga horária é a que apresenta o maior número de

livros em sua bibliografia básica e complementar. Em segundo lugar, vi que nenhum(a) autor(a) foi indicado(a) ao mesmo tempo pelos três professores. Porém, algumas autoras como Nelly Novaes Coelho, Graça Paulino, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Jacqueline Held e Fanny Abramovich foram citadas na bibliografia de pelo menos duas das disciplinas. Por fim, durante o acompanhamento das aulas, pude verificar que nem todos os textos básicos sugeridos no plano de ensino foram usados durante o período no qual elas ocorreram. Ao mesmo tempo, pude notar que outros textos que não constavam nos planos foram introduzidos pelos professores.

Portanto, os dados confirmam o que foi exposto acima. As bibliografias indicadas no plano de ensino, sejam básicas ou suplementares, não podem ser consideradas como uma referência fiel do conteúdo que será ministrado em uma disciplina. Outra conclusão a que pude chegar é que é necessário que os professores estejam sensíveis quanto à importância de levar em conta o nível de conhecimento dos alunos ao selecionar os textos para compor um Plano de ensino. “Ler um texto inacessível é sempre uma perda de esforço e tempo, e às vezes uma experiência em desaprendizagem” (PERINI, 2005, p. 45).

3. As relações que os professores e os alunos estabelecem com os textos nos eventos de letramento

Geralmente, o que se vê é que os interlocutores envolvidos com a leitura na universidade, professores e alunos, não divulgam as concepções que utilizam para promover essa ação. Não há uma troca de informações sobre as habilidades e saberes linguísticos, pragmáticos e sociolinguísticos, dentre outros, essenciais nesse processo.

Apesar de ter constatado um esforço contínuo, por parte dos professores, na tentativa de adequação da leitura à realidade dos alunos, ainda há muitos pontos a serem revistos na forma como a leitura é trabalhada no Ensino Superior. Determinadas concepções de leitura são impostas durante o período de formação universitária sem, entretanto, serem explicitadas para os alunos. De acordo com Andrade (2007), “as atividades pedagógicas presentes nas aulas transmitem ensinamentos da ordem do *habitus* acadêmico”¹⁶.

É intrínseca a todos os cursos a necessidade de escrever e de ler. Entretanto, os professores costumam abdicar-se de explicitar os modos de ler os textos que circulam na

¹⁶ O *Habitus* acadêmico, entendido como sendo o produto da incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade feita virtude, produz estratégias que - embora não sejam nem produto de uma visão consciente de fins explicitamente situados sobre a base de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem o produto de uma determinação mecânica causal - podem ser objetivamente consideradas como ajustadas à situação. (BOURDIEU, 1987, p. 21 *apud* ANDRADE, 2007, p. 122)

esfera acadêmica. A explicitação de como se lê poderia fabricar e legitimar os lugares específicos diante da leitura: “o professor universitário como aquele que diz ao aluno como se deve fazer, e este então ganharia o lugar de executor” (ANDRADE, 2007, p. 122). Porém, durante o período de formação, os alunos acabam por aprender a ler e escrever academicamente. Eles incorporam os modos de como devem fazer sem, no entanto, terem sido instruídos para isso. As práticas de leitura adotadas e tidas como válidas, na opinião dos docentes, contribuem para que isso aconteça. Os métodos de ensino que utilizam, seja porque acreditam serem os mais adequados para o pleno desenvolvimento das habilidades necessárias ao exercício das profissões, seja porque eles simplesmente os reproduzem por tê-los observado na prática de seus próprios professores, são, no limite, produtos de um longo trabalho de codificação e normalização difuso pelo *campo* (BOURDIEUc, 1996, p. 94). Não são, portanto, naturais, lógicos ou evidentes neles mesmos. São, antes, configurações de opções impostas, aplicadas, adaptadas e sedimentadas, conflituosamente ou não, com inúmeras variações no decorrer do tempo.

Em toda prática pedagógica há, ainda, uma imposição implícita e insensível de uma série de pressupostos de categorias de pensamento pré-construídas, que indicam as configurações da realidade sobre as quais ela se funda e se estrutura. Essas categorias de pensamento, que estão na base das representações dos educadores, determinam o modo de ação deles – por manifestarem o que eles têm para si como lógico e moralmente correto (BOURDIEUc, 1996, p. 93) – e são utilizadas por eles de maneira espontânea. São, portanto, exercitadas e transmitidas através do cotidiano da docência.

Podem ser distinguidos, desse modo, dois aspectos fundamentais de toda prática pedagógica: um institucional, que diz respeito aos parâmetros objetivos fixados por políticas educacionais através dos quais se pretende nortear uma área educacional, e outro que diz respeito à subjetividade do educador, ou aos modos pelos quais aquelas diretrizes institucionais se convertem nos discursos dos educadores.

De acordo com Bourdieu (1996c), a noção de *campo* pode ser considerada como uma estrutura de relações objetivas que permeiam as interações entre agentes. As disposições e reações dos agentes são influenciadas pelo *campo* e também o estruturam. A formação do *habitus*¹⁷ dentro de um *campo* envolve, portanto, um processo de aprendizagem nem sempre explícito em que o indivíduo, ao incorporar regras formadoras de disposições de

¹⁷ Bourdieu denomina *habitus* como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predisposta a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (1983b, p. 61).

comportamento, converte-as em suas disposições de ação, reproduzidas automaticamente, independentemente de regras explícitas. O *habitus* toma, assim, feição de um senso prático do que deve ser feito nas circunstâncias dadas. Conforme uma analogia do próprio Bourdieu, é “o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de antecipar o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo” (BOURDIEUc, 1996, p. 42). Bourdieu considera a escola um *campo* por excelência de inculcação do *habitus* profissional. A grande força dela nesta direção reside não tanto nos “esquemas particulares” que os indivíduos efetivamente reproduzem, mas na sua forte sugestão à internalização de uma “disposição geral geradora de esquemas particulares”, constituintes do *habitus* (BOURDIEU, 2009, p. 211).

A partir das constatações feitas pelo autor, pode-se entender que os docentes são portadores de noções já constituídas e também constituintes do campo profissional. Portanto, nas minhas observações, busquei analisar a atuação dos professores em sala de aula com base nesses aspectos simbólicos levantados por Bourdieu, transcendendo o mero registro das falas e dos fatos. A consideração dos gestos, atitudes, valores e outros elementos mais difusos, dificilmente detectáveis em pesquisas quantitativas, também foram levados em consideração para se vislumbrar a dinâmica da sala de aula com maior clareza.

Posicionar a pesquisa em torno desses elementos mais sutis não significa incorrer em menor grau de precisão na tentativa de se apreender o fenômeno estudado. Como escreveu Norbert Elias (2000), não apenas a utilização de símbolos verbais pode produzir resultados tão fidedignos quanto a utilização da mensuração estatística, como também pode ocorrer que análises quantitativas não sirvam como meios significativos para a apreensão de configurações sociais. Segundo esse sociólogo, isso aponta para o fato mais essencial “de que os dados sociais podem ser sociologicamente significativos sem ter significação estatística e podem ser estatisticamente significativos sem ter significação sociológica” (ELIAS, 2000, p. 59).

Todavia, considerando esses pressupostos, as minhas análises buscaram mostrar, através dos dados levantados nas entrevistas e nas observações das aulas, a articulação entre o discurso dos professores sobre suas leituras e as práticas efetivas em sala de aula como um processo determinado, de um lado, por estruturas instituídas pelo *campo* e, de outro, pela subjetividade dos próprios docentes.

A partir de agora pretendo clarear essas colocações relatando alguns episódios de eventos de letramento ocorridos nas salas de aula do curso de Pedagogia, os quais tive oportunidade de acompanhar. Os eventos de letramento são considerados multifacetados e envolvem vários aspectos importantes, como os participantes, as ações que ocorrem no evento

de letramento, os saberes, as habilidades, as estratégias e os elementos materiais que possibilitam concretizar essa prática (KLEIMAN, 2005). Sendo assim, para entender melhor como esses fenômenos acontecem nas salas do curso de Pedagogia, categorizei os dados coletados na observação das aulas de acordo com os aspectos mais relevantes dos eventos de letramento que já foram elencados. Na impossibilidade de contemplar todos os registros que foram feitos no caderno de campo, escolhi duas aulas de cada disciplina que melhor exemplificavam as demais.

É certo que essa pequena amostragem das práticas de letramento observada no contexto desta pesquisa não é o suficiente para poder generalizar e afirmar que esses mesmos procedimentos acontecem em todas as disciplinas do curso de Pedagogia em todas as instituições. Porém, o levantamento e a sistematização desses dados podem apontar para algumas tendências do meio acadêmico. Como afirma Fonseca (1999),

Nunca podemos prever de antemão que o modelo que construímos seja "a chave da compreensão" ou sequer relevante quando lidamos com casos específicos. Deve ser trabalhado como hipótese, a ser testada ao lado de outras hipóteses. Serve para oferecer uma alternativa, para abrir o leque de interpretações possíveis, não para fechar o assunto ou criar novas fórmulas dogmáticas. (p. 77)

Diante disso, organizei o quadro abaixo na tentativa de criar possibilidades de interpretação dos dados, sem a pretensão de exaurir todas as questões relacionadas ao assunto tratado.

Quadro 10: Aspectos dos eventos de letramento

Identificação		Aspectos dos eventos de letramento			
Faculdade	Disciplina	Tipos de participantes	Ações do evento de letramento	Saberes, habilidades e estratégias	Elementos materiais e tecnologias
A	Políticas da Educação	Professor da disciplina, alunos e alunas do 1º período de Pedagogia e de Música	- Leitura e análise de documento. (Os alunos deveriam, em grupos de três a cinco alunos, responderem as perguntas da atividade valorizada.)	<u>Saberes</u> : “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”. <u>Habilidades</u> : conhecimentos prévios linguísticos. <u>Estratégias</u> : localização de informações.	Fotocópias das “Diretrizes Curriculares Nacionais”; fotocópias do roteiro de estudo e folhas de papel A4 em branco.
		Professor da disciplina, alunos e alunas do 1º período de Pedagogia e de Música	- Aula expositiva ; - Leitura de lâminas projetadas pelo(a) professor(a).	<u>Saberes</u> : “As atribuições dos professores das séries iniciais”. <u>Habilidades</u> : conhecimentos prévios linguísticos. <u>Estratégias</u> : localização de informações.	Cadernos para anotações, retroprojetor.

B	Literatura na Educação Infantil	Professora da disciplina e alunas do 7º período de Pedagogia	- Apresentação de seminário. (Em semicírculo, as alunas deveriam apresentar a parte do livro pela qual eram responsáveis.)	<u>Saberes</u> : <i>Literatura infantil</i> : teoria, análise, didática (COELHO, Nelly Novaes, 2005), <u>Habilidades</u> : conhecimentos prévios linguísticos, conhecimentos textuais, conhecimento de mundo, capacidade para apresentar um assunto estudado, modalizar a fala de acordo com a situação de interlocução. <u>Estratégias</u> : localização de informações, seleção, predição.	Fotocópias dos capítulos do livro.
		Professora da disciplina e alunas do 7º período de Pedagogia	- Aula expositiva; - Leitura do texto projetado pelo(a) professor(a); - Leitura de fragmentos de textos literários.	<u>Saberes</u> : “Figuras de linguagem”. <u>Habilidades</u> : conhecimentos prévios linguísticos, conhecimentos textuais, conhecimento de mundo. <u>Estratégias</u> : localização de informações, seleção, predição, inferência, confirmação, autocorreção.	Cadernos para anotações, projetor multimídia.
C	Alfabetização e Letramento	Professora da disciplina e alunas do 7º período de Pedagogia	- Apresentação de seminário. (À frente da sala, as alunas deveriam apresentar a parte do livro pela qual eram responsáveis.)	<u>Saberes</u> : <i>Alfabetizar e letrar na educação infantil</i> : o que isso significa (BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.) <u>Habilidades</u> : conhecimentos prévios linguísticos, capacidade para apresentar um assunto estudado, modalizar a fala de acordo com a situação de interlocução. <u>Estratégias</u> : localização de informações, seleção, predição.	Slides do PowerPoint, um exemplar do livro, fotocópias dos capítulos do livro, cadernos para anotações, projetor multimídia.
		Professora da disciplina e alunas do 7º período de Pedagogia	- Aula expositiva; - Leitura do texto sugerido e dos slides projetados. (Execução do trabalho em grupos de três a cinco alunas sobre os métodos da alfabetização.)	<u>Saberes</u> : “Métodos da alfabetização”. <u>Habilidades</u> : conhecimentos prévios linguísticos, conhecimentos textuais, conhecimento de mundo. <u>Estratégias</u> : localização de informações, seleção, predição.	Slides do PowerPoint e fotocópia do texto sobre os métodos de alfabetização, cadernos para anotações, projetor multimídia, caixas de som.

D	Literatura Infantil	Professora da disciplina e alunas do 5º período de Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva. - Leitura dos <i>slides</i> projetados. - Discussão sobre o texto sugerido. - Leitura de um livro de literatura infantil. 	<p><u>Saberes:</u> “Indicação literária”, leitura do livro: <i>Literatura infantil</i>: teoria, análise, didática (COELHO, Nelly Novaes, 2005).</p> <p><u>Habilidades:</u> conhecimentos prévios linguísticos, conhecimentos textuais, conhecimento de mundo.</p> <p><u>Estratégias:</u> localização de informações, seleção, predição, inferência, confirmação, autocorreção.</p>	Slides do PowerPoint, catálogos de editoras, um exemplar do livro, fotocópias dos capítulos do livro, livro de literatura infantil, projetor multimídia.
		Professora da disciplina e alunas do 5º período de Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo dirigido do texto indicado (Os alunos deveriam, em grupos de três a cinco alunos, responderem as perguntas do estudo dirigido.); - Leitura de um livro de literatura infantil. 	<p><u>Saberes:</u> <i>Letramento literário na sala de aula</i>: desafios e possibilidades na sala de aula (PAIVA, Aparecida e RODRIGUES, Paula Cristina, 2008).</p> <p><u>Habilidades:</u> conhecimentos prévios linguísticos, conhecimentos textuais, conhecimento de mundo.</p> <p><u>Estratégias:</u> localização de informações, seleção, predição, inferência, confirmação, autocorreção.</p>	Um exemplar do livro, fotocópias dos capítulos do livro, livro de literatura infantil.
E	Direito Educacional	Professora da disciplina e alunas do 1º e 2º períodos de Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva; - Leitura dos <i>slides</i> projetados pelo(a) professor(a). 	<p><u>Saberes:</u> “Remédios constitucionais”.</p> <p><u>Habilidades:</u> conhecimentos prévios linguísticos.</p> <p><u>Estratégias:</u> localização de informações.</p>	Cadernos para anotações, projetor multimídia.
		Professora da disciplina e alunas do 1º e 2º períodos de Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva; - Leitura dos <i>slides</i> projetados; - Apresentação de seminário. (À frente da sala, as alunas deveriam apresentar a parte do documento da qual eram responsáveis.) 	<p><u>Saberes:</u> “Direito à educação: acesso ao conhecimento”, apresentação de seminário sobre: “Leis de Diretrizes e bases da educação”.</p> <p><u>Habilidades:</u> conhecimentos prévios linguísticos. Capacidade para apresentar um assunto estudado, modalizar a fala de acordo com a situação de interlocução.</p> <p><u>Estratégias:</u> localização de informações.</p>	Slides do PowerPoint, fotocópias das “Leis de Diretrizes e Bases da Educação”, projetor multimídia.
F	Alfabetização e Letramento	Professora da disciplina e alunas do 3º período de	<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva. - Leitura dos <i>slides</i> projetados. 	<p><u>Saberes:</u> Letramento e alfabetização: as muitas facetas (SOARES, Magda</p>	Slides do PowerPoint, apostilas da faculdade, livro de literatura

		Pedagogia	-Assistir ao filme: “A invenção da escrita”. -Escutar a leitura de um livro de literatura infantil. -As alunas deveriam associar o filme que assistiram com o conteúdo do texto. -Discussão sobre o filme.	Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas, 2004). <u>Habilidades:</u> conhecimentos prévios linguísticos, conhecimentos textuais, conhecimento de mundo. <u>Estratégias:</u> localização de informações, seleção, predição, inferência, confirmação, autocorreção.	infantil, projetor multimídia e DVD
		Professora da disciplina e alunas do 3º período de Pedagogia	- Aula expositiva; - Leitura dos slides projetados; - Discussão sobre o texto indicado; - Leitura de um livro de literatura infantil.	<u>Saberes:</u> “Gêneros textuais” <u>Habilidades:</u> conhecimentos prévios linguísticos, conhecimentos textuais, conhecimento de mundo. <u>Estratégias:</u> localização de informações, seleção, predição, inferência, confirmação, autocorreção.	Slides do PowerPoint, apostilas da faculdade, livro de literatura infantil, projetor multimídia
G	Literatura infantil	Professor da disciplina e alunas do 4º período de Pedagogia	- Aula expositiva; - Leitura do texto projetado referente a um capítulo do livro; - Discussão sobre o texto projetado.	<u>Saberes:</u> <i>A literatura infantil na escola</i> (ZILBERMAN, Regina, 2003). <u>Habilidades:</u> conhecimentos prévios linguísticos, conhecimentos textuais, conhecimento de mundo. <u>Estratégias:</u> localização de informações, predição.	Texto do Word, fotocópias do capítulo do livro, projetor multimídia.
		Professor da disciplina e alunas do 4º período de Pedagogia	- Aula expositiva; - Leitura do texto projetado referente a um capítulo do livro; - Discussão sobre o texto projetado; - Leitura de livros de literatura infantil.	<u>Saberes:</u> <i>Literatura afro-brasileira para crianças</i> (SILVA, Cleber Fabiano, 2011). <u>Habilidades:</u> conhecimentos prévios linguísticos, conhecimentos textuais, conhecimento de mundo. <u>Estratégias:</u> localização de informações, predição, inferência, confirmação, autocorreção.	Texto do Word, fotocópias do capítulo do livro, livro de literatura, projetor multimídia.
H	Metodologia científica	Professor da disciplina e alunas do 1º período de Pedagogia	- Aula expositiva; - Leitura das anotações do quadro; - Leitura silenciosa e leitura coletiva do livro; - Discussão sobre o texto sugerido.	<u>Saberes:</u> <i>Fazer pesquisa é um problema?</i> (PEREIRA, Luisa Ribeiro. VIEIRA, Martha Lourenço, 2000). <u>Habilidades:</u> conhecimentos prévios linguísticos, conhecimentos textuais, conhecimento de mundo. <u>Estratégias:</u> localização de	Anotações do quadro, Um exemplar do livro, fotocópias do livro, caderno de anotações.

				informações, seleção, predição	
		Professor da disciplina e alunas do 1º período de Pedagogia	- Aula expositiva; - Leitura coletiva do texto; - Leitura das anotações do quadro; - Discussão sobre o texto sugerido.	<u>Saberes:</u> Valores “Compostura e caldo de galinha” (LUFT, Lya, 2012). <u>Habilidades:</u> conhecimentos prévios linguísticos, conhecimentos textuais, conhecimento de mundo. <u>Estratégias:</u> localização de informações, seleção, predição.	Anotações do quadro, fotocópias do texto de uma revista.
I	Didática da matemática	Professora da disciplina e alunas do 6º período de Pedagogia	- Aula expositiva; - Leitura das anotações do quadro; - Leitura do texto sugerido.	<u>Saberes:</u> PCN da matemática. <u>Habilidades:</u> conhecimentos prévios linguísticos. <u>Estratégias:</u> localização de informações, predição.	Anotações do quadro fotocópias dos PCN da matemática.
		Professora da disciplina e alunas do 6º período de Pedagogia	- Leitura das anotações do quadro. (Jogar com o colega marcando o caminho do tesouro na malha)	<u>Saberes:</u> Resolução de malhas da matemática. <u>Habilidades:</u> conhecimentos prévios linguísticos. <u>Estratégias:</u> localização de informações, predição.	Anotações do quadro, fotocópia de uma malha quadriculada.

Optei por analisar separadamente cada aspecto dos eventos de letramento apresentados no quadro, a fim de oferecer a oportunidade de um maior detalhamento do tema e a exposição de outras experiências vivenciadas no campo e que proporcionaram contribuições para a discussão sobre o fenômeno estudado.

3.1 Tipos de participantes

Dando início à análise da tabela, destaco o primeiro aspecto levantado – os participantes das práticas de letramento. É óbvio que na situação discursiva de uma sala de aula os atores principais sempre serão os alunos e o professor regente. Como exposto acima, esses interlocutores estiveram presentes em todas as situações observadas. Apenas em duas aulas, não registradas no quadro, estavam presentes outros sujeitos nas práticas de letramento que se sucederam nas salas.

O primeiro deles ocorreu numa das aulas da disciplina Alfabetização e Letramento. A professora solicitou, com antecedência, que as alunas levassem para a sala, seus filhos e/ou outros parentes que estivessem na faixa etária de 2 a 8 anos, a fim de participarem de uma atividade diagnóstica da hipótese da escrita do sistema alfabético. As alunas atenderam a solicitação e, além de promoverem mudanças no aspecto físico da sala,

tornando-o um ambiente alfabetizador, também prepararam um lanche para receber os convidados.

Ao iniciar a atividade, a professora entregou uma folha para cada criança e pediu que fizessem o registro dos seus nomes. Em seguida, apresentou figuras para que o grupo escrevesse o nome do objeto ou do animal que estava sendo mostrado. Logo depois, foi pedido às crianças que anotassem, do seu modo, algumas frases que foram ditadas pela professora. As alunas acompanharam todo o processo e, em seguida, fizeram a análise da escrita das crianças, diagnosticando em qual hipótese da escrita alfabética elas se encontravam. Foi uma aula interativa, na qual as alunas puderam se relacionar com os convidados e pôr em prática os conhecimentos desenvolvidos nas aulas anteriores. Também significou uma oportunidade do desenvolvimento da aprendizagem aliada à prática.

Numa outra situação, que aconteceu na aula da disciplina Literatura Infantil, a professora convidou uma ex-aluna, que já havia se formado e que, atualmente, trabalhava como contadora de histórias em uma editora. Ela narrou uma história para as alunas, deu o seu depoimento sobre os motivos que a levaram a assumir aquela profissão e respondeu as perguntas da turma. Dessa forma, a professora conseguiu mostrar a importância da disciplina Literatura Infantil no curso de Pedagogia e ao mesmo tempo motivou as alunas a buscarem conhecer mais sobre este tema.

Considerarei sensato trazer essa reflexão sobre a presença de outras pessoas, além dos alunos e dos professores, nos eventos de letramento que ocorrem na sala de aula porque constatei que é um recurso pouco explorado pelos professores e que, quando usado, agrega novas experiências, opiniões, ideias e vivências às aulas.

3.2 Ações de evento de letramento

Foi possível perceber que as aulas expositivas prevalecem sobre outras metodologias para se trabalhar os conteúdos em sala de aula, reproduzindo um comportamento da escola tradicional. Apesar do desenvolvimento de novas tecnologias, das teorias sobre como o conhecimento é adquirido e os investimentos em pesquisas na área educacional, parece que ainda prevalece a mesma conduta para a transmissão dos conteúdos.

Infelizmente, ainda se encontram, no Ensino Superior, relações que atualizam essa lógica tecnicista, na qual o processo de ensino-aprendizagem funciona através do cumprimento de tarefas que se transformam em nota, em aprovação. Constatei que algumas das práticas de leitura que ocorrem na sala de aula são realizadas com a preocupação de se avaliar o conteúdo lido e não como uma possibilidade de se produzir efetivamente o

conhecimento. Apesar de muitos professores tentarem mudar essa concepção criando modos paliativos de lidarem com o problema, pude concluir que são necessárias mudanças mais profundas, que levem em consideração os problemas advindos das séries iniciais e do Ensino Médio, mas também que busquem melhorar as práticas de leitura desenvolvidas na universidade.

A Educação Superior, ao longo da história, vem sofrendo diversas transformações que atingem todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se analisá-las pelas tendências pedagógicas, as quais possuem suas características próprias. Pude verificar, porém, que apesar de ocorrerem algumas mudanças, as correntes pedagógicas do passado não se esgotaram ainda. Averigui esse fato observando que muitas concepções que norteavam o ensino no passado ainda fazem parte do cotidiano acadêmico e, de algum modo, estão incorporadas às práticas pedagógicas. Exemplos disso puderam ser vistos quando observei algumas aulas expositivas; as leituras dirigidas de anotações do quadro; a leitura silenciosa e depois coletiva de um livro; atividades e avaliações de um texto sem que esse fosse discutido anteriormente com a turma.

Libâneo (2006) afirma que “evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência” (p. 21). Muitas vezes os docentes alegam não seguir tal tendência, julgando-a errônea, mas se observa que tais colocações são equivocadas, já que em várias situações do cotidiano escolar estas correntes compõem o seu fazer profissional.

Mesmo finda a hegemonia da orientação tecnicista do ensino, verifica-se que as consequências deste dispositivo tecnicista ainda produzem nas salas de aula da graduação espaços pouco propícios às práticas de leitura. As aulas oferecem poucos momentos significativos de contato com a leitura. Ainda que nesse ambiente circulem materiais de leitura, o que constatei foi um esvaziamento no ato de ler. De certa forma, percebi uma utilização da leitura como instrumento de divulgação e avaliação de conteúdo informativo, com pouco espaço para a reflexão sobre as formas de ler, as estruturas e os estilos que compõem um texto, as suas funções, bem como para posicionamentos crítico-reflexivos sobre as práticas de leitura. No próprio discurso de alguns professores foi possível averiguar a tentativa de diminuir o nível de exigência, apresentando leituras mais acessíveis que se, por um lado, podem ajudar na compreensão do texto, por outro, não estimulam o conflito, o desafio.

Pude verificar que a leitura se tornou, para a maioria dos alunos, algo que apresenta uma utilidade específica e não um caminho de abertura para o conhecimento de mundo e o conhecimento de si mesmo. Essa apropriação da leitura como uma obrigação produziu nos discentes um movimento de rejeição, o afastamento da leitura, conforme se constatou nas próprias falas dos professores da graduação. A disciplinarização da leitura originou um desprazer com o ato de ler.

Durante as atividades de “estudo dirigido”, por exemplo, a pedido dos professores, os alunos tinham que ler e interpretar textos de gêneros desconhecidos, cuja estrutura ignoravam, textos que não sofriam intervenções, o que tornava a tarefa realmente árdua, pois é difícil fazer o que não se sabe. Então, ouviam-se muitas reclamações por parte dos alunos, que acabavam fazendo a tarefa com pouco ou nenhum cuidado, apressadamente, sem qualidade ou sem nenhum interesse em aprender, apenas alcançar a nota estipulada pelo professor para aquela atividade.

A inserção do aluno nas práticas de letramento acadêmico é fundamental para sua formação, conseqüentemente também para o processo de construção de sua identidade acadêmico-profissional. Porém, para o desenvolvimento e o refinamento desse letramento, é preciso saber que ele não se efetiva apenas pelo domínio de conhecimento de natureza teórica. Antes, constitui-se por meio das ações de construção de conhecimentos e de um saber-fazer na prática, fomentadas e estimuladas nas diferentes atividades de ensino/aprendizagem, que devem ser mediadas pelo professor e fundamentalmente organizadas na articulação reflexiva e sistemática da teoria e da prática.

3.3 Saberes, habilidades e estratégias

Para iniciar as reflexões deste tópico é necessário esclarecer que os “saberes” aos quais me refiro na tabela são aqueles próprios de cada uma das disciplinas listadas e que estão indicados pelas referências bibliográficas e títulos que sugerem os temas que foram desenvolvidos em cada aula. No caso das “habilidades”, reporto-me ao conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidade concreta para se fazer algo, conhecimento prévio) envolvidos num evento de letramento (KLEIMAN, 2005). Quanto às “estratégias de leitura”, reporto-me ao “conjunto de procedimentos de ordem cognitiva, isto é, que envolvem a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio, para alcançar algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 2005, p. 28). Para analisar todos esses aspectos dos eventos de letramento ocorridos durante as aulas em que estive presente, levei em conta as abordagens, as ações e recursos de desvendamento do texto propostos pelos professores,

assim como as ações que os alunos executaram para entender como os textos funcionam e quais as informações que traziam.

Um dos problemas levantados pelos professores sobre a leitura dos alunos é que eles não compreendem o que leem. Isso não se deve apenas à falta de hábito de leitura, mas alguns leitores não entendem um texto por não terem desenvolvido habilidades e estratégias de leitura. Mas, o que se entende por “entender um texto”? Segundo Perini (2005),

Entender um texto informativo é retirar dele informações e integrá-las em um sistema de conhecimentos preexistentes na memória, de modo a construir uma espécie de “paisagem mental” coerente e ancorada em conhecimentos prévios. Sabe-se que esse processo depende crucialmente da participação ativa do leitor, que longe de ser um simples receptáculo para a informação do texto, colabora ativamente na construção da paisagem mental. Isso se verifica desde os níveis mais restritos (identificação das letras do alfabeto, por exemplo) até os mais abrangentes (compreensão do tópico central, dos subtópicos do texto e das relações entre eles). Um texto bem compreendido permite, ainda, a formulação de inferências de caráter lógico ou de expectativas de diversos tipos. (p. 37)

Compreender um texto é um processo dinâmico de interação e criação, em que o leitor utiliza todo o seu conjunto de conhecimentos prévios e habilidades de raciocínio para interagir com as pistas fornecidas pelo texto e, assim, construir um sentido global do mesmo. A compreensão de textos é uma atividade complexa e envolve múltiplos processos cognitivos; um conjunto de atividades, recursos e estratégias mentais próprias do ato de compreender. A compreensão é, assim, um esforço para construir o sentido do texto.

A esse respeito convém lembrar que a própria superestrutura dos textos/formatação e sua organização oferecem uma série de pistas que podem ajudar a formular e a ensinar a formular perguntas pertinentes, aquelas que levam a estabelecer o tema do texto, suas ideias principais ou seu núcleo argumentativo, aquelas que se referem aos componentes essenciais do texto e ajudem a construir o seu significado. Essa estratégia é fundamental quando se pretende aprender a partir de textos.

A construção do sentido durante a leitura toma várias trajetórias, seguindo orientações que se alternam e se completam. O sentido do texto não decorre da soma das frases ou itens lexicais que o constituem, mas advém do todo. Sendo assim, para apreender o sentido daquilo que se lê, devem ser consideradas, primeiramente, as relações existentes entre elementos da superfície textual, ou seja, as marcas linguísticas que organizam de modo linear a sequência do texto. Por outro lado, também têm que ser identificadas as estruturas mais profundas, subjacentes à superfície do texto. Seriam aquelas referentes à compreensão geral

de um texto (nível de coerência e coesão) e à informação que é dirigida para a interpretação de palavras e orações.

Para Marcuschi (1996, p. 11), há cinco tipos de horizonte para a compreensão de um texto. O primeiro deles é a perspectiva da “falta de horizonte”, em que apenas “repetimos ou copiamos o que está dito no texto”. A segunda perspectiva é a do “Horizonte mínimo”, que diz respeito a uma espécie de repetição com outras palavras, quando podemos deixar algo de lado, selecionar o que dizer e escolher o léxico que nos interessa. A terceira é a do “Horizonte máximo”, na qual se faz a inferência, ou seja, consideram-se “as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou de outros não contidos no texto”. A quarta perspectiva é a do “Horizonte problemático”, que vai muito além das informações contidas no texto; há uma extrapolação daquilo que está exposto. A quinta perspectiva é do “Horizonte indevido”, quando acontece a leitura inadequada. Daí a necessidade de que sejam estimuladas as tarefas que envolvam o estabelecimento de relações semânticas fundamentais num evento de letramento. Atividades que possam levar o leitor a ampliar horizontes de leitura e a desenvolver estratégias para ler o texto de uma maneira mais completa.

O pesquisador norte-americano Kenneth Goodman (1990 *apud* PICCOLI, 2012, p. 64-65) explica que os sujeitos desenvolvem e modificam vários esquemas para obter, avaliar e utilizar a informação presente num texto. Tais esquemas compõem as seguintes estratégias de leitura, explicitadas pelo autor (1990, p. 17-18):

- Estratégia de seleção: o leitor elege apenas os índices que lhe são produtivos, já que um texto oferece informações que são igualmente relevantes;
- Estratégias de predição: o leitor é capaz de antecipar o final de uma história, a lógica de uma explicação, a estrutura de uma oração e a terminação de uma palavra, uma vez que constrói esquemas na tentativa de compreender a pauta e a estrutura do texto;
- Estratégias de inferência: o leitor complementa a informação disponível no texto, inferindo o que está implícito ou o que será explicitado mais adiante;
- Estratégias de confirmação: o leitor coloca em funcionamento estratégias que buscam confirmar os sentidos que ele previamente construiu para um texto, baseando-se em suas predições e inferências;
- Estratégias de autocorreção: o leitor utiliza-as para reconsiderar a informação selecionada ou obter índices adicionais, caso não confirme suas expectativas, para, então, elaborar uma hipótese alternativa.

Em vários dos eventos observados, as habilidades e estratégias mobilizadas pelos alunos eram restritas devido às limitações das mediações dos professores ou das atividades propostas por eles, que estavam mais focadas no conteúdo do que no processo de construção do conhecimento. De acordo com Libâneo (2009), no exercício de sua profissão, o professor universitário é portador das especialidades que se referem aos saberes e ao ensino de sua disciplina. Uma das dificuldades didáticas apresentadas por pelos professores é o trabalho com o processo mental do conhecimento, no sentido de formação de conceitos como procedimento mental e não do conhecimento “passado” e “decorado”. De acordo com o autor,

Os conteúdos - conceitos, teorias, habilidades, procedimentos, valores - não valem por si mesmos, e sim enquanto base para a formação de capacidades cognitivas gerais e específicas, tais como análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, classificação, entre outras. (p. 22-23)

O ensino tem por função ajudar o aluno a desenvolver o seu próprio processo de conhecimento. O que importa é a relação cognitiva que o aluno estabelece com os conteúdos, de modo que as formas de ensinar dependem das formas de aprender. Não basta o professor dominar o conteúdo, é preciso levar em conta as implicações psicológicas, sociológicas e pedagógicas do ato de ensinar.

Na sala de aula, isso significa saber juntar o conhecimento teórico-científico e as ações mentais próprias desse conhecimento. Aprender a pensar teoricamente é dominar os processos mentais pelos quais chegamos aos conceitos e às competências cognitivas, significa dominar os procedimentos metodológicos das ciências, para aprender a pensar cientificamente. A ideia é de que, ensinar hoje consiste considerar a aquisição de conteúdos e as capacidades de pensar como dois processos articulados entre si. Nesse sentido, a metodologia de ensino, mais do que recorrer a técnicas de ensino, consiste em saber como ajudamos o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência ensinada. A questão não é apenas a de “passar” conteúdo, mas de ajudar os alunos a pensar como o modo próprio de pensar, de raciocinar e de atuar da ciência ensinada. (LIBÂNEO, 2009, p. 10)

Esta é uma exigência que tem sido feita pelas avaliações externas, como a do ENADE, que espera dos alunos, além do conhecimento sobre os conteúdos, o desenvolvimento de capacidades cognitivas.

Ler e interpretar texto; analisar criticamente as informações, extrair conclusões por indução e/ou dedução; estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações; detectar contradições; fazer escolhas valorativas avaliando consequências;

questionar a realidade e argumentar coerentemente; demonstrar competências para projetar ações de intervenção; propor soluções para situações-problema; construir perspectivas integradoras; elaborar sínteses e administrar conflitos. (cf. Documento básico do ENADE, 2004)

Essas capacidades exigidas nas avaliações se assemelham às habilidades leitoras cobradas pelos professores aos alunos universitários desde que ingressam na faculdade as quais não costumam ser desenvolvidas no Ensino Básico e nem no Ensino Superior. Sabendo-se que a leitura é uma atividade complexa de produção de sentidos que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual, na sua forma de organização e no contexto de origem, o ato de ler vai requerer do leitor a mobilização de um conjunto de habilidades. Se essas habilidades não forem desenvolvidas, o leitor sempre estará sujeito a apresentar dificuldade para apropriar-se dos textos e dos conhecimentos por eles difundidos.

Andrade (2007), numa pesquisa sobre leitura acadêmica realizada com professores universitários de uma faculdade de Educação de uma universidade pública, concluiu que

A presença do texto na formação universitária, portanto, circunscreve-o como texto exclusivamente acadêmico. Há assim, uma naturalização dessa equivalência e, conseqüentemente, pouco se diz sobre sua estrutura, sobre suas características internas e formais. A atividade de leitura prevista concebe-o apenas no contexto da própria esfera universitária. Não encontramos nas entrevistas observações que tratassem de diferenças textuais, de especificidades que estes possuem ou de comparações entre estruturas diferenciadas de textos. Fala-se apenas em textos “mais pesados”, “mais complexos”, “que exigem uma visualização”, mas não em diferentes tipos de leitura. (p. 132)

A maneira como a leitura vem sendo trabalhada parece ficar apenas na superficialidade do texto. Kleiman (2005) chama atenção para o fato de que a leitura não deve ser desassociada do seu contexto original para servir apenas como transmissora de informações. De acordo com a autora, uma característica das práticas de letramento fora da escola é que elas se relacionam diretamente à situação em que acontecem as atividades de uso da língua escrita. É próprio do ser humano contextualizar a ação. As atividades em que se usa a linguagem escrita não deveriam fugir a essa tendência.

No entanto, é comum nas práticas escolares utilizar os diversos gêneros que se originam em instituições de prestígio na sociedade, como, por exemplo, o texto científico, desvinculados da situação de origem, ou seja, a prática escolar costuma ser indiferente à situação. A autora alerta que, “quando na sala de aula, deparamos com a prática de leitura

para encontrar uma mensagem edificante (qualquer que seja o texto), estamos na presença de uma prática na tradição escolástica, que se perpetua há séculos, apesar das mudanças históricas" (p. 27).

Portanto, para que as situações de leitura na sala de aula se concretizem, efetivamente, como práticas de letramento, elas devem se tornar práticas situadas, o que significa que “os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características da situação, da atividade desenvolvida e da instituição" (KLEIMAN, 2005, p. 25).

Diante das habilidades e estratégias destacadas na tabela, pude averiguar que os conhecimentos prévios do leitor foram necessários para a compreensão das leituras propostas durante as aulas. Segundo Kleiman (2002 *apud* CHAGAS, 2011), o conceito de “conhecimento prévio” refere-se àquilo que o leitor já possui, que ele acumulou ao longo de sua vida e que é constituído pelo conhecimento linguístico, textual e de mundo. A autora define o conhecimento linguístico como sendo aquele que é implícito, não verbalizado, que faz com que falemos português como falantes nativos. O conhecimento textual é o conhecimento das estruturas textuais, dos tipos de sequências textuais, como os tipos narrativo, argumentativo, expositivo, injuntivo e descritivo. Por fim, o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico abrange um tipo de conhecimento, geralmente adquirido informalmente, através de nossas experiências e de nosso convívio numa sociedade. Esses conhecimentos podem ser adquiridos por meio da participação em eventos e suas práticas de letramentos nos diversos espaços sociais ou instituições.

Contudo, nem todas as aulas observadas trabalhavam com todas essas habilidades. Para ser mais específica, em 100% das atividades foram exigidos dos alunos conhecimentos prévios linguísticos, como decifração do código e interpretação, para a leitura dos textos impressos ou projetados no quadro. Em 61% foram necessários usar, além dos conhecimentos linguísticos, os conhecimentos de texto e de mundo, como na aula de alfabetização e letramento, quando trabalharam com os gêneros textuais, ou na aula de metodologia de pesquisa, quando o professor apresentou diferentes gêneros textuais que transitam no contexto universitário, ou ainda, na aula de literatura, quando a professora se referiu às experiências vivenciadas nas salas de aula do Ensino Fundamental.

No caso das estratégias, em 100% das aulas foi necessário que os alunos ativassem as estratégias de localização de informações para responder as perguntas do estudo dirigido, para preparar-se para apresentação dos seminários, para acompanhar as explicações do professor junto com as projeções de *slides*. Em 77,7% das aulas, além de estratégias de

localização de informações, também precisaram utilizar estratégias de predição na tentativa de compreender a lógica das explicações do professor ou mesmo do conteúdo do texto projetado no quadro ou impresso em outro suporte. Em 55,5% das aulas observadas foram utilizadas as estratégias de seleção, quando foi necessário escolher as partes do texto que seriam apresentadas no seminário e os trechos que serviriam para a discussão do texto sugerido pelo professor. Contudo, a maior parte da seleção dos textos ou trechos para as aulas foi feita pelos professores. E em apenas 27,7% das aulas, o que correspondeu a cinco aulas, foram utilizadas todas as estratégias de leitura. Nas aulas de literatura e de alfabetização, por exemplo, quando foram trabalhados livros literários ou filmes, os alunos tiveram a oportunidade de exercitar as estratégias de seleção, predição, inferência, confirmação e autocorreção.

Portanto, pode-se constatar que nos eventos de letramento estudados, a ênfase continua na decodificação e na interpretação das referências explícitas no texto, reproduzindo práticas antigas. A estratégia que é empregada mais frequentemente também é mais elementar do ato de ler, ou seja, o reconhecimento das informações explícitas no texto.

Kleiman (2005) adverte que, diante das exigências de saberes cada vez mais complexos e diversificados sobre o funcionamento da língua oral e escrita, das linguagens verbal e não verbal, dos textos multimodais de gêneros cada vez mais numerosos e complexos na prática social pós-moderna, o professor necessita ajudar seus alunos a construir histórias de leitura mais significativas e valiosas. Ele tem de ser um gestor de recursos e saberes - tanto dos deles, quanto dos seus alunos.

Tendo em vista essas considerações da autora, achei relevante divulgar algumas particularidades de um evento que ocorreu numa das aulas de Literatura Infantil que presenciei, a fim de ilustrar uma prática de leitura que, a meu ver, foi bem-sucedida. A dinâmica desenvolvida pela professora e suas alunas consistiu em, primeiramente, fazer a escolha de um livro de literatura infantil para a elaboração de uma sequência didática. Depois de escolhido o livro, as alunas tiveram que, em grupo, fazer o levantamento de todos os conhecimentos sobre a obra que elas deveriam ter antes de começar a desenvolver um trabalho de sequência didática com um livro literário. Viram que era preciso conhecer o gênero textual ao qual o livro pertencia, as qualidades do seu projeto gráfico e do seu texto, as peculiaridades de suas ilustrações e o público para o qual estava direcionado. Em seguida, deveriam construir as etapas da sequência didática envolvendo os detalhes do desenvolvimento das atividades.

A professora auxiliou as alunas dando orientações para cada grupo e esclarecendo as suas dúvidas. Depois que as sequências foram escritas, ela fez a correção com as alunas,

dando sugestões sobre como o trabalho poderia ficar mais completo. Alertou a todas que o foco das atividades deveria ser as características literárias apresentadas pela obra. A sequência deveria privilegiar o levantamento do trabalho estético do texto e do projeto editorial oferecido pelo livro. Deveriam ser introduzidas perguntas e atividades que levassem os alunos das séries iniciais a compreenderem o simbolismo das figuras de linguagem, a representação metafórica das ilustrações, destacando o trabalho artístico desenvolvido pelo(a) autor(a) para enriquecer a narrativa.

A professora discutiu com as alunas sobre a inconveniência de se fazer a reprodução dos livros literários em copiadoras. Além da questão de ser uma atitude ilegal, também prejudica a materialidade do livro, comprometendo a proposta estética da obra e a fruição da leitura literária. Desta forma, a professora orientou suas alunas sobre como se deve fazer uma análise dos livros literários e conseguiu instruí-las sobre a maneira correta de se trabalhar a literatura com os seus futuros alunos das séries iniciais. Além disso, foi capaz de envolvê-las no processo criativo de uma sequência didática e, ao mesmo tempo, despertar nas alunas o gosto pela leitura literária.

A partir dessas análises pude levantar algumas conclusões. Primeiramente, a clareza de que o papel do professor é o de criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo de assimilação do conhecimento. Cabe ao professor, pela sua ação, em termos de procedimentos, mediar as práticas de leitura que acontecem na sala de aula. Antes de iniciar a leitura de qualquer texto, é necessário ter um esquema ou plano que instrua o que se tem que fazer, o que se sabe, ou não, sobre o que vai ser lido. Os objetivos da leitura determinam a forma como um leitor se situa frente ao texto e orienta a sua compreensão. O professor, precisa ativar os conhecimentos prévios dos alunos para interpretar as novas informações, explorar o contexto no qual o texto foi escrito, levantando hipóteses com o intuito de fazer previsões, deve estabelecer objetivos claros, explorar a superestrutura e a macroestrutura do texto, de forma a identificar as ideias que ele quer transmitir.

Acredito que, para se alcançar uma leitura competente e autônoma, se faz necessário o desenvolvimento de ações adequadas e dinâmicas assentadas numa concepção interativa, dialógica de leitura, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que também requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento.

3.4 Elementos materiais e tecnologias

Neste tópico, a reflexão gira em torno das práticas de leitura que acontecem durante a aula, a partir dos materiais e tecnologias utilizados pelos professores. De acordo com os dados apresentados no Quadro 10, em quase todos os eventos de letramento elencados detectou-se a presença das fotocópias como portadores dos textos a serem trabalhados nas aulas. Após a definição de quais textos seriam usados no encaminhamento da disciplina, os professores, geralmente, disponibilizavam os materiais para os alunos através de fotocópias ou via internet. Desta forma, acontecia a alteração da configuração do suporte onde o texto passava a ser veiculado. Quando era feito o uso de fotocópias, por exemplo, os textos adquiriam uma plasticidade, um formato e uma configuração diferente daqueles que possuíam no seu suporte original.

Quando o livro é o suporte de um texto, este se apresenta em folhas com gramatura diferenciada, usualmente coladas ou costuradas umas às outras, protegidas por uma capa, e a impressão do corpo do texto é nítida, facilitando a leitura. No caso dos textos fotocopiados, é comum encontrá-los em folhas de papel A4, grampeadas ou unidas por clips. A impressão costuma não apresentar nitidez, e, às vezes, existem alguns borrões que atrapalham a legibilidade do texto. Portanto, a mudança de suporte acarreta várias perdas, bastante significativas na interação do leitor com o texto. Aquele ficará privado da sensação do cheiro, do colorido, enfim, da materialidade que o livro impresso provoca no leitor, especialmente quando é uma obra projetada pelo editor com o intuito de seduzir os leitores mais sensíveis a tais qualidades.

Como foi discutido nos pressupostos teóricos, no primeiro capítulo, Chartier (1990) adverte que os processos de produção de sentido que conferem aos textos vários significados só podem ser compreendidos no cruzamento dos polos de produção e recepção, portanto, nas diferentes relações que se estabelecem entre o texto, o suporte que lhe dá sustentação e a maneira como poderá ser lido. O autor também assegura que os suportes constituem um dos elementos que regulam o sentido que é dado ao texto pelo leitor, interferindo nas maneiras de ler, visto que a compreensão do texto depende, em parte, das formas pelas quais atinge o leitor.

Contudo, ao longo da história, várias mudanças aconteceram em relação aos suportes sobre os quais os textos se apresentam. Sabe-se que a cada dia novas ferramentas tecnológicas são criadas para benefício da sociedade. As novas tecnologias utilizadas atualmente, por exemplo, têm a capacidade de explorar o uso de imagem, som e movimento simultaneamente, tornando possível o conhecimento das informações em tempo real. No meio

escolar, as informações são consideradas como recursos físicos e virtuais. Os recursos físicos são entendidos como os equipamentos tangíveis, manualmente utilizados para o aprendizado em sala de aula, como televisão, DVD, *datashow*, quadros digitais; já os virtuais podem ser conhecidos através da própria internet, redes sociais, *sites* de geração de conteúdo (*blogs/fóruns* de discussão) e outros *softwares* de diversos tipos e finalidades. O livro também pode ser considerado uma tecnologia. Entretanto, o método de ensino-aprendizagem, quando aplicado apenas com base neles, tende a ser menos interativo. Na busca de melhoria nas relações, surgem, então, outros instrumentos a fim de estabelecer um aprendizado mais consistente.

O resultado desta pesquisa mostrou a presença dessas ferramentas tecnológicas na atuação dos professores em sala de aula. Observei que os recursos mais utilizados nas aulas foram o *datashow* e TV/DVD. A maioria dos professores usava o *software PowerPoint* para apresentar a síntese dos conteúdos a serem trabalhados. A princípio, não vi problema algum na utilização desses recursos; pelo contrário, os usos das novas tecnologias dentro da sala de aula contribuía para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas.

Estreitar esse canal de comunicação entre tecnologia e docência é, certamente, uma forma inteligente de estar à frente na geração do conhecimento, transformando a maneira de educar e aprofundando o processo pedagógico de ensino e aprendizagem. No entanto, o benefício de cada uma dessas ferramentas se cumpre na assertividade em converter seus objetivos na correta utilização pelos docentes. O cerne dessa discussão está em saber se os professores entendem a importância de aplicar essas novas tecnologias de comunicação, e se sabem lidar com os prós e os contras advindos delas.

Um dos problemas que pude constatar durante o período de observação foi que os *slides* utilizados pelos professores estavam substituindo a leitura dos livros ou outros materiais impressos. Os alunos pediam para os professores disponibilizarem os *slides* usados nas aulas via *e-mail*. Então, deixavam de ler os textos completos que foram sugeridos na bibliografia da disciplina e faziam apenas a leitura das sínteses contidas nos slides. A análise dessa prática me fez levantar alguns questionamentos importantes: esse novo modo de interação com o texto acadêmico não trará problemas para a formação dos futuros professores? Os conteúdos não ficarão ainda mais fragmentados? Os textos não passarão a ser conhecidos apenas sob a ótica do professor? Poderá acarretar uma dependência maior do aluno em relação a ele?

Sabemos que o mundo digital vem introduzindo mudanças significativas nos modos de fixar e transmitir os conhecimentos. De acordo com Chartier (1998), são alterações

que transformam, ao mesmo tempo, as maneiras de ler e escrever, as relações entre as pessoas envolvidas com o mundo da escrita, assim como as estratégias intelectuais utilizadas na realização destas operações. A evolução da comunicação colocou à disposição da sociedade formas dinâmicas de trocar e absorver conhecimento. A ponta desse processo está nas instituições de ensino, que devem não só disponibilizar esses recursos, mas instruir seu corpo docente a extrair ao máximo seus benefícios.

Por outro lado, o aluno precisa ultrapassar o papel passivo de escutar, ler, decorar e repetir os ensinamentos do professor para tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento. Em parceria, professores e alunos precisam buscar um processo de auto-organização para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento. O volume de informações não permite abranger todos os conteúdos que caracterizam uma área do conhecimento. Portanto, professores e alunos precisam aprender a aprender como acessar a informação, onde buscá-la e o que fazer com ela. Os novos recursos tecnológicos são para ajudar o professor no processo de ensino aprendizagem e cabe ao professor perceber qual recurso deve usar, quando e como.

Alguns cuidados, principalmente com o uso da internet como ferramenta pedagógica, devem ser observados para que não haja mudança nas habilidades do saber-fazer, favorecendo o acesso às informações que podem ser “copiadas e coladas” sem qualquer triagem ou pré-leitura dos textos. Essa prática mostra-se cada vez mais comum, uma vez que as páginas de relacionamento e demais tecnologias são geradoras de conteúdo e não há como controlar as autorias de todos. Por isso, as novas tecnologias utilizadas na educação exigem que os docentes sejam capazes de conhecê-las, entendê-las e de utilizá-las em benefício do aprendizado do aluno.

4. A forma como os professores ampliam o universo de leitura reportando outras experiências leitoras

Nesta pesquisa foi possível perceber a presença de professores que durante as suas aulas demonstravam um verdadeiro entusiasmo em relação à leitura. Não apenas no que diz respeito à leitura acadêmica ou à leitura literária, mas a leituras diversas. Segundo Barthes (2004), a leitura não possui pertinência de objetos, pois “o verbo ler, aparentemente muito mais transitivo do que o verbo falar, pode ser saturado, catalisado, com mil objetos diretos: leio textos, cidades, rostos, gestos, cenas etc.” (p. 32).

Os docentes traziam para seus alunos experiências vividas com as mais diferentes linguagens, verbais e não verbais, bem como com todas as mídias, como o cinema, a

televisão, o rádio, a mídia impressa dos jornais e revistas, a internet – e os livros. Os professores participantes desta pesquisa evidenciavam estar familiarizados com várias linguagens e suportes, por meio dos quais se informam sobre a economia e a política do país; a situação do sistema educacional brasileiro; programas da TV; ética e moral; enfim, sobre assuntos que extrapolam os conteúdos das disciplinas ministradas por eles. Esses docentes apresentavam uma memória particular de leitura.

Considero interessante destacar alguns acontecimentos que presenciei durante as observações em sala de aula e que exemplificam momentos nos quais os professores compartilharam as suas leituras com os alunos por meio de comentários sobre filmes a que assistiram, sobre notícias que leram em jornais, sobre reportagens que viram na internet ou sobre *sites* interessantes.

Começo pelas aulas de literatura, nas quais os professores compartilhavam com mais frequência os seus gostos em relação a livros, autores e outras formas de arte. A própria disciplina possibilitou essas ocorrências.

O(a) Prof.(a) 5, que leciona a disciplina Literatura Infantil na IES-D, mostrou-se apaixonado(a) por literatura infantil e em todas as aulas trazia alguns dos livros do seu acervo particular para os alunos escolherem. Eles treinavam a leitura do livro e faziam a leitura em voz alta na aula seguinte. Assim, durante as aulas da disciplina foram feitas leituras de diversos textos e de diferentes gêneros literários. Alguns dos títulos lidos foram: *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meirelles; *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque; *É o Bicho Futebol Clube*, de Guto Lins, dentre outros. A poesia teve um espaço especial em determinado momento da disciplina: os alunos foram convidados a escolher um poema que tivesse marcado a sua infância para ser apresentado para a turma. Os poemas mais citados foram os de Vinícius de Moraes e de Cecília Meirelles. Em outra aula, o(a) professor(a) organizou uma atividade valorizada de contação de histórias. Aproveitando a programação da feira de cultura de uma escola particular, onde haveria muitas crianças, convidou os alunos da turma para contar histórias neste evento. Também foi tarefa dessa disciplina assistir a uma peça teatral infantil e escrever um relatório sobre ela, destacando a linguagem utilizada, a montagem do cenário, o figurino, etc., para ser comentado com os outros colegas durante o horário da aula e para servir como referência para futuras montagens de peças. Para incentivar os alunos a aprofundarem seus conhecimentos sobre a leitura literária, o(a) professor(a) indicou vários *sites* que tratam desse assunto, como: <http://www.tigrealbino.com.br>, www.manifestodesign.com.br, www.ruideoliveira.com.br, <http://ninfaparreiras.blogspot.com>. Portanto, foi possível verificar a empolgação e o interesse do(a) Prof(a). 5 por dividir com

seus alunos suas experiências de leitura e seu gosto pela literatura e artes de modo geral. Por meio dessas práticas, o(a) professor(a) conseguiu levar seus alunos a interagirem com a literatura e se envolverem no processo de aprendizagem.

Outro(a) professor(a) que se destacou por compartilhar com os seus alunos suas experiências de leituras foi o(a) Prof(a). 21, da IES-H. Ele(a) ministra a disciplina de Metodologia de Pesquisa para o 1º período. Os alunos desta turma demonstravam ter muita dificuldade para entender os textos e os conteúdos das aulas. Vendo o problema dos seus alunos, o(a) Prof(a). 21 buscou dialogar muito com eles durante as aulas, dando exemplos concretos e próximos da realidade. Até o texto sugerido para leitura, “Fazer pesquisa é um problema”, de Luisa Ribeiro Pereira e Martha Lourenço Vieira, apresentava uma linguagem mais simples, utilizando histórias em quadrinhos para exemplificar os conteúdos tratados no texto. Esse(a) mesmo(a) professor(a) sempre comentava sobre notícias e documentários a que havia assistido durante o fim de semana e indicava filmes para os alunos assistirem como *A pele que habito* e *Na frente da classe*. Em outro momento, o(a) Prof(a). 21 trouxe para a turma o texto “Compostura e caldo de galinha”, de Lya Luft. O objetivo dele(a) era trabalhar naquele dia com o ensino de fichamento, resumo e resenha de um texto. Antes, porém, de entrar nesse conteúdo, ele(a) leu junto com os alunos o texto e foi chamando a atenção deles para as pistas que o texto trazia e procurava ajudar os alunos a desenvolverem estratégias de leitura como a seleção, a predição, a inferência e a confirmação. Observei o cuidado desse(a) professor(a) com os seus alunos no sentido de introduzi-los no contexto universitário. Além das explicações minuciosas e os trabalhos em grupo que ele dirigia de perto, atendendo a todos que solicitavam sua ajuda, ele também dava muitas orientações sobre como os alunos deveriam direcionar seus estudos, sobre a necessidade de estabelecer horários para estudar, sobre o comprometimento que cada um tem que fazer consigo mesmo e outros conselhos que aproximavam os alunos, criando um vínculo positivo entre eles.

O(a) terceiro(a) e último(a) professor(a) que eu gostaria de destacar é o(a) Prof(a). 34 da IES-E. A disciplina ministrada por ele(a) é Direito Educacional. Esse(a) docente é formado(a) em Direito e Administração. Já trabalhou em grandes empresas e atualmente fez a opção pela docência. É muito dedicado(a) naquilo que faz e se empenha em informar as alunas sobre assuntos diversos. Como metodologia, ele(a) usa muito a aula expositiva, o que trouxe certo descontentamento por parte da turma, porque uma parcela considerável das alunas não conseguia acompanhar todos os conteúdos trabalhados na disciplina por ser, demasiadamente, teórica. Entretanto, durante toda a aula, ele(a) exemplificava as leis que eram apresentadas através de fatos históricos, notícias atuais, autores e obras que tratavam

sobre o assunto, enfim, dividia com a turma conhecimentos gerais sobre os acontecimentos do mundo e os relacionamentos entre as pessoas. Uma prova disso foi um dos textos trabalhados por ele(a): “Pequeno malcriado”, de Wagner Carelli. O texto aborda um caso verídico de um pai e um filho muito ricos que, indiferentes à miséria, vivem atrás das muralhas de um condomínio e julgam-se donos do mundo. Além de desconhecerem os direitos dos outros, invadem e sujam o espaço alheio e não reconhecem a sua culpa. Esse texto foi lido junto com as alunas e discutido com elas como introdução para o trabalho que deveriam fazer de elaboração de uma cartilha sobre direitos e deveres dos alunos universitários para ser distribuída para todos os membros da instituição. Outra atitude deste(a) professor(a) que me chamou atenção foi o fato de toda a semana ele(a) enviar para o *e-mail* das alunas um texto tratando de temas variados, mas que, em síntese, discutia o comportamento humano. Este(a) professor(a) é tão envolvido(a) com esse tipo de causa que se prontificou a fazer o jornal daquela instituição a fim de divulgar as informações internas e externas à universidade.

É certo que a formação do professor universitário é permeada por práticas de leitura acadêmicas. Porém, além dessas, o docente possui outras tantas leituras que são vivenciadas no seu contexto sociocultural. A própria docência envolve, inevitavelmente, a vivência e a incorporação de contínuas leituras. Por necessidade do ofício e para atender às expectativas sociais que recaem sobre ele, o professor tem na leitura, além de instrumento e de prática, uma forma de atuar e agir, “seja porque ele simboliza leituras já realizadas e assimiladas, seja porque faz a mediação e informa leituras relacionadas à disciplina que leciona, seja porque o conhecimento, para ser organizado e dinamizado, exige competências multifacetadas de leitura” (SILVA, 2009b, p. 26).

Ao abordar as leituras dos professores, penso que tão importante quanto os conhecimentos científicos tratados nas disciplinas são os conhecimentos de outras leituras que os docentes trazem para o convívio da sala de aula. Tudo o que o professor diz ou deixa de dizer, a maneira como olha para os alunos, os seus gestos, o modo de pensar e o compartilhamento de suas leituras acabam por construir sua imagem, podendo também influenciar seus alunos. É no espaço multifacetado da sala de aula que os sujeitos de aprendizagens se interagem e trocam conhecimentos, sentimentos, sensações e saberes. Esse diálogo não se resume a palavras. Nessa direção, os gestos, as manifestações de insatisfação, de confiança, as partilhas de leituras de textos e de mundo poderão servir de indicadores para se verificar como está sendo construída essa relação. Afinal, as relações interpessoais entre professores e alunos são tão complexas quanto qualquer outra. Repletas de afinidades, empatias, antipatias e desencantos, por isso necessitam de atenção e cuidados.

5. Considerações parciais

Considero que os diversos textos com os quais os professores e os alunos convivem são instrumentos importantes na formação pessoal e profissional desses indivíduos. Ao se apropriarem desse material, esses leitores tomam conhecimento dos fatos que acontecem no mundo, dos conhecimentos construídos pela humanidade, das abordagens teóricas e metodológicas que alicerçam as disciplinas de um curso e de outras tantas possibilidades que a leitura é capaz de nos oferecer. O leitor se constrói de forma complexa, nas práticas de leitura, com gestos e exemplos, com materiais impressos, com as novas tecnologias. A universidade, os professores, as práticas de leitura que acontecem na sala de aula são corresponsáveis pela formação da identidade social desses leitores. Vista dessa maneira, a entrada no mundo da leitura é fruto de relações simbólicas e socioculturais.

As práticas dos(as) professores(as) que foram narradas evidenciam algumas possibilidades interessantes de trabalho com a leitura e escrita que podem contribuir para o letramento acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do conjunto dos dados analisados e de todo o conhecimento que foi possível apreender a partir deles, pergunto-me: quais os achados desta pesquisa que são realmente novos? Talvez eu tenha sido capaz de organizar os dados empíricos de uma forma diferente, no modo de registrá-los e analisá-los, mas, ao final, vi que muito do que relatei é comum na rotina das universidades e já conhecido pelo corpo docente e discente que compõe essas instituições. O que vai mudar é o ponto de vista de cada um. Tudo depende do modo como se vê. Esse olhar sociológico do pesquisador busca um foco diferente daquele de quem está inserido no contexto. Busca-se enxergar além do que é comumente visível. Através de indagações e investigações, sonda-se aquilo que, apesar de parecer óbvio, ainda não recebeu uma atenção particular. O que tive como meta neste trabalho não foram respostas imediatas para os problemas em questão, mas um maior conhecimento sobre eles a fim de trazer contribuições e reflexões condizentes para o campo da Educação Superior.

É ancorada nessa certeza que passarei a expor as conclusões a que cheguei acerca das leituras dos professores do curso de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior da rede particular de Belo Horizonte. Não tenho a pretensão de esgotar todos os assuntos referentes a esse tema. Somente levantar pontos que considere importantes e que convêm serem ressaltados.

Apesar das limitações metodológicas que todas as pesquisas costumam apresentar, como já foi discutido por Bourdieu e Lahire, foi possível verificar os modos como os professores se apropriam dos textos e autores que fazem parte do seu meio social. É certo que a maneira de ler de um mesmo professor pode ser variada em função das mudanças dos textos, dos contextos em que vive, dos portadores que utiliza ou ainda do grau de exigências das demandas profissionais. Todavia, o conjunto de depoimentos que os professores forneceram me ajudou a ter uma ideia da diversidade e pluralidade que marcam as suas experiências de leituras dos mais variados textos e entender melhor a maneira como conduzem suas práticas e como podem contribuir para o desenvolvimento do letramento dos seus alunos.

Reverendo toda a trajetória da pesquisa, foi possível compreender que o conhecimento sobre o fenômeno estudado sobreveio das análises que foram tecidas ao longo dos capítulos. No primeiro capítulo, procurei sistematizar de maneira clara e organizada os procedimentos adotados na pesquisa, de forma que pudesse ser creditada a ela, a credibilidade

necessária para que os seus resultados fossem profícuos para o campo. No segundo capítulo busquei caracterizar os sujeitos nos seus aspectos socioeconômicos e culturais, a fim de ter a imagem coletiva do grupo investigado. A partir dos dados selecionados, é possível distinguir, resumidamente, o perfil dos professores do curso de Pedagogia das IES privadas de Belo Horizonte. De acordo com as informações levantadas, a maioria dos docentes que atuam nesse curso é do sexo feminino, encontra-se na faixa etária entre 40 e 50 anos, faz parte da classe média, é casado(a), procede de cidades interioranas, a escolaridade dos seus pais vai até o 5º ano do Ensino Fundamental.

A ocorrência, associada à maior concentração de pais nos níveis de escolaridade mais elementares, indica que os professores da amostra fazem parte de famílias com baixo capital cultural e em que há uma grande distância entre o nível de escolaridade do pai e o do filho. Há prevalência de professores graduados em Pedagogia e que possuem mestrado ou doutorado em Educação. Predominantemente, advêm de universidades públicas, têm entre seis a 10 anos de docência no Ensino Superior, apresentam como principal atividade cultural assistir a filmes no cinema e, além da docência, desenvolvem outras atividades acadêmicas no estabelecimento de ensino onde lecionam.

Ao abordar as leituras atuais dos professores, foi possível fazer alguns apontamentos que corroboram as conclusões a que Corrêa (2009) chegou por meio dos seus estudos sobre a leitura dos professores. Verifiquei que há “uma predominância das leituras ocupacionais, em detrimento das leituras recreativas, que são sempre relegadas a um ‘quando der’.” (p. 10) Essas leituras, entretanto, conseguem proporcionar para alguns professores prazer e satisfação, mesmo apresentando um caráter mais pragmático.

Um ponto que a pesquisa deixou em aberto e que seria instigante conhecer melhor é a leitura diária dos professores, já que, pela limitação do tempo, da metodologia e dos objetivos propostos, foi possível apenas trabalhar com o discurso deles. Uma pesquisa com características etnográficas conseguiria ir além dos depoimentos dos professores. Seria uma pesquisa mais rica se conseguisse, de fato, verificar o que o professor lê no seu cotidiano.

No terceiro capítulo, foram examinados os fragmentos de memória de práticas de leituras dos professores, por acreditar que a quantidade e a qualidade do contato com os textos escritos estão intimamente correlacionadas à inserção socioeconômica, cultural e histórica do indivíduo. A partir dos dados coletados, pude perceber que a bagagem sociocognitiva dos sujeitos, como os primeiros contatos com a leitura, as relações que mantiveram com outros leitores, os valores da comunidade onde estavam inseridos, as crenças e os conhecimentos textuais, foi o que alicerçou as suas leituras. Constatei ainda que o leitor, sua forma de

compreender um texto e seus conhecimentos serão inevitavelmente diferentes uns dos outros, pois sempre haverá uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto, de acordo com as peculiaridades de cada um.

A presença da família destacou-se como um ponto alto na construção desses leitores, principalmente as figuras do pai e da mãe, que ora eram indicados como exemplos de leitores e em outros momentos foram nomeados como os incentivadores do sucesso escolar dos professores entrevistados. Estes familiares, mesmo não possuindo capital cultural, traziam consigo a crença de que o desenvolvimento escolar era fundamental para o futuro dos seus filhos.

Outro ponto relevante, refere-se a constatação de que o período da vida em que os docentes leram mais foi quando ingressaram na graduação, evidenciando que a inserção no meio acadêmico demanda uma maior aproximação com a leitura. O que também foi confirmado pelos resultados levantados no questionário respondido pelos alunos. Daí pode-se inferir que os professores são aptos para compreender as dificuldades, com relação a leitura acadêmica, enfrentadas pelos seus alunos, uma vez que eles também sentiram a diferença do volume de leituras exigido no Ensino Superior.

Nas análises e conclusões do quarto capítulo ficou claro que ao ingressarem numa instituição universitária, os alunos precisam ser inseridos neste novo universo e é preciso que a universidade esteja consciente e preparada para inserir seus estudantes em outras práticas e eventos de letramento, tornando possível um “letramento acadêmico”. Para que isso aconteça, é importante que se parta dos conhecimentos e habilidades destes alunos, ou seja, é necessário que os professores conheçam seu público de leitores e respeitem o que eles trazem consigo. Os alunos precisam ser vistos como sujeitos-históricos e suas vozes precisam ser ouvidas, somente assim a formação que o curso se propõe a oferecer pode efetivamente acontecer.

Diante da real necessidade de leituras obrigatórias dos textos acadêmicos, na maioria das vezes, desconhecidos pelos estudantes, contudo necessários e importantes para sua formação, fica o questionamento: após o cumprimento das tarefas pedagógicas relacionados com os textos, como: localizá-los, reproduzi-los, resumi-los, “fichá-los”, discuti-los – os alunos serão capazes de organizar conhecimentos, distinguir e relacionar autores? Poderão tirar conclusões, criticar, argumentar, formar opiniões em relação a teorias, escolas e linhas de pensamento?

Não é possível avaliar efetivamente o que foi alcançado em centenas de horas de leitura, talvez só o leitor possa fazê-lo. Mas como ajudá-los a ter um maior aproveitamento do tempo empregado em atividades de leitura realizadas dentro e fora da sala de aula? Quais as

contribuições o professor universitário poderia dar em favor de percursos de leitura mais significativos? Segundo Vieira (2010)

Depois da leitura, continua-se compreendendo e aprendendo. Identificar e compreender o tema e a ideia principal do texto são atitudes que resultam da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, seus conhecimentos prévios e a informação que o autor quer transmitir em seus escritos.

Os alunos dos cursos superiores das licenciaturas, aqueles que estão sendo preparados para atuarem como profissionais nas salas de aulas das escolas brasileiras, não reconhecem, em parte, todas essas estratégias, daí a necessidade dos professores formadores de outros professores prepará-los nesse mister. (p.227)

Foi possível diagnosticar nos dois últimos capítulos que, efetivamente, há uma tensão entre a leitura dos professores e a maneira como socializam estas leituras com os seus alunos. Constatou-se que os eventos de letramento, onde ocorrem as interações de leitura analisadas, são marcados por uma relação de forças na qual há divergências que acabam influenciando as disposições de leitura dos alunos.

Nesses eventos observados durante as aulas notou-se que os alunos não possuíam autonomia de escolha da leitura. A seleção dos textos que deveriam ser lidos e os objetivos da leitura eram definidos pelos professores. Essas condições interferiam no modo de ler dos alunos. Assim, havia desinteresse na realização das leituras e frustração das expectativas dos alunos, pois pareciam não ver claramente que contribuições aqueles textos poderiam trazer para sua elaboração de conhecimentos.

Esses dados apontam para a necessidade de propostas de maior participação dos docentes nesse processo de formação do aluno como leitor ativo e na constituição de práticas de letramento no Ensino Superior, seja através de contribuições intermediadas pelas suas leituras e/ou por novas formas de mediar os textos acadêmicos.

Este trabalho também apontou para a necessidade de um investimento em pesquisas que enfoquem o Ensino Superior, a fim de que se possa refletir sobre os eventos de letramento vivenciados na interação entre professores e alunos, em busca da constituição de uma consciência crítica, da construção efetiva de leitores competentes, bem como de alunos-produtores de textos e de discursos significativos, no contexto da universidade. Se os objetivos do Ensino Superior visam à formação de sujeitos capazes de ter consciência dos seus esquemas mentais na leitura dos textos; se visam tornar os alunos capazes de compreender o que leem e críticos em relação àquilo que lhes é oferecido para ler; se as práticas de leitura na universidade aspiram à construção de uma comunidade de leitores caracterizada por competências que estejam para além da capacidade de decodificar textos, a

instituição universitária fica obrigada a repensar as condições a que são submetidos os alunos no seu processo de formação enquanto leitores acadêmicos.

Por esta razão, Assis e Mata (2005) afirmam que o trabalho com os textos acadêmico-científicos deve ser orientado pelos seus próprios fundamentos sociocomunicativos, nas práticas discursivas em que se constituem, entendendo por que e para que se está lendo ou escrevendo, a fim de tornar esse processo mais significativo. De acordo com as autoras, é necessário que haja uma retextualização dos gêneros do domínio acadêmico-científico guiada por um modelo de ensino/aprendizagem que leve em conta as condições de produção, recepção e circulação desses gêneros e também a história de letramento dos alunos em formação. Afinal, numa concepção sociointeracionista da aprendizagem, é importante que se levem em conta os saberes pré-construídos do aluno. Isto é, frente a esse panorama que exige do docente uma postura mais sociointeracionista, torna-se imperativo que seja feito um redimensionamento das práticas pedagógicas no que tange à vivência dos docentes e discentes com a leitura.

À guisa de conclusão, em termos panorâmicos, é possível afirmar que, embora tenham sido registradas ricas experiências de leitura em vários dos depoimentos dos professores de todas as faculdades estudadas, existe o risco premente dessas leituras se tornarem pragmáticas e utilitaristas, seguindo uma tendência da sociedade atual.

As exigências impostas aos professores universitários, de modo geral, seja pelas avaliações externas de produtividade, pelas condições de trabalho, ou mesmo pelas necessidades do mercado, têm impelido-os a uma superficialidade no modo de ler, de escrever e de pesquisar. Tornou-se quase inviável a disponibilidade de tempo para se dedicarem ao estudo mais aprofundado de conteúdos que são necessários a sua prática docente, às pesquisas longitudinais que poderiam produzir resultados mais condizentes com a realidade, ou até mesmo, a se darem ao usufruto de ler apenas por prazer.

Com um olhar mais minucioso, capaz de abarcar microestruturas, detectei, entretanto, que muitos professores já se mostram inquietos com a situação da qualidade de suas leituras, assim como das leituras dos seus alunos e apontam para mudanças de suas práticas, evidenciando a possibilidade – não isenta de tensões – da ultrapassagem da dicotomia entre leituras dos docentes/leituras dos discentes.

Sabemos que a universidade é o lugar, por assim dizer, da cultura legitimada e nela se estabelece um paradoxo, toda vez em que se busca uma cultura que não a dela própria. Sendo assim, é difícil abrir mão dos textos teóricos, de autores legitimados e aceitar novas possibilidades de leitura que se aproximem mais das condições de letramento apresentadas

pelos alunos e atendam as demandas da sociedade moderna. Contudo, não se pode mais ignorar o contraste entre as leituras que são oferecidas aos alunos e suas reais condições de letramento.

Nesse sentido, vê-se a necessidade de ações concretas para que o processo de desenvolvimento do letramento acadêmico passe a ser uma constante no cotidiano de cada professor. É necessário a implementação de ações básicas para que os alunos sejam capazes de ler e compreender os textos acadêmicos. A partir dessa constatação, embasada na pesquisa desenvolvida por Almeida (2007), ousou sugerir algumas dessas ações que acredito serem capazes de promover mudanças importantes no contexto acadêmico.

Primeiramente, considero necessária a criação de uma disciplina específica para o desenvolvimento do letramento acadêmico de cada componente curricular. Nela seriam trabalhados textos de todas as áreas pertinentes ao curso. Os professores especialistas de cada disciplina forneceriam para o professor(a) dessa disciplina específica, os elementos básicos no contexto dos textos fornecidos por eles.

Uma segunda ação seria a inserção em cada plano de ensino dessa prática de leitura de textos acadêmicos. O que sugiro aqui é que em toda disciplina, na sua parte introdutória ou paralelamente a esse momento, fosse trabalhado pelo professor(a), a orientação para a leitura de textos de sua área e a instrução de como ler eficientemente, considerando o foco dos elementos essenciais que compõem o contexto. Se cada professor promovesse essa prática, lendo com os alunos, pelo menos nos dois primeiros meses do curso, possibilitaria um maior aproveitamento das leituras e melhores condições de aprendizagem.

Outra ação que poderia ser implantada é a co-participação efetiva dos alunos nos planos de ensino de cada disciplina, desde sua elaboração até a execução das atividades propostas, pois é sabido que, quando há uma cumplicidade no processo de aprendizagem, esse se torna mais efetivo e os resultados pretendidos são mais facilmente alcançados.

Espera-se que algumas dessas reflexões e sugestões suscitadas, ainda que modestas, possam abrir espaço para o aprofundamento do assunto tratado nesta pesquisa. Mas, mais que isso, seria um ganho se alguma ação concreta vier a ser desencadeada a partir dos dados e análises elencados nesse trabalho.

Finalmente, tenho a convicção que os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, delineados a partir do que se tem apresentado no meio científico acerca do campo das práticas de leitura, da formação de professores e da formação de leitores, foram alcançados. Contudo, depois de me debruçar durante muito tempo sobre essa rede de dados que fui capaz de coletar com a ajuda de todos os meus informantes, também tenho a sensação de ter reunido, muito

mais que certezas, uma quantidade considerável de inquietações, dúvidas e questionamentos. É um espaço que ainda ficará aberto para novas pesquisas sobre as práticas de leitura que se apresentam nos dias atuais e, mais especificamente, sobre aquelas que ocorrem no espaço da universidade.

REFERÊNCIAS:

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALMEIDA, Maria Leoneide Rodrigues de. *Letramento no ensino superior: perfil dos alunos no primeiro ano de curso de duas IES privadas do DF a partir de suas próprias percepções*. 2007. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRADE, Ludmila Thomé. *Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.
- ASSIS, J. A.; MATA, M. A. da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BARTHES, Roland. Da leitura. In:_____. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 30-42.
- BARTON, D. *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language*. London: Blackwell, 1994.
- BATISTA, Antônio Augusto G. *O ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. 1996. 394f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.
- _____. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, p. 1-26, jul. 1998.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. 3. ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERTOLUCI, Kaluana Nunes. Letramento acadêmico: leitura(s) em um curso de Pedagogia. *Revista Ao pé da Letra*, Recife, v. 11.2, p. 105-124, jul.-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistaopedaleta.net/volumes/Volume%2011.2/11.2.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2014.
- BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Trad. Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983a. p. 82-121.

____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1983b. p. 46-81.

____. *Questões de sociologia*. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983c.

____. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coords.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996a. p. 183-191.

____; CHARTIER R. A leitura: uma prática cultural – Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996b. p. 231-253.

____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996c.

____. *A miséria do mundo*. Trad. Mateus S. Soares de Azevedo e outros. Petrópolis: Vozes, 1997.

____. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. Trad. Sergio Miceli, Sílvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.

CHAGAS, Valéria Inácio. *Eventos de letramento na escola integrada: uma perspectiva etnográfica*. 2011. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2011.

CHARTIER, Anne Marie. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, Antonio Augusto Barbosa Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.) *Leitura, práticas, impressos, letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan.-abr. 1991.

____. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, L. (Org.). *A nova história cultural*. Trad. Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.

____. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta (Org.). *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996a. p. 214-220.

____. *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996b.

____. *El mundo como representación: entre práctica y representación*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1996c.

- ____. *A ordem dos livros*. Lisboa: Vega, Passagens, 1997.
- ____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo C. C. de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1998.
- ____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- ____. Educação e história rompendo fronteiras (Entrevista concedida via correio eletrônico a Aparecida Paiva e Aracy Evangelista). Trad. Aracy Evangelista e Fátima Inchausti Ribeiro. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 31, p. 5-15, jan.-fev. 2000.
- ____. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2001a.
- ____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001b. p. 77-105.
- ____. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 2002.
- ____. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.
- COLASANTI, Marina. *Fragatas para terras distantes*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- CORDEIRO, Marcos Rogério *et al.* (Orgs.). *Poesia presente: poemas para leitura literária de educadores de crianças*. Belo Horizonte: FaE, Fale/UFMG, 2011.
- CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Cenas de leitura. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera M. Tietzmann (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 64-76.
- CORRÊA, Carlos Humberto Alves. *Entre práticas e representações: um estudo sobre aspectos da leitura na universidade*. 1999. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- CORRÊA, Hércules Tolêdo. *Leitores profissionais: práticas de leituras de professores universitários brasileiros e portugueses*. Divulgado em CD Rom. Belo Horizonte, Jogo do Livro VIII, 2009.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, Rosa Maria Drumond. *Fora da escola e dentro dela: a literatura na vida de seus leitores*. 1998. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; CUNHA, Suzana Ezequiel. *Os caminhos da pesquisa em Ciências Humanas*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004.

CUSTÓDIO, Cinara Dias. *Leitura, formação de leitores e Estado: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930 - 1994*. 2000. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

DAUSTER, Tânia. Sobre etnografia e educação: quais as perspectivas e dilemas? *Informativo Técnico Científico*, INES, Rio de Janeiro, n. 29, p. 32-40, 2008.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1996.

ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. *Escolarização da literatura entre ensinamento e mediação cultural: formação e atuação de quatro professoras*. 2000. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

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

FEITOZA, Eliane. Letramento acadêmico: breve análise dos conflitos que emergem no uso de resenhas por parte de alunos ingressantes no domínio acadêmico. *Anais do 17º COLE*, Campinas, v. 1, sem paginação, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3641.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2014.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EDUEL, 2007.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Trad. Luiz Alberto Monjardim, Maria Lúcia Leão Velloso de Magalhães, Glória Rodriguez, Maria Carlota de Moraes Ferreira. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 340f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, jul.-dez. 2008.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan.-abr. 1999.

FRADE, Isabel. Conhecer a história dos métodos de ensino para alfabetizar no presente. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, ano 1, n. 3, p. 6-9, ago.-set. 2005.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Contribuições teórico-metodológicas da história da leitura para o campo da educação musical: a perspectiva de Roger Chartier. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 22, p. 19-28, set. 2009.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa. *Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p. 56-87.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Inep/Sec). *Censo do Ensino Superior*, 1998. Brasília: Inep, 1999. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. *Censo da Educação Superior 2010 – Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010*. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2013.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51-72, jan.-fev. 2002. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

KLEIMAN, Angela B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005. (Linguagem e letramento em foco.) Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2014.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, mar. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100007&lng=pt&nrm=iso#16>. Acesso em: 15 abr. 2014.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. *Práticas culturais de professores da Universidade do Estado de Minas Gerais: marcas da distinção*. 1999. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

LAGE, Micheline Madureira. *Ensino, literatura e formação de professores na Educação Superior: retratos e retalhos da realidade mineira*. 2010. 217f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LAHIRE, Bernard. *A elucidação das palavras: à procura de indícios*. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Homem plural: os determinantes da ação*. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Trad. Ramon Américo Vasques, Sonia Goldfeder. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. *Cadernos de Pedagogia universitária*, Universidade de São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/caderno11.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2014.

LOZANO, J. E. A. Práticas e estilos de pesquisa na História Oral contemporânea. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Trad. Luiz Alberto Monjardim, Maria Lúcia Leão Velloso de Magalhães, Glória Rodriguez, Maria Carlota de Moraes Ferreira. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 15-26.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça (Orgs.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2009. (Coleção Literatura e Educação, 9.)

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* Brasília: Em Aberto, 1996.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2008. p. 19-35.

MARINHO, M. *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. O jogo das escolhas. In: VERSIANI, Maria Zélia; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça (Orgs.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 19-32.

_____. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, PUCMinas, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

MEC. Portal MEC. Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=426&limit=5&limitstart=10&order=name&dir=ASC>. Acesso em: 21 fev. 2013.

_____. Portal MEC. ENADE. Disponível em: <<http://stat.correioweb.com.br/arquivos/educacao/arquivos/ENADE2011.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2013.

MORAIS, Elaine Maria da Cunha. *Impasses e possibilidades da atuação dos profissionais das bibliotecas da Rede Municipal de Belo Horizonte*. 2009. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e a mediação pedagógica*. 17. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2010.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. *Educação*, Porto Alegre, n. 31, p. 139-146, 1996.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOURÃO, Sara Monteiro. *O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizando considerados portadores de dificuldades de aprendizagem*. 2007. 163f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

NOGUEIRA, M. A. *Formação cultural de professores ou a arte da fuga*. Goiânia: UFG, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NUNES, M. L.; TEIXEIRA, R. P. *Burnout na carreira acadêmica*. *Educação*, Porto Alegre, n. 41, p. 147-164, 2000.

PAULINO, Maria das Graças; WALTY, Ivete. *Teoria da literatura na escola*. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de Semiótica e Teoria Literária, 1992.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-80.

PAULINO, Maria das Graças. A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta? In: 21ª ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em graduação. 1998.

____. Letramento literário: por vielas e alamedas. *Revista da FAGED*, n. 5, p. 117-124, 2001.

____. Letramento literário no contexto da biblioteca escolar. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 55-66.

____. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2005. p. 55-67.

____. Práticas de seleção de leitura. In: PAULINO, Graça. *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFGM; Pelotas: EDGUFPEL, 2010. p. 46-50.

____ (Org.). *Sobrevivendo na FaE: memórias e invenções de alunas do curso de Pedagogia*. Belo Horizonte: FaE/UFGM, 2011.

PERINI, Mário A. Pelos caminhos da perplexidade: uma receita para ler sem entender. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Ensaio sobre leitura*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005. p. 33-46.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

PIRES, F. F. Roteiro sentimental para o trabalho de campo. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 20, p. 143-148, 2011.

RIEGEL, K. *Foundations of dialectical Psychology*. New York: Academic Press, 1979.

ROCHA, Kátia Banes; SARRIERA, Jorge Castellá. Saúde percebida em professores universitários: gênero, religião e condições de trabalho. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 187-196, dez. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000200003>>. Acesso em: 3 set. 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Criticidade e leitura*. São Paulo: Global, 2009a.

____. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009b. p. 23-36.

____. Biblioteca escolar da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009c. p. 187-203.

SILVA, Mônica Cristina Ferreira. *Formação de indivíduos leitores entre a biblioteca escolar, a família e outros apelos socioculturais*. 2006. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2005b. p. 18-29.

_____. O jogo das escolhas. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça (Orgs.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2009. p. 19-32. (Coleção Literatura e Educação, 9.)

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.

TERZI, S. B.; SCAVASSA, J. S. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 181-207, 2005.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera M. Tietzmann (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

VIEIRA, Maria Celina Teixeira. Os futuros professores e as estratégias de compreensão leitora. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v.2, n. 4 – jul.-dez. p. 209-229, 2010.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. *Heterogeneidade e subjetividade no discurso da divulgação científica*. 1997. 200f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ANEXOS

ANEXO 1- Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação da UFMG
Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa LEITURAS DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA E AS IMPLICAÇÕES NAS SUAS PRÁTICAS DOCENTES, sob a responsabilidade das pesquisadoras Elaine Maria da Cunha Moraes(doutoranda) e Profª Drª Graça Paulino (orientadora), a qual pretende analisar as leituras dos professores dos cursos de graduação em Pedagogia da rede privada de Ensino Superior e verificar as relações que tais práticas estabelecem com os conhecimentos transmitidos em sala de aula.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista semiestruturada que pedirá informações como a sua história de formação como leitor, os suportes impressos que utiliza, as relações das suas leituras com o ensino e com sua atuação profissional. Caso permita, também serão feitas observações das suas aulas durante um semestre.

O(a) entrevistado (a) ficará livre para responder apenas o que quiser ou para encerrar a entrevista quando achar necessário. Se você aceitar participar, estará contribuindo com futuros professores na orientação das suas práticas de leitura e no desenvolvimento das suas didáticas de ensino.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: rua Apucarana, 501, aptº 201, bairro Ouro Preto, ou pelo telefone (31) 34983144, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – Av. Antônio Carlos, 6627, 2º andar - Sala 2005 - Campus Pampulha -Belo Horizonte, MG – Brasil - 31270-901. Telefone: 3409-4592.

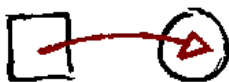
Eu, _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2013.

Professor (a)

Telefone: _____

Email: _____



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação da UFMG**

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

1- Dados pessoais dos entrevistados

1.1. Nome _____

E-mail _____ Telefone _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: () Até 30 () 41-50 () 61-70 () 31-40 () 51-60

Em que classe social você acha que nasceu? _____

Em que classe social você acha que se encontra atualmente?

1.2 Formação:

() Mestrado _____ () Doutorado _____

() Pós-doutorado _____ () Curso em andamento _____

2- Dados referentes à formação de leitor:

2.1 Como se deu sua formação de leitor na infância?

2.2 Quais as interferências da escola e dos parentes na sua formação?

2.3 Fale um pouco sobre sua trajetória com relação à leitura:

2.4 Quais as leituras que marcaram sua vida? Por quê?

3- Dados referentes ao seu trabalho na instituição:

3.1 Qual ou quais disciplinas leciona para o curso de Pedagogia?

3.2 Há quanto tempo se encontra nesta instituição? _____

3.3 Está ligado(a) a alguma atividade administrativa? Qual?

3.4 Qual a temática que tem predominado em suas pesquisas?

3.5 A que campo(s) científico(s) você se sente mais ligado(a)?

3.6 Desenvolve atividades que unem ensino e pesquisa?

3.7 Desenvolve atividades de extensão?

3.8 São constantes ou ocorrem esporadicamente em sua carreira?

3.9 Está desenvolvendo uma ou mais pesquisas no momento?

3.10 Você leciona disciplinas na Pós-graduação? Qual ou quais?

3.11 Há quanto tempo?

3.12 A que grupo ou núcleo de ideias/ações você se sente mais próximo na instituição?

4 –Atividades socioculturais:

4.1 Quais atividades predominam em suas horas livres?

4.2 Você usa a internet nessas horas ou só nos momentos de trabalho?

4.3 Quais atividades culturais fazem parte dos seus momentos de lazer?

4.4 Com qual frequência você desenvolve essas atividades?

4.5 Você pertence, fora do trabalho, a algum grupo de intervenção social, política ou religiosa?

5 - Leituras:

5.1 Quais leituras você tem feito com mais frequência?

5.2 Por que esta(s) leitura(s) tem(têm) se destacado em relação às demais?

5.3 Qual é o principal objetivo de suas leituras?

5.4 Alguma(s) destas leituras tem(têm) interferido diretamente no seu trabalho docente?

5.5 Como acontece esta interferência?

5.6 Você lê jornais e revistas não acadêmicos? Assina algum?

5.7 Leu algum livro recentemente?

Qual ou quais? _____

5.8 Por gosto? Por obrigação? Ou ambos?

5.9 E agora? Está lendo algum? Por gosto, por obrigação ou ambos?

5.10 Quais os seus autores preferidos?

5.11 A leitura de livros inteiros predomina em sua vida?

Por quê?

5.12 Esses livros são predominantemente acadêmicos ou leituras de lazer?

5.13 Que espaço do seu tempo é preenchido pela leitura de artigos em periódicos acadêmicos?

5.14 Qual a fonte de acesso a esses periódicos? Internet, assinatura ou bibliotecas?

5.15 Que espaço de tempo é preenchido por leituras literárias, tais como romances, contos, crônicas, biografias ficcionalizadas?

5.16 Você acha que a leitura predomina sobre outras atividades em seu tempo livre? Por quê?

5.17 Quantos livros literários, em média, você lê por ano?

5.18 Você poderia relatar alguma experiência significativa de leitura que tenha ocorrido na sua história de leitor?

5.19 Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere importante?

5.20 Você permitiria que eu assistisse a uma ou a algumas de suas aulas que esteja(m) ligada(s) à(às) leitura(s) aqui referida(s)?

ANEXO 3 - Questionário sobre práticas de leitura

Questionário sobre práticas de leitura			
<p>Esta pesquisa tem por objetivo identificar as práticas de leitura mais frequentes, os textos mais lidos, os locais onde se encontra material de leitura, as motivações que levam as pessoas a ler e o nível de aproveitamento das leituras.</p> <p>Para o sucesso de nossa pesquisa é importante que você seja o mais exato (a) possível ao responder as questões.</p> <p>A coordenadora da pesquisa compromete-se a manter sigilo quanto aos questionários e assegura que não os divulgará isoladamente em nenhuma hipótese.</p> <p>Dados pessoais dos entrevistados</p> <p>Sexo: (<input type="checkbox"/>) Feminino (<input type="checkbox"/>) Masculino</p> <p>Idade: (<input type="checkbox"/>) Até 30 (<input type="checkbox"/>) 41-50 (<input type="checkbox"/>) 61-70 (<input type="checkbox"/>) 31-40 (<input type="checkbox"/>) 51-60</p> <p>Em que classe social você acha que nasceu?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) Baixa (<input type="checkbox"/>) Média (<input type="checkbox"/>) Alta</p> <p>Em que classe social você acha que se encontra atualmente?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) Baixa (<input type="checkbox"/>) Média (<input type="checkbox"/>) Alta</p> <p>Rede de ensino em que cursou o ensino fundamental:</p> <p>(<input type="checkbox"/>) Público (<input type="checkbox"/>) Particular</p> <p>Rede de ensino em que cursou o ensino médio:</p> <p>(<input type="checkbox"/>) Público (<input type="checkbox"/>) Particular</p> <p>Você já trabalhou em alguma escola?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não</p> <p>Em caso afirmativo, em qual rede?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) Pública (<input type="checkbox"/>) Particular</p> <p>Em qual cargo?</p> <p>Período que está cursando no curso de Pedagogia</p>	<p>1. Você lê jornal? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não</p> <p>Com que frequência?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) diária</p> <p>(<input type="checkbox"/>) semanal</p> <p>(<input type="checkbox"/>) mensal</p> <p>Cite os jornais de sua preferência.</p> <p>Para ler jornais, você:</p> <p>(<input type="checkbox"/>) compra</p> <p>(<input type="checkbox"/>) e assinante</p> <p>(<input type="checkbox"/>) lê em locais públicos (biblioteca, trabalho, sala de espera, etc)</p> <p>(<input type="checkbox"/>) lê na internet</p> <p>2. Você lê revistas? (<input type="checkbox"/>) sim (<input type="checkbox"/>) não</p> <p>Qual o tipo de revista você lê?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) de informação (Veja, Istoé, Época etc)</p> <p>(<input type="checkbox"/>) especializada (de informática, culinária, saúde, etc)</p> <p>(<input type="checkbox"/>) técnica (de educação)</p> <p>(<input type="checkbox"/>) feminina</p> <p>(<input type="checkbox"/>) humor</p> <p>(<input type="checkbox"/>) esporte</p> <p>(<input type="checkbox"/>) outras. Quais?</p> <p>Com que frequência?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) diária</p> <p>(<input type="checkbox"/>) semanal</p> <p>(<input type="checkbox"/>) mensal</p>	<p>Cite as revistas de sua preferência.</p> <p>Para ler revistas, você:</p> <p>(<input type="checkbox"/>) compra</p> <p>(<input type="checkbox"/>) e assinante</p> <p>(<input type="checkbox"/>) lê em locais públicos (biblioteca, trabalho, sala de espera, etc)</p> <p>(<input type="checkbox"/>) lê na internet</p> <p>3. Você lê literatura? (romances, crônicas, contos, poesias, etc)</p> <p>(<input type="checkbox"/>) sim (<input type="checkbox"/>) não</p> <p>Com que frequência?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) diária</p> <p>(<input type="checkbox"/>) semanal</p> <p>(<input type="checkbox"/>) mensal</p> <p>Cite autores de sua preferência.</p> <p>Quantos livros literários você lê por ano?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) nenhum</p> <p>(<input type="checkbox"/>) um</p> <p>(<input type="checkbox"/>) dois</p> <p>(<input type="checkbox"/>) três</p> <p>(<input type="checkbox"/>) quatro</p> <p>(<input type="checkbox"/>) cinco</p> <p>(<input type="checkbox"/>) mais de cinco. Quantos? _____</p>	<p>4. Você lê prioritariamente (marque apenas uma opção)</p> <p>(<input type="checkbox"/>) best-seller</p> <p>(<input type="checkbox"/>) romances seriados de banca de jornal</p> <p>(<input type="checkbox"/>) histórias em quadrinhos</p> <p>(<input type="checkbox"/>) folhetos de cordel</p> <p>(<input type="checkbox"/>) ficção científica</p> <p>(<input type="checkbox"/>) romance policial</p> <p>(<input type="checkbox"/>) infanto-juvenil</p> <p>(<input type="checkbox"/>) literatura psicografada</p> <p>(<input type="checkbox"/>) literatura erótica</p> <p>(<input type="checkbox"/>) literatura endin</p> <p>(<input type="checkbox"/>) poesia</p> <p>(<input type="checkbox"/>) crônicas</p> <p>(<input type="checkbox"/>) livros espíritos</p> <p>(<input type="checkbox"/>) livros de autoajuda</p> <p>Cite os títulos de livros de sua preferência.</p> <p>4. Você lê textos religiosos?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) sim (<input type="checkbox"/>) não</p> <p>Com que frequência?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) diária</p> <p>(<input type="checkbox"/>) semanal</p> <p>(<input type="checkbox"/>) mensal</p> <p>Cite os títulos de livros religiosos de sua preferência.</p>

9. Você lê livros científicos da área de educação?

Sim () Não

Com que frequência?

diária

semanal

mensal

Lê livros antigos ou são capítulos que lhe interessam?

Livros antigos () Partes dos livros

Cite os títulos de livros acadêmicos de sua preferência

10. Você lê artigos em periódicos acadêmicos?

Sim () Não

Com que frequência?

diária

semanal

mensal

Cite os periódicos de sua preferência

11. Você lê livros de autoajuda?

Sim () Não

Com que frequência?

diária

semanal

mensal

Cite os títulos de livros de autoajuda de sua preferência

12. Que outro tipo de texto você lê?

9. Onde você geralmente consegue encontrar a seguinte obra?

ganha

emprestado: () biblioteca escolar

biblioteca pública

do local de trabalho

de clube de livros

comprado: () em livrarias

em bancas de jornal

em feiras de livro

de vendedores ambulantes

de círculo do livro

via internet

fotocopiado

meios eletrônicos

por assinatura

sebos

10. Em qual fase etária da sua vida você lê mais?

Infância

Adolescência

Juventude

Durante a graduação

Por quê? _____

11. Você lê mais:

Quando? durante a semana

nos fins de semana

nos feriados

nas férias

Onde? em casa

no trabalho

nos trajetos de sua casa para outros lugares

em bibliotecas

em espaços públicos

em salas de espera

Como? sozinho silenciosamente

em voz alta

12. Você lê para:

divertir-se

informar-se

aprender/ ficar mais culto

por obrigação escolar

por obrigação profissional

para conhecer a doutrina religiosa

para orientar sua vida

13. Você lê livros em casa?

sim () não

Aproximadamente quantos?

até 10 títulos () até 100 títulos

até 50 títulos () mais de 100 títulos

14. Quanto a leitura da bibliografia enviada pelos professores, você considera que entende os textos que lê?

Sim () Não () As vezes

Qual o seu grau de aproveitamento dessas leituras?

Insuficiente

fraco

bom

ótimo

excelente

15. Qual sua opinião sobre a quantidade de textos sugeridos pelos professores para cada disciplina?

pouca

suficiente

muita

excessiva

16. Você lê toda a bibliografia principal sugerida pelos professores?

Sim () Não () As vezes

Em caso negativo, por quê? _____

17. Você lê a bibliografia suplementar sugerida pelos professores?

Sim () Não

Em caso negativo, por quê? _____

Obrigada pela sua colaboração!