

Deisi Luzia Zanatta

**A LEITURA EM LICENCIATURAS DE LETRAS E DE
PEDAGOGIA: ESPAÇOS E MODOS DE LER**

2019

Deisi Luzia Zanatta

A LEITURA EM LICENCIATURAS DE LETRAS E DE PEDAGOGIA:
ESPAÇOS E MODOS DE LER

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de doutora em Letras, sob a orientação do(a) Prof.(a) Dr. Fabiane Verardi.

Passo Fundo

2019

Aos professores que são a base para a
mudança na sociedade.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Passo Fundo (UPF), pela bolsa integral que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro ao me propiciar a realização de uma disciplina eletiva na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

À professora Dr. Fabiane Verardi, minha orientadora e amiga, por ter aberto meus horizontes acerca da leitura, por ter acreditado em mim, por sua preciosa e criteriosa orientação, sempre disponível a me ouvir e ajudar no desenvolvimento desta tese.

À professora Dr. Maria Amélia Dalvi pela receptividade em Vitória/ES e por aceitar fazer parte da banca final desta tese.

À professora Dr. Renata Junqueira de Souza pelas aulas magistrais de estratégias de leitura em Vitória.

À professora Dr. Elianeth Hernandez por ter ampliando minha visão sobre a importância das políticas de leitura e formação de professores.

Às professoras Dr. Ana Crélia Dias e Dr. Neide Luzia de Rezende pelas criteriosas observações e sugestões no artigo da primeira qualificação.

Aos professores Dr. Miguel Rettenmaier e Dr. Ana Crélia Dias pelas ricas contribuições na segunda qualificação e por terem aceitado participar da defesa final.

Ao professor Dr. Ernani Cesar de Freitas por ter expandido meus horizontes sobre o percurso metodológico do trabalho científico, por ser rigoroso em suas explicações e contribuições desde nas aulas de metodologia no mestrado, agora, no doutorado, especialmente na disciplina de Seminário de Tese II e por compor a banca final desta tese.

Aos ingressantes de Letras e de Pedagogia das três instituições envolvidas na pesquisa do PROCAD por aceitarem responder ao questionário aplicado e contribuir, assim, para a área da pesquisa e estudo sobre a leitura nessas áreas do conhecimento.

À Karine, secretária do PPGL – UPF, pela disponibilidade e ajuda de sempre.

À Marinês G. Serena, colega de mestrado que se tornou uma grande e generosa amiga, que ouviu minhas alegrias e tristezas, mas que sempre me incentivou a seguir nesta caminhada.

Aos colegas de doutorado, em especial: Cristiane Bareli, Izandra Alves, Joseane Amaral Roberta Ciocari, Fabiano Tadeu Grazioli e Vinícius Linne pela convivência dentro e

fora da UPF e por compartilharem momentos tão difíceis, mas importantes durante este caminho.

Aos colegas da disciplina Leitura e Literatura da UFES, especialmente à Graciane Cristina Celestino, Lucicleia Francisco e Mara Pereira que, embora distantes, ouviram meus relatos dos momentos de alegria e tristeza, mas sempre me incentivaram a não desistir dos meus sonhos.

Ao meu querido amigo, Pedro Afonso Barth, pelas palavras de incentivo e apoio ao longo deste caminho.

À Deise Susana de Souza, minha segunda mãe, amiga e ex-chefa, pelo apoio, incentivo e auxílio em retirar os livros que precisei no Centro Universitário Católico, de Jaraguá do Sul/SC.

À Angela Soltf, minha amiga e conselheira, que sempre proferiu palavras de carinho durante essa trajetória.

À Daniela Mozer, Robson Roberto Cornelli de Souza e Tatiana Pozzebon, presentes proporcionados pela Graduação em Letras, pelos lindos e saudosos anos de convivência na URI em Frederico Westphalen.

À Ana Carolina de Castro Freitas Santos (Carol), Ana Paula Fliegner, Samuel Franco (Samuca) e Whashington Forte (Tom) que além de colegas de trabalho na Católica de Santa Catarina se tornaram meus amigos e compartilharam dos meus momentos de alegria e desânimo na reta final deste percurso.

À Elizane Piffer Martins, amiga de todas as horas que, mesmo longe, me apoiou e sempre enunciou que eu sou merecedora de tudo que conquistei.

Aos meus pais, Inês e Genuir, pelo incentivo amoroso e financeiro para que eu realizasse este sonho tão importante na minha vida.

Aos meus avós maternos, Maria e Deonísio, pelas palavras de apoio em todos os momentos e por vibrarem a cada conquista minha.

A Deus, Ser Superior, força positiva em minha vida, pela luz, saúde, força, perseverança e proteção que me permitiram iniciar, prosseguir e concluir esta trajetória.

Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que, alguns, fazem passar por ideias.

Mário Vargas Llosa.

RESUMO

A profissionalização do professor passou a ser uma preocupação mais efetiva a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº9.394/96. Logo, a presente tese trata da leitura em licenciaturas e a formação inicial do professor com abordagem sobre os espaços e modos de ler dos acadêmicos ingressantes de Letras e de Pedagogia das instituições integrantes do Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional – PPROCAD: Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Assis, Marília e Presidente Prudente, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade de Passo Fundo (UPF). Tal estudo se caracteriza como uma pesquisa quali-quantitativa que objetiva descrever e analisar os espaços e modos de leitura dos ingressantes em cursos presenciais de Letras e Pedagogia, das instituições integrantes do PROCAD. A análise se realizou por meio da apresentação dados coletados através de um questionário aplicado aos estudantes ingressantes nos cursos presenciais mencionados no primeiro semestre de 2015. A análise dos resultados sobre os espaços e modos de ler mencionados contou com a base teórica de Roger Chartier (1991, 1994, 1998, 2001a e b, 2002, 2016, 2017), Robert Darnton (1986, 1992, 2010) e Michèle Petit (2006, 2008, 2009, 2010, 2013). Os resultados apontaram que será necessário que os docentes universitários dessas licenciaturas repensem as práticas de leitura durante a formação inicial de professores.

Palavras-chave: Leitura em licenciaturas, Formação de professores, Professor mediador, Espaços e modos de ler.

ABSTRACT

Teacher training became a more effective worry since the publication of the Education Guidelines and Bases Law, nº. 9.394 /96. Therefore, the present thesis deals about the reading in the undergraduate degrees and initial of teacher training with approach on the spaces and ways of reading of the incoming academics in graduations of Letters and Pedagogy of the institutions integrating of the PROCAD: Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus of Assis, Marília and Presidente Prudente, Federal University of Espírito Santo (UFES) and University of Passo Fundo (UPF). This study is characterized as qualitative-quantitative research that aims to describe and analyze the spaces and ways of reading of the participants in- class courses of Letters and Pedagogy of the institutions integrating of PROCAD to verify whether these results require that these degrees rethink the reading practices during graduation, that is, the initial teacher training. The analysis was performed through the presentation of data collected through a questionnaire applied to incoming students in the attendance courses mentioned in the first half of 2015. For the analysis of the results on the spaces and ways of reading we count theoretical basis by Roger Chartier (1999, 1994, 1998, 2001a and b, 2002, 2016, 2017), Robert Darnton (1986, 1992, 2010) and Michèle Petit (2006, 2008, 2009, 2010, 2013). The results pointed out that it will be necessary for university teachers of these degrees to rethink reading practices during initial teacher training.

Keywords: Reading in undergraduate degrees, Teacher training, Teacher mediator, Spaces and ways of reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Círculo da leitura.....	64
Figura 2 – Polo	81
Figura 3 – Qual é a sua idade	82
Figura 4 – Gênero	83
Figura 5 – Você tem alguma necessidade especial (auditiva, visual, mobilidade, cognitiva, etc.).....	83
Figura 6 – A renda mensal da sua família dividida pelo número de pessoas que dela usufruem é	84
Figura 7 – Qual é/era a escolarização dos seus pais ou dos responsáveis por você na infância [considere a (s) pessoa (s) que foi (foram) mais importante (s) na sua criação].....	85
Figura 8 – Qual é a sua língua materna/primeira língua.....	86
Figura 9 – Você pratica/é adepto a alguma religião	86
Figura 10 – Se você pratica alguma religião, você faz leituras religiosas com frequência	87
Figura 11 – Você tem computador com internet em casa	88
Figura 12 – Atualmente, qual o número de livros impressos que você tem na sua casa.....	88
Figura 13 – Qual é seu curso atual	89
Figura 14 – Você o realiza em que instituição	89
Figura 15 – Em que cidade você estuda	90
Figura 16 – Você mora a que distância da Universidade em que realiza o seu curso.....	91
Figura 17 – Já completou outro curso superior	92
Figura 18 – Você freqüentou a educação infantil (“pré-escola”)	93
Figura 19 – Onde você realizou a maior parte do Ensino Fundamental.....	93
Figura 20 – Onde você realizou a maior parte de seu Ensino Médio	94
Figura 21 – Qual foi sua modalidade de Ensino Médio	95
Figura 22 – Você concluiu seus estudos básicos por meio da Educação de Jovens e Adultos	96
Figura 23 – Esquema metodológico	97
Figura 24 – Onde lê em casa	101
Figura 25 – Onde lê em casa [outro]	111
Figura 26 – Na sua formação escolar, você teve acesso regular a bibliotecas escolares, salas de leitura escolares ou espaço equivalente	116
Figura 27 – Lê com regularidade em bibliotecas ou salas de leitura.....	122
Figura 28 – Cite algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua história de leitor.....	129

Figura 29 – Em que espaços públicos você costuma ler regularmente, além de bibliotecas e salas de leitura	145
Figura 30 – Em que espaços públicos você costuma ler regularmente, além de bibliotecas e salas de leitura [outro]	151
Figura 31 – Lendo no suporte digital	158
Figura 32 – Lendo no suporte impresso	166
Figura 33 – Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a/s sua/s posição/ões mais frequente para ler em espaços privados	174
Figura 34 – Que gênero você mais lê no geral, assinale três opções.....	175
Figura 35 – Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a/s sua/s posição/ões mais frequente para ler em espaços públicos	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação
- CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- CFE – Conselho Federal de Educação
- ECA – Escola de Comunicação e Artes
- FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
- IES – Instituição (ões) de Ensino Superior
- IUFM – Instituts Universitaires de Formation des Maitres
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PUC – SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- PROCAD – Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional
- UDF – Universidade do Distrito Federal
- UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
- UNESP – Universidade Estadual Paulista
- UNICAMP – Universidade de Campinas
- UPF – Universidade de Passo Fundo
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A LEITURA NA UNIVERSIDADE E A HISTÓRIA DOS CURSOS DE LETRAS E DE PEDAGOGIA	19
2.1 A leitura na universidade e a formação inicial do professor	19
2.2 A licenciatura em Letras	32
2.3 O curso de Pedagogia	46
2.4 Professor: um mediador de leitura	57
3 O PERFIL DO ACADÊMICO DE LETRAS E DE PEDAGOGIA: A METODOLOGIA DA PESQUISA	73
3.1 O paradigma indiciário	73
3.2 O questionário aplicado	77
3.3 Os sujeitos analisados	79
3.4 O contexto e corpus da pesquisa	81
3.5 A sistematização dos dados	96
3.6 Os procedimentos metodológicos	97
4 OS ESPAÇOS E OS MODOS DE LER DOS ACADÊMICOS DE LETRAS E DE PEDAGOGIA: A ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	99
4.1 Os espaços de leitura	99
4.1.1 A casa	99
4.1.2 A biblioteca e as salas de leitura	113
4.1.3 Os locais públicos	143
4.2 Modos de ler	154
4.2.1 O suporte: do impresso ao digital	154
4.2.2 Os modos de ler em espaços privados e públicos	171
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	195
ANEXOS	209

1 INTRODUÇÃO

A descrição e análise dos espaços e modos de ler de acadêmicos ingressantes em cursos de Letras e de Pedagogia de três universidades brasileiras, com base em abordagens teóricas que viabilizam o estudo sobre a formação do professor e a leitura se apresentam como uma maneira de enfatizar a relevância do ato de ler no percurso inicial da trajetória acadêmica do futuro docente. Essa maneira de analisar a questão possibilita expandir nossa observação e ampliar a significação que tal assunto possui, não só, para o âmbito acadêmico, mas também para a sociedade em geral.

Diante disso, o presente trabalho foi um desdobramento da pesquisa *Leituras nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente* resultado de um PROCAD entre as instituições Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Assis, Marília e de Presidente Prudente, Universidade de Passo Fundo (UPF) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) cuja finalidade foi descrever e analisar o perfil leitor de universitários ingressantes nas licenciaturas presenciais de Letras e Pedagogia, das referidas IES, apontando princípios, conhecimentos e ações pedagógicas para a formação de leitores na universidade como espaço privilegiado de mediação da leitura e de circulação de práticas leitoras.

A profissionalização do professor passou a ser uma preocupação mais efetiva a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº9.394/96. Diante disso, apresentamos como tema desta tese a leitura em licenciaturas e a formação inicial do professor durante a graduação com abordagem sobre os espaços e modos de ler dos acadêmicos ingressantes em licenciaturas de Letras – Língua e literatura e em cursos Pedagogia das instituições integrantes do PROCAD. Tal estudo diz respeito somente aos ingressantes da graduação desses cursos, porque o questionário foi aplicado somente a esses acadêmicos, não abrangendo os estudantes concluintes das instituições do PROCAD – Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional.

Logo, justificamos o interesse por uma investigação desta proporção, porque os estudos já existentes sobre práticas de leitura e trajetórias leitoras de licenciandos na área de Letras e de Pedagogia não tratam e nem analisam especificamente dos espaços e modos de ler na formação inicial desses acadêmicos.

Entendemos que a leitura deve ser uma preocupação em todas as áreas do conhecimento, contudo os futuros professores de Letras e de Pedagogia atuarão diretamente

com questões que envolvem a interpretação e a formação do pensamento crítico dos seus alunos. Com isso, devido às discussões recentes sobre tal temática, ressaltamos a sua relevância não só para o nosso campo de trabalho, mas para o de todos os docentes, uma vez que o ato de ler é parte inerente na formação desse profissional, futuro mediador de leitura na escola.

Como uma segunda justificativa, pretendemos mostrar que a leitura é uma atividade complexa e múltipla, que se desenvolve em várias direções teórico-práticas que se confrontam ou se encontram em determinados pontos, conforme os estudos da História Cultural, os quais trazem as práticas de leitura e de escrita circunscritas pelos valores e gestos que representam os espaços e modos de ler específicos de cada comunidade.

Com isso, o termo “leitura” designa no contexto deste trabalho práticas de compreensão de textos expostos em diferentes suportes e gêneros textuais que circulam na sociedade, lidos por sujeitos diversos e inseridos em determinadas situações de produção, divulgação e distribuição, circunscritas a um determinado tempo e espaço.

A partir dessas considerações, a tese desenvolvida se insere na Linha de Pesquisa *Leitura e Formação do Leitor*, do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF) – Rio Grande do Sul. Enfatizamos que desenvolver uma pesquisa sobre leitura que englobe a formação inicial do professor em Pedagogia e Letras, ou seja, no momento em que ingressam na universidade, significa abordar que o ato de ler é a manifestação de experiências objetivas e subjetivas, ou seja, a leitura como vivência transforma o ser humano no momento em que o leitor consegue relacionar o que lê com o mundo em que vive.

Acreditamos que um estudo dessa natureza possa contribuir academicamente, porque na medida em que se conhece as práticas de leitura dos ingressantes em cursos superiores pode-se contribuir para uma reformulação metodológica no que se refere às práticas de leitura dos cursos de Letras e de Pedagogia.

A delimitação e análise dos resultados obtidos já se tornam desafiadoras academicamente, sobremaneira quando se trata da formação de leitores. Acreditamos que esta tese possa abrir caminhos para a exploração do tema em outras instituições de ensino superior sob a perspectiva do olhar minucioso e para repensar os cursos de Letras e de Pedagogia a novas pesquisas que primam pela temática leitura na universidade aliada à formação do professor como sujeito leitor.

A análise dos resultados sobre os espaços e modos de ler mencionados contou com a base teórica de Roger Chartier (1991, 1994, 1998, 2001a e b, 2002, 2016, 2017), Robert

Darnton (1986, 1992, 2010) e Michèle Petit (2006, 2008, 2009, 2010, 2013). Além disso, nos auxiliaram leis, decretos, portarias e diretrizes curriculares referentes à educação ao longo do tempo no Brasil, bem como artigos, dissertações, teses e escritos de estudiosos contemporâneos que abordam a questão da leitura em licenciaturas e a formação inicial do professor, bem como a relevância deste profissional como um mediador de leitura. Também nos valem de pesquisas como Retratos da Leitura no Brasil (2016), PISA (2016), a leitura no ensino superior em Portugal, de Ângela Balça, Paulo Costa, Natividade Pires e António Pais (2009) e um estudo sobre as práticas de leitura de estudantes de cursos superiores de tecnologia no Brasil desenvolvido por Carina Balzan (2018).

A definição por essas abordagens, que se entrecruzam e se complementam com postulados de estudiosos contemporâneos procuram mostrar a leitura como ponto fundamental na formação dos acadêmicos ingressantes, visto que serão eles que atuarão como mediadores de leitura na escola. Portanto, ao focalizarmos separadamente cada um deles, nossa intenção é informar o processo teórico-metodológico em construção ao longo de tal estudo.

O problema de pesquisa que nos impulsionou nesta investigação foi: conhecer os espaços e modos de ler mencionados pelos acadêmicos ingressantes dos cursos de Letras e de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), de Assis, Marília e Presidente Prudente, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Universidade de Passo Fundo (UPF) nos faz entender que é preciso que essas licenciaturas repensem as suas práticas de leitura durante a graduação, ou seja, na formação inicial de professores?

Para tal, elaboramos a seguinte hipótese: os resultados obtidos podem ser indicadores de que os docentes dos cursos de Letras e de Pedagogia das instituições do PROCAD precisam repensar a formação inicial durante a graduação do professor dessas áreas como leitor e, conseqüentemente, como mediador de leitura.

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho foi descrever e analisar os espaços e modos de leitura dos ingressantes em cursos presenciais de Letras e Pedagogia, das instituições integrantes do PROCAD, para verificar se a partir de tais resultados se faz necessário que essas licenciaturas repensem as práticas de leitura durante a graduação, ou seja, a formação inicial de professores. Como objetivos específicos, buscamos: a) descobrir se algumas questões do perfil pessoal podem ter influenciado nos espaços e modos de ler mencionados pelos acadêmicos respondentes da pesquisa; b) abordar a formação inicial do professor na graduação e a leitura, esta, enquanto prática cultural que se faz fundamental no

processo de profissionalização docente, para proceder à apresentação dos espaços e modos de ler mencionados pelos sujeitos respondentes; c) evidenciar a relevância do professor enquanto mediador de leitura para que se formem sujeitos emancipados e capazes de questionar a sociedade em que vivem.

Quanto ao percurso metodológico, tomamos como base o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989). A partir dessa teoria, seguimos as pistas, marcas apresentadas pelos dados e realizamos as inferências, interpretações sobre os resultados obtidos. Para melhor organizar nosso roteiro, elaboramos um capítulo dedicado à metodologia tendo em vista a sua relevância para a realização deste estudo.

Assim, conhecer a leitura na formação docente – os espaços, as materialidades, os contextos e realidades na graduação, em particular nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, espaço no qual ela se efetiva – é um dos pontos fundamentais para o fortalecimento da cultura no espaço acadêmico, tanto universitário, quanto escolar; afinal, não se pode negar que a leitura torna-se de vital importância no processo educativo que acontece na sociedade, na sala de aula, seja na escola ou na universidade. Logo, tal diagnóstico também contribui para a ampliação conceitual e metodológica dos próprios cursos de formação inicial que contemplem estes alunos que estão ingressando.

O argumento central, então, para a realização de um trabalho como o que apresentamos, concentra-se na necessidade de se ter conhecimentos mais alicerçados de como se processa a leitura na formação dos alunos da área da Letras e Pedagogia, afinal, eles exercem função importante porque são ou serão professores do Ensino Fundamental e Médio, responsáveis pela mediação leitora neste contexto; diante disso, o ato de ler exerce grande influência na formação desses profissionais.

Entretanto, um trabalho que tenha um tema como esse requer a utilização de fontes que ampliem a discussão com o contexto de leitura na universidade, bem como o resultado de outras investigações produzidas nesta área. A fim de situar o trabalho ora empreendido nas pesquisas até hoje produzidas sobre a leitura em licenciaturas, principalmente no que diz respeito à formação de professores, relatamos a seguir, alguns desses estudos que buscamos no banco de dados da CAPES.

Na tese *Professor: perfil de leitor* (1995), Angela da Rocha Rolla busca delinear e analisar em que universo cultural o professor se insere, enquanto sujeito leitor, a partir de uma pesquisa de campo aplicada a docentes com formação acadêmica em Letras, estabelecendo o seu perfil de leitura em uma tipologia de leitores.

A dissertação de mestrado *Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado* (2012), de Alline Schoen, apresenta uma análise das práticas de leitura propostas por professores em formação inicial em disciplinas de estágio supervisionado, vinculadas a diferentes licenciaturas.

Mariana Ribeiro, na dissertação *Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo* (2012), busca compreender como práticas de letramento digital são apresentadas e trabalhadas nos cursos de Pedagogia e Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora pelos docentes com os professores em formação.

Leticia Carvalho, em sua tese de doutorado *A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores* (2012), examina como ocorre o ensino de literatura na formação de professores, no que se refere às relações estabelecidas entre a Universidade e os espaços não escolares, a partir da crença no viés social da literatura e da leitura que não se configura apenas no interior do ambiente escolar, perpassando, pois, nossas relações e práticas sociais.

Em *Educação literária e docência: desafios para o século XXI* (2015), tese de Daniela Maria Segabinazi, a autora descreve e analisa a trajetória da formação dos professores, com destaque para a profissionalização do docente que trabalha com literatura, a partir de experiências de formação continuada com professores de literatura do ensino básico, diálogos com colegas e alunos do curso de Letras e experiência docente nas disciplinas de literatura brasileira.

No estudo de doutorado, *Da leitura prática às práticas de leitura: o caso dos cursos superiores de tecnologia* (2018), Carina Fior Postinger Balzan busca analisar as práticas de leitura de estudantes de Cursos Superiores de Tecnologia de uma instituição pública especializada em Educação Profissional e Tecnológica, investigando em que medida os contextos socioculturais e acadêmicos atuam sobre essas práticas.

Todas as pesquisas citadas referem como elemento predominante à questão da leitura na universidade e a formação do professor, exceto a tese de Carina Balzan (2018), embora essa aborde sobre as práticas de leitura em cursos superiores de tecnologia. Com isso, é possível observar que o tema proposto na presente tese, embora muito pertinente, é pouco abordado no que diz respeito aos cursos de Letras e de Pedagogia, o que propicia uma observação mais apurada do perfil leitor dos alunos ingressantes nestes cursos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), de Assis, Marília e

Presidente Prudente, da Universidade de Passo Fundo e da Universidade Federal do Espírito Santo, sobretudo na apresentação dos espaços e modos de leitura desses acadêmicos.

A opção pela ampliação e complementação do tema *Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente* incide sobre um certo modo de conceber e analisar o perfil dos acadêmicos ingressantes em Letras e Pedagogia no que se refere aos espaços e modos de leitura mencionados por eles no questionário aplicado.

Posto isso, o desafio no trabalho de descrição e análise dos espaços e modos de ler dos ingressantes em Letras e Pedagogia da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Assis, Marília e Presidente Prudente, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Universidade de Passo Fundo (UPF) foi avançar para além da produção de outro discurso sobre a formação de leitores, procurando situar e focalizar suas práticas singulares e concretas, assim como suas transformações e o que delas é possível reconstruir sobre a leitura na universidade.

Tal trabalho organiza-se em três capítulos. No primeiro, apresentamos algumas considerações sobre a leitura na universidade e a formação inicial do professor; na sequência, a trajetória dos cursos de licenciaturas de Letras e de Pedagogia e, por fim, a abordagem sobre o professor como um mediador de leitura.

O segundo tem como finalidade detalhar a metodologia da pesquisa com base no questionário aplicado aos acadêmicos ingressantes de Letras e de Pedagogia das quatro instituições de Ensino Superior envolvidas no PROCAD.

No terceiro e último capítulo, trazemos a descrição e análise dos dados obtidos sobre os espaços e modos de ler, caracterizando as demandas e possibilidades de leitura que esses segmentos propiciam, assim como se representam as práticas de leitura dos acadêmicos ingressantes em Letras e Pedagogia.

2 A LEITURA EM LICENCIATURAS, A HISTÓRIA DAS LICENCIATURA DE LETRAS E DE PEDAGOGIA E O PROFESSOR MEDIADOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A leitura está presente em todas as atividades que praticamos. No nosso entendimento, é por meio da linguagem que o ser humano adquire experiências e faz trocas de conhecimento no meio em que vive. Conforme Vera Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993, p. 9) “ao decifrar-lhe o texto, o leitor estabelece elos com as manifestações sócio-culturais”. Assim, a importância do ato de ler adquire grandes proporções no espaço escolar, mas principalmente durante o curso de formação inicial do professor.

Diante disso, ensejamos aprofundar o conhecimento de como se desenvolveram os cursos superiores de Letras e de Pedagogia ao longo do tempo, enquanto espaços formadores de professores, bem como se apresentou a leitura durante esse processo da profissionalização docente.

Na sequência, procuramos mostrar que a leitura na universidade, especialmente na formação inicial do professor é uma atividade relevante uma vez ao se tornar leitor, o professor poderá ter a incumbência de formar leitores no seu espaço profissional. Por fim, apresentamos questões que dizem respeito ao professor como um mediador de leitura.

2.1 A leitura em licenciaturas e a formação inicial do professor

Refletir, investigar e dissertar sobre a formação inicial do professor no que diz respeito à leitura na universidade, especificamente em cursos de licenciatura é uma atividade extremamente ambiciosa, mas, ao mesmo tempo, prazerosa. A pesquisa que ora se apresenta pode viabilizar a construção de um panorama capaz de explicitar elementos até então implícitos ou desconsiderados em relação à formação leitora de futuros professores.

O tema espaços e modos de ler dos acadêmicos ingressantes de Letras e de Pedagogia das instituições que integram o PROCAD, a Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, de Assis, Marília e Presidente Prudente, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade de Passo Fundo (UPF), requer uma análise minuciosa dos resultados apresentados, que revelam a necessidade de nos inserirmos num debate cada vez mais abrangente acerca da formação leitora no ensino superior, especialmente nessas licenciaturas. Desse modo, relacionar tais temáticas significa trazer novas discussões para a área científica, além de ser um gosto pessoal e um projeto desafiador.

Percebemos que o cenário social contemporâneo nos direciona para uma era de profundas modificações no âmbito educacional. O professor enquanto profissional formador de pessoas deve estar ciente das especificidades de seu exercício, o que nos faz perceber que a universidade tem a sua frente um sério compromisso, pois exige repensar as práticas metodológicas desenvolvidas ao longo da formação daquele que obterá um diploma, especialmente na área de Letras, para lecionar no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e na de Pedagogia para atuar nas Séries Iniciais. No nosso entendimento, uma formação de qualidade nestas etapas educacionais pode garantir o sucesso profissional do estudante, mas também torná-los pessoas mais humanas.

A ideia que gira em torno da formação, então, é a de transformação, pois significa tratar de habilidades que possibilitam criar capacidades de novas práticas no que concerne a questão do ensino e da aprendizagem. A educação tem passado por muitas modificações, mas a relação que se estabelece na sala de aula nos dias atuais não varia muito do método tradicional de ensino que se alastra ao longo do tempo onde o livro didático é o único material utilizado pelo professor. Porém, para que haja uma modificação profunda na maneira de trabalhar com os alunos no ambiente escolar é preciso que as licenciaturas de Letras e de Pedagogia estejam conscientes da formação adequada e inovadora que envolve os futuros professores da educação básica.

Em uma entrevista concedida à Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), Max Butlen enfatiza que o problema da formação docente no Brasil ocorre, porque este se encontra descentralizado. Logo, há a necessidade de “conciliar universitarização¹ e profissionalização, porque ambas precisam ser melhoradas, no sentido de ter uma universitarização que permite uma melhor profissionalização, e uma profissionalização que venha de uma melhor ligação com a construção do saber”².

Nesse contexto, os conhecimentos adquiridos no ensino superior são basilares para uma formação complexa. Anísio Teixeira (2010) ressalta a importância da universidade na formação dos acadêmicos e enfatiza que:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente,

¹ Formação universitária.

² <http://www3.eca.usp.br/noticias/entrevista-com-max-butlen-especialista-em-pol-ticas-de-leitura>

de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (TEIXEIRA, 2010, p. 33).

Diante disso, a universidade enquanto espaço formador de profissionais coloca em foco que é necessário repensar e reconstruir a formação docente, uma vez que no ensino superior se amplia a finalidade cultural. Nos cursos superiores é onde se desenvolve e aprimora o saber em toda a sua abrangência. Em suma, o contexto em que se inserem as licenciaturas exige uma mudança, uma construção do professor com um novo olhar voltado para a renovação das ideias, pois estes “não são produzidos como tijolos, nem montados como casas” (GATTI, 1997, p. 99).

Assim, trazemos para o centro da discussão a questão da profissionalização do professor que, a partir do surgimento da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, passou a ser um dos principais assuntos de pesquisas e debates principalmente no espaço acadêmico. Conforme tal documento, especialmente o artigo 43, a educação superior possui por objetivo:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares³.

³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Daí por diante, muitas reflexões têm sido feitas acerca da importância do papel do professor: profissional responsável pela formação de sujeitos, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Se até a implantação da LDB/96, o docente era visto como um ser que somente transmitia conhecimentos básicos e formava pessoas para atender aos objetivos da demanda industrial e comercial capitalista, atualmente, ele é visto como um mediador de trocas de saberes e experiências, bem como pela formação do senso crítico. Nesse sentido, “a verdade é que esta lei foi a primeira a apresentar-se sob aspectos mais globalizantes, intervindo e constituindo de fato relações mais abrangentes entre as instâncias do ensino e a valorização do magistério” (SEGABINAZI, 2015, p. 63).

Se atentarmos para o Art. 63 da referida Lei, perceberemos que é dever manter: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A contingência de tal formação não abarca somente questões teóricas, mas principalmente metodológicas, uma vez que o modo como se desenvolve o exercício da prática docente permite uma maior habilidade na articulação de suas ações, executando, assim, um trabalho revolucionário. Logo, “restringindo-se a formulações sintéticas, provavelmente todos concordarão que o ofício de professor consiste também, por exemplo, em “administrar a progressão de aprendizagens”, ou em “envolver os alunos em suas aprendizagens e seu trabalho” (PERRENOUD, 2000, p. 13).

Assim, entendemos a importância e a responsabilidade que a universidade tem em relação à formação inicial dos futuros professores. Os cursos de licenciatura, então, precisam aprimorar debates e discussões que circundam da formação docente

a respeito das crenças, saberes, competências e habilidades necessárias a essa profissionalização, bem como sua articulação com a educação básica e as exigências advindas das transformações sociais, culturais, políticas, ideológicas, entre outros (SEGABINAZI; LUCENA, 2016, p. 433).

De acordo com Iria Brzezinski (1996), a formação do professor dota o profissional de pré-requisitos que se complementam em momentos posteriores, para deixá-los aptos de determinados conhecimentos necessários ao desempenho de tarefas específicas que requerem um preparo verticalizado. A estudiosa ainda ressalta que o professor deve ser formado para dominar as relações que giram em torno do trabalho pedagógico que, por sua vez, se

desenvolve na escola. O espaço educacional, então, deve abrigar de forma democrática todas as pessoas e ser capaz de lhe assegurar uma educação concreta ao propiciar situações de transmissão e produção de conhecimentos.

O professor é peça-chave nesse processo, porque se nos voltarmos a nosso passado histórico, perceberemos que o docente sempre possuiu um papel político, não só de relacionar o sistema educacional e escolar com a sociedade em que vivemos, mas especialmente de conscientizar criticamente os seus alunos sobre os acontecimentos da realidade.

Antonio Candido (2002), ao proferir o Discurso de paraninfo aos bacharéis e licenciados de 1947 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras profere que a carreira docente pressupõe uma série de deveres. O primeiro problema a enfrentar se refere à maneira pela qual devemos proceder a fim de transformar em valor humano o que aprendemos e o que ensinamos, sendo que isto só será possível se atacarmos alguns preconceitos universitários que têm ossificado instituições europeias e que rondam o ensino brasileiro.

No escopo desta discussão, esse teórico ressalta que pertence ao magistério secundário a condição de grandeza intelectual de um povo e, com isso, a principal missão do professor é justamente viver a aventura do pensamento ao lado dos alunos e, ao mesmo tempo, procurar enriquecer de tal maneira a sensibilidade e a visão das coisas, a fim de que seja possível com maturidade um olhar mais atento sobre o mundo e o nosso semelhante. Candido (2002) também enfatiza que somente esta sabedoria conduz ao discernimento verdadeiro e ao desejo de encaminhar a nossa atividade para a conquista dos altos padrões da humanidade. Logo, o esforço do professor “deverá aplicar-se no sentido de nortear o ensino segundo a compreensão da vida, porque o vivido sobreleva o aprendido, já que este vale na medida em que se transforma em novas formas de viver” (CANDIDO, 2002, p. 15).

Nesse sentido, o professor durante a etapa inicial de formação, ou seja, na graduação se prepara verticalmente, mas atua na horizontal para o saber se disseminar dialeticamente. Aí se encontra o maior desafio deste profissional que será um mediador de leitura na escola. Dentro deste escopo, entendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica são o reflexo das atividades de formação realizadas na universidade durante a trajetória inicial do futuro docente.

Conforme Helena Freitas (2002), a formação de professores no Brasil é um assunto que vem sendo discutido ao longo dos anos e, especificamente, evoca dois movimentos que se entrecruzam: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas

públicas no campo da educação, em particular o preparo de professores enquanto profissionais da educação.

Nesse particular, uma questão específica da formação do professor se refere ao seu papel como mediador da leitura e da escrita na escola. O professor, assim, tende a ser também uma ponte entre o leitor e o ato de ler, uma vez que “a leitura com guias, portanto, ajuda a descobrir nos textos aquilo que os alunos, por sua conta, não conseguiram descobrir” (CARLINO, 2017, p. 94).

O docente enquanto profissional da educação pode modificar e aperfeiçoar seus conhecimentos tanto pedagógicos quanto de mundo, o que lhe possibilita uma maior maleabilidade para solucionar questões que dizem respeito ao ensino. Então, um projeto desafiador por parte dos cursos de licenciatura de hoje é formar um professor reflexivo e crítico, que comporte competências e saberes do saber ser, saber fazer e saber ensinar.

Diante dessas questões, a formação está intrinsecamente ligada à identidade do professor, o que nos faz acreditar que a reavaliação da prática docente necessita passar pela tese de que os professores são intelectuais transformadores. Nas palavras de Henry Giroux (1997, p. 29): “intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário”.

O professor enquanto especialista da área da educação possui o compromisso com o saber e com a formação do ser humano. Logo, embasados nos pressupostos teóricos de Ezequiel Theodoro da Silva (2009c, p. 26), entendemos que:

O fortalecimento da docência como profissão envolve, irrefutavelmente, a vivência e a incorporação de porções contínuas de leitura. O magistério, em termos de trabalho e de atualização, está calcado em experiências de leitura. Por dever de ofício e por expectativa social, o professor tem na leitura, além de instrumento e de prática, uma forma de atuar ou agir, seja porque ele (o professor) simboliza leituras já realizadas e assimiladas, seja porque faz a mediação e informa leituras relacionadas à matéria que ensina, seja porque o conhecimento, para ser organizado e dinamizado, exige competências multifacetadas de leitura.

Percebemos, então, que a leitura é o fio condutor da docência, porque tudo que está relacionado com as esferas do conhecimento passa por esta atividade. Se através da leitura há a possibilidade de transformação, o professor enquanto leitor tende a transformar as expectativas de seus alunos. Com isso, é indiscutível a importância da leitura na formação inicial, ou seja, na graduação do futuro professor de Letras e de Pedagogia.

Para complementar nossa discussão acerca da formação inicial de professores, trazemos os postulados de Philippe Perrenoud (2002) sobre as competências de ensinar no século XXI. Conforme o estudioso, o preparo de bons principiantes se relaciona com o desenvolvimento de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso. O teórico ainda enfatiza que a base para uma boa formação encontra-se na prática reflexiva, uma vez que as sociedades se encontram em transformação e, por isso, a construção da identidade profissional nunca se dá por acabada, porque se adapta pelos acontecimentos, vivências e experiências da vida.

Diante disso, entendemos que o processo de formação inicial do professor que atuará na Educação Básica deve ser de base consistente e reflexiva, a fim de que enquanto profissionais capacitados sejam capazes de inovar, negociar e regular suas metodologias que se inserem numa sociedade em constante mudança. Logo, o preparo do professor como profissional transformador “passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Nesse contexto, a leitura na trajetória acadêmica do futuro professor é de suma relevância, pois tal prática é fator determinante e inerente à identidade do professor, que será um agente de leitura na educação básica. O ato de ler é uma prática que se faz fundamental na contemporaneidade, uma vez que a ela está enraizada a aquisição de conhecimentos e, conseqüentemente a construção do pensamento reflexivo e crítico sobre as situações que acontecem ao nosso redor. Logo, a leitura ao se tornar um hábito desde o início da vida escolar possibilita ao estudante ampliar seus conhecimentos que, no momento de ingressar em um curso superior, já terá um vasto conhecimento e a capacidade de fazer relações e associações cada vez mais complexas.

SantigaoYubero, Elisa Larrañaga e Pedro Cerillo (2009, p. 116), ao mencionarem a relevância da leitura na formação no ensino superior corroboram que:

A leitura ativa tem sido sempre uma prática indispensável para os estudantes universitários, tanto no seu processo inicial de formação como na continuação ao longo de seu caminho profissional. A competência leitora inclui a capacidade de utilizar, compreender, refletir e inferir informações sobre os textos escritos. Essa competência só se alcança com a prática leitora, com a execução de uma leitura ativa, em que o leitor se envolve com o texto e vai construindo conforme a leitura avança⁴.

⁴“La lectura activa há sido siempre uma prática indispensable para los Estudiantes universitários, tanto em su processo inicial de formación como em el continuo a lo largo de su desarrollo Profesional. La competencia lectora incluye la capacidad de utilizar, comprender, reflexionar e inferir información sobre los textos escritos.

Diante dessas questões, entendemos que a leitura é intrínseca à formação humana, ou seja, estabelece uma ligação entre os seres humanos e o acesso às informações. Conforme Ana Crélia Dias e Maria Fernanda de Oliveira (2014), se deve praticar a leitura e a escrita não como treino para a reprodução obediente de formatos linguísticos e discursivos socialmente aceitos, mas porque é pela efetiva apropriação e não pela contemplação das formas vigentes que os indivíduos passam a ter o poder de agir sobre elas. Ler, então, significa compreender o que acontece na sociedade, em nossa casa, em nossa escola, na universidade, mas também auxilia a entender e decifrar a nós mesmos. Assim, a leitura precisa ser um exercício contínuo e em constante aperfeiçoamento.

O graduando em Letras obtém formação para atuar no exercício docente em séries de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, como também do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Já o licenciando em Pedagogia, ao concluir sua licenciatura está apto a atuar do 1º ao 5º ano das Séries Iniciais. Essas etapas de formação escolar são de suma importância na vida dos alunos, pois se tornam o momento em que se aprofundam e se lapidam as vivências e a criticidade em relação a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Logo, a leitura se encontra direcionada à construção do saber que estabelece relação intrínseca à formação do professor tanto no âmbito cognitivo quanto social, pois as ligações com o saber mediadas pelo ofício docente possibilitam intervir e solucionar determinadas situações. Dessa forma, “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Diante disso, o professor enquanto profissional que lê tem a possibilidade de levar a cabo com maior pertinência o desenvolvimento e o aprimoramento da leitura na sala de aula e, conseqüentemente, para a vida dos estudantes. Assim, “o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática” (TARDIF, 2002, p. 232), porque suas ações metodológicas viabilizam aprimorar o conhecimento juntamente ao que o ato de ler proporciona. Conforme Maurice Tardif (2002), o professor enquanto ser social trabalha com vários sujeitos em torno de um único objetivo: transformar os alunos, educá-los e instruí-los.

Ainda nas palavras desse estudioso, o saber dos docentes está sempre relacionado a uma situação de trabalho com outros, sejam alunos, pais, colegas, que se encontra alicerçado numa

Esta competência sólo se alcanza con la práctica lectra, con la ejecución de una lectura activa, em la que el lector se há de implicar em el texto e ir construyéndodolo conforme avanza em la lectura” (YUBERO, LARRAÑAGA, CERILLO, 2009, p. 116).

tarefa complexa, a de ensinar. Assim, compreendemos que o professor é um ser atuante de atividades multidimensionais, heterogêneas e plurais ligadas diretamente a sua identidade profissional, a questões sociais e ao seu exercício na escola e, conseqüentemente, na sala de aula.

Diante do exposto, no nosso entendimento, a leitura quando mediada pelo professor desde o início da trajetória escolar tende, além de se tornar prazerosa, a formar o pensamento crítico do sujeito. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1997), o domínio da língua tem estreita ligação com a possibilidade da participação social plena, pois é através dela que o ser humano se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização que primam a sociedade e a cultura atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Logo, a leitura se torna fundamental para a formação crítica dos cidadãos.

A leitura proporciona o encontro ou comunicação entre o leitor e o mundo. Assim, o seu objetivo não é a memorização, mas sim, reflexão e compreensão crítica, única maneira de o leitor construir seu próprio texto e ampliar seu horizonte⁵.

Segundo Luciano Dias e Angela da Rocha Rolla (2011, p. 2),

Essa “profissionalização”, ou seja, a sua transformação em um leitor competente, corre sérios riscos, quando a leitura aparece associada a um trabalho escolar desprovido de significação, desvirtuando seus objetivos e atingindo uma meta que não é a original: o afastamento do livro. Segundo a pesquisa, a competência para a leitura, desde a alfabetização, delegada quase que exclusivamente à instituição de ensino, imprime necessariamente um caráter de obrigatoriedade a todo e qualquer contato com o livro. Ele serve para investigação, quase nunca para fruição.

Nesse particular, o ambiente acadêmico deve ser o lugar onde se inicia ou se dá seqüência a este processo e o professor universitário precisa estar atento ao perfil de leitor que ingressa em cursos como Letras e Pedagogia, futuros profissionais que serão agentes de leitura na escola. Segundo Tardif (2002, p. 276), os professores universitários da educação precisam também realizar pesquisas e reflexões de cunho crítico sobre suas próprias práticas

⁵ Termo proferido por Hans Robert Jauss. Não adentraremos na teoria da Estética da Recepção, pois nosso objetivo não é abordar a recepção de obras.

de ensino, pois são a partir delas que se formarão os profissionais da Educação Básica e, quem sabe, futuramente, do Ensino Superior.

Assim, a profissionalização docente que perpassa como formação no Ensino Superior para a atuação na escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio envolve uma série de questões no que se refere à identidade leitora desses acadêmicos. Os licenciados em Letras e Pedagogia terão a tarefa de trabalhar a leitura e a escrita como práticas sociais presentes na vida de qualquer ser humano, tendo em vista que é uma ferramenta fundamental para a comunicação e expressão, dentro e fora da escola. A leitura, portanto, carrega várias possibilidades de produção de sentidos, pois nos permite ler o mundo e, em alguns casos, por meio da literatura, podemos ler a nós mesmos. Ao se referir sobre a formação docente e a leitura, Ezequiel Teodoro da Silva é pontual ao enfatizar que

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma “forma de ser e de existir”. Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para a (re) produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. Professor, sujeito que lê, e a leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar (SILVA, 2009, p. 23).

Logo, notamos que a leitura está enraizada na formação e na profissão do professor. De acordo com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias* (2006), nesta jornada de descobertas por meio da leitura, os professores precisam contar com estratégias orientadoras dos procedimentos utilizados no processo do letramento, guiando-se, através de suas próprias formações como leitores. A leitura permite a irrefreável disseminação de significados e as rupturas que aconteceram, no decorrer dos séculos, mostram o acesso, a liberdade e a relação do leitor com tal prática.

Percebemos que, as regulamentações que, prescrevem o trabalho docente nos cursos de graduação nos levam a redimensionar o papel do graduando, não, só, como professor leitor, mas também como mediador no contexto das práticas da leitura na escola. O professor atua num setor da sociedade no qual o permite trabalhar com as mais diversas questões humanas existentes, justamente porque o contato direto com os alunos evidencia as particularidades que cada um carrega ao longo de sua trajetória de vida. Isto é, a mediação leitora permite ao professor auxiliar os discentes na descoberta de si mesmos e a compreender o mundo em que vivem.

A leitura, então, é um acontecimento que provoca reações e estímulos, dependendo da história que cada indivíduo carrega. Não só o ato de ler resulta em uma interação diferente,

mas os sujeitos podem também interagir de maneira diferenciada com o mesmo texto em outras situações de leitura. Ela também nos faz ultrapassar as fronteiras do consciente e adentrar no inconsciente, lugar no qual guardamos nossos anseios mais profundos, os segredos da nossa existência.

De acordo com Alberto Manguel, (1997, p. 19-20):

[...] é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significados a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos vemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

Assim, ler é uma forma de acesso à participação do homem na sociedade letrada, na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita e do domínio dos novos signos, que define novos horizontes, significados e alternativas pelo leitor. De acordo com Silva (1992), compreender nosso entorno é enriquecer-se com novas posições no mundo e ler é detectar e aprender as possibilidades de ser-ao-mundo, sinalizadas pelos textos escritos.

Sob esta ótica, a leitura contribui para a formação e o desenvolvimento da consciência crítica do sujeito a respeito de seus problemas e estimula a buscar soluções tanto pessoais quanto sociais. A disseminação dessa forma de cultura representa uma estratégia fundamental para a compreensão do ser humano no mundo. Nas palavras de Perrenoud (2002, p. 15), a formação do professor diz respeito a dois processos fundamentais:

A prática reflexiva, porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes.

A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc.

Podemos apreender que a ligação entre o professor e a leitura é fundamental, não só para o bom desempenho de sua profissão, mas principalmente para a atuação da importante função que ministra na esfera social – a de formar sujeitos leitores emancipados. O professor atua num setor da sociedade no qual o permite trabalhar com as mais diversas questões humanas existentes, justamente porque o contato direto com os alunos evidencia as

particularidades que cada um carrega ao longo de sua trajetória de vida. Sob essa perspectiva, a leitura é, em grande parte, uma questão de meio social e como postula Michèle Petit (2009), serve para entender o mundo. Assim, o docente ao evidenciar o gosto pelo ato de ler aos alunos “transforma-se em modelo de leitor para eles, em alguém que, por demonstrar prazer e entusiasmo pela leitura, motiva o aluno a ler, a vivenciar aquilo que é constitutivo da sua formação subjetiva e profissional” (GROTTA, 2008, p. 150).

Teresa Colomer⁶ (2016) em uma entrevista concedida à Revista Nova Escola enuncia que pesquisas sobre o que os alunos de cursos como Pedagogia e outras licenciaturas leram ou leem indicam que a formação leitora desses profissionais deixa a desejar. Segundo a estudiosa, se o educador não conhece os livros não pode formar leitores e há várias maneiras de entrar nesse universo: frequentar bibliotecas, livrarias, trocar indicações com colegas e participar de clubes de leitura, seja no ambiente real ou virtual. Embora tal estudiosa se refira ao contexto espanhol, essa situação também é similar a do professor de Letras e de Pedagogia em etapa inicial de formação no Brasil.

Ligia Chiappini (2005) narra e avalia experiências pedagógicas⁷ geradas entre a universidade e a escola pública, envolvendo pesquisadores universitários, professores da educação básica, ensino fundamental e médio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Conforme essa estudiosa, durante muito tempo a universidade era pouco receptiva a pesquisas que envolvessem professores de escolas públicas. Contudo, com o passar do tempo este espaço acadêmico se deu conta que era preciso se reinventar, isto é, apoiar projetos de pesquisa que envolvessem escola pública e universidade “sendo essa uma de suas obrigações e necessidades enquanto agente público de formação humana e de produção de conhecimento” (CHIAPPINI, 2005, p. 10).

Ao trabalhar como docente em teoria da literatura na graduação e pós-graduação da USP, Chiappini (2005) se deparou com um impasse: realizar o ensino no curso de introdução aos estudos literários destinados aos calouros, dificuldade oriunda devido à generalidade do assunto e pelo escasso repertório de leitura destes alunos. A pesquisadora ainda ressalta que a maior parte dos estudantes não estava apta a iniciar estudos acadêmicos, uma vez que tinha problemas de leitura e redação, e também dificuldades em trabalhar com materiais de referência, bem como procurar um livro em bibliotecas. Com isso, nestes cursos para

⁶<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/teresa-colomer-literatura-nao-luxo-base-construcao-si-mesmo-808010.shtml?page=1>

⁷ Não vamos nos aprofundar em todas as experiências realizadas. Mencionaremos o que for interessante para relacionar com a temática da presente tese.

professores de 1º e 2º graus, Chiappini (2005) notou a lacuna existente entre a universidade e as escolas de 1º e 2º graus do Brasil.

Já, a segunda fase da pesquisa se estendeu de 1984 a 1989 e envolveu 35 professores de nível 1 (1ª a 4ª série do 1º grau), com 1.430 alunos; 10 professores de nível 2 (5ª a 8ª série do 1º grau), com 1.505 alunos; 5 especialistas (coordenadores pedagógicos) e 2 diretores de escolas; 8 estudantes de letras e 6 estudantes de escolas de formação para o magistério.

Após a separação desses profissionais em dois grupos de 30 pessoas cada, foram realizadas algumas proposições práticas para desenvolver a sensibilidade pela leitura e redação. Na sequência, a discussão se voltou para a leitura de textos teóricos: alguns para conversas nos encontros que aconteciam mensalmente, outros para pensar e escrever nos relatórios. Em suma, em média 500 páginas deveriam ser lidas, número significativamente alto tendo em vista a falta de tempo e motivação para a prática leitora desses profissionais. Segundo Chiappini (2005, p. 26), “o problema estava em reverter essa tendência, porque o indivíduo só pode tornar-se um bom professor de leitura e de redação se ele próprio ler e escrever muito e bem”.

O que nos chama atenção é que a questão da leitura foi um dos problemas teóricos mais listados. A partir disso, conforme enuncia a estudiosa, a preocupação se voltou para dedicar um período de tempo para a leitura teórica e como fazer com que ela não diluísse a experiência viva. Logo, foi realizada uma combinação entre exercícios práticos e redação (poemas e contos), o que se tornou um trabalho penoso para aqueles profissionais que não tinham o hábito de ler. O fim dessa fase do projeto levou a uma conclusão: era preciso formar o educador em serviço ao invés de propor uma reciclagem.

Diante do exposto, notamos a dificuldade que os professores em exercício possuem ao terem de lidar com a leitura. Isso se deve, provavelmente devido à falta de práticas leitoras que os familiarizassem com os diversos textos existentes durante a formação inicial. Conforme Elisa Dalla-Bona (2016, p. 372):

os alunos universitários, embora tenham passado anos nos bancos escolares, não são leitores proficientes e que essa limitação se refletirá negativamente em sua ação docente de fato inquieta a nós professores universitários que atuamos em diferentes momentos da formação de professores para a educação básica.

Dessa forma, entender o processo de formação inicial de tais profissionais nos cursos de Letras e Pedagogia se faz primordial para termos uma compreensão de como esse movimento se desenvolve. Por isso, na sequência, apresentamos como se deu o processo histórico das licenciaturas de Letras e de Pedagogia, tendo em vista que o *corpus* desta tese

que, ora se apresenta, são os espaços e modos de ler mencionados, no primeiro semestre de 2015, pelos estudantes ingressantes em Letras e Pedagogia das universidades do PROCAD.

2.2 A licenciatura em Letras

A seção anterior nos permitiu resgatarmos a história do curso de Pedagogia no Brasil. Nesse particular, é importante fazermos um resgate histórico sobre como se deu o surgimento do curso de Letras no Brasil, uma vez que nossa pesquisa se volta para a formação inicial, especialmente sobre os espaços e modos de leitura de estudantes que ingressam nos cursos de Letras e de Pedagogia das três universidades brasileiras, integrantes do PROCAD: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Assis, Marília e Presidente Prudente, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade de Passo Fundo (UPF). Essa retomada se faz relevante, porque o curso de Letras propicia adquirir conhecimento, o que nos faz pensar que “essa formação identitária é também profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social” (SEVERINO; PIMENTA, 2003, p. 15).

A vinda dos colonizadores trouxe práticas educacionais, mas o ensino superior só se desenvolveu trezentos anos após a colonização portuguesa com a instalação da família real no Brasil por volta de 1808. Conforme Anísio Teixeira (1989), o surgimento do nosso país se deu em prol de uma classe intelectual que trazia consigo costumes, paixão pelas Letras e pelos saberes disseminados durante essa época como também prestígio social, poder e influência.

Mesmo que as universidades propriamente ditas não existissem formalmente nesse período, para todos os efeitos ela passou a existir com o surgimento dos colégios dos padres jesuítas e os estudos menores das Letras Humanas (gramática, retórica, poesia), Latim, Grego e Hebraico. Predominava o estudo do Latim por ser considerada a língua da cultura intelectual que tinha continuidade na Universidade de Coimbra. O estudioso ainda ressalta que essa instituição foi a referência de estudos universitários para brasileiros até o início do século XIX.

O ensino superior no Brasil, embora tenha surgido a partir da vinda da Família Real portuguesa e, principalmente, pela transferência da capital da província para o Rio de Janeiro começou a ganhar contornos maiores com a Revolução de 1930 que passou a instituir o Ministério da Educação e Saúde Pública tendo como ministro o senhor Francisco Campos. Vale ressaltar que foi durante o período Campos que se cogitou a formação sistemática dos

professores em nível superior, que “com essas medidas resultou evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central” (SAVIANI, 2007, p. 196).

De acordo com Arnaldo Romero, a reforma no ensino que atingia a universidade era:

De cunho liberal, apostava na construção do cidadão consciente e atuante na sociedade livre, avançada e moderna, contribuindo não só para o progresso do país, mas também para o aperfeiçoamento da humanidade. As novas universidades deveriam atender, ainda, às necessidades nacionais, admitindo, no entanto, variantes regionais no que dissesse respeito à administração e modelos didáticos a serem implantados⁸ (ROMERO, p. 8).

Com isso, o Estatuto Básico das Universidades Brasileiras que instituiu muitas outras além da Faculdade de Filosofia tinha o objetivo de preparar os profissionais docentes que atuariam no segundo grau. Assim, no que se refere à criação do curso de Letras, a Universidade de São Paulo (USP) foi pioneira na implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) em meados de 1934. Na sequência, por volta de 1937, o curso de Bacharelado em Letras foi inaugurado no colégio Pedro II, vindo a concretizar ainda mais essa área do conhecimento no espaço universitário.

Assim, o Decreto-Lei de n. 1.190, de 4 de abril de 1939 instituiu, através do Art. 16 que o curso de letras clássicas será de três anos e teria uma seriação por disciplina dividida em três séries. A primeira contaria com Língua latina, Língua grega, Língua portuguesa, Literatura portuguesa e Literatura brasileira. A segunda, por sua vez, abarcaria Língua latina, Língua grega, Língua Portuguesa, Literatura grega e Literatura Latina, enquanto que a terceira Língua latina, Língua grega, Língua portuguesa, Literatura grega, Literatura latina e Filologia românica⁹.

Contudo, vale ressaltar que muito antes do surgimento das primeiras Faculdades de Letras no Brasil, segundo Denise Fialho e Lara Fidelis (2008), os principais estudiosos das línguas e das literaturas ensinavam nas escolas secundárias e sua formação linguística e literária era autodidata. Esse cenário, então, se modificou com a implantação dos cursos de Letras pelo país a fora.

⁸ http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/fo8OntIz.pdf

⁹ <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>

Conforme Marisa Lajolo¹⁰ foi na década de 1930 que se instalaram os primeiros cursos de Letras no Brasil devido às reivindicações de Carlos de Laet durante o Congresso de instrução de 1883 e a de Afrânio Peixoto na Aula Magna da Universidade do Rio de Janeiro, em 1921. Essa época foi marcada por inúmeras mudanças no cenário de produção cultural: o êxodo rural, a formação do público leitor, o surgimento do rádio que, para Lajolo, somava-se ao gosto cultural desse novo público.

Contudo, Teixeira (1989) enuncia que embora a década de 1930 já apresentava sinais da inserção da universidade no meio social, somente em meados da década de 1940 houve um crescimento acentuado na expansão do ensino e os modelos a serem seguidos no desenvolvimento dos estudos em Filosofia, Ciências e Letras eram do Colégio Pedro II, que “ditou a mudança de conteúdo, metodologias e até mesmo conduziu os exames preparatórios para as faculdades” (SEGABINAZI, 2015, p. 23), de colégios conceituados em nível secundário e das grandes escolas normais ou institutos educacionais do estado que preparavam a formação do professor primário.

A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras propiciou a integração dos conhecimentos literários, humanísticos e científicos da USP que, posteriormente, vieram a se dividir em setores autônomos. Contudo, não havia muitos docentes brasileiros para essa área, sendo necessária a importação de professores estrangeiros, especificamente da França, Itália e Alemanha para ministrar aulas nessa nova instituição.

Conforme Fialho e Fideles (2008), por volta de 1949 a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras estava estabelecida no suntuoso prédio da Maria Antônia, na Vila Buarque, próxima às instalações da Faculdade Mackenzie e vizinha à Faculdade de Arquitetura, da Faculdade de Economia, da Escola de Sociologia e Política, da Fundação Armando Álvares Penteado. A presença dos estudantes no residencial bairro de Vila Buarque trouxe muita animação e, em pouco tempo, a região passou a ser o principal centro nervoso das atividades estudantis em São Paulo, praticamente um campus universitário no coração da cidade. Com as várias manifestações estudantis que foram ganhando espaço, a Faculdade foi transferida para o campus da cidade universitária.

Os cursos de Bacharelado (título acadêmico) contemplavam três anos letivos de duração seguidos de um ano suplementar de Didática para as licenciaturas (título profissional do magistério). As áreas de onde se originavam os professores de línguas foram divididas em

¹⁰ <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>. Todas as menções aos postulados de Marisa Lajolo presentes nesta seção se referem a essa referência.

três seções: Letras Clássicas, na qual integrava o Português como objeto de habilitação específica, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. O currículo, então, passou a ser um parâmetro a ser seguido pelas novas escolas que emergiam no cenário educacional brasileiro.

Em 26 de fevereiro de 1938 foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná por Omar Gonçalves da Mota, Carlos de Paula Soares e Homero de Melo Braga, incluindo mais trinta e um colaboradores. Essa instituição era de caráter particular e sua mantenedora era formada pela União Brasileira de Educação e Ensino dos Irmãos Maristas. Por volta de 1946, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se integrou à Universidade do Paraná, federalizada em 04 de dezembro de 1950 pelo dispositivo da Lei nº 1254.

Fialho e Fidelis (2008) ressaltam que em São Paulo, a Faculdade de Filosofia de São Bento, reconhecida como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1940, bem como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientia vincularam-se à PUC-SP desde o início de sua fundação em 1946. Assim, o reconhecimento do curso de Letras veio a contribuir para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e formação de professores no cenário educacional brasileiro. A partir de então, foram surgindo outras faculdades que contemplassem o curso de Letras e, conseqüentemente, a formação de profissionais para atuarem no ensino primário e secundário, além de projetos que viabilizassem a renovação do ensino em todas as suas modalidades existentes.

No Rio Grande do Sul, por sua vez, a formação em Letras estava vinculada ao Colégio Nossa Senhora do Rosário e, posteriormente, em meados de 1948 se uniu a outras faculdades para formar e integrar a Universidade de Porto Alegre. Por volta de 1947, essa instituição foi denominada como Universidade do Rio Grande do Sul, a URGS que com o passar do tempo implantou novos cursos, contribuindo então, para o alastramento do ensino universitário no nosso país.

A educação como herança religiosa vinculada à Igreja perdurava e em Belo Horizonte não foi diferente. A Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais teve origem a partir da vinda das Irmãs Dominicanas para o Brasil em 1903, que, instalaram um colégio similar ao colégio francês da Congregação. A partir disso, foi fundado o Colégio Santa Maria que oferecia o a modalidade de ensino médio aos estudantes. Graças ao desenvolvimento desta escola, em 1944, surgia a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Belo Horizonte com o intuito de expandir a formação cultural e cristã das alunas que frequentavam o Colégio Santa Maria. Com o passar do tempo, a faculdade mencionada se tornou de posse da Sociedade Mineira de Cultura, Sociedade Civil da Mitra Arquidiocesana, vindo anos depois a se tornar a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Conforme Lajolo, os cursos de Letras, inicialmente, se comprometiam com o status social que as Letras compreendendo a área das artes em geral traziam para seus estudiosos. Logo, o prestígio na profissionalização do professor era algo notável, o que levava o bacharel em Letras a formar homens de Letras, isto é, pessoas intelectuais da elite nacional que tinham o objetivo de ocupar altos cargos. Com isso, a prática das atividades de ordem desinteressada e a realização de pesquisas acabaram circunscritas neste espaço. Inicialmente, a intenção era capacitar alguns dos alunos mais dotados a ocuparem as vagas dos professores que partiam para a Europa. Segundo tal estudiosa:

Só este quadro já basta para delinear o anacronismo de uma instituição que elenca, entre seus objetivos, o patrocínio de *atividades culturais de ordem desinteressada*, no momento em que a cultura e seus produtos passa por intensa mercantilização, ou seja: são *interessadíssimos*. O que a época pedia era a formação de profissionais mais ajustados ao perfil capitalista moderno que ia assumindo, também no setor cultural, a sociedade brasileira.

Lajolo ainda ressalta que a implantação do curso de Letras visava um tripé: preparar os trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino.

Essa tríplice finalidade fazia com que se bipartissem a consecução de seus objetivos: as matérias da licenciatura eram cursadas fora do curso de Letras e num ano, estudo dedicado às línguas e literaturas. Para Lajolo, havia, então, uma distinção de espaços e tempo e, conseqüentemente a incompatibilidade de seus objetivos, ou seja, contemplando várias ramificações de estudo, exilando algumas matérias da licenciatura e dando espaço para metodologia, psicologia, administração escolar e didática que abarcavam a formação docente de um aluno de Letras.

Com isso, houve uma desestabilização no currículo, ocasionando uma crise no curso de Letras. Tanto no bacharelado quanto na licenciatura, a matéria de Literatura Luso-Brasileira foi separada, resultando em Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa.

Mas vale ressaltar que de 1935 a 1939, o currículo da Licenciatura Magistral em Línguas Novi-Latinas não incluía o estudo de nenhuma literatura, com exceção do último ano, que teve uma disciplina chamada Literatura Geral. Com o surgimento de novas instituições como a Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal na

Faculdade Nacional de Filosofia do Brasil, o currículo do curso de Letras incluiu um ano de estudos de Literatura Portuguesa e Brasileira, que passou a ser ampliado para o nível federal.

Lajolo ainda salienta que três anos de estudo eram reservados à Língua e Literatura Francesa, outros tantos para Língua e Literatura Italiana e somando-se mais três para a Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana. Somente em 1946, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, o currículo opcional possibilitou autonomia a Literatura Brasileira colocando-a em posição de igualdade com a Literatura Portuguesa. A partir dessa iniciativa, a Faculdade nacional de filosofia do Rio de Janeiro passou a reestruturar seus currículos, passando a reorganizar e redistribuir o tempo de estudo dedicado às línguas e literaturas.

As mudanças nos currículos tanto do Colégio Pedro II quanto das escolas de ensino primário e médio no que diz respeito à separação das matérias foi lenta, mas com o passar do tempo se disseminou pelas instituições superiores que contemplavam cursos de Letras e, conseqüentemente no campo profissional dos alunos egressos.

Conforme Vera Paiva (2005), a primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras somente foi aprovada em 19 de outubro de 1962, pelo Conselho Federal da Educação, a partir do parecer nº 283 de Valnir Chagas. Segundo a estudiosa, os currículos oferecidos até então eram densos e muito amplos, pois abrangiam um conjunto de línguas e o grupo das Línguas Neolatinas incluía a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas, apresentando na prática, resultados não muito confiáveis. Assim, o novo currículo previa apenas uma língua estrangeira na modalidade de licenciatura dupla, porque o formato de licenciatura única só era permitido para a língua portuguesa.

De acordo com esta estudiosa, o artigo 1º da referida lei enunciava que o currículo mínimo que viabilizava a habilitação à licenciatura em Letras compreendia 8 (oito) matérias escolhidas dispostas a seguir:

1. Língua Portuguesa
2. Literatura Portuguesa
3. Literatura Brasileira
4. Língua Latina
5. Lingüística
6. Três matérias escolhidas dentre as seguintes
 - a) Cultura Brasileira

- b) Teoria da Literatura
- c) Uma língua estrangeira moderna
- d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior
- e) Literatura Latina
- f) Filologia Românica
- g) Língua Grega
- h) Literatura Grega

Paiva (2005) ainda enfatiza que na opção por uma língua estrangeira moderna e Língua Grega importava obrigatoriamente as matérias de Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior e Literatura Grega. Como podemos notar a disciplina de Literatura sempre esteve condicionada à de uma Língua estrangeira, gozando de menor prestígio no curso de Letras do país. A formação pedagógica, por sua vez, o que consideramos uma peça-chave na área da docência, só foi implantada pelo legislador sete anos depois, quando, na oportunidade, a resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969¹¹, enunciava no Art. 1º que os currículos mínimos dos cursos que habilitam ao exercício do magistério em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdos fixadas em cada caso bem como as matérias pedagógicas de: a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem); b) Didática; c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau.

No Art. 2º, por sua vez, consta que será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em escolas da comunidade. O Art. 3º congrega que a formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

Embora prevista em lei, é possível perceber que a preocupação do currículo com a formação pedagógica do futuro profissional de Letras ficava em segundo plano, na maioria das vezes relegada a cargo de pedagogos sem a qualificação necessária para a função. Esse dado abrangia não só as universidades particulares, mas também as federais, que de acordo com Paiva (2005), devido a conflitos entre os cursos de Letras e Educação deixava uma falha

¹¹ <http://cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-9-10-outubro-1969>

nos currículos, evidenciando falta de integração entre os departamentos e até políticas de formação incompatíveis.

Percebemos que mesmo com muitas modificações no currículo dos cursos de Letras, as disciplinas de Literatura que poderiam desenvolver atividades de leitura com os acadêmicos, estavam circunscritas às de Língua brasileira ou estrangeira. Logo, a leitura com a finalidade de emancipar o receptor e torná-lo crítico era praticamente inexistente. A formação do profissional dessa área se limitava a uma prática técnica e não reflexiva e crítica.

A pesquisadora ainda menciona que nos dados da avaliação das condições de oferta datados no biênio de 1999-2000 bem como nos processos de autorização e de reconhecimento de cursos de Letras deste período no Brasil, as reflexões teóricas e as atividades práticas não eram uma preocupação inserida na formação docente.

Devido às modificações da sociedade e para atender outras demandas que surgiam com o passar do tempo, novas formas de ver a educação foram alvo e a qualidade nas licenciaturas se tornou uma preocupação do MEC. O surgimento da LDB de 1996 extinguiu o currículo mínimo e criou as diretrizes curriculares que seguiam uma série de princípios, objetivos e metas. A partir de então, várias discussões acerca da formação do professor foram levantadas, uma vez que tal profissional passou a ser visto como a base para um ensino de qualidade. Nesse sentido,

[...] é preciso considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos (SEVERINO; PIMENTA, 2003, p. 18).

As novas Diretrizes Curriculares (2001) para os cursos de Letras presumiam, então, os desafios da educação superior frente às modificações que vêm acontecendo na sociedade, conseqüentemente, que se estendem ao mercado de trabalho e às condições da atividade profissional. A universidade, nesse sentido, como detentora e produtora do saber, precisa voltar à construção do conhecimento para as relações extramuros, ou seja, para atender as necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Como um espaço multicultural, que se elabora devido às várias culturas trazidas pelas pessoas que se inserem nesse espaço, o ensino superior precisa intervir na sociedade de forma ética.

Diante disso, a estrutura dos cursos de Letras passou por uma reestruturação, visando uma roupagem, cujos objetivos visam: facultar ao profissional a ser formado opções de

conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; criar oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; dar prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promover articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; propiciar o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio¹².

Tal documento enfatiza que o professor universitário não se responsabilizará apenas pelo conhecimento, mas também pela formação do aluno que, posteriormente, atuará como docente na educação básica. Isto se relaciona diretamente com o perfil do egresso de Letras conforme presume o ponto de vista das diretrizes curriculares: formar profissionais culturalmente competentes, capazes de utilizar as várias modalidades de linguagens existentes na sociedade, oral e escrita, de forma crítica e consciente da sua inserção no espaço social e das relações que estabelece com o outro. Além disto, o profissional de Letras deve ter domínio do uso da língua (s) que escolhe como objeto de estudo em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais.

O aluno egresso também precisa ter a capacidade de refletir de forma teórica sobre a linguagem, utilizar dos recursos tecnológicos e de entender que sua formação não se encerra após o término da licenciatura, mas se torna um processo contínuo, autônomo e permanente. As diretrizes enfatizam ainda que a pesquisa e a extensão se articulam nesse processo e que o profissional de Letras precisa refletir criticamente sobre temáticas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários, pois ambos estão no centro de sua formação.

Outra questão inovadora registrada nas Diretrizes Curriculares é o ensino pautado em competências e habilidades a qual pressupõe que todo licenciado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de licenciatura e bacharelado, deverá ser identificado por várias competências e habilidades adquiridas durante a sua formação acadêmica seja ela convencional, teórica e prática, ou mesmo fora do curso. Logo, conforme as diretrizes curriculares, o curso de Letras objetiva a formação de profissionais que dominem a língua estudada bem como fatores culturais relacionadas a ela

¹² <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

para atuarem como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, etc.

Já o desenvolvimento das competências e habilidades requer algumas especialidades como: o domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações orais e escritas, em termos de recepção e produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais; utilização dos recursos da informática; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino¹³.

O resultado da formação de ensino e aprendizagem do egresso do curso de Letras deverá também direcioná-lo em questões de aptidão para atuar de forma interdisciplinar em áreas afins como também ter a capacidade de trabalhar em equipe, resolver problemas, tomar decisões, comunicar-se dentro do campo multidisciplinar dos diversos saberes que abarcam a formação em Letras. O egresso dessa área também deverá estar comprometido com os preceitos éticos, com a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua formação no mercado de trabalho. Por fim, deverá ampliar o senso crítico necessário para entender a relevância da busca permanente pelo aperfeiçoamento através da educação continuada e, conseqüentemente do desenvolvimento profissional.

Quanto aos conteúdos curriculares, as Diretrizes para o curso de Letras enunciam que os conteúdos básicos devem estar relacionados aos Estudos Linguísticos e aos Estudos Literários, a fim de contemplar o desenvolvimento de competências e habilidades específicas desta área do conhecimento. Os estudos de tais dois campos de Letras devem fundamentar-se na percepção da língua e da literatura como práticas sociais e como formas de manifestações culturais e, por isso, a reflexão deve ser de cunho teórico e crítico articulado com os domínios da prática.

¹³ <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

O documento também ressalta que de maneira integrada aos conteúdos básicos do curso de Letras devem estar aqueles que caracterizam a formação profissional da área como: atividades acadêmicas que constituam o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias para exercer a profissão docente, e ao mesmo tempo incluem os estudos linguísticos e literários, as atividades de caráter profissionalizante, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, como também cursos sequenciais, conforme as diferentes propostas das IES e cursadas pelos acadêmicos. Nas licenciaturas ainda deverão ser inseridos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

Em relação à estruturação dos cursos, estes devem incluir no projeto pedagógico, os critérios para a implantação das disciplinas consideradas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas tanto do bacharelado quanto da licenciatura bem como a sua maneira de organização seja ela modular, por crédito ou seriado. O documento também prevê que os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

No que diz respeito ao estágio, o registro legal postula que tal prática deve estar ligada com as demais disciplinas do curso numa dimensão que promova a articulação das diversas atividades numa perspectiva interdisciplinar. O mesmo se desenvolverá na segunda metade do curso e poderá contar com diversos recursos como: tecnologias de informação, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de caso. O estágio, dessa forma, é um modo de o acadêmico que não atua ainda como professor, ter uma noção de como se desenvolvem as atividades e relações na sala de aula. Enquanto que para aqueles que já são docentes, serve como uma espécie de formação continuada, através da qual podem se introduzir, produzir e compartilhar novas ideias e conhecimentos.

Quanto à carga horária, esta também foi reestruturada conforme postula a Resolução CNE/CP 2 de 19 de Fevereiro de 2002¹⁴. De acordo com o Art. 1º desta resolução, a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena se efetiva por meio da integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, congregando que as articulações teóricas e práticas garantam seus projetos pedagógicos, algumas dimensões como: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III -

¹⁴ <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

O artigo prevê em parágrafo único que os alunos que exercem suas atividades docentes de maneira regular na educação básica terão o direito de reduzir a carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. O Art. 2º, por sua vez, enfatiza que a duração da carga horária apresentada no Art. 1º deve obedecer aos 200 (duzentos) dias letivos do ano conforme postula a LDB, sendo integralizada em, no mínimo, 3 anos letivos.

A avaliação é o último item apresentado pelas Diretrizes Curriculares (2001). Conforme o disposto neste documento, a avaliação deve ser implantada pelos membros do colegiado do curso de Letras, devendo integrar o processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, pautando-se: pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras; pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes; pela orientação acadêmica individualizada; pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna; pela disposição permanente de participar de avaliação externa¹⁵.

A preocupação com a formação do professor que antes era pouco valorizada, agora, passa a ser considerada primordial para a atuação do profissional docente. O Art. 2ª da Resolução CNE/CP 1 de 18 de Fevereiro de 2002, ressalta que além dos artigos 12 e 13 da LDB/96, a organização curricular, outras formas de orientação próprias à formação para a atividade docente, visa entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe¹⁶.

¹⁵ <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

¹⁶ http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

O Art. 3º, por sua vez, ressalta que a formação de professores que desenvolverão suas ações profissionais nas distintas etapas e modalidades de educação básica observará alguns princípios que norteiam esse preparo para as atividades docentes levando em consideração:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento¹⁷.

A partir disso, um novo perfil do curso de Letras vem se formando e com a publicação da Portaria nº. 2.253 de 18 de outubro de 2001¹⁸, o Art. 1º estabelece que as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. O parágrafo primeiro ressalva que as disciplinas ofertadas na modalidade não presencial não deverão exceder a vinte por cento (20%) do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

Conforme Paiva (2005), as disciplinas oferecidas em caráter à distância, principalmente as que privilegiam as ferramentas de interação assíncrona, promovem a aprendizagem colaborativa e também contribuem para flexibilizar o currículo ao eliminar limitações de tempo e espaço.

¹⁷ http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

¹⁸ <https://www.unitins.br/portal/legislacao/Recredenciamento/Portaria%20no%202.253%20de%2018%20de%20outubro%20de%202001.pdf>

Os enunciados de Vera Paiva e as considerações apresentadas pelas Diretrizes Curriculares do curso de Letras publicadas em 2001 bem como as resoluções e portarias revelam uma atenção redobrada com a formação do futuro docente de Letras, o que nos leva a pensar que “discutir sobre a profissionalização significa refletir sobre a afirmação do espaço educativo, buscando a identidade profissional dos docentes [...]” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, PIMENTA, TOSCHI, 2003, p. 276).

A universidade, especialmente o curso de Letras para aqueles que ingressarão nessa licenciatura, se torna o espaço onde tais profissionais receberão, formularão e trocarão experiências de conhecimento que, futuramente, serão aplicadas e desenvolvidas no ambiente escolar com alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Por isso, a prática voltada para a formação do professor de Letras é primordial para fortalecer a educação, possibilitando, assim um ensino forte e de qualidade.

Se retomarmos as palavras de Anísio Teixeira (2010, p. 33), podemos perceber que:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades.

Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Percebemos que a universidade se torna um espaço que auxilia o ser humano no desenvolvimento intelectual a fim de que venha a desempenhar determinadas atividades profissionais na esfera social. Assim, as práticas de leitura proporcionadas pela aquisição do conhecimento durante a trajetória acadêmica se fazem relevantes, pois é através delas, em seu desempenho constante que auxiliará a formar alunos reflexivos e críticos. Notamos que a leitura durante a trajetória acadêmica não era uma preocupação efetiva. A partir da publicação da LDB/96 foi possível rever a questão da formação inicial do professor e conseqüentemente pensarmos na leitura como parte constitutiva de seu desenvolvimento profissional.

Diante do estudo realizado, registramos a história das primeiras faculdades de Letras que surgiram no Brasil em meados de 1930. Tal período foi marcado por modificações importantes para o cenário histórico-cultural do nosso país. Percebemos, dessa forma, que os cursos de Letras foram implantados com o objetivo de formar profissionais intelectuais para a prática de atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar docentes para

exercerem o magistério do nível secundário, normal e superior e, por fim, realizar pesquisas na vasta área da linguagem, seu principal objeto de estudo.

Como os dados obtidos para esta pesquisa não se referem somente aos espaços e modos de ler dos acadêmicos do curso de Letras das três instituições que integram o PROCAD, na seção seguinte apresentamos o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil, a fim de identificar como ocorreu o processo de formação para o exercício do magistério nesta área da educação.

2.3 O curso de Pedagogia

Em 1932, alguns estudiosos como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Leme entre outros lançam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, uma maneira de formalizar as propostas teóricas e operacionais elaboradas por eles. A partir disso, José Carlos Libâneo (2000) enuncia que Anísio Teixeira propõe a criação da “Escola de Professores” no Instituto de Educação do Rio de Janeiro incorporada em 1935 à Universidade do Distrito Federal e foi a escola pioneira na formação de professores em nível universitário.

Mas tal iniciativa não teve grande êxito, sendo interrompida por volta de 1938, tudo porque o governo Getúlio Vargas criou em 1937 a Universidade do Brasil na qual previa uma Faculdade Nacional de Educação estipulada pelo Decreto de lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, denominada Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções sendo elas: filosofia, ciências, letras e pedagogia e uma à parte, denominada didática. Assim, “é a primeira vez que aparece na legislação um curso específico de pedagogia que formaria o licenciado para o magistério em cursos normais, oferecendo, também, o bacharelado para o exercício dos cargos técnicos de educação” (LIBÂNEO, 2000, p. 95).

O curso de Pedagogia iniciado em dupla função buscava formar bacharéis e licenciados para diversas áreas incluindo para o setor pedagógico e para a prática docente ficou instituído através do documento mencionado, o padrão federal fazendo com que os cursos oferecidos adaptassem o currículo básico pelas demais instituições do Brasil.

A Escola de Professores do Instituto de Educação da Universidade do Distrito Federal foi criada com o intuito de formar professores para todos os níveis. Aliado a isso “deveria se desenvolver a “escola” de pesquisas educacionais e de cultura superior da universidade, consolidando-se o estudo científico da educação, o que superaria o tratamento empirista até então emprestado aos problemas brasileiros” (BRZEZINSKI, 1996, p. 36).

A USP também teve sua seção de Pedagogia instaurada, mas o modelo de educação não era próprio, mas aliado do projeto da Universidade do Brasil que respeitava os moldes do governo autoritário. Para Iria Brzezinski (1996), mesmo que a USP tenha assumido só circunstancialmente a formação dos professores, é a sua experiência que, associando-se às experiências da UDF e da Universidade de Minas Gerais, vai subsidiar, em 1939, o “disciplinamento” do curso de pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia, que fora estruturado na Era Vargas.

Quanto ao percurso acadêmico, o Art. 19 de tal decreto estipulou que o curso de Pedagogia teria duração de 3 anos e com disciplinas seriadas. Na primeira série as disciplinas foram complementos de matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação e psicologia educacional. Na segunda série, por sua vez, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, psicologia educacional e administração escolar; enquanto que na terceira série as disciplinas era história da educação, psicologia educacional, administração escolar, educação comparada e filosofia da educação¹⁹.

O curso de Pedagogia foi o único da área que, ao lado dos cursos de Filosofia, de Ciências e de Letras compunham as seções fundamentais da Faculdade. Silva (2003) ressalta que como seção especial foi instaurada a didática composta apenas pelo curso de didática e, ao mesmo tempo, foram implantados os currículos plenos e também os de duração para todos os demais cursos. Isso porque a formação do profissional do bacharelado e da licenciatura era diferenciada. De acordo com Valnir Chagas (1976), o diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentando ao curso de bacharelado, o que deu origem ao famoso esquema conhecido como “3+1”, que foi flexibilizado a partir de 1962.

Nesse contexto, conforme o Art. 20 da lei 1.190, de 4 de abril de 1939²⁰, o curso de didática foi constituído pelas seguintes disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação. Os estudantes do curso de bacharelado bastavam cursar as duas primeiras citadas, uma vez que as demais já constavam no currículo. Contudo, havia muitos problemas no curso de Pedagogia que o acompanharam ao longo do tempo. Um deles foi a criação do curso de bacharelado com a ausência de subsídios que auxiliassem na caracterização desse profissional; o outro, é o que se refere à preparação dos profissionais da

¹⁹<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>

²⁰<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>

área, voltados para trabalhos intelectuais das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica.

Carmem Silva (2003a) enuncia que na ocasião do surgimento dos cursos de Pedagogia, estes já sinalizavam o seu problema básico: o da identificação do profissional a ser formado como bacharel. Tudo isso, porque, na época, não eram percebidas algumas ocupações a serem desenvolvidas por tais bacharéis. A área de trabalho também não ajudava muito, gerando uma indefinição tanto para o bacharel quanto para o licenciado em Pedagogia. Assim, originou-se uma crise de identidade neste curso.

No decorrer dos anos 1940 e 1950 este cenário não se modificou. Por volta de 1960, surgiram questionamentos sobre a existência do curso de Pedagogia no Brasil, pois havia dúvidas se tal curso possuía ou não conteúdo próprio – o que ocasionou discussões sobre a manutenção ou extinção do mesmo devido ao nível de formação em que deveria ser submetido o acadêmico que pretendia ser professor do ensino primário, e para aqueles que almejavam serem técnicos em educação.

Alguns artigos do Capítulo VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961²¹ estabelecem certos preceitos em relação à formação do professor da área de Pedagogia. O Art. 53 enuncia que a formação de docentes para o ensino primário deveria ser realizado em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica, bem como em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial. Já o Art. 59 presupõe que a formação de professores para o ensino médio seria feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

A partir desse contexto que estabelecia uma indefinição acerca da identidade do profissional de Pedagogia surgiu uma divisão no processo de formação dos acadêmicos para, enfim, identificar a profissão do pedagogo. O técnico em educação passaria a ser formado pelo bacharelado como também os que não exerceriam a carreira docente. Essa área, por sua vez, também foi melhor delimitada inserindo a licenciatura em prol da formação do professor das disciplinas pedagógicas do curso normal.

Mas os problemas não se restringiam apenas à formação, pois o currículo também era alvo de insatisfações no ponto de vista dos acadêmicos da época. Tal documento era visto

²¹http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm

como enciclopédico, teórico e generalista e não supria as possibilidades de conhecimento para o técnico em educação em sua totalidade.

A partir do surgimento do parecer do Conselho Federal de Educação n. 251/62, algumas modificações foram realizadas com a finalidade de abolir com alguns problemas presentes no curso de Pedagogia. Porém, os de ordem fundamental se mantiveram inalterados. Segundo Carmen Silva (2003), o autor deste documento, o professor Valnir Chagas, evidencia as fragilidades do curso de Pedagogia em relação à contradição entre a manutenção ou extinção do curso, que se originava da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor de nível primário deveria se desenvolver em nível superior e a de técnicos em educação através de estudos posteriores aos de graduação.

Com isso, Chagas (1976) elaborou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, mas ao mesmo tempo isso passa uma ideia de provisoriidade das especificidades deste curso superior relacionadas à formação em bacharelado (técnico em educação) ou licenciatura (professor de disciplinas pedagógicas do curso normal). O currículo mínimo contava com as seguintes sete matérias para o bacharelado: psicologia da educação, sociologia (geral, da educação), história da educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas matérias que seriam escolhidas pelas instituições.

Já as disciplinas sugeridas eram: biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas da pesquisa pedagógica, cultura brasileira, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola primária, teoria e prática da escola média e introdução à orientação. Essas matérias tinham a finalidade de caracterizar a especificidade do profissional de pedagogia, por meio da escolha do acadêmico ou da IES. Assim, “esse afunilamento definiria a parte essencial ou diversificada do currículo” (BRZEZINSKI, 1996, p. 56).

Tal situação se estendia para outra questão: o campo de trabalho que causava preocupações aos estudantes, uma vez que a profissão de técnico em educação não estava bem consolidada em meados de 1960. Silva (2003) ressalta que os mesmo estudantes também reivindicavam campo de trabalho para o licenciado em Pedagogia, além da abertura de concursos públicos para atuação na área. A estudiosa também enfatiza que os estudantes lembravam ainda que, em tendo o curso de pedagogia, dentre os seus objetivos, a tarefa de formar professores de educação destinados a preparar docentes de nível médio, recomendavam também a exclusividade do licenciado em pedagogia quando ao provimento de todas as disciplinas pedagógicas contidas no currículo do curso de formação de professores primários.

Mas a lista de exigências não parava por aí conforme enfatiza Silva (2003), pois os estudantes também recomendavam: lotação de todos os cargos no magistério de nível médio e das cadeiras nas Escolas Normais, participação do licenciando em pedagogia na organização do sistema de treinamento em caráter permanente relativo à formação, adaptação e aperfeiçoamento de todo o funcionalismo público, dar oportunidade para o licenciado exercer a função de técnico de administração, considerando sua formação em ciências e técnicas administrativas e pedagógicas.

Com toda essa turbulência assolando o curso de Pedagogia que perpassava da insatisfação dos estudantes até os profissionais da área, outra questão era levantada: reformular as disciplinas do curso bem como a estrutura curricular. O principal objetivo da reforma era fazer com que os acadêmicos, em um determinado período da graduação, optassem pelo currículo que melhor se identificava com as atividades a serem desempenhadas como pedagogos. Em geral, aliar teoria à prática.

A partir de 1967, a reforma no currículo do curso de Pedagogia veio a ser discutida no Congresso Estadual de Estudantes de pedagogia. Na ocasião, foi ressaltada que a formação dos professores especializados e técnicos de educação fosse cursada em dois ciclos: o básico e o profissional, sendo direcionados para diferentes especificações.

Com a instauração do governo militar, novas ideias sobre a educação ganhavam ênfase. Conforme Tanuri (2000), entre as reformas do regime militar, a reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5540/68, promulgada em 28 de novembro de 1968 conhecida como a Lei da Reforma Universitária. Tal reforma fragmentou a Faculdade de Filosofia em departamentos que passaram a pertencer às áreas básicas de conhecimento. Em meio a estes setores, encontrava-se o de Educação, uma vez que não se enquadrava entre as áreas básicas de conhecimento. Com isso, “a educação foi elevada ao status de faculdade, data de sua multifuncionalidade, ocasionando novamente uma indefinição na identidade do curso de Pedagogia” (BRZEZINSKI, 1996, p. 61).

Esse documento enunciava a modificação do currículo do curso de Pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando-o tendencialmente não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de Primeiro Grau.

Em 1969, com o surgimento do Parecer CFE n. 252/69, ocorreu a fixação do currículo e a duração para a graduação em Pedagogia, objetivando formar professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e

inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. Tal parecer, então, “promove, efetivamente, um avanço na definição da identidade do curso ao fixar com mais clareza os estudos teóricos necessários à formação do pedagogo e a explicitação das habilitações profissionais” (LIBÂNEO, 2000, p. 99).

Porém, era entendido que a profissão relacionada à educação é uma só e embora existam várias modalidades de capacitação, elas devem partir de uma base comum de estudos. Logo, a reestruturação do curso de pedagogia previa uma divisão em duas partes: uma comum, formada por matérias básicas à formação de qualquer profissão na área e uma diversificada, em prol das habilidades específicas tendo em vista as exigências do mercado de trabalho.

Conforme Brzezinski (1996), a primeira era entendida como ciclo básico com uma duração variável de dois a quatro semestres, constituída dos conteúdos das ciências da educação e suas relações com as demais áreas do conhecimento, se fazendo presente a problemática educacional contextualizada pelas relações educacionais. Já a segunda, continha quatro modalidades: a primeira em um só bloco se responsabilizaria pela formação do professor; a segunda, por sua vez dividida em dois blocos se preocuparia com a formação específica e tecnológica, ao mesmo tempo, ressaltando a formação do docente como pedagogo generalista ou polivalente, mas não privilegiando a formação do professor.

A terceira seria composta pelo bloco de formação específica, destinado à formação do professor das séries iniciais da educação, professor de ensino especial, da alfabetização de adultos e da habilitação de magistério em nível de 2º grau; enquanto que o núcleo da formação orientada dizia respeito à formação do especialista nas habilitações fundamentais e nas outras correspondentes ao exercício de funções não-docentes. Por fim, a última modalidade formaria professores em suas diferentes especialidades bem como os especialistas em orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar, inspeção escolar e planejamento educacional em cursos de pós-graduação ou de complementação pedagógica, realizados após a graduação com exigência de experiência no magistério.

Quanto à duração do curso foram estabelecidas 2.200 e 1.100 horas a serem desenvolvidas em tempos variáveis de 3 a 7 anos e de 1,5 a 4 anos letivos. O estágio supervisionado, por sua vez, obrigatório conforme previa a resolução n.2/69, pois durante a trajetória acadêmica, os estudantes poderiam deixar de experienciar determinadas atividades referentes às especificidades escolhidas.

Outro dado relevante disposto no parecer se refere ao aproveitamento de estudos equivalentes, que presume permitir aos licenciados, em geral, complementar suas habilidades

pedagógicas através de estudos que alcancem no mínimo 1.100 horas. A legislação elaborada até então previa que somente o pedagogo era considerado educador. Esse postulado possui raízes no parecer, uma vez que fora introduzida uma base comum de estudos, tendo em vista que a profissão da área da educação é uma só e restrita ao curso de Pedagogia.

Tal reorganização do currículo e das habilidades profissionais do pedagogo levaram a entender que as necessidades e problemas, a estrutura enfim das escolas de 1º e 2º graus são as mesmas. Contudo, o parecer n. 252/69 estabelecia que para cada atividade deveria haver profissionais com competências diferentes. Na falta de algum deles, o sistema de ensino ficaria prejudicado.

De acordo com Carmen Silva (2003), não seria possível formar o educador com partes desconexas de conteúdo, principalmente a partir de tendências opostas em educação como a generalista e a tecnicista. Aquela se fazia presente na ordem comum e na centralização nos fundamentos da psicologia e filosofia, desconsiderando a educação como objeto principal. Já esta, por sua vez, se refere às aptidões reconhecidas como especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas de todo que é a ação educativa escolar. Diante disso, com tal estrutura não se poderia esperar que o futuro profissional da educação pudesse atuar como educador, pois havia estudos relevantes que seriam omitidos em sua formação.

Selma Garrido Pimenta (2000) enfatiza que têm sido numerosos os estudos sobre o curso de pedagogia e os cursos de formação de professores no Brasil, principalmente a partir do final da década de 70, quando o regime militar se vê forçado a propor abertura política em face de dificuldades econômicas e políticas de se sustentar. Aliado a esse contexto, emergem estudos objetivando propostas de reformulação dos sistemas de formação de educadores, principalmente por conta de se considerar o sistema político, até então vigente, produto de políticas antipopulares.

Essa teórica ainda congrega que a área de formação de professores como também das metodologias de ensino e a didática tiveram novas demandas a partir da criação dos *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM) no início dos anos 70 que tiveram a intenção de implantar um conjunto de inovações institucionais e pedagógicas, numa perspectiva de superar o tradicional esquema das Escolas Normas e das Universidades (Licenciaturas). Assim, entendemos que “essas iniciativas visaram à qualificação em termos de formação inicial e continuada dos professores, em face das novas demandas da escolaridade” (PIMENTA, 2000, p. 29).

As mudanças na área pedagógica que incluía cursos de formação de recursos humanos da educação bem como a formação do magistério somando as funções docentes e não docentes para escolas de 1º e 2º grau proposta por Valnir Chagas a partir das indicações 67/1975 e 70/1976 também contava com outras duas 68/1975 e 71/1976. Conforme Brzezinski (1996), as duas primeiras indicações diziam respeito à formação pedagógica das licenciaturas e dos professores de educação especial, enquanto que a terceira postulava sobre a formação do professor das séries iniciais em nível superior. Contudo, tais medidas não foram vistas com bons olhos pelos profissionais da educação da época, fato que os estimulou a desenvolver um movimento de resistência ao poder do Conselho Federal de Educação (CFE).

Essa ação se posicionava contra as mudanças educacionais e repugnava a extinção do curso de pedagogia. Os educadores entendiam que as modificações neste campo educacional ameaçavam novamente ao curso de Pedagogia. A exclusão deste curso se justificava pela tendência de inseri-lo à vertente profissionalizante.

Brzezinski (1996) ressalta que as diretrizes do projeto de Resolução remetiam a formação do especialista em pedagogia sendo ele professor da habilitação, técnico de magistério, pedagogo em geral, administrador escolar, orientador educacional e supervisor escolar. Diante disso, as propostas levantadas por Valnir Chagas cogitam a formação em nível superior do professor do ensino primário (1ª a 4ª série) e, não, do docente de 2º grau.

Ademais, Chagas (1976) previa que a formação do especialista deveria ser feita em qualquer licenciatura; pautada no professor; procedida da exigência de experiência de magistério e poderia ser feita em habilitação polivalente, na qual se englobam a administração escolar, a orientação educacional e a supervisão escolar. Outras opções também seriam: em nível de pós-graduação; para as séries iniciais de escolarização seria feita em nível superior; as habilitações fundamentais (orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar, inspeção escolar e planejamento educacional) preconizadas pela Lei 5.692/1971 deveriam permanecer; as habilitações poderiam se diversificar, ampliando-se o leque de ofertas pelas instituições e instâncias formadoras, em consonância à Lei 5.692/1971. Por fim, o objetivo era de que a médio e longo prazo deveria ser extinta a habilitação magistério.

A partir da possível ameaça de extinção do curso de Pedagogia e da Escola Normal, os educadores brasileiros iniciaram um movimento contra as propostas enunciadas pela CFE. A partir daí, em meados de 1980 uma série de debates começa a ser executada, a fim de discutir a reformulação dos cursos que formam professores o que fez surgir o I Seminário de Educação Brasileira realizado na UNICAMP, um importante acontecimento no movimento

dos educadores que se posicionavam contrários às decisões autoritárias sobre as mudanças na educação.

Embora o ponto de partida para o movimento fosse a reformulação do curso de Pedagogia, todo esse contexto ganhou proporções mais amplas, pois atingia todo o ensino superior, especialmente os cursos de licenciatura, uma vez que seu principal objetivo era a formação de professores. As preocupações proferidas nestes encontros acabaram por ocasionar pesquisas como dissertações e teses bem como o surgimento de revistas científicas com a finalidade de divulgar o assunto. Somando-se a isso, outros eventos vieram a ser palco de novas reflexões sobre a formação do educador como a Conferência Brasileira de Educação realizada na PUC-SP e em Goiânia em 1980.

Mesmo com inúmeras reformulações, até então, não era direcionado um olhar mais atento à leitura durante a formação inicial do profissional de Pedagogia. Com surgimento do Movimento Nacional em meados da década de 1980, a educação passou a ser alvo de novos olhares. Tal movimento tinha como objetivo estabelecer relações entre teoria e prática como núcleo integrador da formação do professor e o processo de formação continuada do docente, o que acarretaria numa melhora significativa da qualidade de ensino. O movimento também retomava um ideal presente na legislação dos anos 60 de que “a base da identidade do profissional da educação era a docência” (LIBÂNEO, 2000, p. 104).

Em 1990, durante a Assembléia Geral do V Encontro Nacional em Belo Horizonte, a CONARCFE – Comissão Nacional de reformulação dos Cursos de Formação do Educador transformou-se em ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação. Surgem, então, outras vertentes acerca da formação do docente que, conseqüentemente desencadeava a necessidade de repaginar a universidade.

Daí por diante, os pensamentos em volta da identidade do curso de Pedagogia deixam de ser o assunto central do movimento passando a dar maior atenção à formação dos educadores em geral. Foram realizados encontros no âmbito nacional, estadual e regional com a intenção de discutir, rever e ampliar os princípios norteadores das reformulações dos cursos que formam profissionais da educação, em especial, o curso de Pedagogia. Porém, o surgimento da Lei 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação recoloca tal curso de no centro de novas discussões.

A identidade do curso de Pedagogia só vem a ser definida a partir do Decreto presidencial nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Ao se referir sobre a formação de professores em nível superior, tal documento ressalta no Artigo 3º que a organização do currículo dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa

de educação básica para a qual pretende se habilitar bem como a complementação de estudos que propicie sua habilitação para outra etapa da educação básica.

Os parágrafos do referido artigo complementam o conteúdo disposto, sendo que o § 1º postula que a formação de professores deve incluir as habilitações para a atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento; o § 2º deixa evidente que formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores, redação esta dada Decreto nº 3.554, de 2000; já o § 3º explicita que os cursos normais superiores deverão necessariamente contemplar áreas de conteúdo metodológico, adequado à faixa etária dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo metodologias de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, qualquer que tenha sido a formação prévia do aluno no ensino médio; o § 4º, por sua vez, enuncia que a formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica²².

A partir da publicação da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006²³ pelo Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia, este passa, de certa forma, a ter a sua identidade concretizada. O Art. 2º postula que o curso de Pedagogia deve formar o profissional para a prática docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O primeiro parágrafo do Art. 2 postula que devemos entender a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. Assim, “[...] a formação pedagógica vem a ser um conjunto de estudos e experiências que tornem o

²² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm

²³ http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

futuro professor capaz de criar situações didáticas para desenvolvimento da aprendizagem em determinado campo de conhecimentos” (CHAGAS, 1976, p. 83).

O parágrafo II do Art. 5º congrega que as atividades do egresso do curso de Pedagogia é compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social. O Art. 7º, por sua vez postula que o curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em I – 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição e III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Diante do que foi até o momento colocado, entendemos que

A profissionalização é uma transformação estrutural que ninguém pode dominar sozinho. Por isso, ela não se decreta, mesmo que as leis, os estatutos, as políticas da educação possam facilitar ou frear o processo. O que significa que a profissionalização de um ofício é uma aventura coletiva, mas que se desenrola também, largamente, através das opções pessoais dos professores, de seus projetos, de suas estratégias de formação (PERRENOUD, 2000, p. 178).

Através da citação supracitada, entendemos a relevância de uma formação inicial sólida no que se refere à profissionalização do professor. É no início da trajetória escolar que a formação do pensamento crítico se instaura e vai sendo desenvolvida ao longo da trajetória estudantil dos cidadãos e com isso, [...] “os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades” (SEVERINO; PIMENTA, 2003, p. 13). Assim, compreender como se desenvolveu o processo de formação de professores em nível de graduação, especialmente, no que diz respeito ao curso de Pedagogia desde os primórdios de sua criação é voltarmos nossos olhos para uma importante área da educação: aquela que envolve o início da vida escolar das pessoas.

Mesmo que tal curso tenha sofrido muitas modificações, notamos que a leitura não ocupava um espaço significativo na formação inicial do futuro profissional da área da Pedagogia. Entendemos a presença da leitura garante uma formação sólida durante a trajetória

acadêmica do futuro profissional da área da Pedagogia para que, na aplicabilidade de suas funções, consiga formar seres pensantes e atuantes na transformação da sociedade.

Posto isso, na sequência, apresentamos a questão do professor como um mediador de leitura, uma vez que sua prática em sala de aula é dialógica, ou seja, se volta para o contato com o outro ao estabelecer relações de diálogo e troca de experiências. Também é onde se criam situações para a aquisição, bem como para o compartilhamento do conhecimento.

2.4 Professor: um mediador de leitura

Desde os primórdios dos tempos em que os povos primitivos esculpam imagens em rochas para registrarem suas atividades até os dias de hoje seja na modalidade verbal ou não-verbal, notamos que a leitura se encontra presente em todas as práticas que realizamos na sociedade. É por meio dela que fazemos inferências, interpretações sobre tudo o que percebemos em nosso entorno.

Conforme Zilberman e Silva (1991), a propagação da escola e a valorização da alfabetização enquanto etapa básica e imprescindível do ensino coincidiu com a instalação plena da economia capitalista e da sociedade burguesa. Esta conferiria à educação uma importância aristocrática, legitimando uma postura superior. Já no contexto burguês, a educação deveria se dirigir indiscriminadamente a todos os segmentos sociais, apresentando-se como fator de democratização e possibilidade de ascensão.

Assim, colocada na base da educação, a leitura pôde assumir de imediato o componente democratizante daquela; ao mesmo tempo, confundiu-se com alfabetização, pois ler veio a significar igualmente a introdução ao universo de sinais conhecidos como alfabeto e a constatação do domínio exercido sobre ele. Com a ascensão do público leitor em meados do século XVIII, a leitura passou a se disseminar mais intensamente na sociedade, ganhando novas proporções.

Embora todas as atividades que desempenhamos no nosso cotidiano envolvem o ato de ler e muitos programas de entidades governamentais se voltaram para a disseminação do livro, ao atentarmos para algumas pesquisas como PISA²⁴ - Programa Internacional de

²⁴Tal pesquisa é um conjunto de avaliações e exames nacionais e internacionais coordenados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por sua vez, avalia se os estudantes aos 15 anos de idade, com ao menos 7 anos de escolaridade na educação básica, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para uma participação plena em sociedades modernas. A avaliação verifica até que ponto as escolas de cada participante estão preparando seus

Avaliação de Estudantes de 2015 e publicado em 2016, por exemplo, notamos por meio de seus resultados um déficit na leitura dos brasileiros. O estudo, Retratos da Leitura no Brasil²⁵ (2016), por sua vez, apontou que 17,8 milhões leram algum livro (inteiro ou parte), sendo cerca de 80% deles indicado pela escola; 8,8 milhões leram um livro inteiro e 9 milhões leram partes de um livro; 4,8 milhões leram livros de literatura, espontaneamente e 6,5 milhões não leram nenhum livro. Embora haja um número significativo de sujeitos que alegaram ler algum livro, é preocupante notarmos que 6,5 milhões de pessoas não leram livro algum. Tais resultados acabam por gerar uma série de preocupações por parte de estudiosos, como também por profissionais da educação.

Diante disso, entendemos que o ambiente escolar é um dos principais espaços onde a leitura deve ser pensada, trabalhada e disseminada a tal ponto que se torne um hábito entre os estudantes. De acordo com Arnold Hauser (1977), quando a família não possui o hábito de desenvolver a prática leitora, a escola precisa desempenhar este papel. Sendo assim, tal instituição se torna relevante para a formação de sujeitos e as práticas nela desenvolvidas são atingidas diretamente pelas diversas transformações que vêm ocorrendo na sociedade ao longo do tempo. Isto nos direciona a pensar que é preciso repaginar o método de como as ações que envolvem a leitura são praticadas neste espaço, uma vez que é por meio de tal ação que realizamos todas as atividades da nossa vida.

A escola possui uma relevância singular na vida das pessoas. Tal lugar pode ser onde ocorrem as primeiras relações sociais dos seres humanos. Neste ambiente, o aluno convive com os demais colegas e vivencia as mais diversas situações. Assim, fica nítida a função deste espaço: o de formar o pensamento crítico dos alunos. A leitura, então, se torna primordial neste processo e a incumbência de tão importante tarefa recai nas mãos do professor.

De acordo com Maria Inês Batista Campos (1999), a educação deixou de ser processo, presente em atividades sociais e culturais, para adotar o formato da instituição, estrutura, organograma, calendário e orçamento. Eficiente na aparência, o ensino não consegue preencher o ideal que egeu sua criação e continuidade; etimologicamente, “educar” é extrair,

jovens para exercerem o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. Este estudo acontece a cada três anos e abrange três áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências. Cada edição é organizada com ênfase em uma dessas áreas. Para elaboração de indicadores contextuais, também são coletadas informações que possibilitam relacionar o desempenho dos estudantes a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais, por meio de aplicação de questionários específicos.

²⁵Este estudo explorou questões acerca da leitura através de um questionário que contou com 5.012 sujeitos entrevistados na modalidade face a face a domicílio. A pesquisa considerou como leitor, aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos 3 meses e como não leitor, aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

levar avante, conduzir para fora e para frente. Nesse sentido, ainda conforme essa estudiosa é preciso colocar o ideal de ensinar num processo de aprendizagem em que todo aluno será inicialmente reconhecido como potencial leitor.

Conforme Ana Paula Baladeli, Marta Barros e Anair Altoé (2012), a escola enquanto espaço para disseminação de conhecimento historicamente produzido representa a primeira esfera de contato entre o sujeito e esse conhecimento científico. Diante disso, é de sua responsabilidade a adequação de paradigmas, a fim de que possibilite a formação de sujeitos consoantes com a realidade de uma sociedade globalizada.

Vale mencionar que muitas escolas possuem uma infraestrutura adequada como biblioteca com amplo acervo e salas de leitura confortáveis. Mas de nada adianta se não houver um mediador de leitura que viabilize ao aluno o caminho da autonomia nesta prática e na construção de sentidos com base no que lê. Logo, a “formação de leitores em todas as etapas do ensino formal, passa pela mediação do professor” (ROCHA, 2016, p. 55).

Segundo Perrenoud (1999), as sociedades vêm sofrendo mudanças significativas na comunicação, no trabalho, na vida cotidiana e até mesmo nas maneiras de pensar, devido à invasão da tecnologia. Diante disso, esse estudioso enuncia que há de se pensar uma prática reflexiva na formação de professores voltada inovação e cooperação, pois tais profissionais “são os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação” (PERRENOUD, 1999, p. 5). Então, a relevância da leitura para a sociedade contemporânea não deve ser menosprezada.

Assim, o nosso interesse está voltado para a formação do professor como leitor e mediador de leitura, pois sua prática no espaço educacional é imprescindível para formar leitores na escola. Então, a universidade se torna o espaço de reflexão do pensamento crítico por excelência, uma vez que é neste espaço que se formam professores. É preciso mais do que a convicção da eficácia das ações deste profissional, ou seja, se faz necessário fundamentar alicerces sólidos na formação inicial do futuro docente especialmente no que se refere à leitura.

Esses pressupostos nos mostram que se faz necessário redimensionar e reestruturar o papel que a escola, mas principalmente, o docente desempenha na sociedade. Para que isso ocorra, então, é preciso tratar a raiz da questão: a formação inicial do professor. Logo, percebemos que:

há um descompasso entre o que preconizam as teorias ensinadas na universidade e as práticas efetivas de trabalho com a leitura na escola. São muitas as conclusões que apontam resistências em mudar as concepções de ensino na escola. Na maioria das vezes, tais resistências resultam do conjunto de representações que se tem sobre

as formas de aprendizagem dessa atividade. A leitura na escola tem sido um meio de sobrepujar as palavras do aluno aos saberes prontos e acabados de uma concepção de língua como estrutura fechada, pronta para ser usada. Ou seja, muitas vezes perde-se de vista que o ato de ensinar a ler é dialógico porque envolve interação entre professores e alunos e destes com texto. O ato da leitura é uma arena onde se realizam encontros, desencontros e confrontos de posições.

A linguagem é o centro de construção desse processo de diálogo. Mas, para que ele se realize, é necessário que o professor assuma a posição de interlocutor do aluno (BARBOSA, 2011, p. 29).

Nessa conjectura, se fazem necessárias práticas leitoras na formação inicial do professor como exercício inerente a sua profissionalização para que, então, ele se torne leitor e, conseqüentemente um mediador, ou seja, uma ponte que liga o aluno aos textos. Ao voltarmos nossos olhos para o tempo presente, notamos que a era tecnológica trouxe mais velocidade para a vida das pessoas.

Diante disso, é preciso analisar e compreender as relações que se encadeiam a cada momento no mundo em que vivemos e a leitura tende a ser uma aliada neste processo já que nos permite interpretar tudo que acontece em nosso entorno. O professor, então, se torna um profissional importante na vida de seus alunos no que se refere à maneira pensar e questionar as situações que vivenciamos no nosso cotidiano e isso se torna possível através da leitura.

Assim, como um mediador e formador de leitores, tal profissional viabiliza o acesso à cultura e, ao mesmo tempo, expande o conhecimento de mundo dos receptores. Conforme Paulo Freire (1999a, p.29), “[...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz de sua tarefa docente, não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”.

Segundo o dicionário Aurélio (2009, p. 2953), *professor* é “aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina”; quem tem como profissão dar aulas em escola ou universidade; docente”. Encontramos essa mesma definição nos dicionários Aulete (1974) e Houaiss (2004).

Notamos que em nenhuma das designações mencionadas nos referidos dicionários o termo professor é apresentado como um profissional que viabiliza a troca de conhecimento. Isso nos mostra a visão tradicional que é agregada à prática docente como mera transmissora do saber. Com isso, nos reportamos aos postulados de Paulo Freire (1987) sobre a educação bancária. Segundo este estudioso:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os

grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, p.33).

Já em relação ao termo *mediador* o conceito apresentado no dicionário Aurélio (2009) é a expressão *mediar* que, de acordo com este registro significa: “intervir como árbitro ou mediador; ficar no meio de dois pontos” (AURÉLIO, 2009, p. 1298). No dicionário Aulete (1974, p. 2303), mediador é “que ou o que se interpõe a sua mediação; árbitro; medianeiro, intercessor” e, no dicionário Houaiss, (2001, p. 486), mediador é “que (m) intervém ou concilia; que (m) dirige discussão em grupo; moderador”.

Notamos que as definições da palavra *mediador* nos sugerem um profissional que se faz intercessor, aquele que intervém de alguma forma entre dois pontos. Contudo, o que se apresenta hoje na educação é justamente a ideia de que o conhecimento parte única e exclusivamente do professor e deve ser recebido pelo aluno. Por isso, pensar numa nova definição durante a formação inicial para o professor como um profissional mediador se faz relevante e necessário para que se modifiquem as formas pelas quais a leitura é trabalhada na escola.

Daniel Pennac (1993, p. 80) postula que “é preciso ler, é preciso ler... E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?”. Diante do que elenca esse estudioso, entendemos que a leitura precisa ser uma atividade de partilha em que tal prática se faça com ações metodológicas que atraiam os sujeitos para o ato de ler, que façam relações entre o conteúdo do texto e a realidade que os cerca para que esses leitores sejam agentes de mudanças na sociedade em que vivem.

Assim, dar a ler é fundamental, mas não é o suficiente. É preciso que existam movimentos que tragam o assunto dos textos para o centro de discussões e debates na sala de aula. O professor mediador, então, é aquele que expõe ao aluno as diversas situações presentes na leitura e dialoga com ele sobre o conteúdo. Logo, seu ofício não se refere somente à transmissão do saber, mas sim, uma relação de interação para que haja troca de conhecimentos.

O profissional docente deve ser um estimulador, instigador e, não, somente um profissional que apresenta a leitura, mas que debate, questiona, isto é, pode formar o pensamento crítico do sujeito com base no conteúdo dos textos. Desse modo, “ensinar não é

mais capacitar o aluno com informações, mas desenvolver nele a capacidade de transformar informações em conhecimento, ampliando a rede de relações entre ensino e leitura” (CAMPOS, 1999, p. 15).

Tal profissional enquanto mediador tem o poder de transmitir a leitura e, por meio dela, viabilizar e disseminar a produção de conhecimento no aluno. Não que esse não o tenha, ao contrário, se aliar o que sabe com as experiências que a leitura proporciona, tende a estar mais preparado para enfrentar problemas existenciais e sociais. Logo, “mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor” (GERALDI, 2013, p. 25).

A leitura possibilita ao receptor vivenciar situações que pode ou não vir a enfrentar na vida real. O papel do professor, então, como mediador é imprescindível, porque orienta/auxilia por meio dos textos, o receptor a se posicionar perante certos acontecimentos, como também, pensar, refletir sobre sua participação como sujeito no meio em que vive. O leitor, então, ao amadurecer seus pensamentos críticos, provavelmente, conseguirá aplicar sua vida os aprendizados que obteve do contato com a leitura.

O professor enquanto mediador é aquele que exerce papel de interlocutor do aluno com o texto. Sendo assim, sua função é criar possibilidades para que o leitor consiga estabelecer relações entre o que leu e a realidade que o cerca, fazendo com que o vínculo entre texto/leitor se construa “no espaço interlocutivo da leitura: o leitor, ao produzir sentidos a partir da leitura, constitui-se por meio dela, modificando seu modo de pensar a respeito de si mesmo, do mundo e de suas relações: (trans)forma-se” (GROTTA, 2008, p. 133).

Conforme Paulo Freire (1999a), as ações docentes são basilares para uma boa formação e contribui para a construção de sujeitos reflexivos. Diante disso, “o leitor se constrói num processo lento, constante de estímulos e oportunidades de leitura. Essa deve ser a preocupação inicial ao se mediar leitura [...]” (SILVA, 2006, p.78). A formação leitora e mediadora, então, exige habilidades e competências que os acadêmicos, especialmente de Letras e de Pedagogia, deverão apresentar quando se tornarem professores. Serão necessários conhecimentos de várias esferas do saber como pensar, planejar, compreender, executar, avaliar, a fim de que as práticas de leitura produzam efeitos no receptor.

Diante disso, devido às modificações que atingem a educação na era contemporânea, um novo paradigma que envolve a função do professor precisa ser elaborado. Foi com base nesta ideia que Lorenzo Tébar menciona no livro *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação a implantação da Reforma Educacional Espanhola*, a qual pensou numa revisão de quase vinte anos de experiência docente em sala de aula. A partir disso, detectou-se a falta

de formação pedagógica e a carência dos recursos didáticos de muitos docentes, o que ocasionou na implantação de programas com novas propostas acerca da formação de professores.

De acordo com Tébar (2011, p.116):

Se até o presente o professor se preocupou com que os alunos assimilassem certos conteúdos e acumulassem saberes, agora o objetivo principal é levá-los a aprender a aprender e aprender a pensar. O aluno deve ser o protagonista de suas aprendizagens, tanto pela mediação como pela autodescoberta. O mediador será um assistente que arruma a presa e a coloca no alvo, enquanto o aluno é o autêntico caçador, aquele que dispara e sente a satisfação de conseguir sua própria presa.

[...]

O mediador está atento ao processo de amadurecimento de cada aluno, do fluxo do mundo relacional ao da autonomia e da personalização.

O estudioso também enfatiza que a explicação do mediador amplia o campo de compreensão de um dado ou de uma experiência, gera disposições novas no organismo e produz uma constante retroalimentação informativa, *feedback*. Isso tende a clarear a partir de diferentes pontos um mesmo objeto do nosso olhar.

Embora tal estudo presente nesta obra se refira ao contexto espanhol, podemos notar que questões mencionadas também estão presentes no cenário educacional brasileiro. Com isso, o professor mediador de leitura deve ser formado como um profissional capaz de criar liames e, não, catalisar e depositar conhecimentos, além de estar aberto a reflexões e debates sobre o que se lê. O docente também deve provocar o aluno a ter autonomia na leitura, a ponto de que possa buscar por ele mesmo o contato com os mais diversos gêneros e tipos de textos.

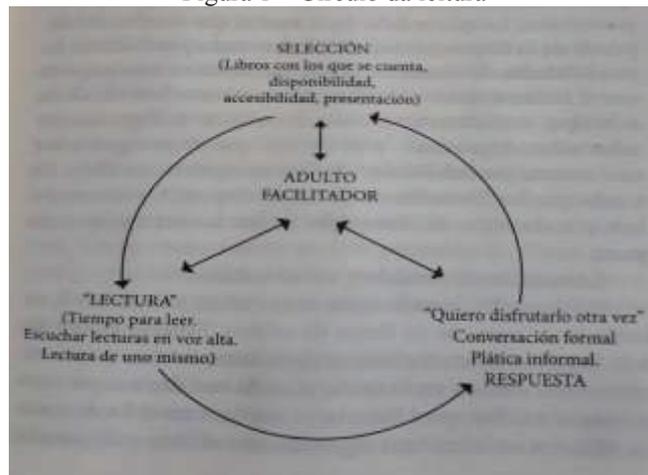
Dentro deste contexto, o professor mediador é aquele que incita o receptor a ler e, a partir disso, estabelecer relações com a realidade. O caráter estático do docente cede espaço a um profissional dinâmico, interativo que passa a desempenhar um papel significativo para o aluno, pois

o professor mediador encontra-se no “meio” da ação de educar, e aí age, garantindo a incorporação das percepções e interpretações individuais, das informações e conhecimentos, das relações com o mundo em que vivemos, num todo articulado e significativo, que amalgama o conhecimento tornado útil ao fluxo dinâmico da vida (SPONHOLZ, 2003, p. 205-206).

Sendo assim, a atuação do mediador é primordial na formação do leitor, pois pode auxiliar este a perceber que a leitura pode fazer sentido para o receptor em situações existenciais. O ato de ler, então, propicia a produção de sentido e exige um processo interativo entre um interlocutor agente e um leitor que venha a ser estimulado em tal prática.

Aidan Chambers (2007), em um estudo sobre os ambientes da leitura, menciona que cada vez que lemos realizamos uma série de atividades. Tal estudioso aprofunda suas conjecturas alegando que a leitura é uma atividade que leva a outra, ou seja, não é uma cadeia linear, começando em um determinado ponto e continuando num outro distante, mas sim um círculo cuja sequência retorna novamente ao início, de modo que o começo sempre é o final e o final o início. Chambers (2007), então elabora um diagrama do círculo da leitura conforme:

Figura 1 – Círculo da leitura



Fonte: El ambiente de la lectura

Notamos, com isso, que o adulto facilitador se encontra na parte central do círculo, porque sua relevância no processo de formação de leitores se torna singular. Será através de ações mediadas de leitura que é possível apresentar o livro aos leitores e, ao mesmo tempo, expandir o repertório daqueles que já possuem o hábito de ler. Logo, entendemos que é necessário que o professor seja esse adulto facilitador.

Conforme Michèle Petit (2008), o papel do professor como mediador se faz primordial no que se refere a ser um incentivador de livros, isto é, como responsável por iniciar a leitura, legitimá-la, deixar claro o desejo de ler acompanhando a trajetória do leitor, a fim de construir pontes. Assim

caberia ao professor um papel radicalmente diferente do que anteriormente exercia: de agente transformador de informações em selecionador dessas informações, seu decodificador, mostrando como descobri-las e selecioná-las e de que maneira transformá-las em saberes (ANTUNES, 2001, p.12).

Logo, se faz necessário um comprometimento do ensino superior para formar os acadêmicos de Letras e Pedagogia como leitores e mediadores, para que ações de leitura libertadoras se estendam para os bancos escolares. A formação inicial do professor deve abrir

espaço para repensar as práticas pedagógicas, isto é, priorizar uma formação que molde um profissional que saiba mediar a relação dos alunos com os textos e, conseqüentemente o torne capaz de relacionar os conhecimentos obtidos através da leitura com a realidade.

Conforme registrado no Plano Nacional da Educação (2000, p. 5), espera-se do professor enquanto profissional da educação:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Diante da citação supracitada, percebemos a relevância desse profissional enquanto um formador de pessoas. O professor pode atuar como um transformador, para que os alunos se emancipem por meio da leitura, pois

é ele quem vai indicar os livros aos alunos oferecendo-lhes um repertório de títulos em que possam movimentar-se segundo suas preferências e interesses, sem barrá-los e sem impor seu gosto, mas, sobretudo oferecendo-lhes fruição no ato de ler (BURLAMAQUE, 2006, p. 80).

Diante disso, notamos que a leitura tem a função de informar, mas também de formar, pois ao se tornar um hábito tende a aguçar o olhar crítico do leitor. Tal transformação no receptor corrobora a ideia de Jorge Larossa (2003) de que pensar a leitura como formação, implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor, não com aquilo que ele sabe, mas com o que ele é. Assim, “trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos coloca a questão do que somos”²⁶ (LAROSSA, 2003, p. 25-26). Se o professor enquanto mediador pode colocar diante do receptor uma ampla variedade de textos conseqüentemente, esta ação abre novas possibilidades de ver, compreender, mas principalmente, de como estes leitores tendem se tornar agentes de mudanças em suas próprias vidas e na sociedade em que vivem.

Segundo Denise Perin (2009), a função da escola reside em propiciar aos alunos condições para o domínio e apropriação de conhecimentos e atuação crítica em seu espaço social. O papel do professor mediador, animador e facilitador de descobertas por meio da

²⁶ “Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos”. Trad. nossa.

leitura implica em uma ação pedagógica voltada para a criação de estímulos, experimentação e vivência leitora, de forma que os alunos percebam-se construtores da própria aprendizagem.

Sendo assim, se torna necessário que a escola tenha como um dos objetivos a formação de leitores, desde a fase inicial de escolarização, expandindo até os anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Na esteira de uma formação mais ampla, no ensino superior, especialmente nos cursos de Letras e de Pedagogia, a leitura deve ser uma preocupação constante, pois não há menor possibilidade de formar leitores se não se é leitor. É imprescindível, então, uma tomada de consciência por parte do centro formador, ou seja, da universidade e dos acadêmicos, futuros professores, no que diz respeito às práticas de leitura como atividades inerentes durante e depois da trajetória universitária.

No escopo da discussão que aqui se apresenta, vale mencionar que pesquisas internacionais apontam a relevância do professor como mediador de leitura e esta como uma importante aliada no que se refere ao auxílio na formação e, em certos casos, na reconstrução da identidade dos sujeitos leitores. A antropóloga francesa, Michèle Petit (2008) realizou alguns estudos acerca da função da leitura e do docente em espaços marginalizados. De acordo com esta estudiosa, o efeito da escola sobre o gosto pela leitura é muitas vezes complexo.

O depoimento do jovem Nicolas evidencia o papel do professor na sua constituição como leitor:

No início, aconteceram muitos encontros; foi um professor quem realmente nos incentivou. Sugeriu alguns livros: Quem quer ler este? ou Vejam tenho quatro ou cinco livros, quem quer ler este aqui? Não era: Todo mundo vai ler este e depois contar a história. Era mais aberto (PETIT, 2008, p. 159).

Petit (2008) também utiliza-se do exemplo retomado desta vez pelo romancista Patrick Chamoiseua:

O professor lia para nós, mas logo se deixava levar, esquecia o mundo e vivia seu texto como mescla de abandono e vigilância. Abandono porque se entregava ao autor; vigilância porque um velho controlador permanecia à espreita, buscando a eufonia desolada, a ideia amolecida por uma debilidade do verbo [...]. O negrinho acompanhava de boca aberta, não o texto, mas os suspiros de prazer que o professor dava com as palavras (PETIT, 2008 p. 161).

Fica evidente, através da citação supracitada o papel importante do professor como leitor e incentivador de livros. A antropóloga francesa ainda ressalta que ao realizar suas pesquisa no meio rural, para muitas pessoas, especialmente os mais velhos ou desprotegidos, a escola foi o local onde se tinha acesso aos livros. Esses sujeitos guardam lembranças de

professores que encorajavam a ascensão social das crianças e, muitas vezes, emprestavam livros de suas bibliotecas particulares aos alunos. Segundo o relato de uma mulher, sua professora era muito culta, possuía livros e gravuras por toda a extensão de sua escada. Para a aluna, era um prazer que contaminava, subir a escada e ver todos os livros.

Podemos relacionar este depoimento com o enredo de uma história da literatura infantil brasileira, *A caligrafia de Dona Sofia*, do escritor e ilustrador pernambucano André Neves. A obra é carregada de significados e possui ilustrações singulares aliadas a poemas que chamam a atenção do leitor. O enredo apresenta Dona Sofia, uma velhinha, uma professora aposentada que reside em uma pequena cidade no alto de uma colina e habita sozinha uma casa. Mas tal moradia é especial, pois as paredes e as peças da mobília são decoradas com poesias, como podemos observar no seguinte trecho do texto:

Sua casa era diferente de todas as outras. Tinha paredes decoradas de cima a baixo com... poesias. Dona Sofia, com sua linda caligrafia, escrevia poesias por todos os cantos da casa. Havia versos na sala, no quarto, na cozinha, no banheiro e em todos os lugares onde pudesse deixar vivo um pedacinho de emoção (NEVES, 2001, p. 4).

Além de gostar de histórias, Dona Sofia cultivava flores as quais vende na cidade para auxiliar na renda. Em meio a este ambiente colorido e perfumado, Dona Sofia é acometida por uma ideia: distribuir cartões poéticos decorados com as flores cultivadas por ela mesma. É através da paixão pela leitura e pela mediação de Dona Sofia e do auxílio do carteiro, seu Ananias, que os habitantes da pequena cidade passam a se tornar leitores como enuncia o pequeno fragmento da história:

Na cidade, todos que recebiam cartões de Dona Sofia ficavam contentes. Liam as poesias, voltavam a ler, mostravam para parentes e amigos. Algumas relembavam versos que haviam decorado na juventude, outras relembravam livros esquecidos nas prateleiras, outras ensaiavam colocar no papel seus sentimentos mais profundos (NEVES, 2001, p. 11).

Com isso, percebemos o poder que o mediador tem e a importância que a leitura pode exercer na vida das pessoas. Segundo Marcel Proust (2001), a leitura é exatamente uma conversação com homens muito mais sábios e mais interessantes que aqueles que podemos ter a chance de conhecer à nossa volta. Tal estudioso também corrobora que a diferença essencial entre um livro e um amigo, não é a sua maior ou menor sabedoria, mas a maneira pela qual nos comunicamos com eles. A leitura, para esse estudioso, é uma espécie de conversa que recebemos como manifestação da comunicação através de outro pensamento na solidão do ato

de ler – o que possibilita-nos desfrutar do poder intelectual a permanecer em pleno trabalho fecundo do espírito sobre si mesmo.

O professor como mediador pode propiciar hábitos leitores, guiar a leitura, coordenar, selecionar textos e, por conseguinte, desenvolver e expandir atividades leitoras. Estas menções apontam ainda mais para a necessidade de uma formação inicial em que a leitura seja um hábito durante a graduação especialmente dos futuros docentes de Letras e de Pedagogia. Logo, aluno e professor são sujeitos envolvidos no processo em que docente é o especialista em leitura.

Além de pesquisas internacionais como a mencionada por Michèle Petit (2008), estudos nacionais também enfatizam a relevância do professor como leitor e mediador de práticas leitoras. A pesquisa de Ellen Grota (2008) teve como objetivo investigar na história de vida de quatro sujeitos identificados como A, B, C e D, as interações e experiências de leitura que foram significativas para a formação de tais indivíduos como leitores. Com isso, ao buscar pessoas socialmente conhecidas como leitoras, a autora selecionou no meio universitário essas pessoas. Os sujeitos foram indicados por seus próprios alunos.

Os professores universitários, entrevistados nesse estudo, mencionaram que a maneira como seus docentes demonstravam o gosto pela leitura e discutiam os textos em sala de aula tornava a prática interessante, além de não se sentirem pressionados a ler por obrigação. Analisando essas questões, entendemos que “o professor que pretende assumir um papel ativo na formação de seus alunos como leitores não pode restringir-se apenas a ensinar a ler, mas deve preocupar-se em apresentar o mundo da leitura indicando livros, lendo para os alunos e envolvendo-se na leitura com eles e para eles” (GROTTA, 2008, p. 149). Conforme o depoimento de um dos integrantes da pesquisa:

Durante as aulas, era perceptível a familiaridade dos professores com a leitura, pois constantemente faziam comentários a respeito dos livros que estavam lendo ou haviam lido, bem como indicavam várias leituras suplementares aos alunos em relação à temática tratada em aula (GROTTA, 2008, p. 142).

De acordo com o exposto na citação ressaltamos que a formação se elabora a partir da nossa relação com as situações vivenciadas, com outras pessoas, informações e objetos que nos cercam e com os quais venhamos a interagir. Logo, todas as nossas experiências nos direcionam para a construção de conceitos e sentidos. Nossa formação pode modificar a maneira como enxergamos o mundo. Entendemos, então, o quanto é importante a presença da leitura na formação inicial do professor, ou seja, durante a sua trajetória de profissionalização,

uma vez que seu exercício se torna vital para a transformação da vida de seus alunos e, conseqüentemente, da sociedade.

Diante das diversas modificações que ocorrem na era contemporânea, o professor necessita se tornar um profissional mediador capacitado a fim modelar as informações e transformá-las em conhecimento, para que no ambiente escolar a leitura não continue sendo uma atividade realizada por pura e mera obrigação. A leitura ao ser trabalhada dessa maneira, não atrai o leitor para o texto, ao contrário, o afasta por meio de uma força descomunal. Assim, “uma só condição para se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca. Absolutamente nada. Não erguer nenhuma muralha fortificada de conhecimentos preliminares em torno do livro. Não fazer a menor pergunta. Não passar o menor dever” (PENNAC, 1993, p. 121).

Ao contaminar o seu aluno pelo prazer de ler, o professor propicia o acesso à cultura, uma vez que os textos produzidos ao longo do tempo nos permitem um olhar sobre as diversas manifestações dos meios de informação. Logo, “[...] a leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina”²⁷ (PETIT, 2005, p. 9) e a prática de um mediador pode “[...] ajudar a reencontrar os caminhos de uma cultura viva graças a sua disponibilidade, seu tato, sua própria vitalidade” (PETIT, 2009, p. 269).

A leitura, assim, incita a olharmos a sociedade sob uma ótica crítica, a refletir compreender e procurar soluções para os problemas que nos assolam. E o professor como mediador se coloca entre o receptor e a informação, para realizar a interlocução e a provocação com fins interpretativos e avaliativos. Diante disso, “na medida em que a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abram no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar, seu papel na nossa vida é salutar” (PROUST, 2001, p. 35).

A ausência de ações mediadoras de leitura pode ocasionar a carência do contato com as diversas manifestações culturais, privando o receptor de ampliar o seu repertório de conhecimento. Sendo assim, “para ser um mediador, o professor necessita ter uma prática capaz de superar os desafios da sociedade moderna, atuando com instrumentos e informações que sejam suporte para a sua prática docente” (SPONHOLZ, 2003, p. 209-210).

Diante do que foi exposto, Aidan Chambers (2007, p. 23) postula que:

Todos os obstáculos no caminho de quem aprende a ler podem ser superados se você tiver a ajuda e o exemplo de um leitor adulto experiente e confiável. Qualquer leitor

²⁷ “[...] la lectura es un arte que se transmite más que enseñarse”.

comprometido que venha de um ambiente sem leitura, desprovido de livros, sabe disso. Por essa razão, coloquei o adulto no centro do círculo de leitura. Com efeito, todos os leitores aprendizes ajudam uns aos outros; as setas com duas direções no diagrama do círculo de leitura estão lá para nos lembrar que o facilitador também aprende com aqueles que ele ajuda. Mesmo assim, por mais úteis que podem ser os aprendizes para os outros, no final eles dependem do adulto facilitador, porque há algumas coisas em cada negócio e em cada arte - a leitura é tanto um ofício quanto uma arte - que só pode ser obtida através de da experiência e só pode ser transmitida por aqueles que aprenderam com a experiência²⁸.

O professor mediador, então, se encontra no centro da formação de leitores. A prática de mediação compreende estar alerta para que pouco a pouco o leitor vá adquirindo mais hábito pela leitura e possa ampliar o seu repertório. Logo, “o professor deve assumir o papel de mediador, onde os alunos possam ler através dele” (LENER, 2002, p.75). Neste contexto, é primordial que o professor enquanto intercessor tenha em mente a gama de leitores que pretende formar para que assim possa selecionar o repertório que oferecerá aos alunos. Ser mediador de leitura na escola é ser leitor, e como leitor, ser capaz de enriquecer o contato do receptor iniciante pela oferta de outros textos.

Também, podem ser compartilhadas tais experiências de leitura, a fim de aprofundar, trocar ideias sobre o que se leu. Entendemos que o ato de ler, como também qualquer outra prática cultural “cria possibilidades para que todos os indivíduos tenham acesso ao universo do conhecimento e da informação, abrindo-lhes novos horizontes e contribuindo para uma postura inclusiva em relação ao outro” (SOUZA; BALÇA; PIRES, 2016, p. 336).

Segundo Petit (2008), ao compartilhar a leitura, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita-se abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. A antropóloga também ressalta que é pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo; ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal.

²⁸ “Todos los obstáculos en el camino de quien aprende a leer se pueden superar a si de cuenta con la ayuda y el ejemplo de un lector adulto experimentado y de confianza. Cualquier lector comprometido que provenga de un ambiente de no lectura, privado de libros, lo sabe. Por esta razón he puesto al adulto en el centro del círculo de lectura. En efecto, todos los lectores aprendices se ayudan unos a otros; las flechas con dos direcciones en el diagrama del círculo de lectura están ahí para recordarnos que el facilitador también aprende de aquellos a quienes ayuda. Aun así, no obstante lo útiles que puedan ser unos aprendices para otros, al final dependen del adulto facilitador, porque hay algunas cosas en cada oficio y en cada arte - leer es tanto un oficio como un arte que sólo se pueden obtener a través de la experiencia y sólo las pueden transmitir aquellos que las han aprendido por experiencia” (CHAMBERS, 2007, p. 23). Trad. nossa.

Essa estudiosa ainda enfatiza que, a partir disso, compreendemos que o iniciador do livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse segredo.

Notamos, então, a relevância e a responsabilidade que o mediador possui diante do encargo de formar leitores. A leitura se constituiu conforme a relação da nossa posição no universo, de como interpretamos as situações que vivenciamos e também do papel que desempenhamos e somos no mundo. O professor enquanto interlocutor além de apresentar o texto tem a função de ajudar a ler, a fim de mostrar ao receptor a possibilidade de refletir diante de novas informações. Ao fazer com que um leitor se torne experiente, o professor está contribuindo de maneira efetiva para a formação de um sujeito que pode se tornar um agente transformador no meio em que vive.

Sendo assim:

Formando mentalidades, a leitura desdobra o individual e estende sua rede às tramas sociais, uma vez que o leitor experiente é mais que um leitor; ele passa a eleger suas atitudes, ou deveria fazê-lo, com a consciência crítica do que sabe e entendeu. Passa a ser cidadão que se sente também corresponsável pelos rumos que toma a vida pública, interessado no bem comum. A leitura começa na escuta, passa pelos códigos, pelas formas, pela sintaxe, pela interpretação, mas é permeada todo o tempo pela ética (YUNES, 2016, p. 41).

Posto isso, as sensações adquiridas através das leituras realizadas nos redimensionam como seres humanos, fazendo com que venhamos a ter maior conhecimento e autonomia. O incentivo para o ato de ler propicia ao leitor compreender as diversas manifestações culturais, bem como o funcionamento do sistema ideológico. A prática constante da leitura permite ao receptor associar diversas informações, ir além de apenas decifrar o código, isto é, interpretar os significantes e estabelecer novas relações de sentido entre os significados elaborados a partir do contato com o texto. A mediação é uma ação a qual permite que o acesso aos diversos gêneros textuais existentes na sociedade chegue até o leitor, passem a fazer parte do repertório e experiências deste.

Então, o mediador se torna aquele que auxilia o receptor a transpor margens, ultrapassar barreiras e, para isso, necessita permitir habitualmente que a palavra escrita adentre nas suas vivências, para que possa expandir tal hábito para seus alunos. Com o auxílio do mediador, “o leitor precisa descobrir o prazer advindo de uma boa leitura e, sobretudo, deve se conscientizar das vantagens que terá ao se inserir, efetivamente, na cultura letrada” (LOTTERMANN, 2014, p. 131).

Diante disso, Tébar (2011) corrobora que a mediação é uma forma de interação que engloba todos os âmbitos da vida dos educandos, pois mediar é transmitir valores, conectar vivências e elementos culturais, superar a ignorância e a privação cultural, abrindo ao outro um mundo de significados. Ao mediar vamos além das necessidades imediatas, transcendemos o presente, buscamos um mundo de relações que antecipam o futuro ou apresentam outras situações inesperadas. Assim, “o mediador é um educador que assume, a todo momento, a completa responsabilidade de seu trabalho educativo. De acordo com a sua ética profissional, envolve-se na formação integral dos educandos, sabendo que nenhum aspecto formativo lhe é alheio” (TÉBAR, 2011, p. 115).

O texto é um espaço do qual o leitor pode absorver informações e vivências. Logo, o texto deve ser garimpado, analisado, explorado, reconstruído, desconstruído. Dessa forma, o mediador ao tomar o escrito estabelece com ele uma relação de busca em que a voz que brota através da leitura permite uma expansão dos saberes e da produção de sentidos. O professor como intercessor tem a função de incentivar o contato do aluno com a leitura e, não, obrigá-lo ter com o livro. Posto isso, no nosso olhar, “[...] não se força uma curiosidade, desperta-se” (PENNAC, 1993, p. 121). Dessa forma, “mediadores são os que *estando entre*, como pontes, não criam barreiras, nem impõem um compasso na travessia de mão dupla, mas se expõem em seu próprio fazer, deixando entrever o modo como opera sua construção de sentido na leitura” (YUNES, 2014, p. 3).

A partir das questões elencadas nesta seção, entendemos que há de se pensar o professor de Letras e de Pedagogia como leitor e, conseqüentemente, como mediador de leitura. Somente ao repassar o seu hábito pelo prazer de ler, oferecer práticas de leitura que envolvam o contato com diversos gêneros e tipologias textuais será possível a formação de leitores no contexto escolar. Logo, uma mudança no perfil do professor se torna necessário e urgente, para que no âmbito de novas práticas seja possível modificar a metodologia de trabalho com a leitura no que se refere à que se encontra vigente no cenário educacional.

A seguir, então, apresentamos a metodologia utilizada nesta pesquisa mencionando o perfil dos ingressantes de Letras e de Pedagogia das instituições de ensino superior que integram o PROCAD. No nosso entendimento, compreender o percurso metodológico se faz imprescindível para traçarmos um diálogo com os sujeitos respondentes da pesquisa e também para evidenciar como chegamos a determinadas conclusões a partir dos dados apresentados. Assim, os resultados obtidos através do questionário aplicado se fazem relevantes no que diz respeito à formação do leitor na universidade, porque a leitura é uma prática que está presente em todos os momentos de nossa vida.

3 O PERFIL DO ACADÊMICO DE LETRAS E PEDAGOGIA: A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o corpus da presente pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados para dar sustentação à descrição e análise dos resultados obtidos. A trilha metodológica foi organizada com base na teoria do paradigma indiciário, a fim de contemplar o problema de pesquisa mencionado no início deste estudo. Tal caminho nos direcionou para a descrição e análise dos espaços e modos de leitura dos acadêmicos ingressantes de Letras e de Pedagogia das instituições integrantes do PROCAD.

3.1 O paradigma indiciário

De acordo com o ponto de vista etimológico, o termo *ciência* se origina do verbo latim *Sciere* e significa aprender, conhecer. A partir de tal conceito, ao pensarmos sobre ciência social, compreendemos que esta se relaciona com as práticas desenvolvidas pelo ser humano, o que resulta numa constante transformação da realidade. Nesse sentido, a formação inicial do professor e a leitura na universidade é um tema que se faz relevante, pois este profissional possui a capacidade de instigar, propiciar, mediar, ser um agente de conhecimentos através da leitura e, conseqüentemente instruir a criticidade em seus alunos em relação ao que ocorre em nossa sociedade.

Logo, a área do conhecimento que compreende as Ciências Humanas se apoia, na maioria dos casos, em pesquisas qualitativas e, também, muitas vezes, quantitativas, que se preocupam em estudar a particularidade de um determinado acontecimento, com o objetivo de analisá-lo profundamente.

Nossa preocupação se voltou aos sujeitos e ao seu ambiente de formação, uma vez que o contato e incentivo à leitura durante a trajetória universitária será primordial não só para o sucesso no âmbito do saber, mas também na área profissional onde atuará: a escola. Como a análise da pesquisa se desenvolveu com base num questionário²⁹ com questões abertas e fechadas utilizamos do método quali-quantativo para descrever, analisar e interpretar os espaços e os modos de ler dos sujeitos analisados, ingressantes em Letras e Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), de Assis, Marília e Presidente Prudente, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Universidade de

²⁹ Anexo B.

Passo Fundo (UPF) e realizar um diálogo com a teoria da História Cultural e da formação inicial do professor.

As questões analisadas, neste trabalho, a partir do questionário foram separadas por blocos temáticos, de caráter aberto e fechado sendo selecionadas as seguintes: 21. Na sua formação escolar, você teve acesso regular a bibliotecas escolares, salas de leitura escolares ou espaço equivalente?; 46. Lendo no suporte impresso; 47. Lendo no suporte digital; 51. Onde lê em casa?; 51A. Onde lê em casa? Outro; 52. Lê com regularidade em bibliotecas ou salas de leitura?; 53. Em que espaços públicos você costuma ler regularmente, além de bibliotecas e salas de leitura?; 53A. Em que espaços públicos você costuma ler regularmente, além de bibliotecas e salas de leitura? Outros; 54. Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a/s sua/s posição/ões mais freqüente para ler em espaços privados?; 55. Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a/s sua/s posição/ões mais freqüente para ler em espaços públicos?; 64. Cite algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua história de leitor (Questão aberta).

Consideramos que todo dado, informação, contribuição teórica é um indício importante de realidade e merece ser pensado, no contexto, com toda a seriedade e empenho, mas, também, à sua própria revelia. Tendo em vista que lidaremos com sujeitos de diferentes formações e inseridos em contextos múltiplos de investigação, parece-nos evidente a necessidade de que a pesquisa nos mobilize e faça sentido para o contexto sócio, histórico e cultural em que estamos inseridos.

A fim de complementar a natureza desta pesquisa, pensou-se num estudo transversal de caráter exploratório-descritivo, o qual, consoante Cleber Prodanov e Ernani Freitas (2009, p. 63), “procura classificar, explicar e interpretar fatos que ocorrem”. No que se refere aos procedimentos técnicos, esse estudo tem caráter analítico, porque analisa, interpreta os resultados obtidos. Também, é bibliográfico, pois sua base se dá na consulta de materiais já publicados sobre o tema como leis, decretos, livros, capítulos de livros, artigos científicos, dissertações e teses que perpassa a leitura nas licenciaturas de Letras e Pedagogia, que subsidiariamente se pautem nos estudos sobre a formação do professor, dos Estudos da Cultura Escrita, da Cultura Material, da Cultura Escolar e os modos de ler, bem como os estudos da Sociologia da Leitura, dos Espaços de leitura e a Experiência da leitura, explicados pelo viés do paradigma indiciário.

Na perspectiva de investigar os espaços e modos de ler, o presente estudo utilizou como recurso metodológico o paradigma indiciário, uma vez que o pesquisador assume, de

uma certa forma, a função de detetive e elabora suas conclusões a partir das pistas que segue neste percurso investigativo.

No intuito de interpretarmos os resultados obtidos a partir do questionário aplicado aos ingressantes de Letras e de Pedagogia das IES integrantes do PROCAD, buscamos na teoria proposta por Carlo Ginzburg (1989), a respeito do paradigma indiciário, maneiras para compreender como algumas pistas que nos são dadas podem ser configuradas em um texto. De acordo com o historiador italiano, por volta do final do século XIX, surgiu silenciosamente na área das ciências humanas um modelo epistemológico ou paradigmático, sobre os quais, até o presente momento, não foi dada uma atenção merecida. A análise desse paradigma tende a contribuir “a sair dos incômodos da contraposição entre “racionalismo” e “irracionalismo”” (GINZBURG, 1989, p. 143).

Conforme Ginzburg (1989), entre 1974 e 1976 surgiu na *Zeitschrift für bildende* uma série de artigos sobre pintura italiana assinada pelo estudioso russo, Ivan Lermolieff e traduzida para o alemão por Johannes Swarze. Os artigos propunham um novo método para a atribuição dos quadros antigos, o que resultou entre os historiadores da arte reações contrastantes e vivas discussões. Descobriu-se mais tarde que o responsável por essa proposta tinha sido o historiador de arte Giovanni Morelli, motivo pelo qual passou a ser conhecido como método indiciário de Morelli.

Ginzburg lembra as palavras de Morelli, ao enfatizar que os museus encontram-se repletos de quadros atribuídos de maneira incorreta, mas que devolver os quadros aos seus verdadeiros autores é uma tarefa difícil, uma vez que diante de nossos olhos estão obras não-assinadas, repintadas ou em mau estado de conservação.

Assim, é imprescindível distinguir as obras originais das cópias, mas Morelli ressalta que isso não é possível apenas ao observar as características mais vistosas, mais imitáveis dos quadros. Ao contrário “é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (GINZBURG, 1989, p. 144).

Diante de tal assertiva, o apreciador da arte precisa seguir pistas, indícios para diferenciar uma obra original da cópia. Ginzburg (1989) menciona o método indiciário postulado por Castelnovo, o qual enfatiza que as pistas deixadas nos quadros atraem o artista como um criminoso é atraído por suas impressões digitais. Com disso, Ginzburg (1989, p. 145) comenta que “o conhecedor da arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria”.

De acordo com Ginzburg (1989), além de Morelli, esse método foi empregado por Sherlock Holmes, protagonista das obras de Arthur Conan Doyle bem como por Freud. Ginzburg esclarece que tais métodos, empregados por essas três personalidades, ocorreu no final do século XIX, período que compreende 1870 a 1880, fato que coincidiu com a firmação desse método na área das Ciências Humanas. Nos três casos, essas pistas permitiram captar uma realidade mais profunda e de maneira inatingível por meio de uma análise pormenorizada de pistas: os sintomas (no caso de Freud), os indícios (no caso de Sherlock Holmes) e os signos pictóricos (no caso de Morelli).

Contudo, Ginzburg (1989) enfatiza que as raízes do paradigma indiciário remontam às origens da humanidade quando, por motivos de sobrevivência, o homem desenvolveu algumas habilidades baseadas em pistas. A transmissão do conhecimento acontece porque o homem possui a capacidade de criar e interpretar formas de linguagem. Essa linguagem pode ser falada, escrita ou através de gestos, expressões artísticas, pistas ou indícios deixados no caminho. Em sua trajetória ao longo do tempo, o homem, por muitos anos, foi caçador e, para obter êxito em sua caçada, precisava identificar as formas e movimentos das presas invisíveis pelas marcas/pistas que essas deixavam, como pegadas na lama, tufo de pelos, ramos quebrados, plumas emaranhadas, odores estagnados, etc.

Nesse sentido, o homem aprendeu a observar, farejar, registrar, interpretar, fazer uma “leitura” dessas pistas mudas para reconstruir, através de indícios, o aspecto de um animal nunca visto antes. Através disso, homem primitivo teria sido o primeiro a narrar uma história. Estas formas de perceber o mundo, observar, fazer operações mentais complexas, decifrar, investigar e ler as pistas deixadas pelos animais são metáforas usadas para a “condensação verbal de um processo histórico que levou, num espaço de tempo talvez longuíssimo, à invenção da escrita” (GINZBURG, 1989, p. 152).

Até chegar ao sistema atual, a linguagem passou por muitas transformações, assumindo funções de relatar, registrar, enfim, ler e interpretar. Com isso, as formas de comunicação servem para relatar a nossa história e cultura, uma vez que “existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177). Com isso, interessou, nesta pesquisa, não observar o geral, mas os pormenores, para, posteriormente, analisarmos os espaços e modos de leitura dos sujeitos respondentes da pesquisa.

Através de um salto temporal, Ginzburg (1989) ressalta que o paradigma indiciário, ao surgir no final do século XIX, se defrontou com o método galileano e cartesiano. Segundo o estudioso, ao longo do tempo, tanto o paradigma indiciário quanto o método cartesiano

coexistiram em relação à ascensão do galileano. Posta essa coexistência tais paradigmas construíram seus efeitos e impactos epistemológicos e, com isso, permite constatar que o método indiciário não é uma perspectiva contemporânea tampouco gerada no cenário atual. Com isso, tal paradigma integra uma tradição interpretativista ou uma certa filosofia da ciência. Em face desse panorama, podemos afirmar que certas ações e movimentos da ciência, especialmente os situados no campo epistemológico são reveladores das situações, materiais, linearidades, disparidades e conflitos da relação estabelecida entre os sujeitos e objetos de pesquisa.

Com base na perspectiva histórico-cultural entendemos que as percepções, símbolos, impressões, devaneios, enfim as pistas são tão importantes quanto os dados “objetivos”, “fatuais”, porque constituem, de igual modo, a “realidade” e que não se pode vincular imediatamente classe e cultura, porque historicamente as apropriações dos bens, objetos e saberes culturais são mais fluidas que uma estrutura rígida de classes, estabelecida apenas por dispositivos econômicos, faria supor.

Tendo em vista que a amostra desta pesquisa são os resultados obtidos com base no questionário aplicado a sujeitos de diferentes formações e histórias pessoais/profissionais, inseridos em contextos múltiplos de investigação, parece-nos evidente a necessidade de que a pesquisa nos mobilize e faça sentido para o contexto sócio, histórico e cultural em que estamos inseridos. Logo, um aspecto privilegiado nesta análise se baseou nos pressupostos de Carlo Ginzburg (1989) sobre o paradigma indiciário, isto é, a partir das pistas, indícios deixados pelos resultados obtidos através do questionário aplicado aos ingressantes de Letras e de Pedagogia realizamos nossas interpretações sobre os espaços e modos de ler mencionados por esses sujeitos bem como alinhavamos nossas inferências com a Teoria da História Cultural e dos Espaços e modos de leitura.

3.2 O contexto e corpus da pesquisa

Exposto a natureza desta tese, é necessário apresentarmos o contexto do estudo, mas antes mencionar que esta investigação foi executada após apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo (CEP/UPF)³⁰, parecer de número 1.504.457.

³⁰ Anexo A.

Este trabalho integrou um PROCAD – Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional no qual há três instituições de Ensino Superior envolvidas: a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), de Assis, Marília e Presidente Prudente, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade de Passo Fundo (UPF).

As estratégias de seleção da equipe foram feitas por afinidade temática (pesquisa e/ou produção prévia na área), por articulação institucional (privilegiando aqueles que têm efetivo envolvimento na graduação – licenciaturas em Letras e Pedagogia – e na pós-graduação) e por desejo de participar do projeto.

Os coordenadores institucionais, por sua vez, foram selecionados por histórico engajamento e por contribuição efetiva aos avanços à pesquisa em leitura e formação docente e, também, por sua articulação e trânsito interinstitucional. Os membros das equipes locais foram selecionados por sua titulação, produção acadêmica e por sua atuação na graduação (em Letras e Pedagogia) e/ou pós-graduação (em Educação e Letras).

Do ponto de vista da seleção de discentes (graduandos, mestrados e doutorandos), foram selecionados aqueles que atualmente já desenvolvem, com responsabilidade e pertinência, pesquisas vinculadas à leitura e à formação docente e que demonstraram disponibilidade de tempo e interesse na temática e no trabalho de pesquisa. Todos os integrantes de todas as equipes deram sua anuência e assinaram termos de compromisso com a realização do projeto aqui delineado.

As equipes foram compostas por professores doutores com vínculo efetivo nas instituições que integram a parceria interinstitucional e com atuação nos cursos de licenciatura em Letras ou Pedagogia e/ou nos Programas de Pós-Graduação em Educação e/ou em Letras. O projeto contou com uma coordenação geral a cargo da professora Dr. Cyntia Graziela Simões Giroto – UNESP de Marília por meio de três coordenações de equipe: Fabiane Verardi Burlamaque – UPF, Renata Junqueira de Souza – UNESP de Presidente Prudente e Maria Amélia Dalvi – UFES.

O desenvolvimento global da pesquisa envolveu docentes, acadêmicos de graduação, mestrado, doutorado, propiciando a realização de 5 pós-doutorados, 4 doutorados-sanduíche, 8 mestrados-sanduíche e 13 missões de estudo de iniciação científica de integrantes do Projeto em instituições que não aquelas de origem, permitindo a expansão de horizontes de pesquisa dos participantes.

Neste sentido, esta pesquisa se realizou a partir da extração de informações de um banco de dados já existentes, obtidas por meio de um questionário impresso aplicado aos acadêmicos ingressantes maiores de 18 anos em cursos presenciais de Letras e de Pedagogia, no ano de 2014 da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, de Marília, Assis e Presidente Prudente, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Universidade de Passo Fundo (UPF) na primeira semana de março de 2015.

Para além de interdisciplinar, esse projeto constituiu-se a partir de propostas de estudos quali-quantitativos e lança mão de múltiplos métodos de produção e análise de dados, agenciando e correlacionando fontes materiais plurais. Do ponto de vista das fontes para compor o *corpus* da pesquisa, utilizamos, para além da pesquisa bibliográfica como livros, capítulos de livros, artigos científicos, teses e dissertações também documentos oficiais como leis, decretos, pareceres, parâmetros, diretrizes, orientações curriculares, etc.

Em relação às etapas de pesquisa, inicialmente, em 2015, realizamos a seleção dos dados a partir do bloco temático direcionado para a nossa IES, no caso, a Universidade de Passo Fundo (UPF). Após isso, em meados de 2015 e 2016 foi feita a escolha da teoria para embasar esta tese, como também dos procedimentos metodológicos que foram utilizados para responder a questão norteadora. Em 2017 e 2018, realizamos, por fim, a descrição, a análise e a interpretação dos resultados obtidos no questionário aplicado aos ingressantes de Letras e de Pedagogia das Universidades que integram o PROCAD.

De nossa perspectiva, a opção por qualquer tema, problema, questão, método, fonte/*corpus*, teoria e a proposição e divulgação de conclusões é política, o que, dos lugares de que nos posicionamos implica que todo trabalho de pesquisa é colaborativo e dialógico, o que se desdobra com a expectativa de um tratamento ético (responsável e responsivo dos dados): exigiu-se, pois, um olhar generoso para os envolvidos, para o tema, para as fontes, para os interlocutores, para a socialização de resultados, que não tome os sujeitos das pesquisas apenas como “informantes”, mas como parceiros fundamentais do processo de constituição do ser-pesquisador e da história das instituições em que o trabalho se realiza.

Na sequência, trazemos o contexto que envolveu o questionário aplicado aos ingressantes de Letras e de Pedagogia da pesquisa do PROCAD e que utilizamos neste estudo.

3.3 O questionário aplicado

A técnica utilizada para a coleta dos dados, direcionada aos ingressantes em cursos presenciais de Letras e de Pedagogia das três instituições de ensino superior integrantes do PROCAD se deu através de um questionário³¹ impresso aplicado no mês de março no início do semestre letivo de 2015. Reunindo perguntas fechadas e abertas, respeitando o anonimato dos respondentes, o principal objetivo do questionário foi analisar o perfil leitor de universitários ingressantes nas licenciaturas de Letras e Pedagogia, de quatro universidades brasileiras, apontando princípios, conhecimentos e ações pedagógicas para a formação de leitores na universidade como espaço privilegiado de mediação da leitura e de circulação de práticas de leitura.

No total, o questionário contou com 85 questões, estruturado em duas partes “Perfil dos sujeitos” e “Perfil leitor” e contemplou questões objetivas e discursivas que acolheram os seguintes itens: dados pessoais, tipos de textos lidos habitualmente, o que procura ler e por que motivo, suportes de leitura, espaços de leitura, tempos de leitura, dimensões valorizadas na leitura e indicação de uma preferência específica, que hábitos possui antes, durante e depois da leitura.

O resultado obtido foi separado nos seguintes blocos temáticos: “Espaços e modos de ler”, “Gêneros textuais”, “Estratégias de leitura”, “Materialidade”, “O papel das instituições e dos mediadores” e “Suportes de textos” e, posteriormente em uma reunião, as coordenadoras das equipes envolvidas dividiram o conteúdo conforme afinidades com os temas e linhas de pesquisa em que atuavam em suas respectivas universidades.

A aplicação do instrumento foi realizada em versão impressa, no tempo de uma hora de aula de professores atuantes no primeiro semestre da graduação das licenciaturas de Letras e de Pedagogia das IES do PROCAD. A equipe local em cada instituição apresentou o projeto ao colegiado dos cursos e aos docentes e foi autorizada a aplicar o instrumento em horário regular de aula. Num primeiro momento, foi pensada a aplicação do questionário na modalidade impressa, contudo, devido às questões de conexão com a internet, disponibilidade de equipamentos, além da dificuldade quanto à constituição de um banco de dados eletrônico e também, por segurança e logística fizeram com que a aplicação impressa fosse a mais viável.

O questionário, estruturado foi escaneado página a página e enviado para a coordenação central em Marília, São Paulo. A coordenação central reuniu todos os

³¹ Anexo B.

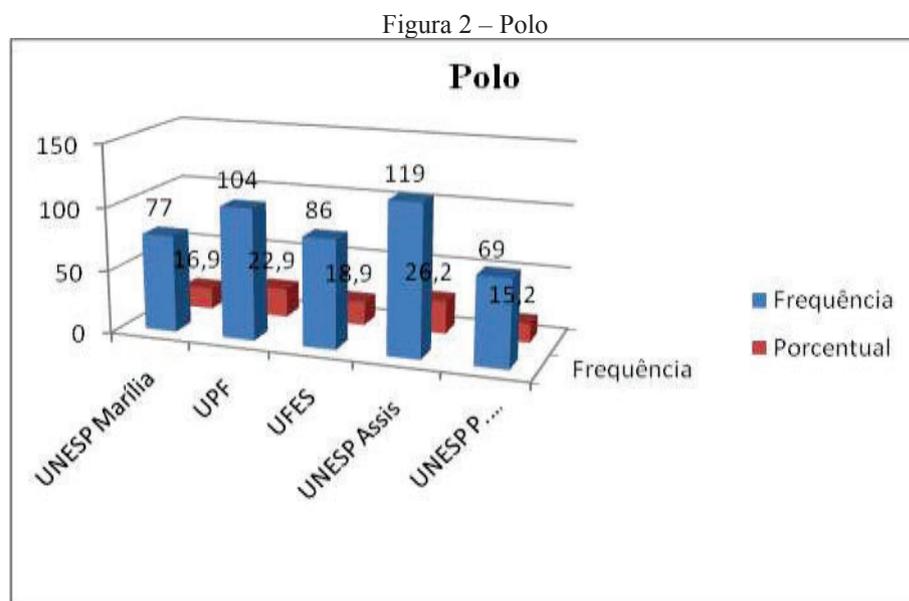
questionários e os entregou à profissional contratada para inserir os dados no software de tabulamento de dados e para lidar com os erros e problemas nesse processo.

Os estudos dos pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) contemplaram o perfil leitor e os gêneros textuais. Já os estudantes da UNESP de Presidente Prudente ficaram responsáveis pelos dados referentes às estratégias de leitura e pelo papel das instituições e dos mediadores, enquanto os da Universidade de Passo Fundo (UPF), por sua vez, contemplaram os espaços e modos de leitura, a materialidade e os suportes de textos.

A seguir, apresentamos as questões que contemplaram o perfil dos sujeitos respondentes do questionário aplicado da pesquisa do PROCAD.

3.4 Os sujeitos analisados

Para descrever o perfil dos acadêmicos ingressantes em Letras e Pedagogia das três instituições de Ensino Superior integrantes do PROCAD, utilizaremos gráficos, a fim de apresentar os percentuais levantados. A primeira questão disse respeito ao Polo institucional:



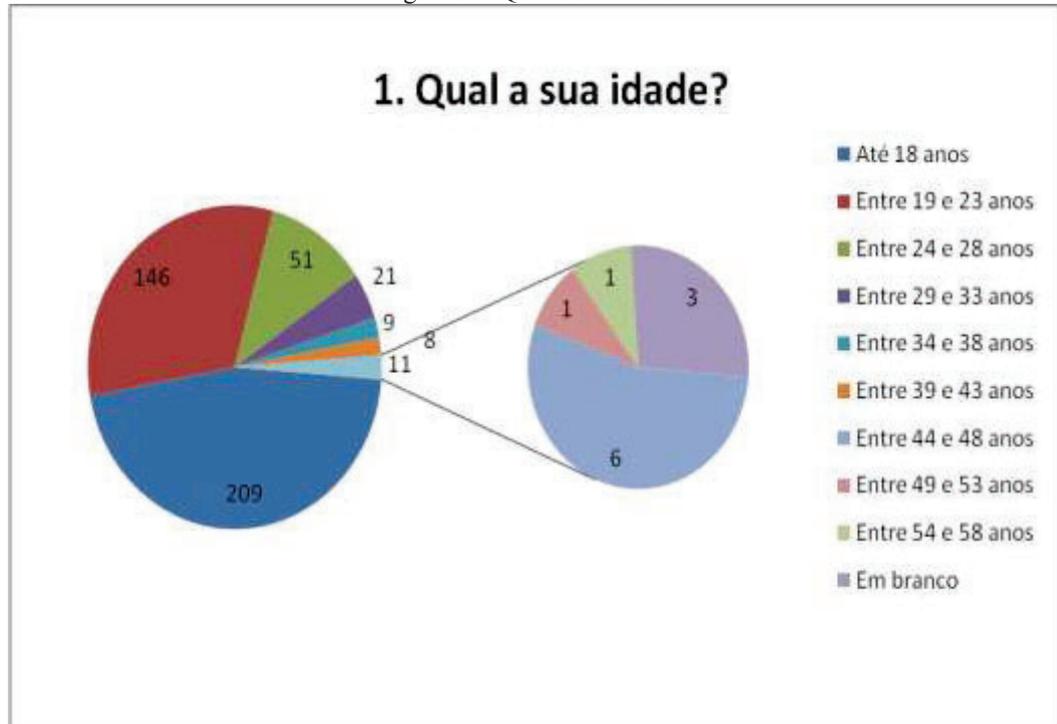
Fonte: Procad/2016

Ao total, o *corpus* da pesquisa se constituiu por quatrocentos e cinquenta e cinco estudantes, ingressantes em cursos presenciais de Letras e de Pedagogia, sendo eles setenta e sete, 16,9% da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP de Marília, cento e dezenove, 26,2% da UNESP de Assis, sessenta e nove, 15,2% da UNESP de

Presidente Prudente, cento e quatro, 22,9% da Universidade de Passo Fundo (UPF) e oitenta e seis, 18,9% da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Ao serem questionados sobre a faixa etária, tivemos o seguinte resultado:

Figura 3 – Qual a sua idade?

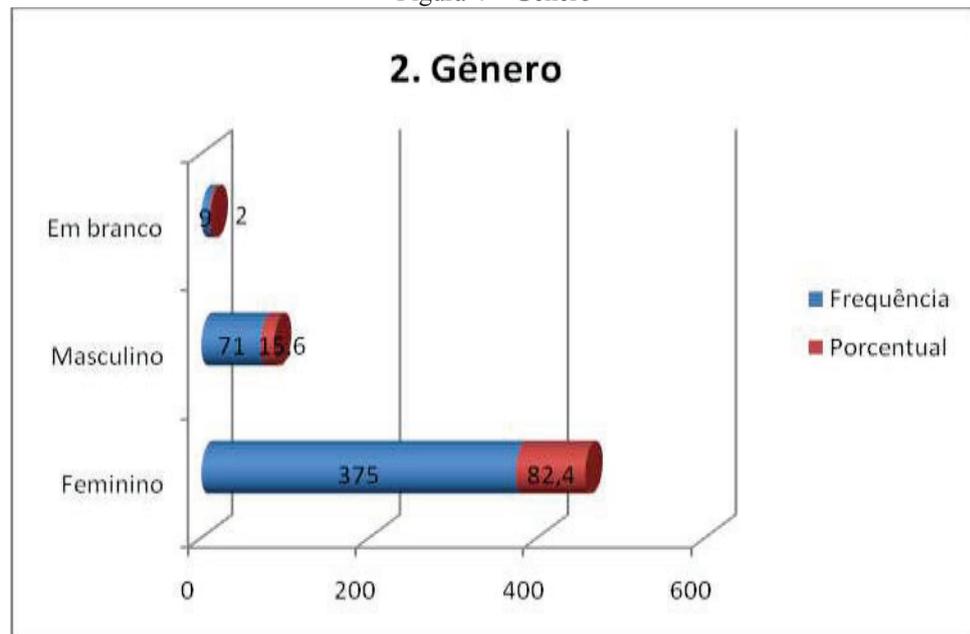


Fonte: Procad/2016

Duzentos e nove dos ingressantes, ou seja, 45,9% afirmaram possuir idade de até 18 anos – o que significa que a maioria destes futuros professores são jovens que há pouco concluíram o Ensino Médio. Cento e quarenta e seis acadêmicos, abarcando 32,1%, possuíam entre 19 e 23 anos; cinquenta e um, 11,2%, entre 24 e 28 anos e vinte e um dos entrevistados, ou seja, 4,6% entre 29 e 33 anos. Apenas nove sujeitos, isto é 2% responderam ter entre 34 a 38 anos; oito, contemplando 1,8% entre 39 e 43 e seis, 1,3%, entre 44 e 48 anos.

Dentre todos os acadêmicos que preencheram o questionário, trezentos e setenta e cinco entrevistados, 82,4%, alegaram pertencer ao gênero feminino, enquanto setenta e um, 15,6% ao gênero masculino e nove, 2,% não preencheram uma destas alternativas, deixando-a em branco como podemos perceber o gráfico que consta na Figura 4:

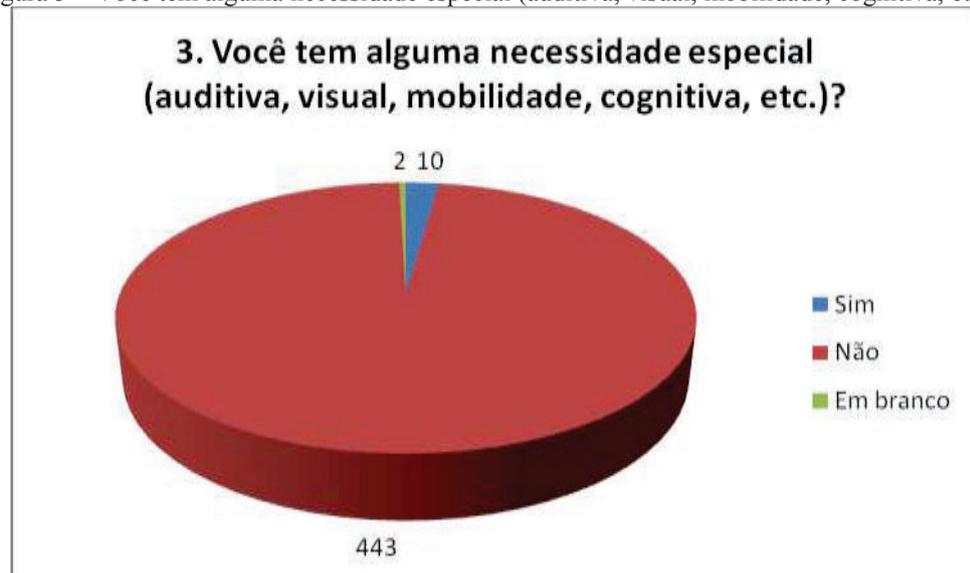
Figura 4 – Gênero



Fonte: Procad/2016

Ao serem questionados sobre possuírem alguma necessidade especial como auditiva, visual, mobilidade, cognitiva, entre outras, dez pessoas, ou seja, 2,2% afirmaram possuir algum tipo de necessidade como: miopia, miopia e astigmatismo, problema de vista, usar óculos e visual. Já quatrocentos e quarenta e três, 97,4%, afirmaram não possuir nenhum tipo de necessidade especial. Podemos observar tais informações no gráfico da Figura 5:

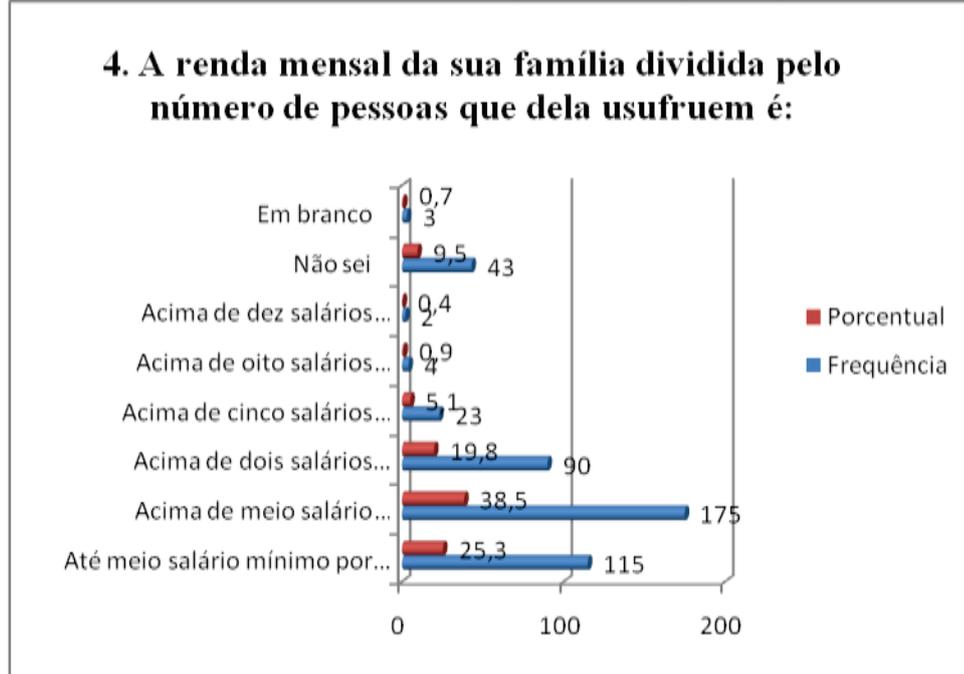
Figura 5 – Você tem alguma necessidade especial (auditiva, visual, mobilidade, cognitiva, etc.)?



Fonte: Procad/2016

Em relação à renda familiar, os dados apresentaram o seguinte:

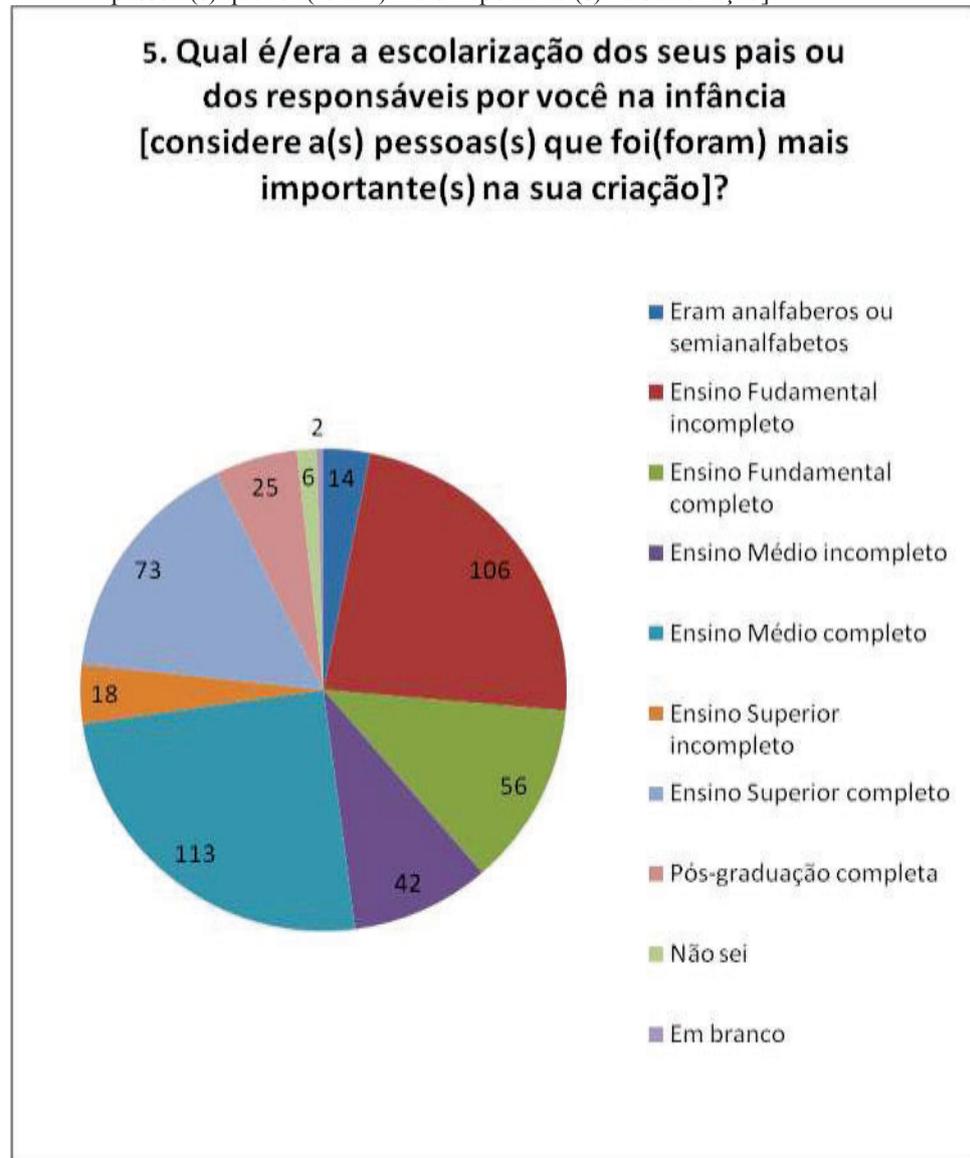
Figura 6 – A renda mensal da sua família dividida pelo número de pessoas que dela usufruem é:



Cento e quinze sujeitos, 25,3%, alegaram ter a renda mensal até meio salário mínimo por pessoa; acima de meio salário mínimo até a quantia de dois salários mínimos por pessoa, cento e setenta e cinco, totalizando 38,5%. Já, 19,8%, ou seja, noventa acadêmicos disseram receber acima de dois salários mínimos até o limite de cinco salários mínimos por pessoa. Acima de cinco salários até o limite de oito salários mínimos por pessoa, apenas vinte e três sujeitos, 5,1%. Quatro acadêmicos, 0,9%, acima de oito salários mínimos até o limite de dez salários mínimos por pessoa e quarenta e três, 9,5% dos entrevistados afirmaram não saber a renda familiar.

Sobre a escolarização familiar:

Figura 7 – Qual é/era a escolarização dos seus pais ou dos responsáveis por você na infância [considere a (s) pessoa (s) que foi (foram) mais importante (s) na sua criação]?



Fonte: Procad/2016

O gráfico apresenta que, os sujeitos ao serem questionados sobre a escolarização dos pais ou responsáveis na infância, quatorze sujeitos afirmaram que os pais eram analfabetos ou semianalfabetos. Cento e seis sujeitos responderam que os pais possuem o Ensino Fundamental incompleto, enquanto que cinquenta e seis confirmaram que os pais possuem o Ensino Fundamental completo. Na sequência, quarenta e dois declararam que os pais possuem o Ensino Médio incompleto e cento e treze licenciandos responderam que os pais possuem o Ensino Médio Completo. Setenta e três alegaram Ensino Superior completo, enquanto cinquenta e, apenas, vinte e cinco enunciaram que os pais possuem pós-graduação completa.

Quando necessitaram responder sobre qual é a língua materna ou primeira língua, quatrocentos e cinquenta e três afirmaram ser o Português, enquanto que um sujeito declarou

ter outra língua materna e somente um entrevistado deixou a questão em branco. Ao serem questionados sobre qual seria esta outra língua materna, somente um sujeito afirmou ser a Língua Alemã, como aponta o gráfico abaixo:

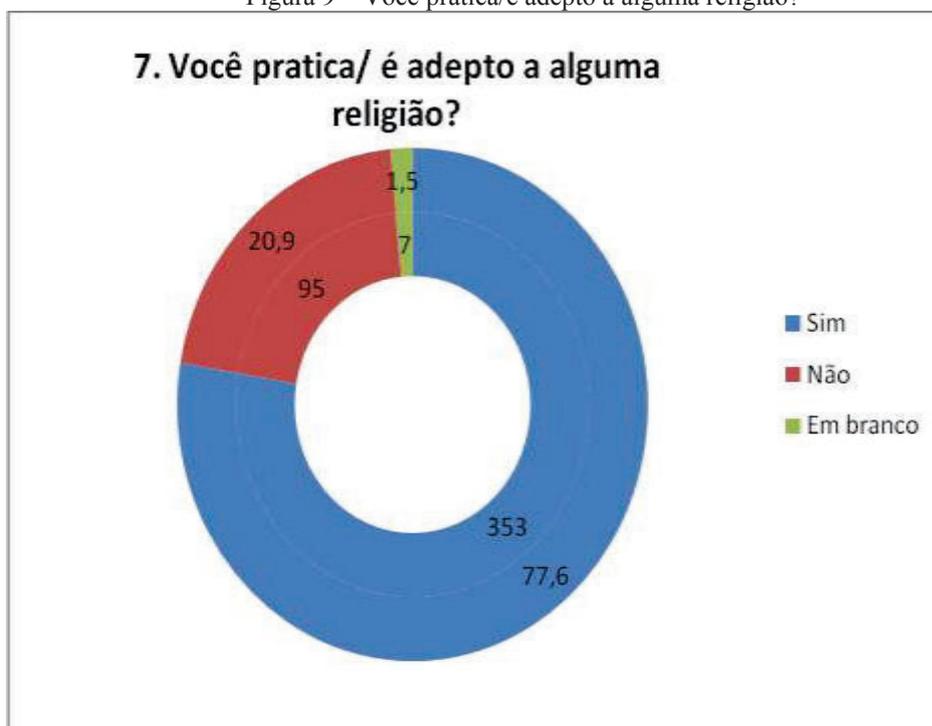
Figura 8 – Qual é a sua língua materna/primeira língua?



Fonte: Procad/2016

Ao responderem sobre a prática de alguma religião, obtivemos os seguintes dados:

Figura 9 – Você pratica/é adepto a alguma religião?



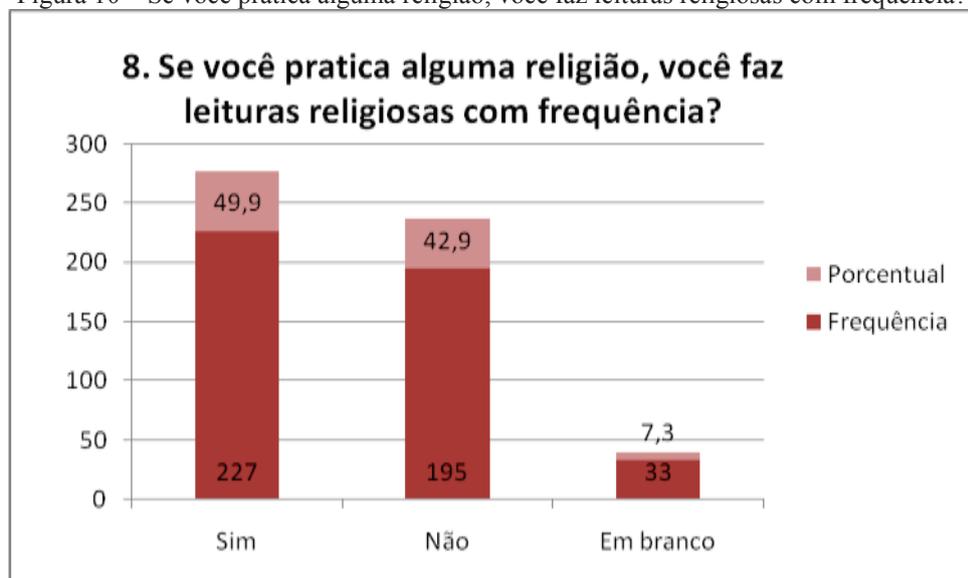
Fonte: Procad/2016

Podemos notar que trezentos e cinquenta e três, 77,6% dos acadêmicos de Letras e de Pedagogia afirmaram ser adeptos a alguma religião, enquanto que noventa e cinco, ou seja, 20,9% enunciaram que não. Apenas sete sujeitos, 1,5%, deixaram a questão em branco.

Ao serem questionados sobre qual religião praticavam, cento e noventa e seis, 43,1% afirmaram ser adeptos à religião Católica, enquanto que sessenta e oito, ou seja, 14,9% praticavam a Evangélica. Já, quinze sujeitos, 3,3%, afirmaram aderir ao Cristianismo e trezes acadêmicos, 2,9%, ao Espiritismo.

Sobre as leituras religiosas, o gráfico a seguir mostra o seguinte:

Figura 10 – Se você pratica alguma religião, você faz leituras religiosas com frequência?

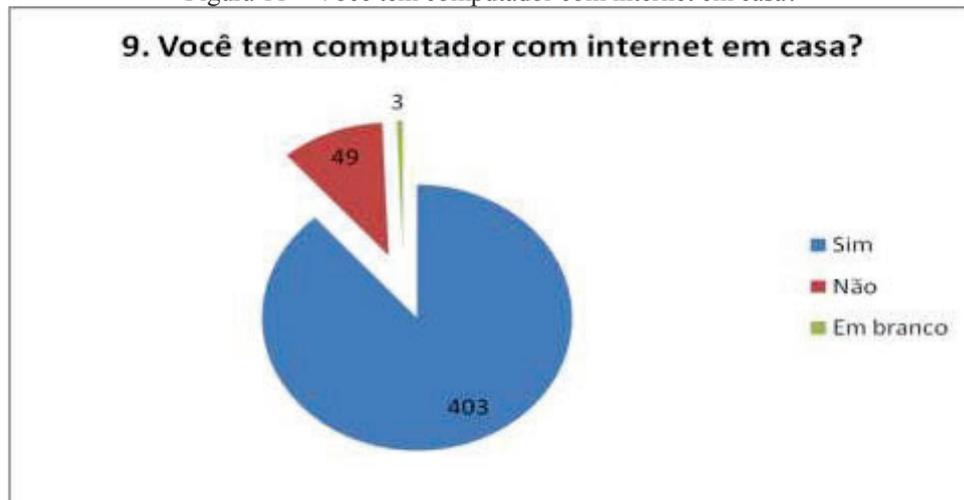


Fonte: Procad/2016

Como podemos notar, o gráfico evidencia que a maioria dos licenciandos praticou alguma leitura religiosa, totalizando 49,9%, isto é, duzentos e vinte e sete entrevistados. 42,9%, ou seja, cento e noventa e cinco afirmaram que não realizam nenhuma leitura religiosa e trinta e três sujeitos (7,3%) não responderam a este questionamento.

A pergunta seguinte se relacionou à posse de computador com internet em casa. Vejamos a partir da tabela quais foram as respostas obtidas:

Figura 11 – Você tem computador com internet em casa?

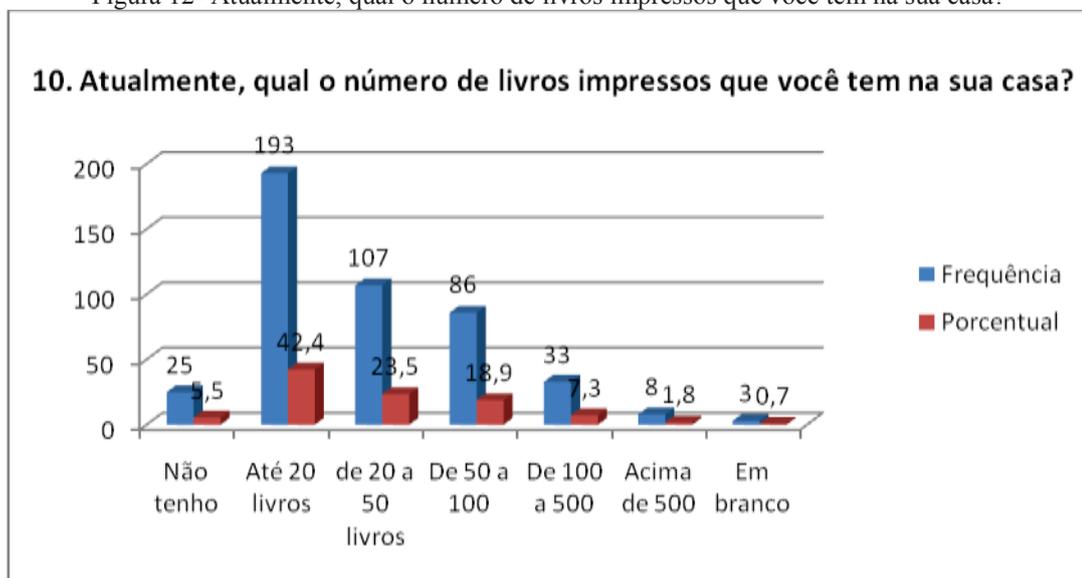


Fonte: Procad/2016

A maioria dos ingressantes em Letras e Pedagogia, ou seja, 88,6% totalizando quatrocentos e três sujeitos afirmaram possuir computador com internet em casa, enquanto que quarenta e nove, 10,8% declararam não ter posse deste instrumento. Apenas três sujeitos não responderam à questão.

O gráfico da Figura 12 apresentou o seguinte:

Figura 12- Atualmente, qual o número de livros impressos que você tem na sua casa?

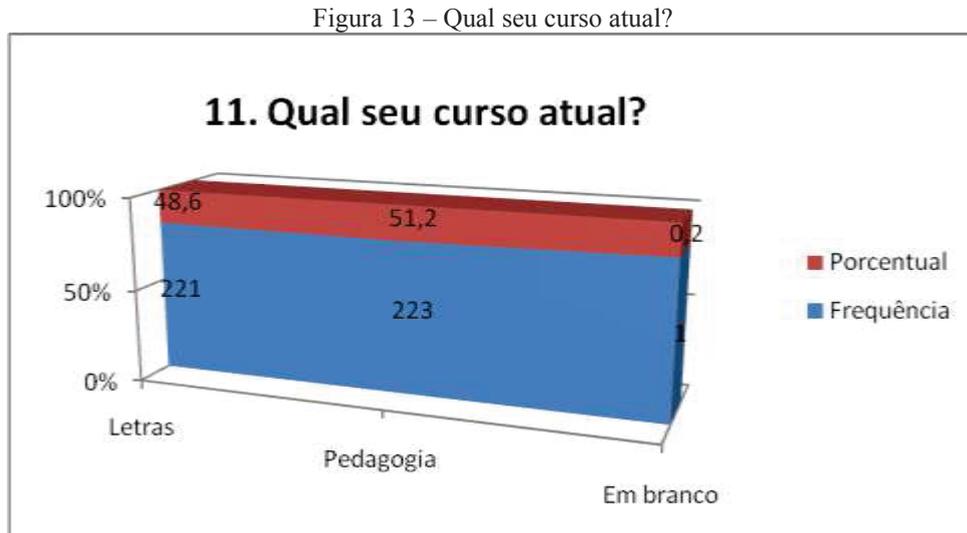


Fonte: Procad/2016

Percebemos que a maior parte dos entrevistados, isto é, cento e noventa e três acadêmicos, totalizando 42,4%, afirmaram possuir apenas a quantidade de até vinte livros impressos em casa. Cento e sete sujeitos, 23,5%, declararam ter somente de vinte a cinquenta livros, enquanto que oitenta e seis entrevistados, 18,9%, enunciaram a posse de cinquenta a

cem unidades. A quantia de cem a quinhentos livros impressos, apenas trinta e três licenciandos, 7,3%, afirmaram ter; vinte e cinco, 5,5%, declararam não ter livros em casa e apenas oito, 1,8%, disseram possuir acima de quinhentos livros impressos em casa.

Quando questionados sobre o curso atual, o resultado foi o seguinte:



Fonte: Procad/2016

Dentre todos os alunos que responderam ao questionário, 48,6%, isto é duzentos e vinte e dois afirmam cursar Letras, enquanto que 51,2%, duzentos e trinta e três dos acadêmicos ingressaram em Pedagogia. Somente um acadêmico não preencheu a alternativa.

Mas além do curso, os acadêmicos responderam também em qual instituição cursam Letras e Pedagogia como podemos observar no gráfico a seguir:



Fonte: Procad/2016

Dentre 100% dos entrevistados, 18,9%, ou seja, oitenta e seis afirmaram estudar na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), 58,2%, totalizando duzentos e sessenta e cinco acadêmicos, enquanto que a Universidade de Passo Fundo (UPF) contou com 22,6%, isto é, cento e três sujeitos. Somente um sujeito não respondeu a questão.

No momento em que os licenciandos foram questionados sobre em que cidade estudavam, as porcentagens obtidas mostraram o seguinte:

Figura 15 – Em que cidade você estuda?

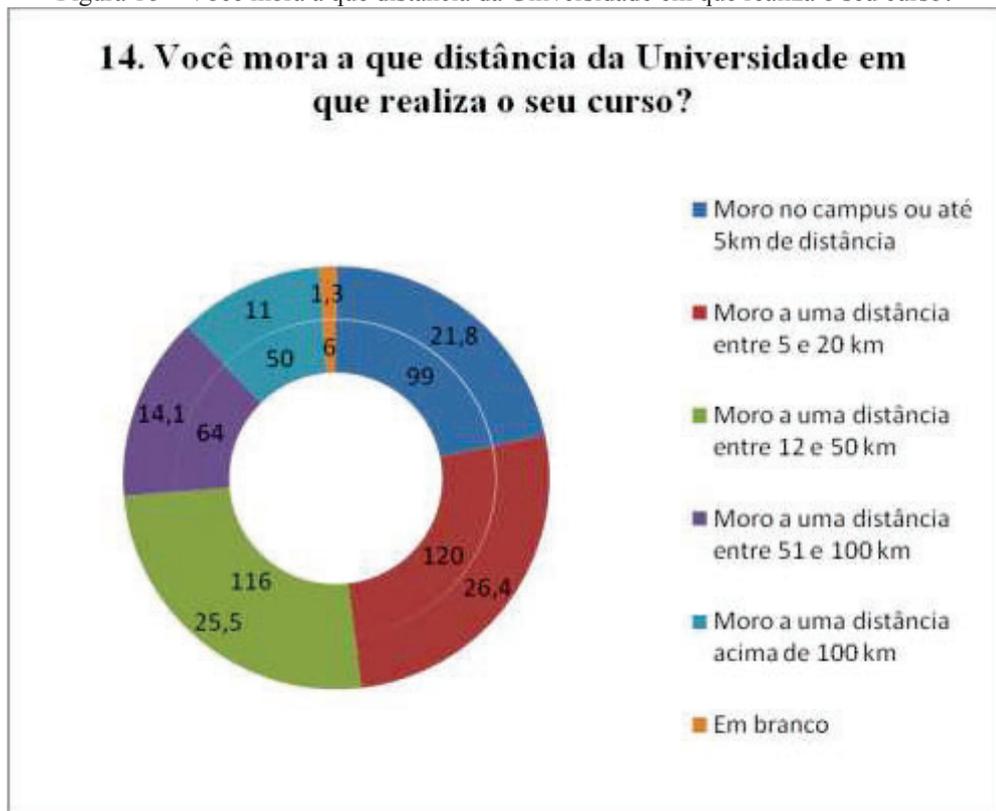


Fonte: Procad/2016

Notamos que 25,9%, cento e dezoito acadêmicos alegaram estudar na cidade de Assis; em Marília, 16,9%, congregando setenta e sete estudantes; em Passo Fundo, 22,4%, ou seja, cento e dois sujeitos, enquanto que 15,2% afirmaram cursar em Presidente Prudente. Já em Vitória, o percentual foi de 18,9%, totalizando oitenta e seis entrevistados. Somente três acadêmicos deixaram o questionamento em branco.

Os ingressantes de Letras e de Pedagogia também foram questionados sobre a distância da cidade em que residem em relação ao local onde estudam:

Figura 16 – Você mora a que distância da Universidade em que realiza o seu curso?



Fonte: Procad/2016

O gráfico apresenta que 21,8%, noventa e nove pessoas residiam no campus ou até 5 km de distância; 26,4%, isto é, cento e vinte alunos afirmaram morar a uma distância de entre 5 a 20 km do local onde estudam e 25,5%, cento e dezesseis viviam a uma distância de entre 21 a 50 km do campus da universidade. Já 14,1%, sessenta e quatro acadêmicos alegaram residir a uma longitude de 51 a 100 km, enquanto que 11%, cinquenta entrevistados a uma distância de mais de 100 km. Somente seis acadêmicos não responderam a questão.

A questão seguinte questionou se os acadêmicos já haviam completado outro curso superior:

Figura 17 – Já completou outro curso superior?

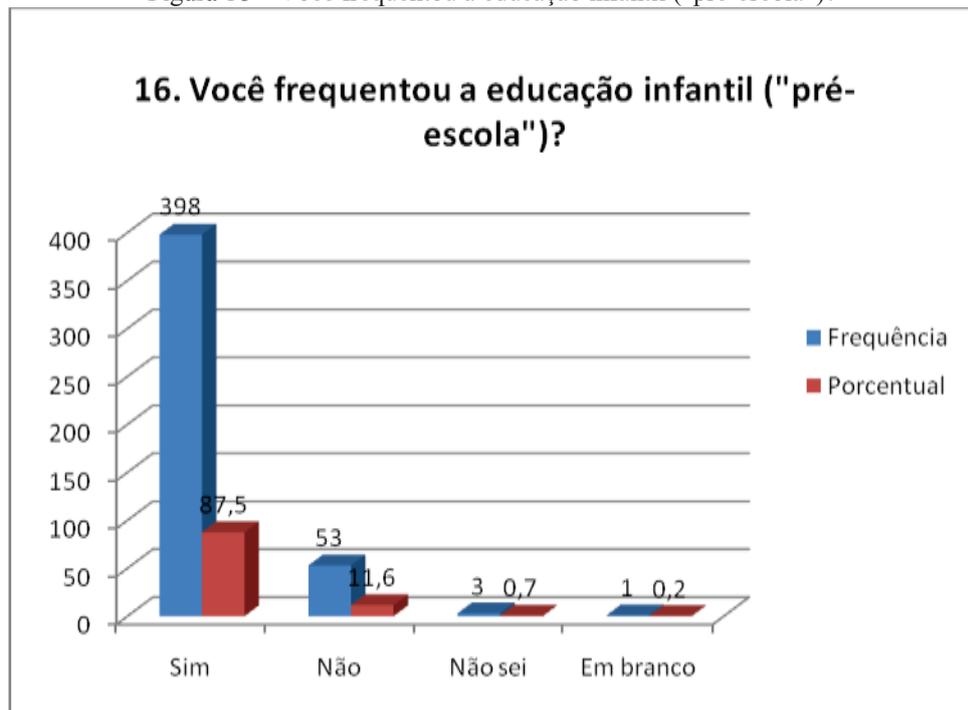


Fonte: Procad/2016

Dos quatrocentos e cinquenta e cinco entrevistados, somente 5,3%, ou seja, vinte e quatro acadêmicos afirmaram ter completado outro curso superior enquanto que a maioria, 93,8%, totalizando quatrocentos e vinte e sete sujeitos alegaram não ter cursado outro curso superior. Dentre os cursos mencionados pelos acadêmicos que já completaram outras graduações ou bacharelados aparecem: Administração, Agronegócio, Análise de Sistemas, Ciências Biológicas, Design Gráfico, Direito, Educação Artística, Educação Física, Estética e Cosmética, Filosofia, Jornalismo, Letras, Licenciatura em educação, Física, Licenciatura em música, Magistério, Pedagogia, Psicologia, Publicidade e Propaganda e Tecnologia de Alimentos.

Quando questionados sobre terem frequentado a pré-escola ou educação infantil, os licenciandos responderam o seguinte:

Figura 18 – Você frequentou a educação infantil (“pré-escola”)?

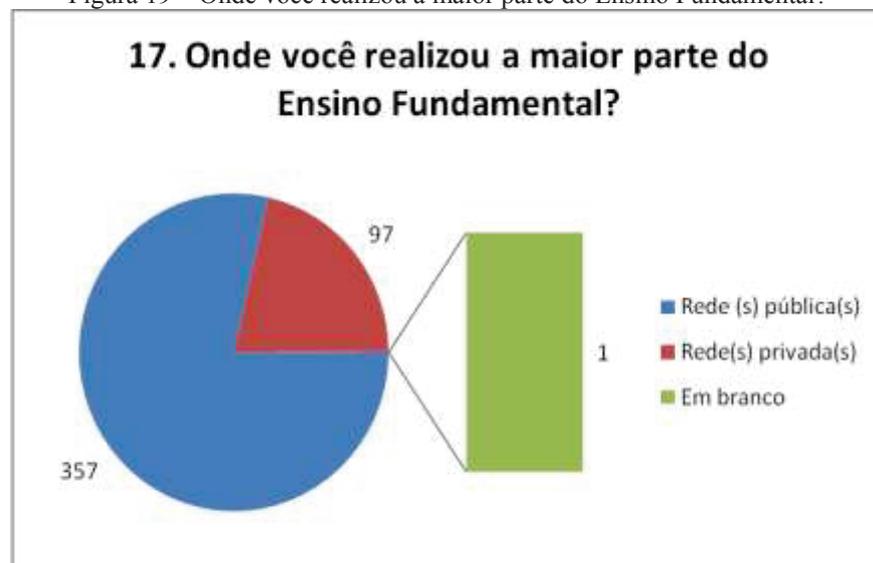


Fonte: Procad/2016

Num total de quatrocentos e cinquenta e cinco sujeitos, 87,5%, trezentos e noventa e oito acadêmicos afirmaram terem cursado a educação infantil, mas 53%, ou seja, cento e dezesseis alunos disseram não terem frequentado a pré-escola. Somente um entrevistado não respondeu a questão.

Na sequência, a pergunta se refere a onde realizaram a maior parte do Ensino Fundamental:

Figura 19 – Onde você realizou a maior parte do Ensino Fundamental?

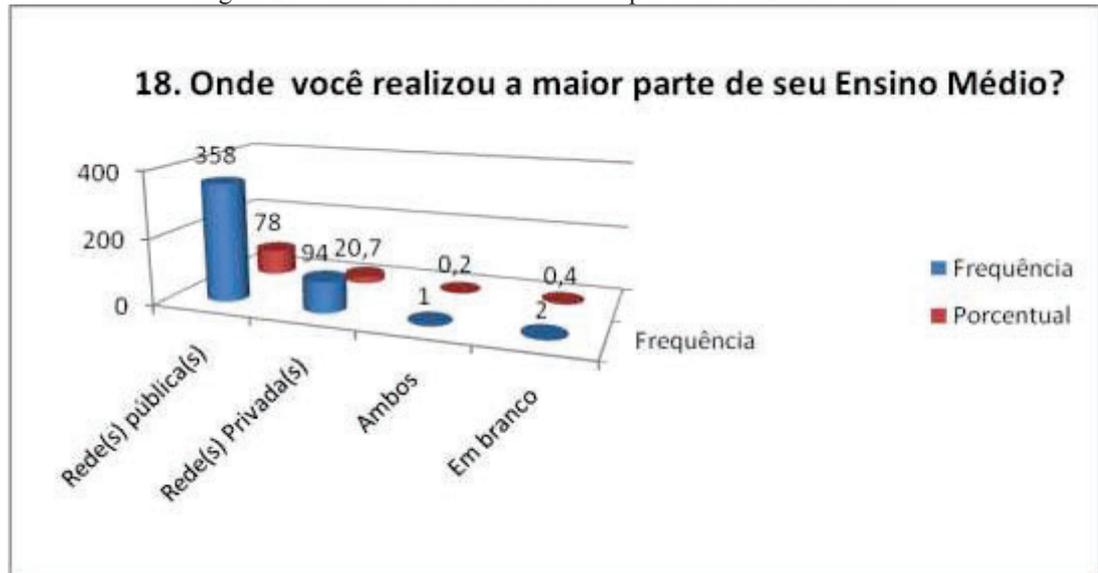


Fonte: Procad/2016

Do total dos acadêmicos entrevistados, 78,5%, totalizando trezentos e cinquenta e sete sujeitos disseram terem realizado a maior parte do Ensino Fundamental em redes públicas de ensino. Já, 21,3%, noventa e sete dos acadêmicos, em redes privadas de educação.

Quando questionados sobre onde realizaram a maior parte do Ensino Médio, o resultado foi o seguinte:

Figura 20 – Onde você realizou a maior parte de seu Ensino Médio?

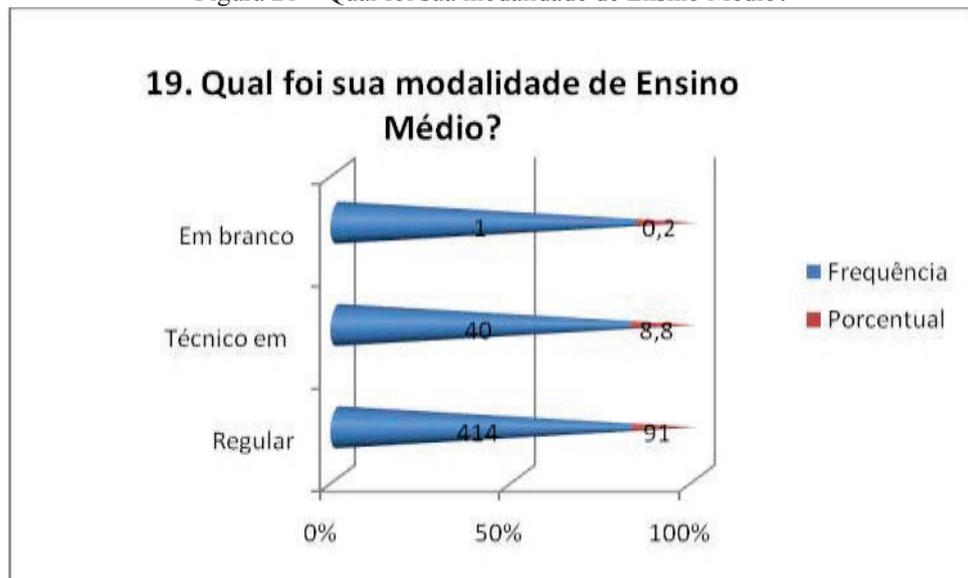


Fonte: Procad/2016

O gráfico aponta que a maioria dos alunos cursou o Ensino Médio em redes públicas de ensino, isto é, 78,7%, totalizando trezentos e cinquenta e oito entrevistados, enquanto que 20,7%, noventa e quatro alunos estudaram em redes privadas.

Em relação à modalidade de Ensino Médio, vejamos o gráfico:

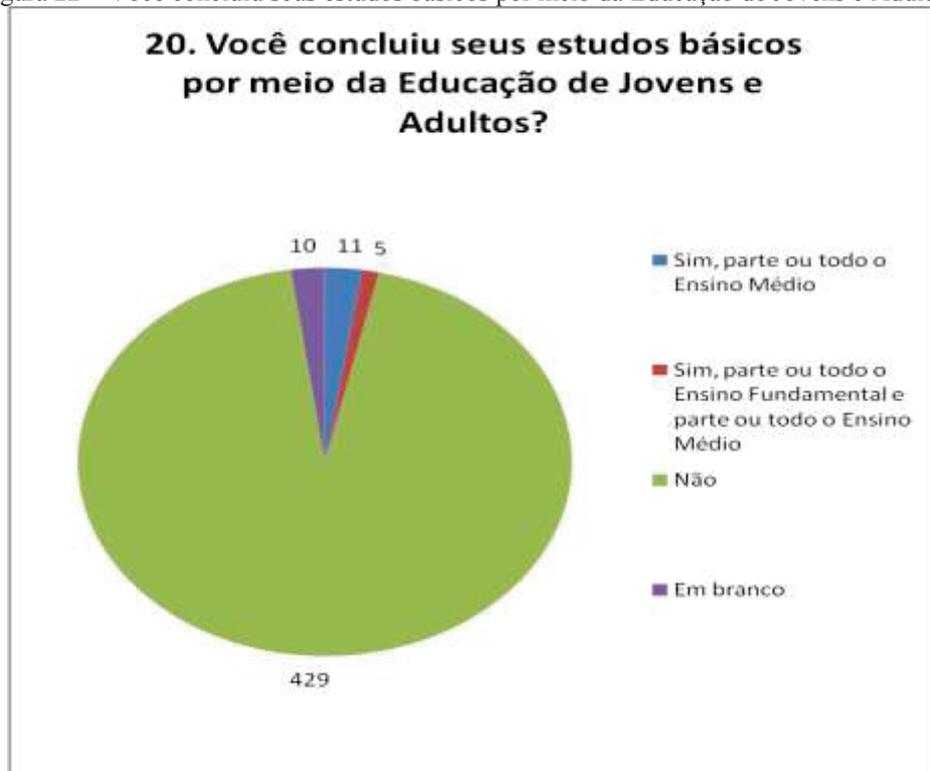
Figura 21 – Qual foi sua modalidade de Ensino Médio?



Os resultados mostraram que 91%, totalizando quatrocentos e quatorze sujeitos afirmaram terem cursado o Ensino Médio na modalidade regular e somente 8,8%, ou seja, quarenta alunos alegam terem feito um curso técnico. Dentre estes quarenta acadêmicos, 2,6%, doze afirmaram ter cursado Administração e onze, 2,4%, o Magistério. Os demais cursos que aparecem são: Agropecuária, Contabilidade, Edificações, Elétrica, Eletrônica, Enfermagem, Gestão Empresarial, Informática, Mecânica, Meio Ambiente, Química e Supletivo.

A última questão se referiu se houve ou não conclusão dos estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos (ECA). O resultado foi o seguinte:

Figura 22 – Você concluiu seus estudos básicos por meio da Educação de Jovens e Adultos?



Fonte: Procad/2016

Notamos que 2,4%, onze acadêmicos afirmaram terem cursado parte ou todo o Ensino Médio nesta modalidade, enquanto que 1,1%, ou seja, cinco sujeitos alegaram que frequentaram parte ou todo o Ensino Fundamental e parte ou todo o Ensino Médio por meio da EJA. A maioria, 94,3%, quatrocentos e vinte e nove alunos, mencionou não ter cursado nesta modalidade. Somente dez entrevistados, 2,2%, não responderam ao questionamento.

Ao concluir a apresentação do perfil dos acadêmicos entrevistados, enfatizamos que estes futuros profissionais docentes das áreas do saber mencionadas não serão identificados neste estudo, sendo caracterizados como acadêmicos, licenciandos ou sujeitos entrevistados, a fim de preservar a identidade destes indivíduos levando em consideração os preceitos éticos em pesquisa.

3.5 A sistematização dos dados

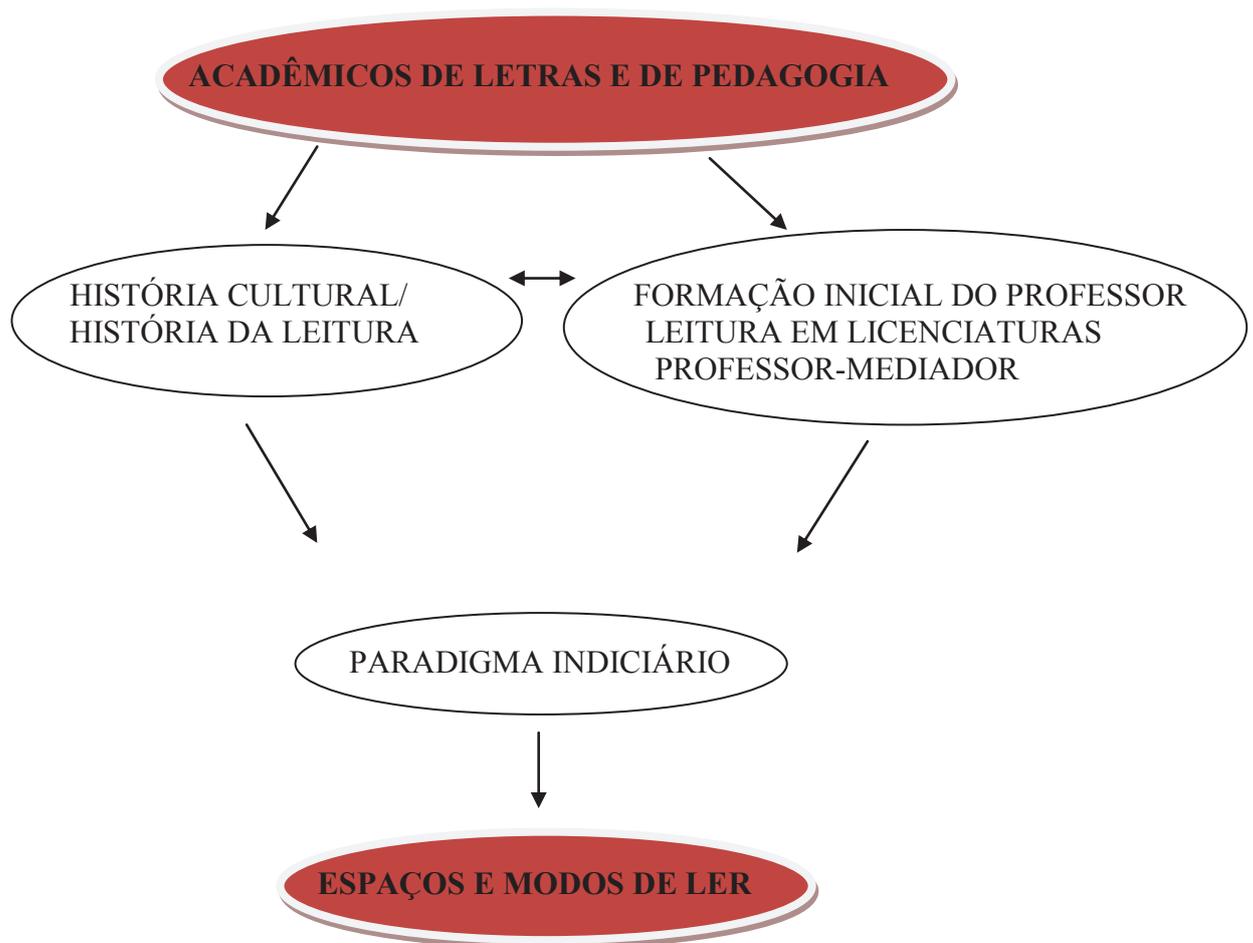
A partir do procedimento adotado foi possível a obtenção dos dados que serão apresentados no capítulo de análise desta pesquisa. Após o recebimento da tabulação dos resultados, realizamos a observação com o intuito de descrever e analisar os modos e espaços de leitura mencionados pelos entrevistados e ressaltar que a prática leitora é indissociável ao exercício da formação docente.

3.6 Os procedimentos metodológicos

Por muito tempo, percebemos pesquisas enfatizando a importância da formação do professor. Contudo, uma lacuna muito grande se faz presente em pesquisas acadêmicas quando o assunto é formação ou perfil-leitor de acadêmicos ingressantes em licenciaturas como Letras e Pedagogia, tendo em vista que serão estes alunos que atuarão na formação do leitor na escola.

O roteiro teórico-metodológico elaborado nesta seção organizou a análise dos resultados obtidos. A descrição dos modos e espaços de leitura foi analisada mediante as evidências teóricas acerca da formação docente, da leitura e dos espaços e modos de ler. No sentido de ilustrarmos a trilha metodológica, elaboramos um esquema com os principais marcos teóricos, conforme consta na imagem a seguir:

Figura 23 – Esquema metodológico



Fonte: elaborado pela pesquisadora

O esquema apresentado representa o percurso metodológico para a análise dos dados da pesquisa. Para apresentar, descrever e analisar os espaços e modos de ler, utilizamos da teoria articulada com os resultados obtidos. Embora o fio condutor teórico conte com estudiosos clássicos e considerados basilares sobre o tema, também buscaremos apoio em escritos contemporâneos, uma vez que o diálogo do que já é consagrado com ideias renovadoras tende a enriquecer ainda mais esta pesquisa, contribuindo na descrição e análise dos resultados.

A partir disso, afirmamos que a História Cultural, os estudos sobre a formação inicial de professores, a leitura na universidade, os espaços e modos de ler nos fornecem indícios sobre o percurso da leitura ao longo do tempo, o que nos permite repensar os pilares e a ótica acerca da prática que envolve o futuro professor de Letras e de Pedagogia a partir do paradigma indiciário.

Seguindo as pistas propiciadas pelos embasamentos teóricos em contraponto com o resultado obtido a partir dos dados, descrevemos e analisamos os espaços e os modos de leitura destes futuros docentes, responsáveis pela formação de leitores na escola.

Os resultados desta pesquisa poderão servir de base para que os cursos de Letras e de Pedagogia das instituições do PROCAD repensem a maneira de trabalhar com a leitura para qualificar a formação de leitores na universidade, espaço de mediação de práticas de leitura, de diferentes suportes e gêneros textuais.

Sendo assim, na sequência, apresentamos a análise dos resultados obtidos a partir do questionário respondido pelos ingressantes de Letras e de Pedagogia das instituições envolvidas no PROCAD, a fim de evidenciarmos quais os espaços e modos de ler mencionados pelos sujeitos de tal pesquisa.

4 OS ESPAÇOS E OS MODOS DE LER DOS ACADÊMICOS DE LETRAS E DE PEDAGOGIA: A APRESENTAÇÃO E A ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A leitura é uma prática cultural que se desenvolve desde os primórdios dos tempos nos mais variados espaços sejam eles privados ou públicos, praticada em diversos suportes e diferentes disposições físicas. Diante disso, neste capítulo, apresentamos e analisamos os resultados do questionário aplicado aos ingressantes de Letras e de Pedagogia sobre os espaços e modos de ler da pesquisa do Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional – PROCAD.

4.1 Os espaços de leitura

A leitura, ao longo do tempo, se alastrou para os mais diversos espaços privados e públicos. Assim, compreender os ambientes de preferência para o exercício da leitura dos acadêmicos ingressantes em Letras e Pedagogia das universidades que integram o PROCAD exige um olhar minucioso dos resultados obtidos.

Ao atentarmos para as palavras de Chartier (1999, p. 13), compreendemos que “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos”, que organizam a maneira pela qual os leitores, ao longo do tempo, obtiveram acesso aos livros na esfera social. Logo, a casa, a biblioteca, as salas de leitura e os suportes são espaços mencionados pelos entrevistados como ambientes que favoreceram o contato com os livros. Seja de foro íntimo ou público, a leitura “ajuda a elaborar ou manter o sentimento de individualidade, ao qual se liga a capacidade de resistir às adversidades” (PETIT, 2013, p. 67).

Com isso, todos os espaços evocados pelos acadêmicos, sejam eles privados ou públicos nos auxiliaram a desvendar o lugar de preferência desses sujeitos para praticar a leitura e, de certa maneira, o quadro sociocultural em que estão inseridos.

4.1.1 A casa

Conforme o dicionário Houaiss (2004, p. 140), *casa* designa construção destinada a habitação; morada de uma família; lar; o conjunto dos membros de uma família. Logo, a casa desde muito cedo exerce fundamental importância na vida das pessoas. Após nosso nascimento é para ela que nos direcionamos. Nesse ambiente, crescemos e vamos construindo a nossa intimidade e, conseqüentemente, a nossa identidade. É a casa que nos abriga e protege das adversidades que acontecem no espaço exterior.

De acordo com Gaston Bachelard³², a casa é o nosso canto no mundo, o nosso primeiro universo. Em suma, um verdadeiro cosmos no qual se integram os pensamentos dos seres humanos, bem como tudo o que o homem lembra e sonha. A casa, na vida do homem, afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade e também, mantém o homem através das tempestades do céu e da vida. Sem ela, enfatiza o estudioso, o homem seria um ser disperso. Assim, “parece que a imagem da casa se transforma na topografia de nosso ser íntimo”³³, ao mesmo tempo, que é imaginada como um ser concentrado, que nos convida a uma consciência de centralidade.

De acordo com Jean Goulemot (1991), a casa se opõe à organização do espaço urbano, praças, cafés, restaurantes, enfim, logradouros públicos, que coloca sob o olhar de autoridade e da comunidade parte das atividades das pessoas. A representatividade desse espaço, então, vai muito além da proteção. Ela representa liberdade, lugar onde as pessoas podem, de certa maneira, se expressar livremente, onde nos exilamos dos desgastes físicos e psicológicos das pressões diárias, seja da escola, da universidade ou do trabalho.

A casa, em suma, representa o local no qual depositamos todas as nossas experiências sejam elas físicas, emocionais ou intelectuais, benéficas ou malélicas. Deste modo, as recordações do passado, na maioria das vezes, se relacionam com a casa, pois esta é um espaço de reflexão das ações que praticamos dentro e fora dela. A casa, assim, é nossa memória, consciente e inconsciente e como a mente, organiza cognitiva e emocionalmente toda a continência que nos forma como sujeitos capazes de compreender a nós mesmos e atuar na sociedade em que vivemos.

Roger Chartier (1998), por sua vez, é enfático ao postular que com as modificações que ocorreram nas sociedades durante o curso da história, os espaços de leitura foram os mais diversos possíveis, ocasionando aos indivíduos, muitas vezes, a “controlar suas condutas, a censurar seus movimentos espontâneos e a reprimir seus afetos” (CHARTIER, 1998, p. 78). Contudo, a partir do século XVIII, o leitor pôde experimentar práticas mais livres em relação à leitura, porque esta, pouco a pouco, foi se expandindo e ganhando novos espaços.

Devido à sua relevância e representação, a casa como ambiente de leitura exerceu forte influência sobre os acadêmicos que responderam aos questionamentos da pesquisa. Com isso, apresentamos, a seguir, as questões que dizem respeito às práticas de leitura dos ingressantes de Letras e de Pedagogia das instituições integrantes do PROCAD.

³² https://drive.google.com/file/d/1ohu-3gLS5fk05eDap_ZbHzdpyuw7AqLo/view

³³ https://drive.google.com/file/d/1ohu-3gLS5fk05eDap_ZbHzdpyuw7AqLo/view

A questão 51³⁴ apresentou o seguinte:

Figura 24 – Onde lê em casa?



Fonte: Procad/2016

Dentre os acadêmicos que responderam ao questionário, 404 alegaram que quando praticam a leitura em casa, o quarto se configura como espaço preferido, enquanto que 92 alunos mencionaram ler no escritório ou quarto de estudos, 61 respondentes na cozinha. Já 48 estudantes afirmaram ler no banheiro, 79 sujeitos responderam que optam por ler na varanda, 251 alegaram que o lugar preferido é a sala e 6 afirmaram não praticar a leitura em casa.

Percebemos que dentro de casa o primeiro lugar mais frequentados para a prática leitora é o quarto. Podemos entender que os que a realizam no quarto certamente optam por uma leitura mais complexa, teórica como também de foro íntimo, um tipo de leitura voltado para a expressão dos sentimentos, para um diálogo consigo mesmo. Diante disso, “ler é portanto a oportunidade de encontrar um tempo para si mesmo, de forma clandestina ou

³⁴Os licenciandos participantes da pesquisa tinham a opção de assinalar mais de uma resposta, por isso o número dessas pode se apresentar superior ao total de sujeitos respondentes. Tal questão se insere nos seguintes blocos temáticos: Perfil leitor, Espaços e modos de ler e O papel das instituições e dos mediadores.

discreta, tempo de imaginar outras possibilidades e reforçar o espírito crítico” (PETIT, 2008, p. 56).

De acordo com Vincent Jouve (2013), toda leitura tem uma parte constitutiva de subjetividade e, a partir disso, postula duas dimensões subjetivas do ato de ler. A primeira é a subjetividade necessária, aquela em que a implicação do leitor é necessária quando estruturalmente exigida pelo texto. Isto é, as operações de leitura requerem o investimento pessoal do leitor, como é o caso do processo de representação em que as imagens mentais elaboradas pelo receptor a partir do texto se dão pela incompletude estrutural da obra, necessariamente subjetivas. Como complemento a isso, o modo pelo qual o leitor imagina o cenário e as personagens da obra remetem à situações experienciadas por ele cujas lembranças surgem espontaneamente durante a leitura.

Já a subjetividade acidental ocorre quando em determinados momentos do ato de ler, o leitor é conduzido pelo texto a se envolver pessoalmente na ficção inserindo a subjetividade num espaço onde ela não estava prevista pelo texto. Assim, às ordenações acidentalmente subjetivas se somam as composições acidentalmente subjetivas. Daí, deduzimos que “a confrontação do leitor consigo mesmo é, portanto, uma das dimensões maiores da leitura” (JOUVE, 2013, p. 61) e, com isso, o quarto permite a individualização da leitura, porque possibilita ao leitor viver, experienciar o texto. As emoções emergidas da leitura fazem com que o leitor possa se identificar com as situações do texto, ocasionando, então, as ilusões referenciais³⁵.

No quarto, espaço íntimo, o leitor se permite a uma relação mais envolvente e livre do ato de ler, onde não precisa reprimir a sua emoção e subjetividade, o que significa que “essa leitura é uma atividade íntima e sossegada, no mais das vezes solitária, que mais leva à meditação do que à mudança ou à ação” (POULAIN, 1989, p. 78). Também, tal ambiente também pode abrigar objetos de preferência do sujeito tais como: bibelôs, retratos, painel de memórias que se fundem ao ato solitário e silencioso da leitura.

Logo, segundo Petit (2008, p. 28):

No interior da França, para empregar uma imagem, poderíamos dizer que, no decorrer do século XX, o leitor (que com frequência é uma leitora) levantou-se discretamente, deixou a sala de convívio e retirou-se em seu quarto. A leitura — que era, de início, uma atividade que se prescrevia para enredar as pessoas na malha das palavras — converteu-se em um gesto de afirmação de singularidade. Tornou-se um atalho, cada vez mais utilizado, para escapar do tempo e do lugar em que

³⁵Termo proferido pelo professor Max Butlen nos Seminários Especiais Temáticos do PPG Letras da Universidade de Passo Fundo em maio de 2016.

supostamente se deveria estar; escapar desse lugar predeterminado, dessa vida estática e do controle mútuo que uns exercem sobre os outros.

Entendemos, assim, que as leituras realizadas no interior do quarto são aquelas que requerem isolamento. Com isso, “a leitura silenciosa não pode ser exposta ao olhar de outrem: refugiam-se num espaço fechado que dissimula (o escritório) ou protege a intimidade (o quarto) e exige a eliminação de todos os vestígios que possam denunciá-la” (CHARTIER, 1999, p. 144). A leitura na intimidade propicia audácias, libera o leitor das antigas mediações, lhe autorizar o recolhimento, a introspecção, a formulação de segredos, ou seja, pode se tornar “um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado” (PETIT, 2013, p. 41).

O segundo lugar preferido para ler no interior da casa é a sala. Isto significa que os acadêmicos que optam por ler nesse espaço nos dão indícios de que tal espaço quem sabe seja o mais iluminado da casa como também o mais confortável para o ato de ler. Outra possibilidade é que as leituras realizadas na sala talvez não sejam tão privadas, podendo ser compartilhadas com os demais membros da família, tal como jornais, revistas, livros religiosos e até mesmo a Bíblia.

De acordo com Chantal Horellou-Lafarge e Monique Segré (2010), a prática da leitura se transforma conforme o efeito das mudanças nas maneiras de morar (da sala coletiva onde todos comem, vivem e dormem para as unidades individuais e separadas, que propiciam a intimidade) e da passagem de um modo de vida coletivo para uma vivência familiar privada e reduzida aos parentes próximos. A leitura, assim, conforme tais estudiosos, torna-se uma prática individual, particular, concentrada e as maneiras de ler, bem como os comportamentos durante tal atividade, seja de manifestar ou esconder suas impressões, de controlar as emoções correspondem a normas sociais interiorizadas.

Vale atentar que a maioria dos respondentes, 353, 77,6%, alegou ser adepta de alguma religião, especialmente a Católica, contando com 196, isto é 43,1% dos entrevistados e a Evangélica com 68 sujeitos, 14,9%. Esses resultados talvez expliquem a preferência de grande parte dos respondentes em praticar a leitura no ambiente social dentro da própria casa: a sala.

Ao voltarmos nossos olhos para a história da leitura, notaremos que o ato de ler por muito tempo esteve imerso numa ideologia totalmente religiosa, sendo vista como perigosa e desnecessária. Mesmo com a disseminação da imprensa, ler ficção, os romances-folhetins publicados diariamente era perda de tempo. Esse fator se intensificava ainda mais por serem condenadas por autoridades morais da época: a Igreja proibia a leitura aos fiéis; as autoridades

laicas afirmavam com convicção de que as histórias e a linguagem empregada eram pobres e vulgares; os educadores denunciavam a imoralidade e nocividade da leitura.

O mercado de livros só passou a se tornar um investimento rentável com o surgimento de um público capaz de consumir tal produto. Logo, os consumidores precisavam dominar a habilidade de ler, prática fortalecida através da obrigatoriedade do ensino escolar. A expansão da leitura também contava com outras duas grandes mudanças: as revoluções burguesas ocorridas dos séculos XVIII a XIX e a valorização da família. Assim, a leitura estava ligada à linguagem sagrada e àqueles que a detinham, eram os responsáveis por conduzir os leitores em tal atividade. Esse movimento geralmente acontecia na sala, onde o material a ser lido poderia ser do conhecimento em comum entre todos ali presentes.

De acordo com Anne-Marie Chartier (2016a), ao longo do século XIX, na França, várias editoras criaram coleções destinadas às crianças e jovens, recrutando alguns escritores especializados para esse público. A clientela era composta por filhos de pessoas privilegiadas financeiramente, considerando o tempo livre das crianças e dos pais para sua educação. Na escola, a leitura não parecia seguir um caminho fadado ao sucesso, pois o ato de ler se revelava pouco dinâmico em relação às brincadeiras e conversas com amigos. Para a maioria dos professores “a leitura era importante porque era uma ferramenta para se instruir, não porque era uma oportunidade de diversão. Eles consideravam os romances como histórias fúteis, ou pior, nocivas” (CHARTIER, 2016a, p. 14).

Com o advento da primeira transformação iniciada na França em 1789, o Estado foi afastado das operações econômicas, possibilitando a independência do comércio e o liberalismo financeiro e, com isso, o capital livre usaria do mercado da maneira que lhe fosse conveniente. A queda do Absolutismo trouxe o surgimento da família burguesa e sua extrema valorização, já que tal instituição privada se constituiu como peça fundamental à exaltação da vida doméstica. É nesse espaço que se intensifica o gosto pela leitura, por constituir atividade adequada ao contexto privado da família.

A leitura, assim, se tornava fundamental para difundir a leitura da Bíblia, ou seja, necessária à formação moral das pessoas. Seja individual, ou coletiva, em voz alta, ou silenciosamente, a leitura do folhetim semanal, ou das Sagradas Escrituras, essa prática passa a integrar o cotidiano do lar burguês. A leitura ganha força e se institucionaliza também no meio rural, em que os primeiros livros de sucesso na infância européia resultaram de contos populares circulantes entre os habitantes do campo. Do cordel ao folhetim, o surgimento da imprensa proporcionou que a leitura chegasse até à cidade, através do jornal, e consolidasse a propagação do romance. Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996, p. 16-17):

Foi nestas condições que os leitores, cada vez mais numerosos, se transformaram em público consumidor de uma mercadoria muito específica. Estes leitores de carne e osso, dos quais se ocupam os censos e que sustentam o negócio dos livros, passíveis, de serem historicizados e estudados estatisticamente, têm sua contrapartida textual: o leitor empírico, destinatário virtual de toda criação literária, é também direta ou indiretamente introjetado na obra que a ele se dirige. Assim, nomeado ou anônimo, converte-se em texto, tomando a feição de um sujeito com o qual se estabelece um diálogo, latente mas necessário.

Percebemos que a leitura não era incentivada como artefato da fruição e do prazer de ler, mas como prática pedagógica e capitalista. Claro que devido a isso, a leitura se alastrou cada vez mais na nossa sociedade e, hoje, se tornou objeto fundamental na emancipação das pessoas. E a leitura da literatura é fundamental nesse processo, porque permite ao leitor vivenciar e compreender determinadas situações.

Assim, vale mencionar que a história do leitor no Brasil, passa pela literatura, pois a publicação de muitas obras fez surgir muitos leitores. O leitor brasileiro, nesse sentido, é um leitor em formação. Por volta de 1840, a cidade do Rio de Janeiro, atual sede da monarquia, passou a exibir alguns traços para a formação de uma sociedade leitora, contando com um sistema favorável à produção e circulação da literatura: tipografias, livrarias, bibliotecas. Embora a escolarização ainda fosse muito precária, havia um movimento visando à melhoria desse sistema.

Conforme Lajolo e Zilberman (1996), muitos deles lutavam para atrair o leitor, assim consolidariam um espaço de prestígio na sociedade, fazendo com que suas obras crescessem e se alastrassem entre o público. O Romantismo revelou muitos escritores que marcaram as páginas da História da Literatura Brasileira e a mente de seus leitores. Manuel Antônio de Almeida ao publicar *Memórias de um Sargento de Milícias* em 1852-1853 é bem-sucedido, mas que ao publicar o romance experimenta o fracasso, pois orienta a leitura do seu receptor. Outra característica narrativa para guiar o leitor em formação é simular as suas reações, ou seja, legitimá-las, o que, de certa maneira, subestima a capacidade de conhecimento prévio desse leitor.

Outras estratégias ganham força na obra *Questão de vaidade* (1864), de Machado de Assis. O escritor se preocupa em estabelecer uma ligação íntima entre o leitor e o autor, dando a entender que ambos estão presentes em um ambiente comum. O narrador cria um clima de proximidade com o leitor, de conversa mútua. Percebemos que há uma preocupação em construir o leitor dessa época, orientando seus passos durante a leitura, não permitindo que ele consiga elaborar sua própria percepção da obra:

Suponha o leitor que somos conhecidos velhos. Estamos ambos entre as quatro paredes de uma sala; o leitor assentado em uma cadeira com as pernas sobre a mesa, à moda americana, eu a fio comprido em uma rede do Pará que se balouça voluptuosamente, à moda brasileira, ambos enchendo o ar de leves e caprichosas fumaças, à moda de toda gente (ASSIS, 1959, p. 7).

Contudo, o leitor construído pelo escritor, nem sempre foi um leitor exemplar. A obra, *A mão e a luva*, de Machado de Assis publicada em 1874 registra descaminhos de leitura através do personagem Estevão. Tal personagem é leitor de Werther, o que representa o estereótipo do leitor formado pela estética romântica, praticamente um poeta. Porém, Estevão é um mau leitor, porque não consegue discernir o que é lido do que é vivido e, por isso, é vencido ao longo do desenrolar da narrativa. Assim, conforme Lajolo e Zilberman (1996), os leitores mal comportados adotam um modo feminino de executar a leitura; permitem-se seduzir e serem conduzidos pela sensibilidade, tornando-se malsucedidos e repreendidos pela voz narrativa. Assim, o autor prefere não à leitura que possibilita identificação, mas aquela que favorece o distanciamento que diverte e conscientiza. Os aspectos pedagógicos prevalecem, o escritor toma o leitor pela mão e conduz a leitura.

Esse cenário só mudou a partir de 1934 com a publicação de *São Bernardo*, de Graciliano Ramos. Nesta obra, Paulo Honório é narrador e também protagonista da história e por não se julgar superior ao leitor, estabelece com este um diálogo, buscando uma possível compreensão. O narrador e o leitor se encontram nas páginas do texto, o que possibilita a natureza comunicativa, papel fundamental da literatura. Dessa forma, “sua presença, ostensiva ou velada, antecipa a concepção que o narrador formula a respeito de seu destinatário” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 56). Percebemos que a literatura enquanto processo de comunicação textual produz seu interlocutor-consumidor.

Embora a literatura conquistou seu espaço, a leitura religiosa ainda perdurou por muito tempo na sociedade. De acordo com Chartier (1998), nas pinturas antigas datadas entre o fim da Idade Média e o século XIX, o livro estava relacionado com a força da mensagem sagrada. Em muitas representações, é possível notar Santa Ana ensinando a Virgem a ler. Logo, notamos que a religião tinha o objetivo e a função de controlar a leitura de seus fiéis que, no interior da casa, foi responsabilizada aos pais.

Diante disso, durante um significativo período, o ato de ler foi guiado, controlado e compartilhado. Tal exercício somente era permitido em espaços coletivos da família e não era um domínio de todas as pessoas, mas de algumas poucas, que executavam em voz alta para as demais que se encontravam no mesmo ambiente. Com o passar do tempo, a leitura silenciosa e

solitária ganhou espaço e se encontra entre a preferência de grande parte dos acadêmicos entrevistados na pesquisa que optam por ler no quarto.

Vale atentar que a maioria dos entrevistados são jovens de até 18 anos ou em idade de transição da adolescência para a vida adulta entre 19 e 23 anos. Isso nos permite entender que tais sujeitos podem estar numa fase de conflitos internos, tentando constituir suas identidades, em busca de atingir a maturidade. Desse modo, a opção por ler num espaço íntimo como o quarto revela muito sobre a subjetividade deste leitor, pois tal espaço passa a ser “sede do recolhimento e da intimidade” (GOULEMOT, 1991, p. 372). Certamente, os tipos de livros escolhidos pelos leitores para ler em tal espaço da casa são os de ficção, os quais permitem imaginação, sonhos, reflexão, pausa para pensamentos ou lembranças. Também, é possível considerar outras leituras como as de cunho teórico ou científico, uma vez que o quarto pode ser o lugar mais silencioso da casa para ler tais textos.

Segundo Alberto Manguel (1997), um livro que pode ser lido em particular e sobre o qual se pode refletir enquanto os olhos revelam o sentido das palavras não está mais sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação imediata de um ouvinte. A leitura silenciosa permite a comunicação sem testemunhas entre o livro e o leitor, o que, de certa forma, fez com que essa modalidade de leitura fosse considerada perigosa. Este tipo de leitor, que lê em silêncio “tornou-se cego e surdo ao mundo, às multidões de passantes, às fachadas desbotadas dos edifícios. Ninguém parece notar um leitor que se concentra: retirado, absorto, o leitor torna-se lugar-comum” (MANGUEL, 1997, p. 59).

Além da sala e do quarto, existem, conforme apresentado pelos resultados do questionário aplicado, outras configurações espaciais que também revelam onde há a preferência para ler. Vale atentar que 61 dos acadêmicos respondentes alegaram que praticam a leitura na cozinha. Esse dado nos chama a atenção, pois 175 dos respondentes alegaram possuir renda mensal acima de meio salário mínimo até dois salários por pessoa e 115 respondentes, renda de até meio salário mínimo por pessoa.

Com isso, podemos inferir que os acadêmicos que mencionaram praticar a leitura na cozinha, talvez a façam porque seja o único lugar em que haja mobiliário como a mesa que serve como suporte para os livros, cadernos, notebooks e outros materiais necessários para auxiliar na leitura como também conter boa iluminação como a sala. Vale atentar que a cozinha é um lugar de preparação, logo, além de ser utilizada para a elaboração do alimento, se tornou um lugar onde se pode estudar e ler. Neste espaço, também podem realizar leituras de ordem instrumental como livros de receitas e bulas de remédios.

Já os acadêmicos que disseram ler no escritório certamente o fazem por haver tal ambiente dentro de casa. Na nossa compreensão, tais sujeitos se reservam a um tipo de leitura acadêmica, profissional ou pessoal uma vez que o espaço se considera como mais reservado que requer concentração. Por outro lado, os que simpatizam com a leitura na varanda e no banheiro nos dão a inferir que o conteúdo do material que leem é mais descontraído como revistas dos mais variados assuntos, jornais, etc.

Esses resultados não deixam de ser um pouco preocupantes, pois um futuro professor que se ocupará da formação desde as Séries Iniciais, que é o caso do egresso de Pedagogia, perpassando o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, responsabilidade do docente de Letras não deve somente se restringir à leituras de ordem desinteressada, prática ou de entretenimento.

Se atentarmos para a História Cultural, os espaços de leitura existem desde os primórdios da humanidade. Chartier (1998) em diálogo com Jean Lebrun ressalta que é a partir do momento em que a leitura é representada na fotografia e pelo cinema, em fins do século XVIII e início do século XIX, que sua liberdade da leitura se expande e se desenvolve. Embora durante muito tempo as imagens pictoriais representaram o leitor sentado e imóvel, com o passar do tempo foi permitido ver práticas de leitura menos controladas. Ainda nas palavras deste historiador:

A pintura ou a gravura imobilizam os leitores numa atitude que remete às convenções e códigos atribuídos à leitura legítima. Não se pode daí inferir que todos os leitores lessem forçosamente sentados no interior de um gabinete ou de um salão. Eles podiam ter práticas de leitura mais livres que não eram consideradas como legitimamente representáveis. Os leitores dos livros pornográficos ou eróticos liam talvez com uma única mão, segundo a expressão de Rousseau (CHARTIER, 1998, p. 79).

A partir dos enunciados de Chartier (1998) apreendemos que as práticas de leitura se desenvolveram nos mais diversos lugares. Assim, percebemos que a casa enquanto espaço para o ato de ler é, de certa maneira, frutífera, pois também permite ao leitor a liberdade de estar em contato com os textos de sua preferência e praticar a leitura na intimidade do seu lar.

De acordo com Bachelard³⁶, do porão ao sótão, cada espaço da casa é significativo, pois ela conduz o fio de uma história, na narrativa de nossa história. A leitura, assim, contribui, de certa forma, para que isso ocorra, pois os espaços onde nos envolvemos com ela, evidencia que tipo de leitura realizamos e em qual perfil leitor nos enquadrados.

³⁶https://drive.google.com/file/d/1ohu-3gLS5fk05eDap_ZbHzdpyuw7AqLo/view

Conforme Márcia Abreu³⁷, imagens que representam leitores no fim do século XVIII e meados do século XIX, evidenciam que os espaços onde se realizavam tal prática eram bastante heterogêneos: casas confortáveis, bibliotecas luxuosas; sofás e poltronas aconchegantes, mesas repletas de livros e papéis; jardins floridos, algum café. Homens, mulheres e crianças leem fundamentalmente livros – exceção feita a um ou outro retrato de homem lendo jornal. Mesmo que na maior parte das vezes não se possa reconhecer as obras lidas não há como confundi-las com panfletos ou folhas de anúncios.

A estudiosa também ressalta que esta associação entre leitura e enobrecimento do sujeito foi construída historicamente, tendo recebido forte impulso com a ascensão da burguesia. Homens e mulheres bem instalados socialmente parecem ter ficado satisfeitos em associar-se a certos sinais exteriores de sucesso: boas casas, belos vestidos, ambientes confortáveis, e *livros*.

No escopo desta discussão, a casa não é espaço de afeição para a leitura somente para os estudantes entrevistados pela pesquisa do PROCAD. Ângela Balça, Paulo Costa, Natividade Pires e António Pais (2009), apresentam os resultados de uma pesquisa sobre a leitura no Ensino Superior em Portugal. Tal estudo também contou com um questionário aplicado aos alunos do 1º e 2º ano dos Cursos de Ensino Básico, futuros Educadores de Infância ou Professores do 1º Ciclo, de crianças entre os 6 e os 10 anos, organizados em acordo firmado com o Processo de Bolonha, sendo os entrevistados 49 da Universidade de Évora em dezembro de 2008 e 53 da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco em janeiro de 2009, totalizando 102 alunos.

Ao responderem a questão sobre os espaços de leitura, especialmente aqueles que se referem aos interiores da casa, o quarto foi o ambiente mencionado pela maioria dos entrevistados, 91,8% e 83%, na sequência a sala com 69,3% e 58,4%, em detrimento do escritório bem como de outros ambientes. Os estudiosos chegam à conclusão de que tais espaços são preferidos devido ao desejo de privacidade que os jovens habitualmente sentem.

Tal pressuposto também pode ser notado em um estudo brasileiro. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016) mostrou que 81% dos entrevistados ao responderem o questionário sobre os lugares em que costumam ler apontaram a casa como local preferido. Os dados apresentados nessas três investigações nos permitem inferir que a predileção por tal espaço pode se configurar pela tranquilidade, maior liberdade em relação aos tipos de leitura e privacidade.

³⁷ <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>

Outro resultado relevante obtido com base no perfil de leitor dos ingressantes de Letras e de Pedagogia que chama atenção é que 227 sujeitos afirmaram fazer leituras religiosas com frequência o que nos leva a interpretar que este tipo de leitura ainda permanece muito vivo em meio aos leitores contemporâneos. Conforme Jorge Larossa (2003), todas as leituras são experiências e essas só acontecem quando se aliam ao texto, à sensibilidade adequada, uma vez que determinada atividade de leitura pode ser experiência para alguns leitores e para outros, não. Além da possibilidade de a experiência não ser a mesma para todos aqueles que a fazem.

Então, os estudantes que praticam a leitura religiosa quem sabe buscam através dela compreender determinadas situações por eles vivenciadas como o nascimento, a morte, frustrações, depressão, perda de bens materiais, alegrias, tristezas, etc. O mesmo pode ser que ocorre com quem não as pratica, seja por não se adepto à qualquer religião, seja por preferir outros tipos de leituras.

Os textos sempre estiveram presentes na vida das pessoas desde os primórdios dos tempos, inicialmente contados de maneira oral e, posteriormente grafado em forma de escrituras rupestres, hieróglifos, até chegar no sistema atual: o escrito. Nos dias de hoje, os sujeitos estão em constante contato com os mais diversos tipos de texto: digitais, impressos, visuais, etc. Conseqüentemente, as preferências dos espaços de leitura sempre estiveram relacionadas com os tipos de leituras que as pessoas realizavam.

Vale atentar que 6 acadêmicos alegaram não ler em casa, o que nos permite inferir que tais sujeitos não possuem tempo para realizar a leitura nesse local, ou não reconhecem tal espaço como um ambiente para ler.

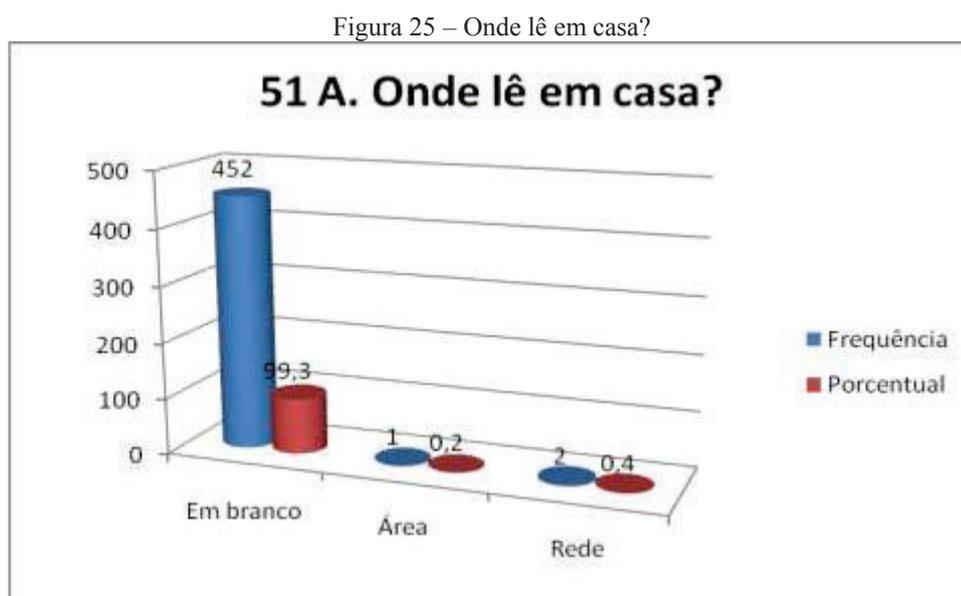
Assim, termos essa visão acerca dos espaços de leitura dentro do lar é de suma importância, pois nos possibilita não só conhecer os lugares preferidos para praticar a leitura por tais sujeitos, futuros professores de Letras e de Pedagogia, mas também a compreender de que a formação inicial circunscrita ao âmbito universitário deverá desenvolver cada vez mais o hábito leitor e, conseqüentemente preparar tais estudantes para a profissão docente. Isso talvez requer uma reflexão sobre as estruturas de ensino como: o currículo das disciplinas, as práticas de ensino voltadas para a formação de leitores, o acesso às bibliotecas, a integração da teoria à prática, etc.

Conforme Márcia Abreu (2002), a leitura não é uma prática neutra; ela é campo de disputa, um espaço de poder. E o seu repúdio ou estímulo só se fazem compreender se forem examinados os objetos que se tomam para ler e sua relação com questões políticas, estéticas, morais ou religiosas nos diferentes tempos e lugares em que homens e mulheres, sozinhos ou

acompanhados, debruçaram-se sobre textos escritos. A leitura, então, é uma prática sociocultural que perpassa séculos e compreender como seu exercício se desenvolve entre os estudantes universitários é de suma relevância, não só no que se refere à trajetória inicial de sua formação e também na sua vida profissional.

Entendemos, assim, que a competência leitora permite a capacidade de refletir, compreender e inferir informações sobre o espaço social em que o leitor habita, além de busca pela percepção de si mesmo. Contudo, “esta competência só se alcança com a prática leitora, com a execução de uma leitura ativa, em que o leitor deve estar envolvido no texto e ir construindo-o conforme a leitura avança” (YUBERO; LARRÑAGA; CERILLO, 2009, p. 116).

Desse modo, é importante também analisarmos as respostas ao questionamento da questão 51 A³⁸, que geraram os seguintes resultados:



Fonte: Procad/2016

O gráfico apresenta que dos 455 estudantes que responderam ao questionário, 452 não preencheram a resposta. Apenas 1 sujeito afirmou ler na área, espaço externo da casa e 2 acadêmicos na rede. Com isso, podemos verificar que além dos ambientes mencionados tais como o banheiro, a sala, o quarto, a cozinha, o escritório/quarto de estudos somente dois espaços foram mencionados: a área e a rede e, apenas por 3 licenciandos no total.

³⁸ Como a questão apresentava a alternativa *outra*, alguns respondentes demarcaram espaços onde leem em casa além das opções indicadas na questão 51. Tal questão também se insere nos seguintes blocos temáticos: Perfil leitor, Espaços e modos de ler e O papel das instituições e dos mediadores.

A partir disso, entendemos que os espaços prioritários de leitura da maioria dos entrevistados são aqueles que se circunscrevem ao interior da casa. Já os poucos que a realizam em locais externos desse ambiente talvez seja por possuírem tais lugares e também por se sentirem mais à vontade. Quem sabe, estes leitores leiam algo que permite uma total liberdade em relação aos movimentos, expressões, em suma, uma leitura de ordem descontraída.

Daniel Pennac (1993), ao mencionar os direitos imprescindíveis do leitor enuncia que este tem o direito de ler em qualquer lugar. Com isso, podemos inferir que os espaços mencionados pelos sujeitos entrevistados nos dizem muito sobre as leituras por eles praticadas.

Conforme Chambers (2007), ler é uma atividade que tem certas necessidades de comportamento e, por isso, temos que preparar bem nossa mente, concentrarmos no livro de modo que sejamos arrastados para o seu interior e possamos dar a ele nossa atenção. Logo, os espaços da casa em que os respondentes da pesquisa mencionaram praticar a leitura, seja por necessidade, ou por escolha própria, assumem determinados significados.

Isso possibilita ao professor universitário traçar um perfil de leitor deste acadêmico e futuro docente podendo, então, indicar e expandir as leituras dos mesmos. Assim, aos nossos olhos vemos “os estabelecimentos de ensino superior como espaços nos quais a leitura possa ser uma incontornável alavanca na qualidade do processo de formação de docentes” (BALÇA, et al., 2009, p. 253).

Através dos resultados apresentados com base nos questionamentos realizados aos acadêmicos ingressantes de Letras e de Pedagogia das universidades que integram o PROCAD, os espaços físicos preferidos por estes leitores retomam, de certa forma, aqueles oriundos da herança cultural. Se retomarmos os postulados da História Cultural, podemos notar que a representação das limitações e liberdades do leitor em relação aos espaços de leitura demonstradas nas pinturas do século XVIII revela que mesmo com as diversas transformações que se alastraram na sociedade, muitos desses espaços são retomados ou reinventados nos dias de hoje.

Então, o assunto apresentado na presente seção é muito importante para tentarmos entender que tipos de leitura os acadêmicos entrevistados realizam, a partir dos lugares onde tais leitores a praticam nos espaços circunscritos a casa. Mas a casa não é o único espaço apontado pelos entrevistados. Na sequência, analisamos a presença das bibliotecas e das salas de leitura mencionadas pelos estudantes de Letras e de Pedagogia, a fim de interpretar o

significado e relevância de tais ambientes na constituição leitora desses sujeitos, bem como para a sua formação acadêmica e profissional.

4.1.2 A biblioteca e as salas de leitura

Dentre todas as práticas culturais e sociais que utilizamos no decorrer da nossa vida, ler, talvez, seja a mais praticada e valorizada. Das escrituras rupestres arquitetadas em rochas, das tábuas de argila, da escrita no rolo ao avanço das transformações tecnológicas, o espaço, as maneiras e a frequência da leitura vêm sendo discutidas, pois tudo o que somos, elaboramos e compartilhamos passa por esse processo.

Durante muitos anos, a leitura na escola tradicional acontecia somente com o intuito de aprender a ler e escrever, para decifrar o código escrito da linguagem. As habilidades de compreensão e apropriação subjetiva dos textos não se faziam necessárias, porque o sujeito que conhecia tal código já estaria preparado para transitar nos mais diferentes contextos letrados. Com o passar dos anos, o surgimento desenfreado da tecnologia estabeleceu uma nova roupagem para o livro e, conseqüentemente, para as práticas leitoras, o que acabou por redimensionar as relações entre o texto, os seus receptores e os espaços de leitura.

Entre muitos destes ambientes encontramos a biblioteca que, ao longo dos anos, sofreu muito devido às diversas ações como ataques e censuras. Isso porque seu acervo consistia em um arcabouço de conhecimento e, possivelmente, fazia com que aqueles que a ela tivessem acesso, conhecessem todos os registros já documentados até então.

É importante mencionar que a história da biblioteca se concretiza a partir do momento em que a humanidade começa a dominar a escrita e várias foram as denominações dadas a tal espaço. Conforme Roger Chartier (1999, p. 70), a primeira acepção para biblioteca foi apresentado pelo Dictionnaire de Furetière e dizia o seguinte: “Biblioteca: aposento ou lugar onde se colocam livros; galeria, construção cheia de livros. Diz-se também de livros que são geralmente arrumados sob construções compridas e em arcos”. Já, um segundo conceito, evidencia a biblioteca não mais como um espaço, mas sim, como um livro: “Biblioteca é também uma coleção, uma compilação de várias obras da mesma natureza, ou de autores que compilaram tudo que se pode dizer sobre um mesmo tema”.

Conforme o dicionário Aulete (1974, p. 482), biblioteca se designa como:

s.f. coleção de livros. Armários, estante. Coleção das obras de um autor. Coleção de obras literárias de um povo: *A biblioteca* literária portuguesa. *Biblioteca viva*, home

muito sábio. Lugar, edifício onde se conservam e guardam os livros para estudo e leitura do público: Biblioteca Nacional.

Notamos que nos conceitos compilados todos apresentam a biblioteca como um depósito de obras e documentos, mas a última definição nos traz que em tal espaço se encontram livros para a leitura do público em geral. Assim, mesmo que a maioria dos conceitos denomine a biblioteca como espaço em que são armazenadas obras de várias naturezas, esse ambiente assegura a difusão dos saberes e propicia a construção do conhecimento.

De acordo com a História Cultural, as primeiras bibliotecas pertenceram aos povos babilônios, assírios, egípcios, persas e chineses. O acervo era natural, formados por tabletes de argila, posteriormente substituído pelos rolos de papiro e pergaminhos. Com a invenção do papel e, conseqüentemente, com surgimento do livro, a biblioteca vai ganhando proporções de como a conhecemos nos dias de hoje.

Vale mencionar que mais famosa de todas elas considerada um dos maiores centros do saber na Antiguidade, conforme Chartier (1999) foi a Biblioteca de Alexandria. Seu acervo contemplava 40 a 60 mil manuscritos em rolos de papiro, chegando a possuir 700 mil volumes. O estudioso ainda ressalta que tal espaço se configurou como universal, porque conservou livros de todos os tempos e de todo o mundo conhecido e, racional, devido ao fato de os livros de seu acervo obedecer a uma ordem, integrar um sistema de organização.

De acordo com Chartier (1998, p. 118):

Em Alexandria, o texto se apresentava ainda sob a forma de rolos. Com mais de quinhentos mil rolos, a biblioteca de Alexandria dispunha, de fato, de um número de obras muito menos significativo, já que uma obra podia ocupar, sozinha, dez, vinte, até trinta rolos. O catálogo da biblioteca era constituído de cento e vinte rolos. É possível imaginar as operações manuais que a busca do universal exigia.

Chartier (1999) ainda ressalta que nas grandes bibliotecas helenísticas, bem como nas da Roma Antiga a leitura não era praticada: sua função se destinava a elencar a grandeza dos que detinham o poder e também como instrumento de trabalho para um grupo de eruditos e literatos. Logo, durante muito tempo tal espaço se configurou como um lugar sagrado, fechado ao grande público, apenas de acesso para a elite intelectual que, provavelmente, já possuía sua própria biblioteca particular. Logo, o livro representava sinal de poder social ou de saber intelectual.

Em meados do século XIII, esse cenário começa a mudar e tal lugar passa a ser também um espaço destinado à leitura. Então, “a biblioteca sai da solidão do monastério ou

do limitado espaço que lhes destinavam os bispos nas catedrais românicas, para se tornar urbana e ampla. [...] a biblioteca se apresenta como o cenário dos livros, expostos e disponíveis” (CHARTIER, 1999, p. 23).

Contudo, o leitor neste momento ainda não se beneficiava de certas liberdades com os livros. Somente a partir do século XVI as bibliotecas se transformaram, possibilitaram uma localização acessível, passaram a ser de caráter intelectual e civil, viabilizando, então, a democratização da informação das diferentes áreas do conhecimento.

Conforme Saenger (1998), as mudanças na leitura afetaram a organização das bibliotecas. Tal estudioso enfatiza que as salas monásticas de leitura do século XII tinham sido construídas para uma cultura de leitura silenciosa e oral. Os espaçosos claustros e cubículos para estudo, separados por paredes de pedra permitiam a leitura em voz alta dos monges ou em voz baixa para si mesmo.

Saenger (1998) também menciona que, em meados do século XIII e XIV em Oxford, Cambridge e Sorbonne, bem como em outros colégios parisienses, as bibliotecas começaram a ser instaladas em grandes salões, mobiliadas com escrivaninhas, estantes de leitura e bancos onde os leitores se sentavam uns próximos aos outros. Os grandes livros, por sua vez, se encontravam acorrentados as estantes de modo a ficarem sempre disponíveis aos receptores. Foi nessas bibliotecas que a leitura silenciosa passou a ser constante aos leitores.

Assim:

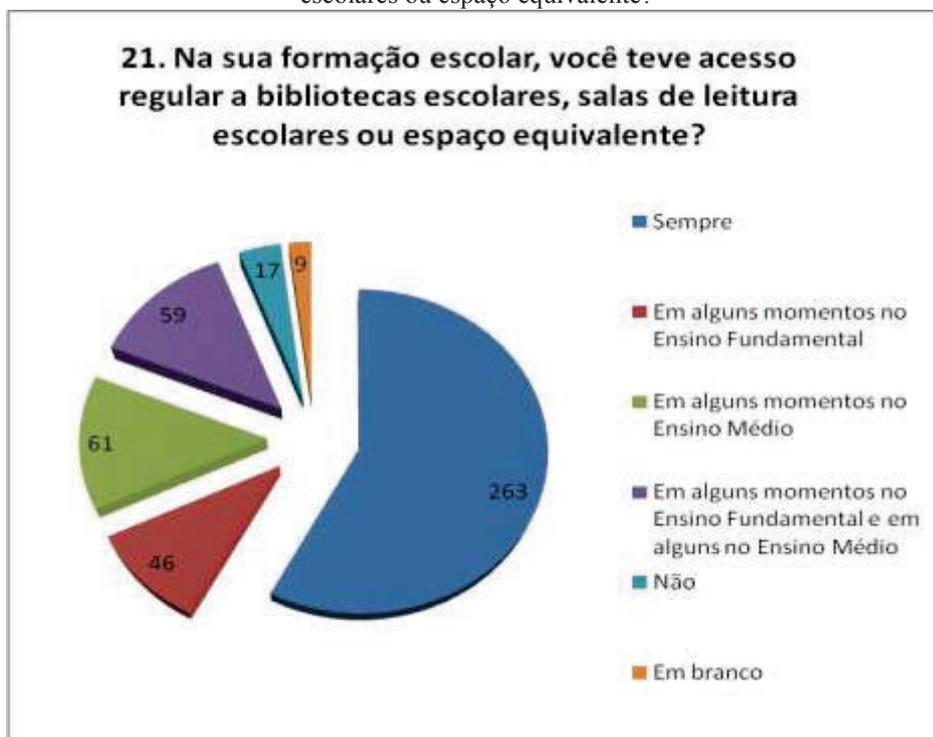
Nas bibliotecas da fase final da Antiguidade e nas dos mosteiros do início da Idade Média, em que os usuários liam em voz alta, o som de cada leitor funcionava como barreira fisiológica, ou seja, atrapalhava leitores vizinhos. Quando os leitores começaram a ler visualmente, o barulho tornou-se perturbador. Mesmo a leitura em voz baixa incomodava a concentração dos outros leitores, tornando difícil o estudo na biblioteca medieval (SAENGER, 1999, p. 161).

Contudo, o leitor, nesse momento, ainda não se beneficiava de certas liberdades com os livros. Somente a partir do século XVI as bibliotecas se transformaram, possibilitaram uma localização acessível, passaram a ser de caráter intelectual e civil, viabilizando, então, a democratização da informação das diferentes áreas do conhecimento.

Notamos, assim, que a biblioteca sempre possuiu uma importância significativa no que se refere à aquisição do saber. Nos dias de hoje, tal espaço ainda mantém algumas de suas características primitivas, contudo, vem sendo alvo de estudos e discussões, uma vez que é um importante aliado na formação de leitores.

Logo, em relação ao acesso às bibliotecas, a questão 21³⁹ do questionário aplicado aos ingressantes em Letras e Pedagogia das instituições envolvidas no PROCAD apresenta o seguinte:

Figura 26 – Na sua formação escolar, você teve acesso regular a bibliotecas escolares, salas de leitura escolares ou espaço equivalente?



Fonte: Procad/2016

As porcentagens levantadas referentes à questão 21 revelaram que 57,8%, isto é 263 sujeitos enunciam ter tido contato com os espaços de leitura na escola. Contudo, nos surpreende saber que uma parte dos sujeitos entrevistados, 46, ou seja, 10,1% mencionaram ter contato com a biblioteca em alguns momentos do Ensino Fundamental, 13,4%, 61 acadêmicos em alguns momentos do Ensino Médio, 13%, 59 licenciandos em ambos e 3,7%, 17 respondentes não tiveram nenhum contato.

Esses dados nos permitem interpretar que, uma parte significativa de tais acadêmicos, futuros professores e mediadores de leitura, talvez, não acessaram bibliotecas e salas de leitura, provavelmente por falta de mediação, ou por estes lugares não existirem nos locais onde realizaram a formação escolar. Tais resultados são preocupantes, pois a biblioteca é o lugar de importante contato entre do leitor com a leitura, em alguns casos, pode ser a única oportunidade dos estudantes terem acesso ao livro.

³⁹ A referente questão está inserida nos seguintes blocos temáticos: Perfil leitor, Espaços e modos de ler e O papel das instituições e dos mediadores.

Ao retomarmos a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016), nos são possíveis tomar conhecimento sobre alguns dados relacionados ao acesso às bibliotecas. Conforme esse documento, a maioria dos entrevistados apontou que veem a biblioteca como um lugar para pesquisar ou estudar. Outras categorias relacionadas aos usos e associações como: um lugar para emprestar livros, um lugar voltado para estudantes, um ambiente para lazer ou passar tempo, um lugar para consultar documentos e outros materiais do acervo, um ambiente para acessar áudio-livros, internet, participar de exposições, cursos, oficinas e ver filmes tiveram percentuais mais baixos. Embora vista como um espaço frequentado por alunos, 37% dos que acessam tal lugar não são estudantes.

Ao serem questionadas sobre os motivos pelos quais visitam a biblioteca, a maioria das pessoas que afirmaram dirigirem-se até tal espaço para ler por prazer também não são estudantes. Enquanto que a maioria apontou a falta de tempo e não gostar de ler como motivos para não visitar esse ambiente.

Em relação à existência de bibliotecas escolares e universitárias, 89% dos sujeitos consultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016) responderam que sim, 10% afirmaram que não e 1% não sabe/não respondeu. Os resultados obtidos sobre o questionamento se podem comparecer a esse espaço quando desejarem foram: sim, 90%, não, 9% e 1% não sabe/não respondeu.

Outra questão que nos chama atenção é que dentre todos os entrevistados desse estudo, a maioria, 55%, afirmou a existência na sua cidade ou bairro de uma biblioteca pública, 36% alegou não haver tais espaços e 9% não sabe/não respondeu. Ao questionamento se existe na sua cidade ou bairro, uma biblioteca comunitária, mantida por moradores ou estabelecimentos, somente 15% alegara que sim, 73% não e 6% não sabem/não responderam. Notamos através dos resultados apresentados que as bibliotecas existem como espaços de circulação e acesso à cultura.

Contudo, ao serem interrogados sobre a frequência com que costumam ir às bibliotecas, 66% alegaram não fazem visitas às bibliotecas, 14% raramente, 15% às vezes e apenas 5% sempre. Conforme elucidações deste estudo, entre estudantes, 34% não frequentam a biblioteca e entre leitores esse percentual é de 51%.

A pesquisa de Carina Balzan (2018) acerca das práticas de leitura dos acadêmicos dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – *Campus* de Bento Gonçalves menciona a frequência em relação ao acesso dos estudantes à biblioteca. Segundo os dados obtidos deste

estudo, dentre os participantes⁴⁰, somente 9,4% afirmaram frequentar uma biblioteca pública, 26%, às vezes, 26%, raramente e 38,5% não costumam dirigir-se para tal lugar. Já em relação ao uso da biblioteca do IFRS, 9,4%, os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia apontaram utilizar a biblioteca sempre para estudos e atividades de lazer e cultura; 47,9% costumam utilizar a biblioteca frequentemente para estudos relacionados ao curso; 37,5% raramente utilizam a biblioteca; e 5,2% disseram nunca utilizar a biblioteca.

Podemos inferir, então, que a biblioteca ainda não é vista como um espaço em que se pode praticar o ato de ler e obter maior acesso à cultura e ao conhecimento perante os sujeitos que alegaram não utilizar tal ambiente, mesmo sendo eles, estudantes. Ao voltarmos para os resultados da pesquisa do PROCAD, podemos verificar que a maioria possuiu acesso à biblioteca, contudo oferecê-la como espaço não é o suficiente.

Tal ambiente precisa ser visto como lugar de contato com os livros, de possibilidades de leitura por fruição, para que, quando atuarem nas diversas etapas da educação, possam mediar práticas de leitura em tal ambiente. A biblioteca precisa ser reinventada como um dos lugares que possibilita o acesso à cultura e a construção do conhecimento. Assim, retificamos que “não basta que o ambiente disponha de livros aos leitores: é necessário que a mediação faça a seleção de obras, oportunize situações de leitura e provoque respostas, conversas a respeito das obras lidas” (SILVA, 2016, p. 117).

Assim, conforme Fabiene Diógenes (2012), essas bibliotecas estão inseridas em organizações voltadas à produção do saber – a universidade – com missão de atender às necessidades informacionais do corpo discente, docente e técnico da universidade em consonância com seus programas. Consequentemente, a biblioteca escolar também deve estar voltada para esta mesma função.

Ao mencionar a relevância de tal espaço, Silvia Castrillón (2011) ressalta que a sociedade precisa de bibliotecas que fomentem o interesse e gosto pela leitura, que seja um espaço que propicie a descoberta do valor que ela tem como meio de busca de sentido, como uma referência de si mesma no mundo, bem como para o reconhecimento do outro. Em suma, a biblioteca deve ser um lugar imprescindível para um projeto de vida que pretenda superar uma sobrevivência cotidiana, pois este ambiente “teria muito por fazer, tanto em facilitar o acesso da população à informação científica, cultura, artística [...]” (CASTRILLÓN, 2011, p.

⁴⁰Conforme o mencionado na metodologia da tese de Carina Balzan, foram selecionados como sujeitos da pesquisa os alunos matriculados no terceiro semestre dos seguintes cinco cursos: Viticultura e Enologia, Alimentos, Horticultura, Logística e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, sendo que noventa e seis estudantes responderam ao questionário.

78). Logo, percebemos que esse ambiente pode ser primordial na formação da identidade do ser humano.

A antropóloga francesa Michèle Petit (2008), por sua vez, a partir de entrevistas constatou que para muitos jovens que vivem em lugares desfavoráveis socialmente a biblioteca representou um espaço estruturante de (re) significação com o conhecimento, de modo que, através da leitura, puderam compreender seu mundo interior e o mundo exterior. O depoimento de um jovem senegalês, de uma família oriunda da Argélia evidencia a importância que a biblioteca teve na sua vida:

Para mim, a leitura não é uma diversão, é algo que me constrói. A biblioteca me permitiu imaginar filmes, fazer meus próprios filmes como se eu fosse um diretor. Ia com frequência à biblioteca para ler histórias em quadrinhos, mas parava nos livros. Às vezes, lia o resumo de livros grossos e densos, imaginava a história; lia a primeira página, a primeira linha e presumia tudo o que se passava (PETIT, 2008, p. 32).

A leitura para esse sujeito propiciou a construção da sua identidade, corroborando a ideia de que o ato de ler se torna significativo para a expansão do saber. Embora todas as etapas da vida sejam importantes, Petit (2008) destaca que a adolescência é uma fase ímpar em que a leitura deve ocupar um lugar formador, capaz de mudar os rumos da vida e reorganizar os pontos de vistas, ao nos mostrar que estamos experimentando afetos, tensões e angústias universais.

Diante do exposto, é imprescindível que o educador esteja ciente do seu papel e, por isso, saber a relevância de sua prática e ação em sala de aula, já que será por meio delas que motivará ou não, mediará ou não, o aluno ao gosto pela leitura. Assim, o mediador de leitura precisa refletir sobre a sua função na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Petit (2009) também defende a importância de haver espaços diferenciados: de um lado a escola, de outro as bibliotecas, de preferência extraescolares, que deixem lugar para o segredo, para a livre escolha, e sejam propícias para as descobertas singulares. Tal estudiosa ainda enfatiza que a experiência dos leitores não difere segundo meio social, o que difere são os obstáculos, como é o caso quando se vive em bairros pobres de periferias, ou no campo. Nesses lugares, os livros são raros, pouco familiares, investidos de poder, provocam medo. Por isso, é preciso que os livros cheguem até esses ambientes, caso contrário, essas pessoas nunca farão o caminho de encontro até os livros.

De acordo com Petit (2013, p. 26):

Assim, abrir tempos, espaços onde o desejo de ler possa traçar seu caminho, é uma postura que se deve manter muito sutilmente para que dê liberdade, para que não

seja sentida com uma intromissão. Isto supõe, por parte do “mediador”, um trabalho sobre si mesmo, sobre seu lugar, sobre sua própria relação com os livros.

A leitura nos diferentes ambientes que se apresentam na sociedade seja na escola ou na periferia são de importância singular, porque pode ser um lugar onde os leitores encontram instrumentos, no caso, os livros, que os auxiliam na afirmação de si mesmos, onde se distanciam da realidade, mas ao mesmo tempo, constroem mecanismos para compreender o mundo que os cerca. Neste sentido, “entre os espaços necessários para o funcionamento de uma escola, além de secretaria, refeitório, entre outros, está a biblioteca, como um ambiente necessário para a formação do estudante [...]” (RAMOS; BALÇA, 2013, p. 161).

De acordo com Geneviève Pate (2012), a biblioteca propõe um ambiente cultural único e profundamente humano. Ao mesmo tempo, ela encoraja os leitores a seguir seus próprios caminhos e favorece a emergência das identidades. Também é onde a expressão das diferenças é possível, desejável e encorajada. É um espaço onde se pode aprender a construir relações com o outro, bem como a tentar compreender-se.

Já, segundo Chartier (2004), a biblioteca deve reunir todos os saberes acumulados, ser a base dos conhecimentos humanos, colocar à disposição de cada um as diversas obras escritas ao longo dos séculos. Logo, professor, biblioteca e estudantes devem estar numa relação de proximidade em todas as etapas de escolarização.

Conforme corrobora Petit (2009), a biblioteca ideal é a que permite que as crianças sonhem e que não lhes imponha ideias, imagens ou histórias, mas que lhes mostre possibilidades, alternativas. Tudo isso terá uma ligação profunda com a vida adulta. Ler histórias, talvez só pelo prazer de contar, mostrar que se pode sonhar, que existe saída e que nem tudo está imóvel. Ver que é possível inventar a própria vida. E que talvez, para inventar a própria vida, seja preciso primeiro a matéria-prima; é preciso ter sonhado para poder sonhar e criar.

A antropóloga também menciona que a leitura viabiliza ampliar o repertório imaginativo e crítico do leitor. No ato de ler, o leitor se apropria do texto, o interpreta, transforma o seu sentido, desliza sua fantasia, seus medos, desejos, angústias, frustrações entre as linhas e as mesclas com as do autor. É em meio a essa atividade que o leitor se constrói, pois o texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor possui dentro de si e muitas vezes, o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto ao qual estava preso, para se diferenciar.

Por meio disso, percebe-se a biblioteca como espaço de leitura possui um papel (re) estruturante na sociedade. Vale mencionar que os mediadores culturais ou agentes de leitura

também exercem papel fundamental nesse processo, pois, na maioria das vezes, são a ponte entre o texto e o leitor e “permitem, assim, uma nova travessia por esses momentos em que vários registros sensíveis são tocados simultaneamente e em que se constrói, passo a passo um mundo habitável” (PETIT, 2010, p. 27).

Logo, formar leitores implica uma questão de meio social e o que também está em jogo é a relação pessoal entre o professor como incentivador de livros, pois para transmitir o amor pela leitura é preciso viver tal experiência. Em muitos casos, bibliotecários, professores, pesquisadores não costumam ler, ou se limitam a um gênero e quadro de obras específico. Os poucos que o fazem, algumas vezes, são hostilizados pelos colegas, por serem considerados intelectuais são rejeitados pelos demais professores. Conforme Castrillón (2011, p. 24):

O propósito de formar leitores exige professores bem formados, conscientes da necessidade de mudanças importantes na estrutura social da escola e atualizados, não por meio de cursos breves ou oficinas, mas, sim por meio de programas de longa duração, que partam de sua prática cotidiana e que também introduzam o conhecimento da teoria e a necessidade de reflexão e do debate. Formação que lhes permita romper com a tradição de ensinar como aprenderam. Professores também formados como leitores e escritores, condição primordial para ensinar a ler e a escrever.

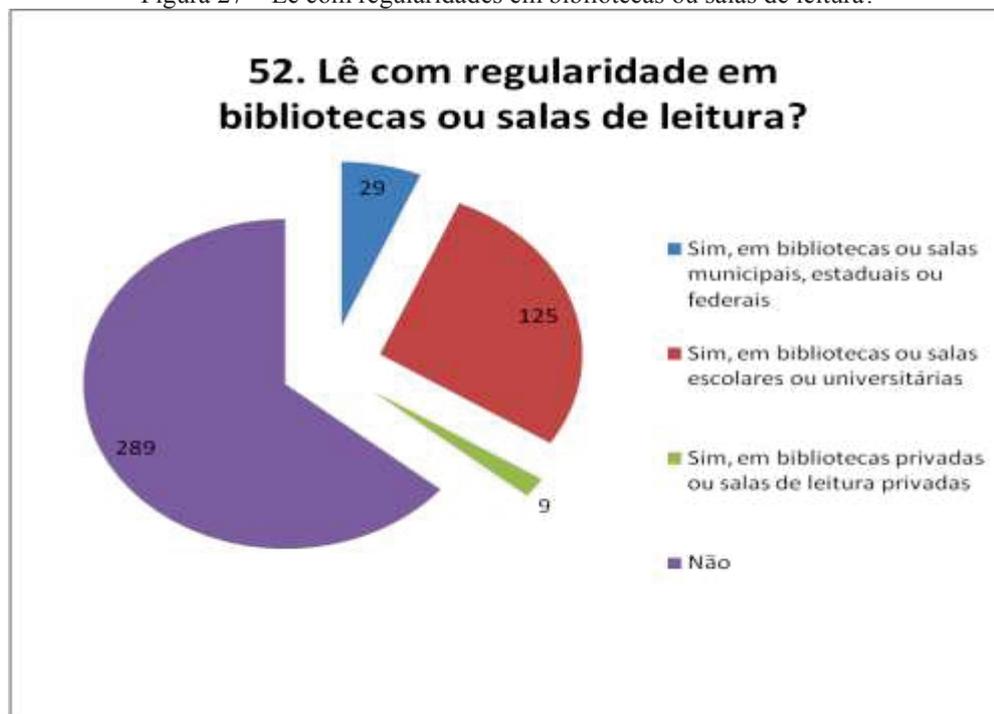
Através da citação supracitada, entendemos que uma formação inicial sólida do professor no que se refere à leitura se torna um ponto de partida para que a disseminação do ato de ler se torne uma constante na comunidade escolar e, conseqüentemente na vida dos sujeitos. Zilberman (2009) postula a importância de recuperar o papel fundamental da leitura dentro e fora da sala de aula. De acordo com a autora, é preciso compreender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade. Conforme a teórica, “o fato revela o vínculo íntimo e umbilical que toda ação de ler estabelece não somente com o mundo dos objetos, mas principalmente com a linguagem” (ZILBERMAN, 2009, p. 31).

Diante dos postulados de Zilberman (2009), podemos afirmar que a formação do pensamento crítico do sujeito bem como a sua emancipação estão alicerçadas na constituição como leitores. Por isso, nossa preocupação também se voltou se os entrevistados tiveram, durante o período escolar, acesso à biblioteca— esse importante espaço de contato entre o leitor e o livro. Assim, conhecer se tal ambiente de leitura fez parte da vida estudantil dessas pessoas se faz relevante na trajetória inicial do futuro professor de Letras e de Pedagogia, uma vez que esses profissionais são fundamentais no processo de disseminação da leitura nos ambientes escolares como a biblioteca.

Embora um dado do estudo do PROCAD nos permitiu tomar conhecimento se os ingressantes em Letras e Pedagogia tiveram acesso à bibliotecas ou salas de leitura enquanto

cursavam a educação básica, é de suma importância conhecermos a frequência com que a leitura foi e se foi realizada em tais espaços. A questão 52⁴¹ nos apresentou os seguintes resultados:

Figura 27 – Lê com regularidades em bibliotecas ou salas de leitura?



Fonte: Procad/2016

Quando questionados se exerceram a prática da leitura com regularidade em bibliotecas ou salas de leitura, 29 acadêmicos, ou seja, 6,4% alegaram que sim (bibliotecas ou salas municipais, estaduais ou federais), 125 licenciandos, 27,5% também responderam sim, em bibliotecas ou salas escolares ou universitárias, 9 respondentes, ou seja, 2,0% em bibliotecas privadas ou salas de leitura privadas e 289 sujeitos, 63,5% afirmaram que não leem em bibliotecas ou salas de leitura.

Os dados apresentados nos mostram que uma parcela dos acadêmicos de Letras e de Pedagogia pratica a leitura nos espaços mencionados. Contudo, a maioria dos sujeitos respondentes, não. Esse percentual ocasiona uma série de preocupações, tendo em vista que, para formar leitores, é imprescindível que o profissional da educação, no caso, o professor, reconheça a biblioteca e as salas de leitura como um ambiente no qual é preciso estar inserido.

⁴¹ Os respondentes deveriam assinalar uma ou mais respostas. Tal questão está inserida nos seguintes blocos temáticos: Perfil leitor, Espaços e modos de ler e O papel das instituições e dos mediadores.

Muitas vezes, esse lugar é primeiro ou único contato da criança ou jovem com a leitura dos mais variados gêneros textuais. Logo, “a escola e a universidade precisam proporcionar aos alunos a capacidade de aprender sempre, de ter autonomia na sua relação diante do conhecimento, de conhecer suas necessidades de informação e de ter autosuficiência para buscá-las, obtê-las, construí-las” (FEBA; ARIOSI; VALENTE, 2017, p. 61).

Dentro do escopo desta discussão é importante ressaltar que desde a criação do MEC em 1930 houve políticas públicas de incentivo à leitura, mas somente em meados de 1980 a formação de leitores começou a ser uma preocupação, mesmo que ainda não prioritariamente.

Conforme Angela Paiva (2012), o Programa Nacional Sala de Leitura – PNSL (1984) foi criado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais de educação e com as universidades responsáveis pela capacitação de professores. Seu objetivo era compor, enviar acervos e repassar recursos para ambientar as salas. O Proler foi criado pela Fundação Biblioteca Nacional e Ministério da Cultura e, por sua vez, se estende até os dias atuais, tem como objetivo viabilizar para a população em geral o acesso aos livros e outros materiais de leitura.

O Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994) tinha o propósito de dar suporte para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no desenvolvimento de duas ações: a aquisição e distribuição de livros, bem como a produção e disseminação de materiais para à capacitação do trabalho docente. Tal programa foi extinto em 1997 devido à criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) cujo objetivo era democratizar o acesso a obras de literatura brasileira e estrangeiras infantis e juvenis, como também fornecer materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras.

Contudo, mesmo com um abastecimento considerável de livros

ocorrem, com menor frequência, ações que viabilizam a formação de professores e de profissionais que atuam nas bibliotecas escolares para o reconhecimento do potencial do material disponibilizado e suas possibilidades educativas no cotidiano escolar, em especial, na sala de aula e na biblioteca (PAIVA, 2012, p.17).

A escola é um dos espaços mais importantes da sociedade, porque tem a função de formar cidadãos críticos e conscientes, e a leitura se configura como o ponto de partida para isso. Ainda de acordo com Paiva (2012), o sujeito constrói sua trajetória de leitura, mas esse processo está submetido a um contexto histórico, social e político; à possibilidade de acesso ao material de leitura; ao processo de escolarização e o que ele significa no que se refere à formalização dos critérios e parâmetros que regulamentam suas práticas de leitura.

O espaço de formação do sujeito se estende para a biblioteca, lugar onde se efetiva tal processo, ou seja, é também nesse ambiente que o professor deve ser uma espécie de ponte entre o leitor e o livro. Conforme Mékis (2016, p. 179), a biblioteca deve ser “um espaço que surpreenda, fomente a curiosidade, a imaginação e o engenho, além de mostrar que está dedicado aos leitores”.

Na concepção de Gilda Maria Rocha de Carvalho e Thatty Castelo Branco (2016), os espaços de leitura não formam por si só leitores. Conforme tais estudiosas, esses lugares propiciam o encontro do leitor com o texto. Contudo, é preciso que haja uma ação intermediadora que viabilize a relação do leitor com o texto para que o escrito lido possa ser impulsionador de uma transformação. Logo, a leitura serve como uma travessia para o homem que, quando completada, tende a modificar a maneira como o leitor enxerga o mundo.

Diante do exposto, entendemos que a disseminação da leitura propicia a democratização do conhecimento, principalmente quando mediada. Logo, “as leituras do professor influenciam sua prática pedagógica e, portanto, ampliando-se seu universo de leitura, abrem-se espaços para que colabore mais efetivamente para o processo de letramento de seus alunos” (BALÇA; SOUZA, 2012, p. 378).

Assim, a leitura possibilita o estímulo do senso crítico, pois “com frequência o saber é pensado como a chave da liberdade, como um meio de não ficar à margem de seu tempo, como um meio de participar do mundo e de ali encontrar um lugar” (PETIT, 2013, p. 106). O leitor, então, transforma o texto e é transformado por ele, porque durante a prática de leitura se dá conta que existem outras possibilidades e formas de pensar.

De acordo com Carlino (2017), a leitura e a escrita estão entre as habilidades mais importantes que as pessoas podem dispor e que oportunizaram mudanças qualitativas na história e no pensamento. Esta estudiosa ainda enfatiza que aprender na universidade não é um ganho garantido, pois depende da interação entre alunos, docentes e instituições. Em suma, “depende do que faça o aprendiz, mas também depende das condições oferecidas pelos docentes (e as que nos fornecem as instituições) para que o primeiro coloque em marcha sua atividade cognitiva” (CARLINO, 2017, p. 13). Sob essa perspectiva, o contato com a leitura é uma questão de influência social, ou seja, é também através das ações dos professores que os alunos desenvolverão e aperfeiçoarão suas habilidades leitoras.

Conforme Chartier (1991), os momentos passados na biblioteca asseguram o afastamento do sujeito em relação ao público, ao civil, aos negócios, à família, à casa, às relações sociais. Nesse espaço, o indivíduo é dono do seu tempo, do seu ócio e do seu estudo. Diante disso, entendemos que uma formação sólida no que se refere à leitura, propiciando o

contato com a biblioteca durante o percurso acadêmico do estudante no ensino superior, especialmente, dos futuros docentes das áreas de Letras e de Pedagogia propicia expandir as várias possibilidades de compreender o mundo. Conseqüentemente, as práticas executadas durante o preparo para o exercício da profissão serão fundamentais para a extensão dessas atividades nos ambientes escolares.

Ao voltarmos nosso olhar para a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016), quando questionados sobre que tipo de bibliotecas que costumavam frequentar, os entrevistados que comparecem a tal espaço, sempre ou às vezes, apontaram serem as universitárias e as públicas. Diante disso, mesmo que poucos sujeitos mencionaram se dirigirem para a biblioteca, estes, quem sabe, vejam tal lugar como uma possibilidade de contato com a leitura e aquisição de conhecimento.

Outro resultado⁴² relevante da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016) apontou que dos sujeitos que se dirigem para a biblioteca, 65% alegaram para ler livros para pesquisar ou estudar, 37% ler por prazer, 15% emprestar livros para trabalhos escolares, 11% consultar documentos e outros materiais da biblioteca, 11% emprestar livros no geral, 9% ler revista e jornais e 8% acessar a internet. Notamos que a biblioteca, então, é vista por tais sujeitos como um espaço em que se pode praticar a leitura e realizar outras atividades relacionadas ao conhecimento.

Petit (2006) enfatiza que a leitura é uma arte que se transmite em vez de ensinada. Segundo a estudiosa, a maior parte dos leitores que leem regularmente desde a infância possuem outra relação com a leitura daqueles que não a praticam, além de ressaltar a importância do meio social e familiar no incentivo à leitura. O ato da leitura propicia momentos de busca de uma vida secreta e profunda: dos amores, das emoções, dos mistérios da vida, da morte, da sexualidade. Assim, “a leitura é uma arte que se transmite mais do que ensinada”⁴³ (PETIT, 2006, p. 99).

Diante disso, se a leitura permite a compreensão de nós mesmos e do mundo em que habitamos, é importante mediar o contato do estudante com a biblioteca, uma vez que esse espaço se configura como um lugar de contato direto com a cultura, em que os livros estão a pouca distância das mãos dos leitores. O professor na figura de mediador cultural exerce papel fundamental na relação entre o texto e o leitor, pois é a ele que “cabe o desencadear das

⁴² Os sujeitos poderiam responder mais de uma alternativa.

⁴³ Tradução nossa. “[...] la lectura es un arte que se transmite más que enseñarse” (PETIT, 2006, p. 09).

múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais (...) em razão de sua percepção singular do universo representado” (ZILBERMAN, 2003, p. 28).

Logo, crianças e jovens, circunscritos ao ambiente escolar, devem ser incentivados à leitura e terem os livros ao seu alcance para que possam desenvolver habilidades e competências necessárias à formação leitora. Todavia, tal prática só será desenvolvida na escola se nas universidades, em cursos de formação como os de Letras e de Pedagogia, a bagagem e formação leitora do futuro professor foi alvo de prioridade durante a trajetória acadêmica.

Ao mencionar a relevância dos espaços de leitura e da mediação, Petit (2009, p. 11), assevera que:

Em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma. A hipótese parecerá paradoxal em uma época de mutações tecnológicas na qual é a eventual diminuição da prática da leitura o que preocupa. Parecerá mais audaciosa, até mesmo incoerente, visto que o gosto pela leitura e a sua prática são, em grande medida, socialmente construídos. Pensemos nos exemplos dados anteriormente: trata-se de homens e mulheres que provavelmente desde a mais tenra idade mergulharam nos livros, ou que ao menos foram introduzidos precocemente nos usos da cultura escrita.

Ao interagirem e olharem para a criança ou adolescente, principalmente, para os que se encontram em ambientes marginalizados, os mediadores culturais criam uma abertura psíquica, ainda mais porque são intercessores de livros, antes, muitas vezes vistos como símbolos de tédio ou exclusão. Na medida em que esses jovens descobrem os livros, também os “ouvem” e lhes dedicam uma atenção singular. Assim, “ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair. Por meio dessas idas e vindas, o leitor traça a sua autonomia, mediante a qual ele se reconstrói [...]” (PETIT, 2009, p. 39).

Mas vale mencionar que nem sempre a grande maioria das pessoas teve acesso aos livros e bibliotecas. Durante o Brasil colonial, as bibliotecas eram de caráter particular e as possuíam as pessoas mais abastadas. Conforme Luiz Carlos Villalta (2000), as informações que se referem às bibliotecas nos séculos XVI e XVII do período colonial brasileiro sugerem que os livros então em circulação eram principalmente literários ou de cunho religioso e que os maiores acervos bibliográficos atendiam à rotina das atividades dos colégios jesuítos. Os livros, portanto, constituíram fontes de conhecimento e de acesso ao sagrado. Isso não foi

sinônimo de uso ortodoxo, pois muitas obras foram consideradas heterodoxas. O Evangelho de S. João presente na Bíblia, por exemplo, constituía motivo de escárnio para alguns leitores que duvidavam de seu conteúdo como o usavam em práticas mágicas.

O estudioso ainda enfatiza que tanto no Rio de Janeiro como em Mariana, os registros históricos apontam que a posse de livros e, conseqüentemente de bibliotecas particulares se encontrava nas mãos de pessoas mais abastadas, isto é, somente uma pouca parcela da população. A distribuição e posse de tais obras diferenciavam-se de acordo com a categoria profissional e posição social dos inventariados: proprietários de terras e escravos, sacerdotes, profissionais do direito, cirurgiões, boticários, comerciantes, navegadores, estudantes, militares e funcionários públicos.

De acordo com Horellou-Lafarge e Segré (2010), a biblioteca pessoal que se possui coloca o livro ao alcance da mão, revela os interesses, o lugar e a importância concedidos à leitura pelo dono da casa, tem também uma função de ostentação: os livros são tanto elementos do cenário estético quanto expressão da importância que se dá ao conhecimento. Com isso, é possível notar o papel desempenhado pela biblioteca durante essa época.

Segundo Villalta (2000), foi somente a partir do século XVIII que ocorreu uma mudança tanto na posse de livros como na composição das bibliotecas. Primeiro, tem-se a impressão de que a propriedade de livros, ainda que escassa, tornou-se mais disseminada que nos séculos anteriores. Além disso, em algumas livrarias, em particular nas pertencentes a pessoas que tiveram acesso a uma educação mais esmerada, abriu-se espaço para as ciências e os saberes profanos, sendo ecos da ilustração perceptíveis nos títulos das obras. Mesmo assim, é importante frisar, as obras devocionais e, de resto, religiosas, no geral, predominaram.

Ainda de acordo com este estudioso:

[...] nessa comparação, fica patente que advogados, cirurgiões, boticários e licenciados, juntamente com os clérigos, passavam à frente dos demais, na medida em que entre 33 e 100% dos membros de cada categoria se enquadravam na condição de donos de livros. Isso leva à suposição de que para essas categorias o livro era um elemento essencial ao exercício profissional. Embora não se pretenda esquadrihar a composição das bibliotecas de Mariana, pode-se dizer que, no geral, elas confirmaram essa hipótese, visto que os livros guardavam laços estreitos com os ofícios dos inventariados que os possuíam, isto é, a maior parte dos livros que compunham as bibliotecas referiam-se às áreas de atuação profissional dos inventariados. O exame mais apurado da composição de bibliotecas identificadas na documentação censória, como se verá adiante, converge para a mesma conclusão. Fica, portanto, destacado um uso importante do livro no período colonial: como fonte de saber relativo ao exercício profissional (VILLALTA, 2000, p. 194).

Segundo Tania Maria Fereira (2000), as bibliotecas particulares de advogados e médicos que viviam e trabalhavam no Rio de Janeiro, ao longo do século XIX, possuíam características muito diversificadas e de maneira geral mesclavam temas pertinentes às necessidades profissionais e aos da preferência pessoal de seus proprietários.

Essa autora também ressalta que durante a passagem do século XVIII para o século XIX, os livros sediciosos (que constam conteúdo contra as autoridades) ou a perigosa literatura francesa (literatura, política, filosofia e livros técnicos), possuíam lugar especial nas estantes de médicos e advogados. Tais profissionais continham um amplo acervo privado, porque as bibliotecas de suas faculdades eram deficientes em obras que se relacionavam com conteúdo científico e necessário para o aprofundamento de seus estudos.

Algumas bibliotecas privadas contavam com amplo e diversificado número de obras tais como poesias, teses, artigos científicos, revistas. Já, outras, se limitavam a assuntos de interesse profissional de seu proprietário. Isso deixa evidente a preocupação destas pessoas com a pluralidade de leituras e ampliação do conhecimento. A maioria de obras de cunho profissional era inventariada, ficando de fora somente os livros de romance e poesia, por estarem associados ao cultivo doméstico. Tais leituras se realizavam no cotidiano ou em saraus noturnos, servindo, assim de lazer para os que não precisassem de textos científicos.

Essas bibliotecas como podemos perceber não deixavam a desejar sobre o conteúdo de seus acervos. De acordo com Villalta (2000, p. 198):

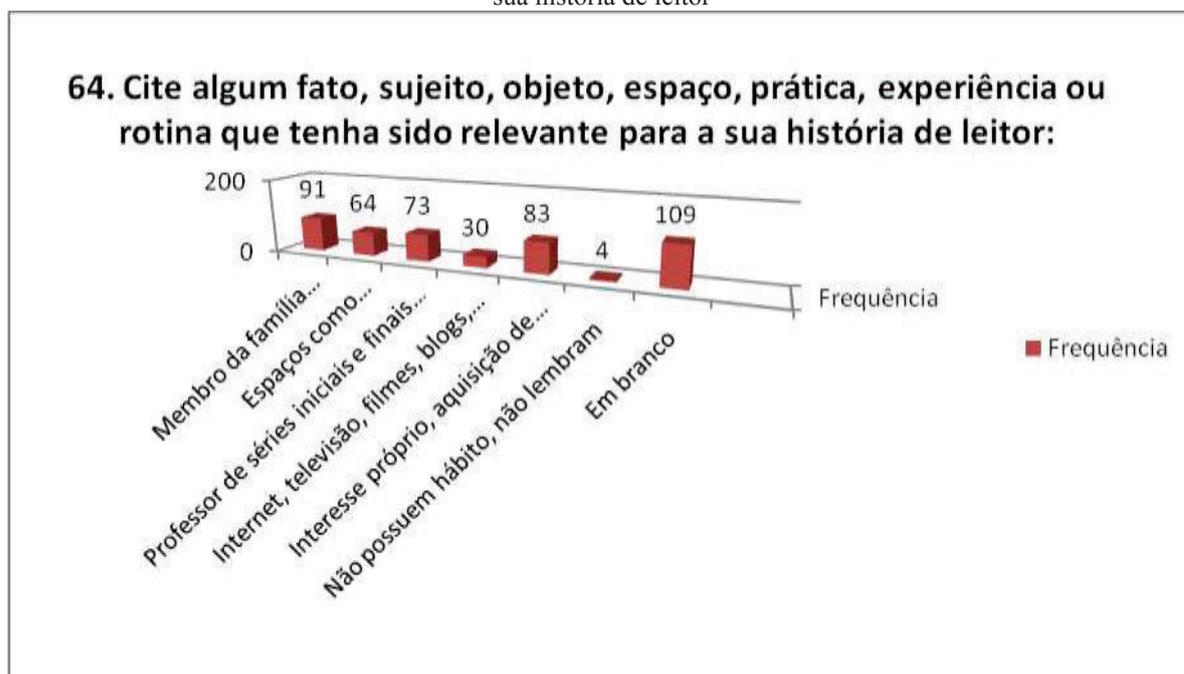
O tamanho das bibliotecas era diverso, não sendo determinado pela riqueza, mas pelo grau de refinamento intelectual e de escolaridade dos proprietários. Geralmente, padres, advogados e, em menor escala, cirurgiões possuíam as maiores bibliotecas. Havia, ainda, uma relação estreita entre, de um lado, a composição de livrarias e, de outro, a condição social e os ofícios dos seus proprietários. Aqueles que se dedicavam a ofícios, na maioria das vezes, possuíam livros relacionados às suas carreiras, enquanto, entre os demais, imperavam obras devocionais e, em menor escala, de medicina, história ou belas letras. Conclui-se, portanto, que os livros subsidiavam com suas informações o exercício de profissões, constituíam meios de acesso às “verdades sagradas” e também eram objetos de deleite e recreio.

Percebemos, assim, que a posse de livros durante a era colonial, bem como a composição e configurações das bibliotecas diziam respeito ao conhecimento ligado à profissão de determinadas pessoas, possibilitavam o acesso ao sagrado e à diversão. Mesmo com a ampla circulação de livros baratos no fim deste período, a finalidade continuava sendo religiosa como a preparação para rituais como devoção e penitência. Já, no espaço privado, o livro servia como ornamento, enfeite na estante.

Diante disso, enunciarmos como se formaram as bibliotecas particulares durante a era colonial nos possibilitou uma visão sobre o perfil do leitor do século XIX, nos levando a entender que “os acervos de bibliotecas passaram a indicar as preferências culturais, as influências literárias e as tendências das publicações e importações de livros”, bem como “uma melhor compreensão dos hábitos e representações de camadas letradas da população brasileira e seu processo de transformação” (FERREIRA, 2000, p. 333). Então, podemos perceber que a leitura no Antigo Regime era sinônimo de privilégio, de status e de posição social.

Assim, dando sequência a este estudo, atentamos para o resultado da questão aberta⁴⁴ respondida pelos acadêmicos de Letras e de Pedagogia:

Figura 28 – Cite algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua história de leitor



Fonte: Procad/2016

Notamos que dos 455 sujeitos respondentes que indicaram um fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua história de leitor, 91 alegaram que foram incentivados a ler por um membro da família como pai, mãe, irmão, irmã, avô, avó, primo, prima, tio, tia ou amigo.

⁴⁴ A presente questão se insere nesta seção devido à grande parte dos acadêmicos mencionarem a biblioteca como espaço influenciador no gosto pela leitura. Tal questão está inserida nos seguintes blocos temáticos: Espaços e modos de ler e O papel das instituições e dos mediadores.

Podemos inferir a partir dos resultados obtidos que o gosto pela leitura de boa parte desses acadêmicos de Letras e de Pedagogia é oriundo do berço familiar ou da influência de amigos. Com isso, vale atentar que os membros da família são as primeiras pessoas com as quais nos relacionamos e, com isso, o meio familiar é o primeiro espaço de convivência bem como o lugar onde adquirimos nossas primeiras experiências.

Bernard Lahire (1997), em um estudo analítico acerca do sucesso escolar de crianças de origem popular francesa, descobriu que a família era a grande responsável pela formação pedagógica, principalmente no que se referia à leitura e à escrita. As crianças oriundas destes lares obtinham um maior sucesso escolar. Logo, para tal estudioso:

A familiaridade com a leitura, particularmente, pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o “sucesso” escolar: sabemos, por exemplo, que a leitura em voz alta de narrativas escritas, combinada com a discussão dessas narrativas com a criança, está em correlação extrema com o “sucesso” escolar em leitura. Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas, lidas por seus pais, ela capitaliza – na relação afetiva com seus pais – estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita. Assim, o texto escrito, o livro, para a criança, faz parte dos instrumentos, das ferramentas cotidianas através das quais recebe o afeto de seus pais. Isto significa que, para ela, afeto e livros não são duas coisas separadas, mas que estão bem associadas (LAHIRE, 1997, p. 20).

Entendemos, então, que a família desempenha um papel importante no processo de introduzir a leitura na vida das crianças e essa formação leitora será ainda mais produtiva quando aliada às práticas de leitura na escola. Assim, “a ação da escola, da família, do conjunto da vida social tem por finalidade facilitar a construção da criança-leitora e fazer da leitura uma prática cultural costumeira compartilhada por todos” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 82).

Mas vale atentar que dos 455 respondentes somente 91 mencionaram a influência de um membro familiar no incentivo à leitura. Isso significa que em muitos lares, a leitura pode não ser praticada e, por isso, não é incentivada. Tal dado reforça ainda mais a importância da escola no que diz respeito à influência no ato de ler.

Ao ser questionado em uma entrevista pela *Carta na escola* que se várias pesquisas confirmam que a leitura é uma história de família, por que algumas pessoas praticam a leitura e outras, não, mesmo estando em condições similares na mesma família, Ezequiel Teodoro da Silva⁴⁵ menciona que:

⁴⁵ <http://observatorio-educacional.blogspot.com/2009/05/precisamos-ir-alem-da-narrativa.html>

A convivência com situações de leitura é fundamental para a produção de novos leitores na sociedade. Entretanto, por pesquisas, também sabemos que grande parte das famílias brasileiras não cultiva a leitura. Seja porque você tem pais trabalhadores que não têm muito vínculo com a escola ou porque nunca deram muita bola para isso e preferem outros mecanismos de circulação de informação. Com o enfraquecimento da família na estimulação socioambiental da leitura, a escola ganha uma importância mais vital, assumindo uma função que seria da família. E não adianta partir para uma visão de esQUIVA. A escola hoje tem essa função cultural. É preciso ter consciência que nas famílias mais empobrecidas, de analfabetos funcionais, o leitor floresce na escola. Uma família mais humilde tem plena consciência da importância da leitura e da escrita. O sujeito é não leitor, mas quer que o filho seja um leitor. Manda o filho para a escola para a ler, escrever e contar.

A escola, então, consegue apresentar a leitura para os sujeitos que não a praticam no meio familiar e, com isso, quem sabe, abrir possibilidade de transformação na vida dessas pessoas. Logo, a leitura através da ação de um mediador pode se tornar um agente de modificação particular e social, na medida em que o indivíduo adentra nas esferas do saber e percebe que há outros vieses para a sua condição.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016) questionou os entrevistados se houve influência de alguém para gostar de ler. Os resultados apontaram que apenas 33% alegaram ter tido influência de alguém no gosto pela leitura e 67%, não. Ao indagar quem principalmente praticou tal interferência os dados mostraram que 11% mencionaram a mãe, ou responsável do sexo feminino; 7% algum professor ou professora; 4% pai ou responsável do sexo masculino; 4% algum outro parente; 4% outra pessoa; 1% marido, esposa ou companheiro(a); 1% padre, pastor ou algum líder religioso e 67% não/ ninguém em especial. Através dos resultados desse estudo, podemos notar a importância da mãe na intervenção da leitura quando comparada com o pai ou outro parente e, assim, em ambas as pesquisas percebemos a relevância da família como formadora de leitores.

Seguindo na análise dos resultados da pesquisa do PROCAD, 64 sujeitos afirmaram que a casa, biblioteca, escola, sala de aula, espaço religioso, teatro, universidade foram ambientes primordiais na constituição como leitores. Esse dado aponta para a relevância cultural e de acesso ao conhecimento que tais espaços propiciam. Neste particular, enfatizamos a importância da biblioteca, lugar que foi mencionado pelos sujeitos da pesquisa, como uma esfera singular, que deve ultrapassar a mera definição de depósito de livros e se tornar um ambiente onde se dá o encontro do ser humano com o mundo da leitura.

A biblioteca, então, deve se tornar um espaço de trocas entre os leitores e o livro. Conforme Chartier (1998), um leitor pode ter prazer ao visitar uma biblioteca pública, com livre acesso às prateleiras, circulando pelo que tal espaço pode oferecer. Já nas bibliotecas de pesquisa, como as existentes na França, o leitor somente encontra os livros que são

procurados. Na biblioteca pública, por sua vez, as pessoas encontram livros que não são buscados, como se fossem as obras que procurassem os leitores.

Os postulados do historiador do livro permitem compreender que as diversas bibliotecas existentes, de certa forma, assumem determinadas características e isso se relaciona com tipos de leitores que exploram seu acervo. O ensino superior, então, como lugar de formação precisa apresentar a biblioteca como um espaço de aquisição cultural, acesso à informação e a leitura. Logo, este ambiente

que seja um lugar de mestiçagens, de cozinha de ingredientes globais e locais, onde a constante renovação do mundo encontre um eco palpável através da coleção e, também, um espírito de abertura e de ir até o ambiente, para conhecê-lo, descobri-lo e vinculá-lo com o que sucede em outros lugares e contextos de referência (MÉKIS, 2016, p. 174-175).

Com isso, a biblioteca passa a ser um dos locais basilares à formação do futuro docente, uma vez que certas atividades de leitura quando são desenvolvidas nesse ambiente, fazem com que o acadêmico potencialize suas atitudes e competências leitoras: compreender, refletir, inferir e explorar as informações presentes no texto. Esse espaço, assim, se torna primordial na formação inicial do professor.

Um fato que nos chama a atenção é que 73 acadêmicos enunciaram o professor como principal influenciador no gosto pela leitura. Este dado revelador nos leva a entender que é indiscutível a relevância de tal profissional no processo de formação de leitores. Se retomarmos a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015) percebemos que 7% alegaram ter tomado gosto pela leitura devido à interferência de algum professor.

O professor, nesse sentido, é um profissional que tem a capacidade de transformar a vida de seus alunos por meio da leitura, uma vez que “o homem transforma seus saberes, mas também é influenciado e transformado durante o processo” (MOTOYAMA; SANTOS; SILVA, 2017, p. 29).

Diante deste resultado, percebemos a função importante do professor na sociedade, bem como o poder que tal profissional possui para a formação do pensamento crítico dos sujeitos. Assim, propiciar oportunidades de contato com materiais diversos de leitura que sejam da preferência destes leitores tendem a criar um hábito leitor livre de imposições e leituras obrigatórias.

Segundo Eliana Yunes (2016), quem possui uma familiaridade com o imaginário vê melhor a “realidade” e se prepara psiquicamente para os imprevistos, para as “invenções”, seja do tipo científico-tecnológico, seja do artístico-ficcional, pois um ou outro dependem de

nossa capacidade de ver aqueles vazios e faltas e, demiurgicamente, ir fazendo a ponte, articulando os elos perdidos. O professor, então, enquanto mediador é aquele que elabora “situações novas e estimulantes, bem como promove a criatividade, a curiosidade e o desafio da linguagem simbólica. Se o aluno for capaz de algo mais, o professor mediador indagará formular tarefas novas que potencializem cada individualidade” (TEBAR, 2011, p. 121).

Yunes (2016) ainda enfatiza que ler parece ser uma atividade de sobrevivência, antes que a invenção do alfabeto nos entregasse à escrita como uma maneira de guardarmos a memória das coisas. Tal estudiosa ressalta que “entender os códigos, o código escrito é desdobrar a condição de estar no mundo sendo mais que um mero decodificador, sendo um sujeito que lê e interpreta o mundo e suas circunstâncias para viver, para agir” (YUNES, 2016, p. 22). Logo, o professor enquanto mediador do aluno com o texto possibilita a realização de reflexões que ultrapassam somente a decifração da palavra escrita.

Além desses resultados, boa parte dos respondentes alegou que o interesse próprio pela leitura teve papel relevante na sua história de leitores. Isso significa que, talvez, por falta de mediadores e também, quem sabe, por necessidade no trabalho, na escola ou até mesmo na vida precisaram por eles próprios perceberem a importância da leitura.

Outros respondentes que apontaram a aquisição de conhecimento, curiosidade, gosto, incentivo devido a outro curso, fuga da realidade, compreensão de si e do mundo, superar perdas de entes queridos, viajar por mundos desconhecidos, passar o tempo no transporte até a universidade, etc. Nos chama a atenção às várias possibilidades que a leitura propicia, ou seja, esses leitores se dão conta do poder transformador do ato de ler, ou o fazem por pura e mera distração.

Outro resultado relevante mostrou que 30 acadêmicos apontaram a internet, a televisão, filmes, blogs, sites ou obras como *Harry Potter*, *Jogos Vorazes* e *O Pequeno Príncipe* como dispositivos que os despertaram para o ato de ler. Logo, notamos que as mídias digitais também podem exercer o papel de influenciadores no que diz respeito à leitura, dividindo, então, esse papel com a família, escola, biblioteca, professores e até mesmo com o próprio livro.

Podemos citar como exemplo o livro *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum publicado pela editora Companhia das Letras e vencedor do prêmio Jabuti como melhor romance em 2001. Antes de ser anunciada a adaptação da obra para minissérie da TV Globo, os exemplares vendidos não passavam de 60 por semana, conforme a *Publishnews*, com base nas informações do *Bookscan*, ferramenta da Nielsen que monitora o varejo de livros no Brasil. Após o anúncio e a minissérie ir ao ar, as vendas foram aumentando progressivamente

chegando a 1.060 unidades vendidas⁴⁶. Através disso, notamos a forte influência que os aparatos tecnológicos exercem sobre as pessoas, chegando a ponto de influenciá-los na formação como leitores. Assim, os suportes digitais podem ser importantes aliados na difusão da leitura.

Na época atual, vários artefatos de promoção da leitura vêm se formando na internet como o *booktubers* e o *skoob*, que se tornam importantes meios na promoção da leitura. Os *booktubers* são jovens leitores que compartilham na internet suas impressões sobre os livros que leem por meio de um formato audiovisual: um vídeo que eles mesmos gravam e publicam no YouTube. Esse vídeo geralmente é gravado num ambiente privado como o quarto e apresenta atmosfera da leitura: estante de livros, o livro a ser discutido está sempre à mão do influenciador digital, etc.

Conforme Fabiane Burlamaque e Deisi Zanatta (2016, p. 223), “a importância dos *booktubers* e dos clubes de leitura que vêm se formando na rede está em evidência, pois compreendem que a mediação da leitura, pressupõe a formação do leitor”. As estudiosas ainda ressaltam que se anteriormente a web era considerada uma possível inimiga dos escritores e editores, nos dias de hoje, os *booktubers* estão modificando tal cenário. Com isso, esse contato está transformando a relação dos jovens com a leitura, mas principalmente entre os livros, a internet e a mediação de leitura, uma vez que tais mediadores se materializam no cotidiano desses leitores e influenciam nas opiniões de tais sujeitos.

Outro aparato digital que está ganhando força entre os leitores na contemporaneidade é o *skoob*, um site criado em 2009 por Lindenberg Moreira e considerado a maior comunidade de leitores. No site, os usuários, leitores ou *skoobers* como são denominados, podem obter seguidores e compartilhar leituras, trocar ideias, comentários, trechos e críticas das obras lidas, além de trocarem dicas sobre livros, através das ferramentas propiciadas pelo site.

Conforme Rejane Pivetta de Oliveira (2015, p. 74):

O diferencial do *Skoob* é que se trata de uma comunidade brasileira, que fala a mesma língua, manifestando seus gostos literários, mais ou menos modelados pelo sistema social em que se dão as práticas de produção, circulação e recepção daquilo que todos entendem como literatura. O gosto literário funciona como elemento de agregação e estabelecimento de vínculos entre os usuários da rede, pertencentes a um território comum de trocas e relações sociais.

Logo, o *Skoob* se torna um espaço de mediação de leitura, isto é, um lugar em que os leitores dialogam e trocam ideias sobre as obras lidas e, assim, ampliam o conhecimento sobre

⁴⁶<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/venda-do-livro-dois-irmaos-dispara-apos-anuncio-da-miniserie-na-tv-20775630>

o mundo que a leitura proporciona. De acordo com Pedro Barth e Fabiane Burlamaque (2015), este ambiente digital propicia pensar num novo redimensionamento da leitura, especialmente da leitura da literatura. Assim, “uma vez que reconhecemos o potencial do *Skoob* para o desenvolvimento do letramento digital e literário, faz-se necessário integrá-lo em práticas, projetos ou mediações” (BARTH; BURLAMAQUE, 2015, p. 66).

De acordo com Chartier (1999), observar as redes de práticas e as regras de leituras próprias às diversas comunidades de leitores é uma primeira tarefa para se chegar a uma história da leitura preocupada em compreender nas suas diferenças, a figura paradigmática desse leitor que é um furtivo caçador. Desta forma, alguns aparatos digitais que estão ganhando a atenção dos jovens leitores se tornam espaços para novas relações sociais a partir de uma atividade em comum: a leitura.

Vale mencionar que além dessa rede virtual, há também uma rede real de troca de experiências sobre as leituras que os jovens realizam. No ambiente escolar ou em encontros privados a indicação de livros bem como de adaptações de filmes e séries destes, além da troca de comentários sobre “o que gostaram ou não” nos textos tornou-se um hábito comum entre tais leitores. Conforme Horellou-Lafarge e Segré (2010, p. 126-127):

A prática da leitura das crianças e adolescentes faz parte de uma relação de amizade, convivência. Os adolescentes têm o costume de transmitir entre si, oralmente, o conteúdo dos livros que lhes interessaram, falam do que leram, estimulam os colegas a compartilhar suas leituras para comunicar suas impressões, para compará-las, verificar o que compreenderam. Evocam suas leituras entre si, trocam e aconselham livros. Muitas vezes, os adolescentes praticam a leitura coletiva, leem em conjunto uma mesma história em quadrinhos, leitura acompanhada de comentários, de reflexões, de brincadeiras.

Assim, percebemos que há uma relação real e virtual de leitores e que o conteúdo dos livros passou a ser assunto de discussão em rodas de conversa e, através disso, alicerçam uma relação de existência e de conhecimento. Ocorre uma identificação desses jovens com a leitura que, conseqüentemente passa para o mundo real atingindo uns aos outros, ou seja, a ligação entre eles também passa a se estreitar devido às preferências de leitura e as vivências que podem lhes proporcionar.

Dando continuidade ao estudo dos resultados obtidos na pesquisa do PROCAD, em relação aos sujeitos que alegaram terem sido direcionados para o hábito de ler através de livros como *Harry Potter* e *Jogos Vorazes*, podemos inferir que o universo ficcional presente nestes textos os tenha influenciado em expandir suas leituras, propiciando, então, uma ampliação na bagagem leitora. Em um trabalho sobre os jovens e as narrativas contemporâneas, Zanatta e Burlamaque (2014) abordam algumas questões sobre a obra *Jogos*

Vorazes. Conforme as autoras, os jovens do mundo atual acompanham as transformações que a nossa sociedade vem sofrendo. Logo, a literatura infantil e juvenil de certa forma representa o meio em que essas crianças e jovens vivem, podendo fazer com que elas se identifiquem com as obras lidas. As estudiosas também enfatizam que:

A exploração de temas complexos, perigosos e polêmicos como a repressão governamental, a fome, lutas e a morte vêm se destacando na produção literária contemporânea. Alguns desses motes já foram muito explorados nos contos de fadas e, talvez, de todos eles a morte seja o mais difícil de ser superado. Jogos Vorazes nos apresenta crianças e adolescentes que são forçados a entrar numa arena e matar uns aos outros, restando apenas um sobrevivente (ZANATTA; BURLAMAQUE, 2014, p. 143).

Através da citação supracitada, percebemos a importância que a leitura da literatura pode ter na vida das pessoas, pois quem sabe busca por meio das temáticas destes textos respostas para determinados conflitos pessoais e sociais. Assim, a ficção propicia ao leitor que ele se enxergue na narrativa e possa vir a se identificar com os acontecimentos que rondam as personagens da história.

Conforme Vincent Jouve (2002), o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Tal estudioso menciona que se a recepção do texto recorrer às capacidades reflexivas do leitor pode influir sobre sua afetividade. Sendo assim, as emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção, isso, porque elas provocam em nós como leitores admiração, piedade, riso ou simpatia, vindas das personagens romanescas que despertam o nosso interesse. Dessa forma, a leitura se relaciona também com a subjetividade do leitor.

No que diz respeito à série *Harry Potter*, ao discutir a questão do leitor em tal obra, Ana Cláudia Munari Pelisoli (2011) enuncia que com base na teoria do efeito proposto por Wolfgang Iser, “é possível buscar o leitor dentro do próprio texto por meio de exames das estruturas que condicionam a sua participação, os lugares vazios, que, aqui, julgamos ser uma das razões principais que tornam a série de Rowling esse fenômeno de leitura” (PELISOLI, 2011, p.17).

Essa estudiosa ainda enfatiza que a cultura jovem sempre esteve aliada a um movimento de transgressão, um impulso para o rompimento com a cultura vigente, para criar tendências e estilos com os quais a juventude pudesse se identificar – assim foi com o rock, a onda hippie, o punk, o grunge –, movimentos que eram aglutinados pela cultura geral nas trocas de gerações, virando saudosismo, acessório vintage ou, ainda, cultura de massas, conforme o sucesso e o alcance.

Vera Teixeira Aguiar (2005), por sua vez, realizou um estudo com dez crianças, estudantes de 10 a 13 anos e cinco adultos de nível universitário de 30 a 50 anos, sendo todos leitores da obra *Harry Potter*. O intuito foi observar os movimentos dos sujeitos em direção ao livro, as causas que os levaram à leitura. Os entrevistados ressaltaram que a curiosidade diante da repercussão da obra foi o estopim inicial para lerem o livro. Mas esta curiosidade não proveio dos meios de comunicação, sites, etc., mas sim, de comentários de pessoas próximas, notícia de publicação da obra.

Os sujeitos dessa pesquisa também mencionaram que comentam a repercussão da obra, bem como de seu sucesso e referência a fatos do enredo e personagens com amigos, colegas de escola e conhecidos. Outros fatores também influenciaram na leitura como: ver outros jovens lendo e dando gargalhadas, andando sempre com o livro na mochila; compra do livro por parte da mãe; necessidade de atualização, no caso do professor. Uma informação que chama a atenção revela que foi unânime o apontamento de que a fantasia é o elemento mais atraente na leitura. Conforme Aguiar (2005, p. 19-20):

Os livros transmitem a idéia de que, malgrado nossas dificuldades, sempre podemos vencer os obstáculos porque possuímos qualidades inatas, potencialidades a serem desenvolvidas e talentos a serem revelados. Nesse sentido, a coleção funciona com um conto de fadas moderno, para o qual os problemas existem, mas seguramente podem ser resolvidos. A mensagem otimista de mundo que transmite atinge as crianças e os adultos, sobretudo porque a injustiça, a violência, a guerra, a disputa e o ódio não são banalizados, como no dia-a-dia contemporâneo. Ao contrário, todos os males são importantes e devem ser enfrentados e resolvidos.

Se as relações familiares em casa são tumultuadas para Harry Potter, o mesmo acontece no ambiente escolar. E ali, novamente, estamos diante de situações do mundo real, com professores e alunos, diretores e funcionários, salas de aula e campos de esporte. O prédio da escola é o mundo lá fora, no qual o herói deve penetrar para fazer sua iniciação. Por isso, todas as resistências da família resultam vãs, isto é, quando é chegado o momento, nada impede sua entrada no novo.

Entendemos que a fantasia presente no texto permite ao leitor justamente evadir-se do mundo real e adentrar num mundo imaginário. Ao mesmo tempo, o receptor consegue se enxergar na obra diante das situações vividas pelas personagens, especialmente, pelo protagonista. Logo, entendemos que todos os elementos presentes no enredo visam a contribuir para o leitor compreenda as etapas de maturidade que precisa passar para atingir a idade adulta, bem como sua relação com o espaço e com os seres com os quais convive.

De acordo com Miguel Rettenmaier (2005), semelhante ao protagonista, Harry Potter, que cresce e que muda no fim de cada aventura, que tem sua identidade profundamente enriquecida pelo contato com o mágico, o público receptor da obra pode atingir, na “volta pra casa” dimensões mais profundas quanto a si mesmo. O autor ainda resalta que através da

leitura, contemplação da arte, ingresso no mundo das narrativas míticas e literárias, o leitor juvenil pode descobrir que não é ou não precisa ser um “trouxa”, percebendo-se, a partir disso, como uma espécie de bruxo que não se acomoda na satisfação das conquistas minúsculas, na ambição pela “normalidade”, na obediência cega às convenções sociais, no desejo obsessivo por quinquilharias de consumo.

Maria Lucia Bandeira Vargas (2005) postula que o protagonista da obra pode ser percebido como um menino passível de existência verdadeira e, com isso, J. K. Rowling oferece a todos os leitores que trazem viva a memória de sua luta interna pela diferenciação e construção de identidade uma oportunidade para lembrar, através de metáforas riquíssimas, passagens fundamentais para a vida adulta. Esta autora ainda enfatiza que

o encantamento de pessoas de todas as idades pela série de livros Harry Potter parece dever-se, pelo menos parcialmente, à saga do personagem como metáfora do crescimento, do enfrentamento da dor e da superação de si mesmo na busca pela felicidade. Esses são temas comuns a todos, mesmo àqueles que já atravessaram o período crítico do crescimento físico e afetivo, pois o próprio movimento interminável que significa estar vivo nos cerca de rituais de passagem que simbolizam o sempre o nosso renovado encontro e enfrentamento com a nossa intimidade e as sombras que esta projeta (VARGAS, 2005, p. 207).

Entendemos, diante dos apontamentos apresentados, que a obra *Harry Potter* instaura uma nova identidade entre os leitores que vem a ser elaborada a partir da possível identificação com as situações presentes no texto e das vivências das personagens. A escolha por tal obra por muitos leitores das mais variadas idades contraria a crítica negativa ao livro elaborada por alguns pensadores, dentre eles Harold Bloom. Assim, “talvez a magia desses livros esteja no acesso a ‘segredos’ desconhecidos e na identificação com as necessidades do adolescente, ou no compartilhamento dessa experiência e na troca de opiniões, descobertas, angústias e superações” (FAILLA, 2014, p. 81). Provavelmente o leitor de tal obra consegue se enxergar no texto e através dos acontecimentos do enredo, buscar soluções para os percalços da vida, identificação esta que, provavelmente, não encontra ainda na leitura dos clássicos.

Os estudantes participantes do estudo de Carina Balzan (2018) mencionaram possuir gosto pela leitura durante o Ensino Fundamental. Tal prática se manteve no Ensino Médio, possibilitando a ampliação do repertório e o amadurecimento como leitores. Conforme os resultados desse estudo, cerca de 7 sujeitos, isto é, 70%⁴⁷, alegaram praticar a leitura de

⁴⁷Nessa etapa da pesquisa de Carina Balzan foi selecionada uma amostra de sujeitos que responderam ao questionário para a realização e aplicação de um teste de competência leitora. No total, dez (10) sujeitos participaram voluntariamente, sendo que estavam cursando o quinto semestre, fase de conclusão de curso.

revistas diversas, livros de ficção científica, romances de escritores estrangeiros como os de Agatha Christie, Nicholas Sparks, Dan Brown, David Foster Wallace, além das sagas como *Harry Potter* (J.K. Rowling), *Crepúsculo* (Stephenie Meyer), *Sussuro* (Becca Fitzpatrick), não sendo as indicações de livros prescritas pela escola.

Notamos que a obra *Harry Potter* está na listagem de leituras mencionas desses sujeitos, bem como na dos respondentes da pesquisa do PROCAD e dos usuários da comunidade do *Skoob*. Com isso, é perceptível a aceitabilidade dessa saga por parte do público leitor contrariando, assim, a crítica literária tradicional.

Em uma entrevista ao Jornal Folha de São Paulo⁴⁸, o crítico literário, Harold Bloom afirma que a popularidade de *Harry Potter* é desesperante. Os dois questionamentos sobre a saga foram os seguintes:

Folha - O sr. é leitor da produção literária voltada para o mercado jovem? O sr. mencionou Harry Potter: alguma vez já o leu?
 Bloom - Há alguns anos eu nunca havia nem sequer ouvido falar em Harry Potter. Até que li algo no "Wall Street Journal" sobre o fenômeno Harry Potter, o que souo algo alarmante para mim. Fui a uma livraria, isso há três ou quatro anos, e comprei um exemplar "paperback" (edições mais baratas) do primeiro livro da série e o li. E fiquei chocado e alarmado. Era uma das obras mais mal escritas que eu lera em anos! Fiquei horrorizado que aquele fosse o livro mais popular entre os jovens do mundo todo. Hoje isso continua. Mas estou convencido de que esse fenômeno seja efêmero, esses livros vão acabar em poeira. Não sei se você já os leu, mas são muito ruins!

Então acabei fazendo essa antologia e, só depois que recebi o primeiro exemplar e li a introdução e o índice, compreendi que era minha reação a todo esse fenômeno. Mas não há nenhum propósito pragmático nisto. Mesmo que esse livro seja um sucesso no mercado norte-americano e tenha vendido 70 mil cópias, "Harry Potter" vendeu 3 milhões de exemplares. É uma situação absolutamente desesperante. Acho que as crianças deveriam ler Lewis Carroll, Edward Lear, mas elas não estão lendo "Alice no País das Maravilhas". Acredito que no Brasil seja igual, que vocês tenham fantásticos autores que não são mais lidos pois as crianças só querem ler Harry Potter.

Folha - E há toda uma estratégia mercadológica por trás, com personagens invadindo o mundo do consumo de outros bens, filmes etc.
 Bloom - Bem, o que podemos dizer? Pensei outro dia que isso já aconteceu antes, não é nenhuma novidade. Sempre houve, na história da literatura ocidental, livros que são muito populares, entre adultos e crianças, mas 30 ou 40 anos depois ninguém se lembra quais são... Viram pó. Eu não estarei por aqui em 30 anos para ver, mas Harry Potter já terá desaparecido. E Shakespeare e Carroll ainda estarão por aqui.

A crítica de Harold Bloom acerca da obra *Harry Potter* se dá devido a esse bem como outros textos da cultura de massa estar ganhando espaço nas mãos dos jovens leitores contemporâneos. Para Bloom, tais livros ocupam o lugar que deveria ser da literatura clássica,

⁴⁸ <https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u30244.shtml>

ou seja, as obras preferidas dos sujeitos respondentes dessas pesquisas se referem aos textos que a crítica e até mesmo a escola não consideram como leitura legítima.

Chantal Horellou-Lafarge e Monique Segré (2010) ao mencionarem Baudelot, Cartier e Detrez, enfatizam que a leitura literária é legitimada pelo sistema escolar, em que ao longo dos últimos anos do século XX, leituras cultas e científicas do texto literário foram ensinadas durante o ensino secundário. Tais leituras, baseadas na linguística e na semiótica, privilegiavam o estudo da forma e da análise interpretativa do texto, separando-se de uma leitura em que o receptor investisse seus interesses próprios. Os estudiosos também ressaltam que após o término do bacharelado, uma minoria de alunos continua a praticar estas leituras, contudo, muitos outros deixam de lado a leitura dos clássicos preferindo ler algo que os divertissem.

Horellou-Lafarge e Segré (2010) também enunciam que quando chegam ao segundo grau, os adolescentes são absorvidos pelo trabalho escolar, não tendo espaço para a leitura de lazer. Até ingressarem em curso superior, são estimulados a ler obras literárias da cultura legítima, como também a realizar uma análise culta dos textos literários. Com isso, entendemos que a cultura erudita somente considera a leitura da literatura, mas as pesquisas mencionadas apontam que o leitor contemporâneo está em contato com leituras um pouco distantes das tradicionais.

De acordo com Italo Calvino (1993), para poder ler os clássicos é preciso definir de onde eles estão sendo lidos, caso contrário o livro e o leitor se perdem numa nuvem atemporal. Dessa forma, o rendimento máximo da leitura dos clássicos ocorre para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem. Assim, podemos ressaltar que se faz necessário apresentar o texto clássico, mas não desconsiderar os outros escritos que se encontram nas mãos dos leitores. Quem sabe, seja possível realizar cotejos entre as obras eruditas e as contemporâneas, a fim de que os estudantes percebam as relações existentes de um conteúdo para o outro e, com o tempo, se tornem leitores dos escritos eruditos.

Já a obra *O pequeno príncipe* pode ter conquistado os sujeitos respondentes da pesquisa do PROCAD devido as suas temáticas como amizade, solidariedade, desapego. No Brasil, tal obra ficou conhecida como o livro das misses⁴⁹, porque as moças que participavam de concursos de beleza o mencionavam como texto favorito. Por volta de 1980, o livro chegou a entrar na lista de autoajuda, pois indicava fórmulas para as pessoas terem sucesso no

⁴⁹<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/04/1269200-saiba-por-que-o-pequeno-principe-tem-apelido-de-livro-de-miss.shtml>

trabalho, por exemplo. Contudo, para alguns estudiosos entrevistados pela Folha UOL a obra é, sim, literatura.

Segundo Ana Maria Machado (2013) o autor não pretendia dar conselhos a ninguém, mas sim realizar reflexões filosóficas. Heloisa Prieto (2013), por sua vez, enfatiza que a obra mescla preceitos arcaicos a um cenário de ficção científica, daí vem sua originalidade literária, além de tratar-se de um texto que desafia categorias como autoajuda, literatura infantil e juvenil e, só por isso, merece ser lida.

Para Marisa Lajolo (2013), *O pequeno príncipe* pode ser considerado literatura, porque se trata de ficção, invenção de situações imaginárias passíveis de serem compartilhadas por muita gente. Já Paulo Werneck (2013) ressalta que toda a obra literária possui um pouco de autoajuda e que de tão bonitas, bem escritas e verdadeiras, sempre têm algo a nos ensinar e nos ajudar a nos tornarmos pessoas melhores. Conforme Roger Mello (2013), a obra dá ao delírio o verdadeiro poder de poesia. Assim, quem sabe, os acadêmicos que alegaram tomar gosto pela leitura por meio de tal obra tenham encontrado nela experiências estéticas a ponto de compreenderem determinados acontecimentos da vida.

Em uma consulta à comunidade do *Skoob* em 05 de abril de 2015, Rejane Pivetta de Oliveira apurou que entre os dez títulos preferidos do público leitor se encontravam os seguintes:

O livro mais votado é *A menina que roubava livros*, do escritor australiano Markus Zusak, com 26.855 votos.

O segundo lugar é ocupado pela obra do norte-americano John Green, *A culpa é das estrelas*, com 22.617 votos, mesmo autor de *Quem é você, Alasca*, que aparece na lista na 61ª posição, com 6.555 votos.

Os títulos da série Harry Potter, da escritora inglesa J. K. Rowling, comparecem entre as os dez primeiros classificados, na seguinte ordem: → 3º lugar: *Harry Potter e as relíquias da morte*, v. 7, com 22.907 votos; → 4º lugar: *Harry Potter e a pedra filosofal*, v. 1, com 21.811 votos; → 5º lugar: *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, v. 3, com 21.017 votos; → 7º lugar: *Harry Potter e o enigma do príncipe*, v. 6, com 18.989 votos; → 8º lugar: *Harry Potter e o cálice de fogo*, v. 4, com 18.561 votos; → 10º lugar: *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, v. 5, com 18.023 votos).

Na sexta colocação está *O Pequeno Príncipe*, do francês Antoine de Saint-Exupéry, com 19.493 votos.

Em 9º lugar está *Jogos vorazes*, de Suzanne Collins, com 17.561 votos (OLIVEIRA, 2015, p. 75).

Notamos que três obras mencionadas pelos respondentes da pesquisa do PROCAD também estão entre os favoritos mencionados pelos leitores que frequentam o *Skoob*: *Harry Potter*, *O pequeno príncipe* e *Jogos Vorazes*. Podemos inferir que a preferência por obras da cultura de massa, os chamados *Best sellers* talvez ocorra também porque há

adaptações da obra impressa que é oferecida ao leitor em outras linguagens, o que requer e mobiliza a articulação de vários sentidos ao mesmo tempo; assim, torna a leitura mais dinâmica e instigante, o que acaba conduzindo a uma prática de leitura diferenciada daquela exigida na ambiência escolar (MOMESSO; PALMA, 2014, p.65).

Entendemos que as práticas de leitura vêm se transformando devido a diversos fatores que envolvem o surgimento dos novos suportes, das mídias digitais e dos meios de comunicação. Esses novos aparatos estão influenciando na preferência de leitura e, conseqüentemente na formação de tais sujeitos como leitores. Assim, “mudam-se os tempos, transformam-se os leitores, novas tecnologias produzem outros suportes de leitura que, por sua vez, implicam formas diferenciadas de ler e novas concepções para o que seja a leitura” (BALZAN, 2018, p. 22).

Em relação aos 83 respondentes da pesquisa do PROCAD que alegaram interesse próprio, aquisição de conhecimento, curiosidade, gosto, incentivo devido a outro curso, fuga da realidade, compreensão de si e do mundo, superar perdas de entes queridos, viajar por mundos desconhecidos, passar o tempo no transporte até a universidade, etc., entendemos que necessitaram da leitura para auxiliá-los em determinados momentos de suas vidas. O que nos deixa apreensivos é que tais sujeitos não tiveram mediadores de leitura, mas por si mesmos buscaram a realização dessa experiência.

Como afirma Petit (2008), é a leitura que faz com que o indivíduo construa sua identidade e que permite também a construção de um sentido para seus próprios conflitos e sua realidade, logo entendemos que, talvez, algumas situações por eles vivenciadas ou a busca por maior informação, conhecimento, os direcionou para que buscassem a leitura por conta própria.

Dando seqüência à pesquisa, dentre o total dos sujeitos, apenas 4 respondentes mencionaram não possuir hábito de ler ou não lembraram algum fato, objeto, sujeito ou espaço que tenha contribuído para a sua formação como leitor. Contudo, nos preocupa que 109 acadêmicos não responderam tal questão, o que nos leva a entender que tais sujeitos não tiveram mediadores de leitura em suas trajetórias de vida, seja ela pessoal, escolar ou profissional. Também, podemos inferir que tais acadêmicos não reconhecem terem tido uma história de leitores ou a participação de outros sujeitos nela.

Vale atentar que grande parte dos respondentes alegou possuir uma renda mensal de meio salário mínimo por pessoa e/ou acima de meio salário mínimo até o limite de dois salários mínimos por pessoa. Talvez, no que se refere ao âmbito familiar, a condição

financeira não possibilitou a aquisição de materiais de leitura. Já em relação ao espaço escolar, entendemos que tal ambiente e os profissionais que ali atuam podem não ter incentivado para a prática leitora. Este resultado é preocupante, uma vez que como professores suas práticas no cotidiano escolar se voltarão para o uso da leitura e da escrita.

De acordo com Pennac (1993), a maior parte dos leitores se concede cotidianamente o direito de não ler. Contudo, segundo este estudioso “a idéia de que a leitura humaniza o homem é justa no seu todo, mesmo se ela padece de algumas deprimentes exceções. Tornamo-nos um pouco mais humanos, entenda-se aí por um pouco mais solidários com a espécie [...]” (PENNAC, 1993, p. 144). Assim, apresentar a leitura a estes acadêmicos é imprescindível para que se tornem leitores durante o processo inicial de profissionalização.

Ao retomarmos a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016), é possível perceber que apenas um terço dos brasileiros alegou ter influência de alguém no gosto pela leitura, sendo que a mãe ou responsável do sexo feminino e o professor foram as intervenções mais citadas. Essa pesquisa também indicou que tal influência impacta no fato de o sujeito ser ou não leitor, uma vez que, 83% dos entrevistados que não são leitores afirmaram não receber a intervenção de ninguém. O mesmo ocorreu com 55% dos que declararam serem leitores. Esses dados se comparados com o estudo do PROCAD reforçam ainda mais a relevância do professor como mediador em transmitir a arte da leitura e apresentar aos estudantes a biblioteca como um espaço de aquisição e ampliação do conhecimento.

Conforme Horellou-Lafarge e Segré (2010), a relação entre professor e aluno é primordial, uma vez que se instaurada uma ligação de confiança, o docente consegue transmitir aos estudantes o gosto pela leitura. Aqueles oriundos de famílias mais modestas e desprovidas culturalmente podem seguir de bom grado os conselhos do professor, enquanto que os provindos de ambientes familiares mais abastados em que os pais incentivam a leitura podem reforçar ainda mais seus interesses nesta prática.

Para dar continuidade às discussões presentes nessa tese, vale mencionar que os sujeitos entrevistados também foram questionados sobre onde leem em espaços públicos. Analisaremos essas questões na seção a seguir com o intuito de conhecermos um pouco mais a fundo em quais ambientes públicos estes futuros professores praticam a leitura e quais os possíveis significados de tais resultados.

4.1.3 Os locais públicos

A relação do ser humano com o ambiente acontece desde os primórdios dos tempos. Do espaço privado ao público, esse se torna, quem sabe, o de maior interação com as pessoas com as quais nos relacionamos: colegas de trabalho, colegas de escola, universidade, etc. Em tais lugares, realizamos muitas atividades, dentre elas, a leitura. Nesse sentido, os espaços públicos de leitura se tornam objetos de investigação neste trabalho, pois são neles também que os acadêmicos de Letras e de Pedagogia, futuros professores, alegaram praticar tal ato.

Os tipos de textos, livros, obras, revistas explorados nesses ambientes podem nos revelar muito sobre o gosto ou a preferência de leitura desses estudantes universitários. Assim, “o onde da leitura é mais importante do que se poderia pensar, pois a colocação do leitor em seu ambiente pode dar sugestões sobre a natureza de sua experiência” (DARTON, 1992, p. 213).

Com isso, entendemos que a leitura de diversos gêneros e tipologias textuais são fundamentais para o desenvolvimento da habilidade leitora no que diz respeito a utilizar, compreender, refletir e inferir informações sobre os textos escritos, bem como para a formação do pensamento crítico. Logo, “esta competência só se alcança com a prática leitora, com a execução de uma leitura ativa, em que o leitor se envolverá no texto e construí-lo conforme progride na leitura”⁵⁰ (YUBERO; LARRAÑAGA; CERRILLO, 2009, p. 116).

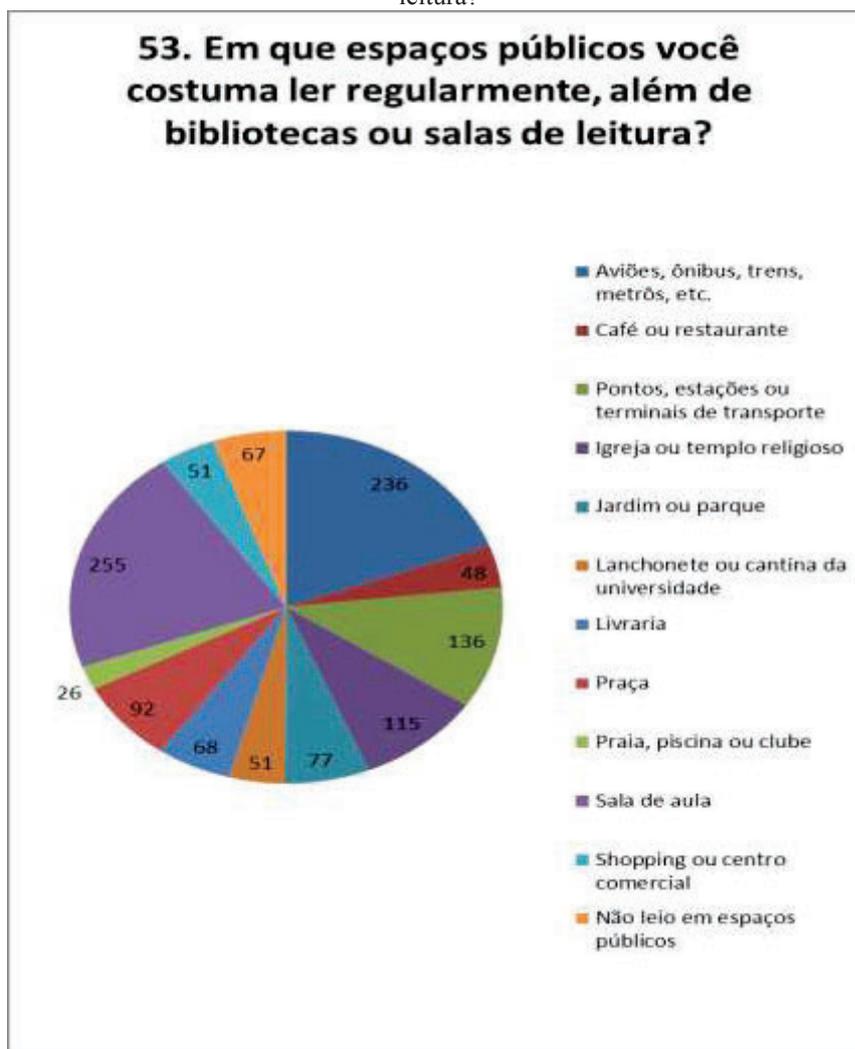
Conforme Larossa (2003), ao lermos para adquirir conhecimento, depois da leitura, sabemos algo que não sabíamos antes, temos algo que não tínhamos antes. Com isso, todas as leituras que realizamos se tornam importantes para a nossa formação tanto pessoal quanto profissional. O ato de ler, então, possibilita ao leitor ampliar o seu repertório de conhecimento de mundo, mas também de si mesmo. Isto é, ler vai além da decodificação da linguagem, pois permite a construção de sentido e da compreensão daquilo que está em torno do leitor. A leitura realizada em qualquer lugar se torna um campo multifacetado que viabiliza também a aquisição e construção do conhecimento e, por esse motivo, se faz imprescindível na formação inicial do futuro docente.

Diante disso, outro dado do questionário aplicado aos estudantes ingressantes nos cursos de Letras e de Pedagogia, ou seja, a questão 53⁵¹ nos apresentou o seguinte:

⁵⁰ “Esta competencia sólo se alcanza con la práctica lectora, con la ejecución de una lectura activa, en la que el lector se há de implicar em el texto e ir contruyéndolo conforme avanza em la lectura” (YUBERO, LARRAÑAGA, CERRILLO, 2009, p. 116).

⁵¹ Os licenciandos participantes da pesquisa tinham a opção de assinalar mais de uma resposta, por isso o número dessas pode se apresentar superior ao total de sujeitos respondentes. Tal questão está inserida nos seguintes blocos temáticos: Espaços e modos de ler, O papel das instituições e dos mediadores e Gêneros textuais.

Figura 29 – Em que espaços públicos, você costuma ler regularmente, além de bibliotecas e salas de leitura?



Fonte: Procad/2016

Notamos através do resultado que 236 sujeitos alegaram ler em aviões, ônibus, trens, metrô, etc., 48 em cafés ou restaurantes, 136 em pontos, estações ou terminais de transportes, 115 na Igreja ou templo religioso, 67 em lanchonetes ou cantinas da universidade, 77 em livrarias, 68 em jardim ou parque, 92 em praça, 26 em praia, piscina ou clube, 255 na sala de aula, 51 em shopping ou centro comercial e 67 acadêmicos afirmaram não ler em espaços públicos.

Com base nos resultados obtidos podemos inferir que as leituras praticadas pelos acadêmicos da pesquisa do PROCAD nos espaços públicos mencionados ocorrem por eles terem acesso a tais ambientes, como também por se sentirem confortáveis a praticar a leitura nestes lugares. Vale ressaltar que os sujeitos respondentes pertencem às regiões de Marília, Assis e Presidente Prudente no estado de São Paulo, Vitória, no Espírito Santo e Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. Em pelo menos três dessas cidades há aeroportos, em uma, trens e

metrôs e em todas, pontos de ônibus urbano e terminais rodoviários. Logo, muitos dos acadêmicos respondentes utilizam de tais meios de transporte. Certamente, os tipos de leitura são os mais variados possíveis: romances, poesias, revistas, jornais, autoajuda, instrumental, etc.

Também é válido mencionar que ao responderem a que distância residiam da universidade, 99 pessoas alegaram morar no campus ou até 5 km de distância, 120 alunos afirmaram morar a uma distância de entre 5 a 20 km do local onde estudam e 116 viviam a uma distância de entre 21 a 50 km do campus da universidade. Já 64 acadêmicos alegaram residir a uma longitude de 51 a 100 km, enquanto que 50 respondentes mencionaram uma distância de mais de 100 km.

Conforme Horellou-Lafarge e Segré (2010, p. 137):

O tempo de transporte de curta ou longa duração é amiúde um tempo dedicado à leitura. Trata-se de uma leitura solitária que é vista em público mas exige uma atitude de autodistanciamento dos outros, de distância para outrem, de isolamento interior, apesar da proximidade ou mesmo promiscuidade dos outros viajantes.

Desse modo, quem sabe o meio de transporte que boa parte desses estudantes se vale para percorrer o caminho até a universidade propicie praticar a leitura. Já os que a realizam em cafés ou restaurantes provavelmente se circunscrevem a cardápios e carta de vinhos, isto é, uma leitura de ordem informativa; nos cafés também é possível realizar uma leitura literária; nos shoppings ou em centros comerciais, provavelmente uma leitura voltada para propagandas, rótulo de produtos, preços de mercadorias, etc.

Enquanto que os acadêmicos que leem na cantina ou lanchonete da universidade, certamente, realizam leituras relacionadas à formação acadêmica: livros teóricos, artigos científicos, etc. As leituras praticadas em livrarias, parques, praças, praias, piscinas e clubes, possivelmente pode ser um material informativo ou de entretenimento, que permitem movimentos e posições mais livres para ler. Podemos inferir que tais leituras se referem a textos ficcionais, panfletos, jornais, revistas, etc.

Chama a atenção que 255 sujeitos mencionaram ler na sala de aula, o que nos faz acreditar que podem ser leituras voltadas para a fruição e formação do pensamento crítico, ou somente relacionadas às disciplinas que estejam cursando. Isto nos leva a entender que, possivelmente tal ambiente seja o único acesso ao texto ou por não possuir tempo de ler em outros lugares. Diante disso, vale mencionar os pressupostos de Paula Carlino (2017) sobre “alfabetização acadêmica”. Segundo essa estudiosa, a alfabetização acadêmica reside na

explicitação de que os modos de ler e escrever, de buscar, reconstruir, elaborar e comunicar conhecimento não ocorre da mesma maneira em todos os âmbitos.

Também, tal estudiosa menciona que esse termo traz questionamentos sobre a ideia de que produzir e compreender linguagem escrita é um assunto concluído ao ingressar no ensino superior e discorda que a construção da leitura e da escrita se completam em algum momento; isso, porque a variedade de temas, tipos textuais, objetivos, destinatários, reflexões implicadas e contextos nos quais se lê e se escreve demandam sempre novos desafios e exigem continuar aprendendo a ler e a escrever. Assim, “alfabetizar academicamente implica, ao contrário, que cada uma das disciplinas esteja disposta a abrir as portas à cultura do conteúdo que ensina para que, efetivamente, possam ingressar todos os estudantes que provêm de outras culturas” (CARLINO, 2017, p. 20). Então, é necessário que o ensino superior perceba os problemas que dizem respeito à leitura, atenda-os e busque solucioná-los para que os alunos egressos da universidade consigam modificar os problemas atuais que envolvem a formação de leitores na educação básica.

Outro dado relevante se refere aos 115 respondentes que alegaram ler na Igreja ou em templo religioso, o que nos leva a interpretar que este tipo de leitura ainda permanece muito vivo em meios aos leitores contemporâneos. Nesses espaços, a leitura pode se circunscrever a folhetos da missa/culto e também leituras bíblicas. De acordo com Larossa (2003), experiências de leitura só acontecem quando se aliam ao texto, à sensibilidade adequada, uma vez que determinada atividade de leitura pode ser experiência para alguns leitores e para outros, não. Além da possibilidade de a experiência não ser a mesma para todos aqueles que a fazem. Então, é válido mencionar que todas as leituras que realizamos são significativas e passíveis de vivências. Cabe aos cursos de licenciaturas de Letras e de Pedagogia apresentar outros repertório aos acadêmicos.

Darton (1992) ressalta que na maior parte da história ocidental, especialmente, nos séculos dezesseis e dezessete, a leitura foi encarada como exercício espiritual. Percebemos que a leitura religiosa ainda perdura entre os leitores contemporâneos. Então, os estudantes que possuem tal preferência, quem sabe, buscam através desses textos compreender determinadas situações por eles vivenciadas como o nascimento, a morte, frustrações, depressão, perda de bens materiais, alegrias, tristezas, etc.

Embora a maioria dos respondentes alegou ler em algum espaço público, 67, 1,1% acadêmicos afirmaram não praticar a leitura nesses ambientes e 79,2% não responderam à questão. Esses resultados são preocupantes nos permite entender que, talvez, seja por tais

sujeitos não gostarem, por não terem oportunidade, tempo ou por não considerarem que a leitura pode ser praticada em tais ambientes.

A formação inicial do professor deve, então, proporcionar a experiencição com os mais variados textos que circulam na sociedade, bem como que a leitura pode e deve ser exercitada em diversos espaços. É durante a profissionalização que se deve trabalhar práticas diversificadas de leitura com o futuro professor, para que tais atividades também venham a ser praticadas no cotidiano escolar. Conforme Silva (2009, p. 26):

O fortalecimento da docência como profissão envolve, irrefutavelmente, a vivência e a incorporação de porções contínuas de leitura. O magistério, em termos de trabalho e de atualização, está calcado em experiências de leitura. Por dever do ofício e por expectativa social, o professor tem na leitura, além do instrumento e de prática, uma forma de atuar ou agir, seja porque ele (o professor) simboliza leituras já realizadas e assimiladas, seja porque faz a mediação e informa leituras relacionadas à matéria que ensina, seja porque o conhecimento, para ser organizado e dinamizado, exige competências multifacetadas de leitura.

Assim, as leituras do futuro professor precisam se circunscrever a tipologias heterogêneas, tendo em vista o rol de textos que envolvem a sua formação e, conseqüentemente, ao exercício de sua profissão como: leis, decretos, códigos, textos jornalísticos, dissertativos, científicos, livros técnicos, mensagens via Internet, e-mails, contos, poesias, crônicas, entre tantos outros.

Ao retomarmos os estudos de Darton (1992), percebemos que, no início da Europa Moderna, a leitura era uma atividade social. Geralmente, ocorria em lugares públicos como ambientes de trabalho, nos celeiros e nas tavernas e, na maioria das vezes, de maneira oral, mas não doutrinadora. Mas a instituição de leitura popular, no Antigo Regime, acontecia a partir de um encontro ao redor do fogo. Enquanto as mulheres costuravam, as crianças brincavam e os homens consertavam ferramentas, um do grupo que podia decifrar um texto, o fazia. Na maioria das vezes, o livro escolhido era do repertório padronizado dos livros populares.

Diante disso, Darton (1992) enfatiza que a leitura possui uma história remetente a um leitor que não é um ser abstrato, uma vez que cada um lê de formas diferentes e em lugares diversos, desiguais. Assim, ler um romance, um conto não é o mesmo que ler um livro teórico, ou um artigo científico. O leitor, com isso, se torna um sujeito em contato com os mais diversos tipos de textos e pode ser considerado um leitor da realidade. A leitura passa a ser essencial para o conhecimento de mundo do receptor e, com isso, considerada como uma produção da sociedade e da cultura. Logo, “[...] a leitura não é simplesmente uma habilidade,

mas uma maneira de estabelecer significado, que deve variar de cultura para cultura” (DARTON, 1992, p. 218).

Percebemos que as práticas de leitura desenvolvidas em diversos espaços do meio social era uma atividade entre as pessoas comuns há séculos atrás. Em *O queijo e os vermes*, Carlo Ginzburg (2008) nos apresenta a história de Domenico Scandella. O moleiro Menocchio como era conhecido residia numa pequena aldeia nomeada Montereale, na região de Udinese na Itália. Sua dedicação era o cuidado e o sustento da família. Devido a sua profissão, tinha contato constante com as várias classes sociais existentes da sociedade da época.

Embora não fosse comum entre as pessoas em menores condições financeiras, o moleiro possuía algumas habilidades como ler e escrever, o que lhe proporcionou o contato com vários tipos de textos que circulavam como narrativas bíblicas, contos e livros. Mas a maneira como comentava o conteúdo lido, sempre criticando os dogmas da Igreja não agradou a Santa Inquisição. Isso o levou a ser condenado e morto na fogueira. Com isso, a obra de Ginzburg (2008) nos mostra que as práticas de leitura e os espaços em que eram executadas existem há muito tempo. Nos dias de hoje, estes lugares são retomados ou redimensionados devido às modificações que aconteceram ao longo dos anos na nossa sociedade e, de certa forma, atingem os leitores.

A formação do leitor, então, se tornou uma questão preocupante e que vem sendo muito discutida não só espaço acadêmico, mas também em outras esferas. Ao remetermos aos resultados do PISA (2016), notamos que a avaliação dos brasileiros no que se refere à leitura é muito preocupante e nos fornece elementos para profundas reflexões. As conclusões evidenciadas mostram que os estudantes do nosso país são capazes de localizar fragmentos de informações explícitas, reconhecer o assunto principal de um texto sobre temas conhecidos ou realizar correlações simples entre as informações do texto e seu conhecimento cotidiano.

No que diz respeito ao domínio, essa pesquisa constatou que os brasileiros possuem um melhor desempenho com textos representativos da situação pessoal como e-mails pessoais, mensagens instantâneas, *blogs*, biografias e textos informativos em geral. Já os textos de situações públicas como notícias, notas publicitárias, escritos oficiais foram os considerados para difíceis para eles.

Tal estudo evidenciou também que os sujeitos que fizeram parte dessa amostragem estão mais bem preparados para ler textos contínuos do que os que envolvem a junção de parágrafos em prosas e listas, tabelas, gráficos ou diagramas. Conforme a pesquisa, esse fato relaciona-se à dificuldade dos estudantes com itens que avaliaram o aspecto integrar e

interpretar, uma vez que ele está associado a níveis mais altos de habilidade em leitura (a partir do nível 3 da escala de proficiência do PISA).

Outro dado preocupante revelado pelo PISA (2016) é que, no estudo dos pontos fortes e fracos dos estudantes brasileiros em leitura, há indícios de que eles tiveram dificuldade em integrar ideias e fragmentos de informação para fazer comparações ou estabelecer relações de causa e efeito, processar informações implícitas e fazer suposições a partir dos fatos apresentados em textos narrativos ou expositivos.

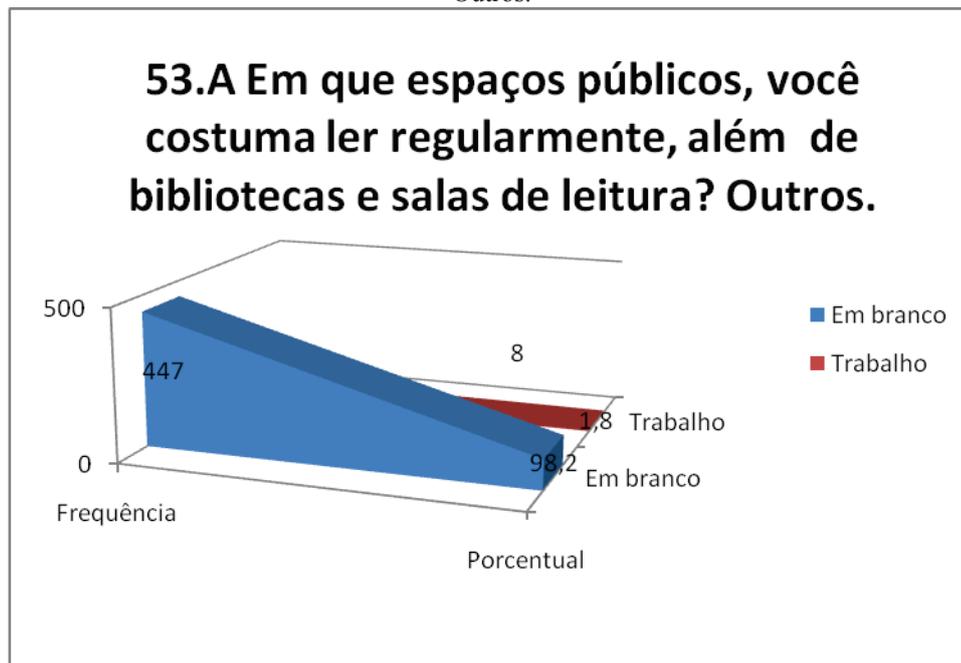
O desempenho médio, então, dos jovens brasileiros em leitura foi 407, uma média inferior aos estudantes dos países da OCDE que obtiveram 493. Tal resultado manteve-se estável desde a última edição da pesquisa mencionada, realizada em 2012. Proporcionalmente, que os 10% com menor desempenho em leitura no PISA (2016) obtiveram uma nota média igual a 279, enquanto os 10% de maior nota atingiram 539.

Os resultados do PISA são alarmantes, mas ao mesmo tempo sinalizadores de que algo precisa ser feito para melhorar o nível de letramento em leitura, especialmente focar na formação inicial do futuro professor de Letras e de Pedagogia, profissional que mediará práticas leitoras no espaço escolar para assim, formar pessoas críticas e emancipadas. Ler, desse modo, precisa ser um ato incorporado à formação inicial docente como algo inerente a sua profissão.

Mas outro espaço público de leitura foi mencionado pelos acadêmicos de Letras e de Pedagogia na questão 53 A⁵² e o resultado obtido nos revelou o seguinte:

⁵² Tal questão está inserida nos seguintes blocos temáticos: Espaços e modos de ler, O papel das instituições e dos mediadores e Gêneros textuais.

Figura 30 – Em que espaços públicos você costuma ler regularmente, além de bibliotecas e salas de leitura? Outros.



Fonte: Procad/2016

Ao terem de escolher outra opção onde realizam leituras em espaços públicos, 447 deixaram a alternativa em branco e, apenas, 8 sujeitos, isto é, 1,8% afirmaram que leem no trabalho. Por não termos acesso em quais profissões esses acadêmicos atuam, não conseguimos conhecer a fundo quais leituras são realizadas por eles nestes ambientes. Contudo, podemos destacar que tais leituras, provavelmente, se relacionam aos tipos de atividades realizadas no trabalho e, não, à leitura por fruição.

Diante disso, a leitura realizada em qualquer espaço permite ao receptor obter experiências sejam elas mais íntimas, pessoais, práticas, ou cotidianas. As leituras praticadas nos espaços públicos mencionados possibilitam ao leitor desenvolver certas vivências. Em suma, “o ato de ler é uma experiência de significação de si mesmo e de intercâmbio de significações sobre o mundo com o escritor e a comunidade de leitores dialogantes a qual o leitor pertence” (PÉREZ-BUENDIA, 2016, p. 13).

Larossa (2003), ao mencionar a leitura como experiência, enfatiza que a pedagogia já tentou pensar a relação entre o conhecimento e a vida, e nesse contexto a experiência seria a mediação entre ambos. Ou seja, quando destacamos que a educação deve formar para a vida, queremos dizer que deve preparar para sobreviver da melhor maneira possível na sociedade.

Assim, esse teórico ressalta que pensar a leitura como experiência é remanejá-la para o conhecimento adquirido somado à vida do sujeito. Larossa (2003) enuncia que o conhecimento como experiência não se refere ao conhecimento científico, que se coloca

externo a nós, mas sim aquele que faz sentido na forma de definição de uma personalidade, uma personagem, uma sensibilidade ou, em suma, uma forma humana singular que é ética (conduta) e estética (estilo).

Por fim, se relaciona com uma “boa vida”, entendida como a unidade de sentido de uma vida humana completa: uma vida que não inclui, somente, a satisfação de necessidade, mas, acima de tudo, aquelas atividades que ultrapassam os limites da futilidade da vida mortal. A experiência ensina “viver humanamente” e permite atingir a excelência em todas as áreas da vida humana: intelectual, moral, político e estético.

Desse modo, entendemos que leitura é uma prática em constante uso na nossa vida. A todo momento estamos lendo tudo o que se encontra em nosso entorno: pessoas, ambientes, livros, etc. A leitura de textos permite que compreendamos determinados acontecimentos pessoais e sociais. Entendemos assim, que o simples ato de ler

não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 2006, p.11).

O estudioso, Paulo Freire (2006), também enfatiza que ao ter de escrever sobre a relevância do ato de ler, precisou reler práticas remotas guardadas na memória que o reportaram para vivências da infância, adolescência, mocidade, ou seja, épocas em que a compreensão crítica da importância da leitura foi se constituindo em sua vida. Ao fazer considerações sobre a sua inserção no mundo da escrita, ressalta que: “a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo’” (FREIRE, 2006, p.15).

Nesse sentido, a leitura que realizamos do mundo aliada à de textos, propicia um alargamento da nossa visão crítica, além de nos reportar a vivências que foram basilares para a nossa constituição como sujeitos. Por isso, a relação do professor com a leitura é de suma relevância, pois além de introduzir os alunos a essa atividade, deverá orientá-los, indicar obras, a fim que adquiram diversas experiências como também expandir as leituras daqueles que já podem ser considerados leitores. Diante disso, “é o meio social que define as ações que serão desempenhadas através de cada instrumento/signo mediador que, por sua vez, favorecerá a construção de conceitos por parte dos indivíduos (de acordo com as possibilidades oferecidas pelo meio)” (MOTOYAMA; SANTOS; SILVA, 2017, p. 16).

Conforme Yubero, Larrañaga e Cerrillo (2009), no rastro de toda a história da leitura, os leitores possuem também como elemento comum a presença de um leitor que atua como transmissor do gosto pela leitura, que os motiva em muitas ocasiões e compartilham com eles as experiências leitoras. Logo, o professor é um profissional que deve subsidiar e desenvolver atividades de leitura com seus alunos, em suma, dar a ler como postula Pennac (1993), a fim de que tal atividade se torne cotidiana e prazerosa na vida desses estudantes.

Ao retomarmos os postulados de Petit (2008, p. 100), entendemos que:

A leitura contribui assim para criar um pouco de "jogo" no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros. Ajuda-os a sair dos lugares prescritos, a se diferenciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem, e também das expectativas dos pais ou dos amigos, ou mesmo do que cada um deles acreditava, até então, que era o mais adequado para o definir.

A leitura, então, ajuda na constituição da identidade do sujeito. Sendo assim, é inegável a relevância do professor em transmitir o gosto pela leitura, mas para que isso aconteça, precisa ser submetido durante a sua formação inicial a tal prática. Seu papel se circunscreve ao de profissional transformador, isto é, aquele que por meio da leitura, consiga formar pessoas capazes de refletir, criticar, agir e transformar o mundo em que vivem.

Então, a função do professor é apresentar ao aluno o que a leitura propicia e que ela pode acontecer nos mais diversos espaços públicos em que estamos inseridos. Por esse motivo, o docente universitário deve considerar tudo que os estudantes de Letras e Pedagogia leem e, ao mesmo tempo, não impor o que devem ou não ler, mas sim, apontar caminhos para novas leituras. Tais questões nos levam a entender que a leitura no momento em que se converter numa atividade prazerosa, possibilitando uma maior liberdade de sua própria ação, consegue efetivamente envolver o sujeito e torná-lo leitor.

Portanto, os resultados apresentados nesta seção sobre os espaços públicos de leitura dos sujeitos entrevistados da pesquisa nos mostram que não há um lugar específico para o ato de tal prática, o que nos permite inferir que as tipologias de textos podem ser as mais diversas possíveis, possibilitando a esses leitores experimentar diferentes experiências.

Além dos espaços públicos, damos atenção às maneiras de ler em virtude das mudanças nos gestos, atitudes e práticas de leitura que aconteceram ao longo do tempo. Com isso, para dar continuidade a esta discussão, na sequência, direcionamos o nosso olhar sobre os modos de ler mencionados pelos entrevistados, com o objetivo de conhecer como leem e

quais os suportes de leitura preferidos. Tal análise também nos possibilitou ampliar nosso conhecimento sobre os modos de ler dos futuros professores de Letras e de Pedagogia.

4.2 Modos de ler

Partindo da premissa de que a História da Leitura registrou ao longo do tempo diversas práticas em relação ao ato de ler que variam de época para época e lugar para lugar, pressupomos que compreender os modos de ler dos acadêmicos que ingressam nos cursos de Letras e de Pedagogia das instituições integrantes do PROCAD requer uma análise minuciosa dos resultados apresentados a partir dos questionamentos elaborados e aplicados a tais estudantes.

De acordo com Roger Chartier (1998, p. 77), “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”, representada por gestos que se modificam conforme o tempo e o lugar em relação ao objeto lido. Todas essas questões organizam e redimensionam histórica e socialmente as várias rupturas que dividem as maneiras de ler que se desenvolvem constantemente.

Tais instâncias mencionadas foram experienciadas pelos sujeitos entrevistados e cada um, a sua maneira, auxilia a desvendarmos os modos de leitura mais frequentes desses futuros profissionais, formadores de leitores.

4.2.1 O suporte: do impresso ao digital

O ato de ler passa por inúmeras transformações desde o início dos tempos. Diferentemente da concepção de leitura que temos na contemporaneidade, também adotada para este trabalho – a apropriação de um código linguístico apresentado em diversos suportes e gêneros textuais que permite ao leitor construir sentidos a partir da leitura – tal ato se apresentou de maneira distinta no decorrer da história.

O vasto acesso à informação, a transformação nas relações entre os seres humanos, sem dúvida teve início com a imersão das pessoas no mundo da escrita e, conseqüentemente, da leitura. Cada época possuiu avanços tecnológicos que permitiram a evolução dos suportes que viabilizavam a admissão do conhecimento. Em meados de 4000 a.C, os homens aprenderam a escrever, os hieróglifos egípcios datam 3200 a.C e a escrita alfabética surgiu

por volta de 1000 a.C. A escrita, então, abriu caminho para o surgimento do livro e dos leitores como força e relevância histórica.

Conforme Cavallo e Chartier (1997), do fim do século XI até o século XIV ocorreu um novo momento para a leitura. A alfabetização passou a se desenvolver nas escolas e, com isso, os livros e a leitura ganharam seu espaço. As práticas de leitura e escrita se aproximaram, tornando-se uma função da outra.

As transformações que envolvem a leitura, então, vieram a afetar suas práticas ao longo do tempo, ocasionando três revoluções. Segundo Chartier (2001a), progressivamente instaurou-se uma nova relação com o livro. A leitura em voz alta praticada em salões, rodas de reuniões familiares, sociedades literárias ou em cafés, aconteciam como forma de sociabilizar as palavras que corriam diante dos olhos do leitor, bem como partilhar conhecimentos, passar o tempo cede lugar a uma leitura íntima, individual e silenciosa.

Chartier (1997) enfatiza que a leitura silenciosa era uma possibilidade para os leitores letrados, autoridades da Igreja muito anterior ao século XV. Nesse sentido, a leitura nessa modalidade era uma forma de considerar e manejar a cultura escrita. O estudioso ainda ressalta que durante o século XIX, a leitura em voz alta retorna para determinados ambientes: escolas, onde os alunos liam em voz alta como uma das finalidades da aprendizagem escolar, em igrejas, universidades e tribunais, e também, em espaços de mobilização política e cultural. Assim:

A leitura em voz alta alimentava uma relação entre o leitor e a comunidade dos próximos. A leitura silenciosa, mas feita em um espaço público (a biblioteca, o metrô, o trem, o avião), é uma leitura ambígua e mista. Ela é realizada em um espaço coletivo, mas ao mesmo tempo ela é privada, como se o leitor traçasse, em torno de sua relação com o livro, um círculo invisível que o isola (CHARTIER, 1998, p. 143-144).

Situação similar vem a ocorrer quando se dá a segunda revolução da leitura. Acontece, então, a passagem da leitura intensiva, aquela que circunscrevia um número limitado e fechado de textos que eram lidos, relidos, memorizados e recitados pelos leitores. A Bíblia e demais textos religiosos eram alvos de tais práticas, porque evidenciavam o poder da igreja, a escrita sacra. Por conseguinte, um novo modo de ler, a leitura extensiva, que invadiu a Alemanha possibilitou ao leitor dessa modalidade conhecer vários livros, diferentes, singulares. Segundo Chartier (1997), os receptores desse período liam com agilidade ao mesmo tempo direcionavam um olhar crítico ao escrito. A leitura extensiva viabilizava ao leitor ampliar os seus horizontes, isto é, ler um amplo acervo de livros.

Já no âmbito que da terceira revolução da leitura, podemos dizer que a modificação tecnológica que segue o surgimento da escrita foi a substituição do pergaminho pelo códice e, com isso, a transformação da experiência e percepção dos leitores. Esse novo formato viabilizou uma maior facilidade em lidar com o texto, ao invés de desenrolar o papel, os leitores se tornaram capazes de folhear um texto articulado, que logo passou a ter outra disposição no papel com a demarcação de parágrafos, capítulos, sumários e incluir palavras diferenciadas, seja pela grafia ou pelos espaços.

Num salto temporal, no ano de 1450, o códice deixou de ser o suporte de última moda nas mãos dos leitores. Surgiu, então, a impressão com tipos móveis – a invenção de Gutenberg, que se propagou de modo acelerado, fez com que o livro fosse um artefato cada vez mais constante ao alcance dos leitores. De acordo com Darnton (2010, p. 40):

Ainda que a tecnologia de impressão não tenha sofrido mudanças por quase quatro séculos, o público leitor ficou cada vez maior graças a melhorias na alfabetização, educação e acesso à palavra impressa. Panfletos e jornais, produzidos em impressoras a vapor com papel feito com polpa de madeira em vez de trapos, ampliaram o processo de democratização de modo a permitir o surgimento de um público de massa durante a segunda metade do século XIX.

A partir da década de 60 e 70, esse panorama ganha maior proporção com o surgimento da comunicação em redes de computador e a internet. Daí em diante, websites, blogs, páginas de busca, redes sociais tornaram-se cada vez mais comuns entre as pessoas. Percebemos que o passado, o presente e o futuro se entrelaçam, pois o desenvolvimento acelerado das transformações tecnológicas com certeza mudou o panorama da informação e do acesso ao saber.

Assim, todos os períodos foram marcados por aspectos diferentes de difusão do conhecimento. Em meados do século XVIII, o Iluminismo, também conhecido como Século das Luzes – movimento cultural promovido pela elite europeia – busca redimensionar o poder da razão e do conhecimento oriundos da Era Medieval, nomeado pelos adeptos dessa corrente filosófica como República das Letras.

Tal época era um tanto idealizada, pois as ideias desse movimento imaginavam a República das Letras como um espaço amplo, sem limitações, fronteiras e desigualdades, com exceção daqueles que dominavam alguma forma de talento, ou seja, qualquer um que tivesse o domínio da escrita e da leitura poderia fazer parte dela. Assim, enquanto os escritores formulavam seus pensamentos e os difundiam, os leitores julgavam os textos escritos. A palavra escrita, então, difundia juízos por círculos cada vez mais amplos.

A escrita e a leitura estreitavam mundos, estabeleciam relações com e entre as pessoas. O intercâmbio epistolar entre Voltaire, Rousseau, Franklin e Jefferson debatiam questões acerca de sua época por meio de cartas que cruzavam o Atlântico, em fluxo contínuo da Europa para os Estados Unidos e vice-versa. Contudo, essa prática estava muito distante de ser democrática, pois era dominada pelos ricos e bem-nascidos e trazia à tona alguns problemas. Os escritores não conseguiam se sustentar através da escrita e a grande concorrência ocasionava uma disputa entre eles. A República das Letras, assim, privilegiava algumas classes sociais. Na França, conforme Darnton (2010), tais privilégios se estendiam a todo o universo das letras, dentre eles os ramos da impressão e comercialização de livros, como também os próprios livros, proibidos de serem comercializados sem o aval real e a aprovação de um censor impressos na íntegra em seus textos.

Chartier (1998), ao mencionar a História da Leitura, enfatiza que a liberdade do leitor se relaciona com o que o livro lhe pretende impor. Porém, as diferentes práticas leitoras que se alastraram pela humanidade ao longo do tempo são cercadas por limitações oriundas dos novos gestos, convenções e hábitos. Mudam-se os tempos, modificam-se algumas atitudes, extinguem-se outras. Nesse sentido, as modificações do livro que perpassam do rolo ao códex medieval, do impresso ao digital evidenciam as influências nas maneiras de ler. Essas mudanças mostram a relação corporal do leitor com o livro, bem como as diversas formas de escrita possibilitam a compreensão do objeto lido.

De acordo com o estudioso em princípio é possível comparar a revolução eletrônica com a revolução de Gutenberg, o que significa afirmar que em meados de 1450, só era possível reproduzir um texto copiando-o à mão. Com o surgimento de uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, a relação com a cultura escrita foi modificada.

Um livro manuscrito, em fins dos séculos XIV e XV, e um livro pós-Gutenberg baseiam-se nas estruturas fundamentais do códex. Tanto um como outro são objetos compostos de folhas dobradas, o que determina o formato do livro e a sucessão dos cadernos, que são costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação. A distribuição do texto na superfície da página, os instrumentos que lhe permitem as identificações como páginas, numeração, os índices e sumários: tudo isso existe desde a época do manuscrito.

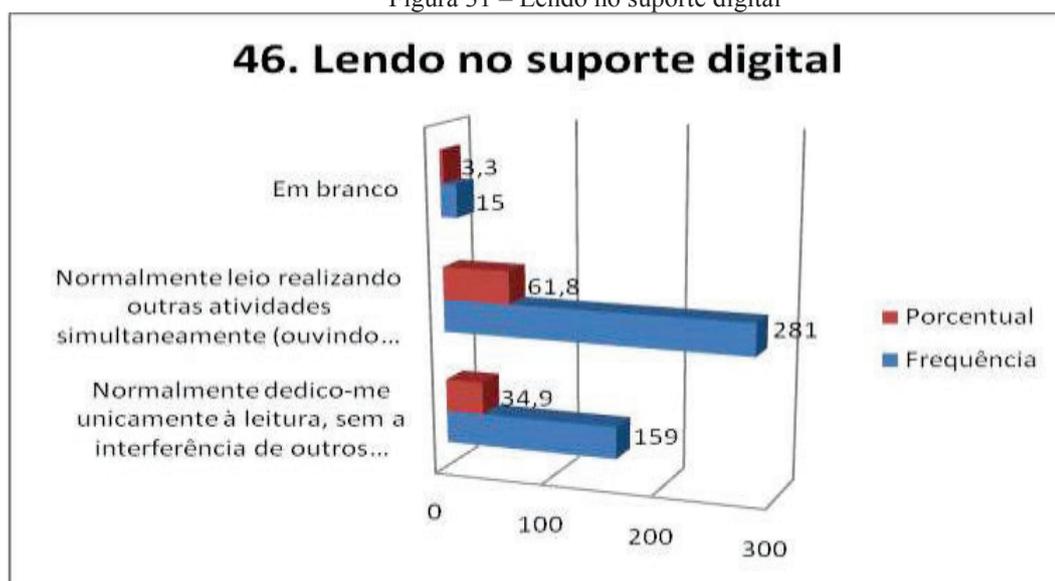
O leitor da antiguidade, então, também experimentou modificações nos suportes de leitura. Conforme Chartier (1998), os receptores do início da era cristã tiveram de se desligar do livro em rolo. A transição foi difícil em toda parte da Europa do século XVIII, quando houve a necessidade de adaptarem-se a uma nova circulação do escrito impresso. Tais leitores defrontaram-se com um objeto totalmente novo, que lhes permitia novas formas de

pensamento, mas que ao mesmo tempo, necessitava do domínio de uma forma imprevista que implicava táticas de escrita e leituras inéditas.

Segundo Gunther Kress (2005), ao longo das últimas duas ou três décadas uma revolução ocorreu na área de comunicação, que nos obriga a repensar a paisagem semiótica e social das sociedades ocidentais desenvolvidas. Com o intenso período de mudança social e cultural, segundo o teórico, todos os textos e sistemas se tornaram multimodais. E o ato de ler é um destes sistemas.

A leitura, com isso, é um fator fundamental para o ser humano compreender o mundo que o cerca, esse assunto tem estimulado discussões na mídia e universidades. Assim, as várias mudanças que ocorreram ao longo do desenvolvimento cultural da humanidade, principalmente a digital, influenciam nos modos de ler dos futuros professores de Letras e de Pedagogia. Ao serem questionados sobre o suporte de leitura, os respondentes da pesquisa mencionaram o seguinte na questão 46⁵³:

Figura 31 – Lendo no suporte digital



Fonte: Procad/2016

Os resultados obtidos nos mostram que dos 455 entrevistados, 159, 34,9%, enunciaram dedicar-se somente à leitura sem interferência de outros suportes ou atividades; 281, 61,8%, normalmente leem realizando outras atividades simultaneamente como ouvir músicas, conexão às redes sociais e 15, 3,3%, não responderam a esse questionamento.

Podemos inferir a partir dos dados apresentados que quase todos os acadêmicos de Letras e Pedagogia, futuros professores, utilizam do suporte digital para realizar atividades de

⁵³ Tal questão está inserida no seguinte bloco temático: Espaços e modos de ler.

leituras diversas. Nos chama a atenção que 61,8% desses estudantes praticam a leitura em paralelo a outras atividades, evidenciando que há uma geração que se enquadra numa nova tipologia de leitores.

Nos pressupostos de Lucia Santaella (2016), existem três concepções de leitores: o leitor movente, o leitor imersivo e o leitor ubíquo. O leitor movente é aquele que surgiu em meio ao aprecimento das mídias mecânicas como telégrafo, fotografia, jornal, cinema emergidas junto as metrópoles do século XIX, do homem em meio a multidão. Conforme essa estudiosa, enquanto a cultura do livro desenvolveu o pensamento lógico, analítico e sequencial, as tranformações audiovisuais propiciaram o pensamento associativo, intuitivo e sintético. A partir de tais transformações, houve a preparação para o surgimento de um leitor imersivo.

Esse tipo de leitor navega pelas conexões dos espaços informativos da internet, ou seja, tem seu surgimento associado às manifestações da cultura midiática computacional. O computador, assim, enquanto metamídia absorvia as demais mídias, misturando-as na gênese da hibridização. Ainda de acordo com Santaella (2016), o funcionamento da máquina hipertextual (conexão entre vários fragmentos de textos) e hipermediática (convivências de textos escritos com sinais indicadores, ícones, cascatas, janelas que surgem e se dissipam, imagens, vídeos, sons, vozes, música), nos processos de navegação nas redes, coloca em ação, por meio das conexões, um contexto dinâmico de leitura comutável entre vários níveis midiáticos. Assim, surgem novas maneiras de ler, em que a leitura hipermediática passa por um processo de reorientação, se torna uma atividade nômade capaz de unir partes que vão juntando a outras através de uma lógica associativa de cognição.

Todas essas modificações fizeram com que surgisse a era da mobilidade e com ela, o leitor ubíquo. Tal período é marcado pelo uso contínuo de aparelhos móveis, potentes e ambulantes. O acesso à informação passou a ser instantâneo, interconectando ciberespaço com o espaço físico por onde o leitor transita. Logo,

Nesses novos espaços da hipermobilidade hiperconectada, emergiu o leitor ubíquo com um perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo. É ubíquo porque está continuamente situado nas interfaces de duas presenças simultâneas, a física e a informacional. Do leitor movente, o leitor ubíquo herdou a capacidade de ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam, pistas, mapas, imagens, passagens entre imagens, enfim esse leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se ao nomadismo próprio da aceleração e burburinho do mundo no qual circulamos em carros, transportes coletivos e velozmente a pé (SANTAELLA, 2016, p. 102).

Notamos, então, que o leitor ubíquo utiliza das mídias móveis que possibilitam mais rápido e amplo acesso a informação e comunicação, agenciadas em qualquer lugar e em todo momento. Uma publicação da revista *Veja* em 2013⁵⁴ apontou que durante até este período a rede social *Facebook* havia conquistado cerca de 73 milhões de usuários no Brasil, sendo que um em cada três utilizadores acessa o aplicativo de seu dispositivo móvel, smartphone ou tablet, conforme dados obtidos com exclusividade pelo site da revista. Com isso, percebemos que as pessoas estão cada vez mais conectadas às redes sociais e estas podem ser grandes influenciadoras do pensamento contemporâneo.

A leitura no suporte digital, então, pode ser ilimitada, possibilitar maior praticidade, melhor acesso, facilidade na visualização e pesquisa, conexões constantes, possibilidade de baixar textos, ler notícias em tempo real, etc. Ao retomarmos as palavras de Chartier (1998) atentamos que o suporte digital permite o fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou capa. Com isso, ocorre a possibilidade do leitor embaralhar, misturar, relacionar, reunir escritos que são inscritos na mesma memória eletrônica. Tudo isso ocasiona uma revolução nas estruturas do suporte material, nas maneiras de ler e na liberdade da leitura. Então:

De um lado, o leitor da tela assemelha-se ao leitor da Antiguidade: o texto que ele lê corre diante de seus olhos; é claro, ele não flui tal como o texto de um livro em rolo, que era preciso desdobrar horizontalmente, já que agora ele corre verticalmente. De um lado, ele é como o leitor medieval ou o leitor do livro impresso, que pode utilizar referências como a paginação, o índice, o recorte do texto. Ele é simultaneamente esses dois leitores. Ao mesmo tempo, é mais livre. O texto eletrônico lhe permite maior distância com relação ao escrito. Nesse sentido, a tela aparece como o ponto de chegada do movimento que separou o texto do corpo (CHARTIER, 1998, p.13).

Assim, notamos que era digital trouxe muitos avanços para a leitura, mas também algumas alterações na relação entre o leitor e o texto, nas maneiras de ler além da relação corporal. Se antes, a possibilidade de uma leitura intensiva para uma leitura extensiva só era possível se o leitor tivesse ao seu alcance vários livros, geralmente, no interior de uma biblioteca ou livraria, hoje, isso é também possível devido ao suporte digital. O leitor contemporâneo é aquele que abre vários links ao mesmo tempo, que lê andando, que tem acesso ao conhecimento com um ou vários cliques.

De acordo com Darnton (2010), leitores da era moderna na Inglaterra mantinham os livros em lugares comuns e copiavam trechos da obra. Tal ato mostrava uma maneira especial

⁵⁴ <https://veja.abril.com.br/tecnologia/facebook-alcanca-73-milhoes-de-usuarios-no-brasil/>

de absorver a palavra impressa. Diferentemente do leitor moderno, que lia um texto do início ao fim, os ingleses do início da era moderna liam intermitente, pulando de um livro para outro. Fragmentavam os textos, reagrupando-os depois em novos padrões, os transcreviam em diferentes cadernos. Logo:

Eles reliam o que tinham copiado e recombinaavam os padrões à medida que adicionavam mais excertos. Dessa forma, ler e escrever eram atividades inseparáveis. Pertenciam a um esforço contínuo de compreender as coisas, pois o mundo era cheio de sinais: era possível navegar por ele utilizando a leitura, e, ao manter um registro do que lia, você criava seu próprio livro, um livro com a marca de sua personalidade (DARNTON, 2010, p. 165).

As cópias dos fragmentos de textos mostravam como esses leitores, na maioria das vezes, senão em todas, homens, do início da era moderna liam o que acontecia ao seu redor. Muitas vezes, os trechos evidenciavam a dor pela perda de um ente querido, a difícil aceitação da mãe como chefe de família após a perda do pai, crises sexuais, o horror à sexualidade feminina. Através desta forma de escrita ficava clara a maneira de interpretar o mundo e lidar com os problemas pessoais e sociais que os acometiam.

Sobre a leitura fragmentada, Anne-Marie Chartier (2016b, p.72) assevera que:

[...] o uso do fragmento é uma constante na vida escolar desde a Antiguidade: trechos escolhidos de poesias e peças de teatro, regras de gramática, resumos de história, cópias de tabuada, ditados de palavras ou textos para aprender ortografia. Na literatura, como os romances eram considerados longos demais ou difíceis demais ou escandalosos demais, os pedagogos faziam, e fazem ainda, versões mais leves para os alunos mais novos (Os Três Mosqueteiros, Os Miseráveis), com outros suportes pedagógicos resumindo a obra em versões ilustradas ou em quadrinhos, como é o caso da obra de Marcel Proust.

Notamos, então, que os modos de ler na Antiguidade se repetem na contemporaneidade. Para esse, as informações mudam em frações de segundo e tal leitor ubíquo acompanha em tempo real todos os acontecimentos passando bem diante de seus olhos. Logo, “quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público” (ZILBERMAN, 2013, p. 188).

Henry Jenkins (2008), ao discutir as mudanças que os meios de comunicação sofreram nos últimos anos, enuncia que a cultura da convergência é o lugar onde as velhas e novas mídias colidem, onde a mídia corporativa e alternativa se cruzam, onde o poder produtor da mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis. O autor conceitua convergência como um fluxo de conteúdos contidos em vários suportes metamidiáticos, à

cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que buscam por toda a parte experiências de entretenimento.

Nesse sentido, a palavra convergência define as transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo do contexto de quem fala e sobre o que se fala. O emergente paradigma da convergência presume que as novas e antigas mídias interagem cada vez mais de maneira complexa, e a questão está entre a passividade e a interatividade dos espectadores dos meios de comunicação.

Chartier (1998) postula que o novo suporte textual permite ao leitor usos, manuseios e intervenções mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro: em rolo e códex. É possível ao leitor deixar suas marcas no texto impresso nos espaços em branco, mas principalmente nos periféricos, ao lado ou abaixo do escrito original. Porém, o historiador salienta que as tecnologias digitais apagam os gestos que tinham sido instalados pela cultura do impresso, como por exemplo: abrir um livro, folhear suas páginas, sentir o cheiro do papel, fazer anotações nas margens. Assim, “[...] não há como negar que, direta ou indiretamente, na contemporaneidade a subjetividade humana cada vez mais está associada à discursividade das múltiplas mídias e do hipertexto” (RETTENMAIER, 2007, p. 195).

Embora a maioria dos respondentes afirmou ler no suporte digital, é importante ressaltar que 15 sujeitos, 3,3%, não responderam à questão 46, o que nos faz pensar sobre uma possível dificuldade no manuseio com o aparelho tecnológico, ou por não terem acesso aos novos aparatos digitais.

Ao atentarmos para o resultado da questão 41⁵⁵, que questionou quais suportes para a leitura são preferencialmente acessados, observamos que 334 sujeitos escolheram o computador (desktop, notebook ou netbook), 7 acadêmicos optaram pelo o kindle, 216 respondentes alegaram preferência pelo smartphone, 40 mencionaram o tablet e nunca leio ou raramente leio em suportes digitais, 88 estudantes.

Já a questão 42⁵⁶, solicitou quais critérios são privilegiados para escolher um certo suporte digital em detrimento de outro e o resultado foi o seguinte: 240 prezam pela acessibilidade, 168 sujeitos alegaram o conforto de leitura, 104 licenciandos mencionaram a disponibilidade do texto para leitura no suporte, 71 pela familiaridade com o suporte, 129 pela

⁵⁵ Tal questão não faz parte dos dados analisados nesse estudo, contudo nos permite conhecer que tipos de suportes digitais são preferidos pelos acadêmicos respondentes da pesquisa. Os licenciandos tinham a opção de assinalar mais de uma resposta.

⁵⁶ Tal questão não faz parte dos dados analisados nesse estudo, contudo nos permite conhecer que tipos de suportes digitais são preferidos pelos acadêmicos respondentes da pesquisa. Os licenciandos tinham a opção de assinalar mais de uma resposta.

mobilidade e facilidade para transportar, 98 respondentes pelo preço, 100 devido aos recursos para anotação, consulta, etc., e nunca leio ou raramente leio em suportes digitais, 96 sujeitos.

Entendemos através dos dados obtidos que vários são os fatores no que diz respeito à escolha pelo uso dos aparelhos tecnológicos. Notamos que a preferência por estes suportes ganhou espaço nas mãos dos acadêmicos respondentes da pesquisa do PROCAD seja pela popularidade, praticidade ou necessidade. Mas uma boa parcela não faz uso deste suporte para praticar a leitura, o que nos faz inferir que provavelmente não gostam de praticar a leitura em aparelhos tecnológicos ou não tenham poder aquisitivo para adquirir estes aparatos.

O estudo desenvolvido na tese de doutorado de Carina Balzan (2018), por exemplo, apontou o seguinte sobre a posse e os aparelhos tecnológicos utilizados para acessar a internet⁵⁷ por parte dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – *Campus* de Bento Gonçalves: aparelho celular/*Iphone/smartphone*, 96,9% e *notebook*, 90,6% foram os mais mencionados pelos estudantes do IFRS – *Campus* Bento Gonçalves, seguidos pelo computador, 44,8%, *tablet/Ipad*, 18,8%, e, por fim, leitor de livro digital, 5,2%. Em relação aos dispositivos utilizados para acessar a Internet, o mais citado foi o aparelho celular/*Iphone/smartphone*, 46,9%, seguido de *notebook*, 32,3%, computador, 17,7% e *tablet/Ipad*, 3,1%. A autora concluiu que praticamente todos os estudantes possuem um ou mais aparelhos que lhes permite, além da comunicação, o acesso à Internet, destacando-se dentre eles o celular/*Iphone/smartphone*.

Os mesmos participantes dessa amostragem relataram que o suporte mais utilizado para a leitura, de acordo com 64,6% dos estudantes, é o digital, em relação aos 35,4% que leem em suportes impressos. No que diz respeito ao tipo de suporte digital mais utilizado para o ato de ler, o *notebook* foi o mais citado 52,6%, seguido do computador 24,2%, *smartphone/Iphone* 21,1%, *tablet/Ipad* e leitor digital (*e-reader*), apenas 1,1%.

Nessa mesma pesquisa, em relação ao uso da Internet para fins de estudo, os resultados apontaram que praticamente todos os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – *Campus* Bento Gonçalves, isto é, 99% utilizam-na para essa finalidade. Dos estudantes pesquisados, 47,4% mencionaram utilizar a Internet para realizar pesquisas em *sites* de busca de conteúdo; 33,7% para buscar textos/artigos e livros solicitados pelos professores; 11,6%, para aprofundar o conteúdo, buscando textos relacionados; 5,3%, para assistir a vídeos que explicam o conteúdo; e 2,1%, para realizar o *download* de livros digitais (*e-books*).

⁵⁷ Tal resultado se refere aos noventa e seis (96) entrevistados bem como os demais que se referem a esta pesquisa mencionada nessa seção.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016), por sua vez, ao questionar os entrevistados para quais finalidades utilizam a internet, obteve o seguinte resultado: dos que acessaram a internet há menos de 3 meses, isto é 66%, 52% alegaram usar a internet para ler notícias e informações no geral, 35% estudar, fazer trabalho escolar ou pesquisar temas escolares, 32% aprofundar conhecimento sobre os temas de seu interesse, 19% compartilhar em blogs, fóruns ou nas redes sociais sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, etc., 16% ler jornais, 15% ler livros, 13% buscar informações sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, editoras, lançamentos, 11% ler revistas, 8% escrever em blogs, fóruns ou nas redes sociais sobre literatura, autores, trechos de livros, etc., 2% participar de elaboração de histórias coletivas como *Fanfic*, por exemplo e 6% não sabe/não respondeu.

Podemos notar, desta forma, que o uso da internet serve para as mais variadas atividades no que se refere à leitura. A maioria dos sujeitos acessa para a leitura de notícias, informações, estudo, realização de atividades e pesquisa de temas escolares. Outra parcela usa desta modalidade para práticas leitoras relacionadas a livros e clubes virtuais de leitura.

Ao serem questionados se já ouviram falar de livros digitais, os e-books, 41% alegaram que sim, 7% nunca, mas que gostariam de conhecer e 52% nunca ouviram falar. E se já leram, 74% disseram que não e 26%, sim. Embora boa parcela dos entrevistados conheça o livro digital, a maioria alegou não conhecer. Isto é um pouco preocupante, pois vivemos numa era tecnológica e tais aparatos podem ser importantes para aquisição do conhecimento e disseminação da leitura.

Vale ressaltar que entre leitores o percentual de quem já leu livro digital é 34% e entre quem gosta muito de ler, 38%. Sobre os dispositivos, 56% leram no celular ou no smartphone, 49% no computador, 18% no tablet ou ipad e 4% em Kindle, Kobo e Lev. Em relação às formas de acesso, 15% alegaram ter pago pelo download, 88% baixaram gratuitamente e 2% não sabem/não responderam. Sobre os tipos de livros que mais gostam de ler no suporte digital, 46% alegaram livros de literatura como contos, romances ou poesias, 26% livros técnicos, para formação profissional, 15% livros escolares ou didáticos (livros utilizados nas matérias de seu curso) e religioso/Bíblia, 8%. Notamos, assim, que os livros digitais e o uso de aparelhos eletrônicos para realizar a leitura de diversos gêneros textuais são bem aceitos por esses leitores, bem como pela maioria dos respondentes da pesquisa do PROCAD e dos sujeitos do estudo elaborado por Balzan (2018).

Ao retomarmos as palavras de Chartier (2017), percebemos que tal estudioso é enfático ao ressaltar que a revolução digital modificou tudo de uma vez: os suportes da

escrita, as técnicas de sua reprodução e disseminação, e as maneiras de ler. Tal simultaneidade é inédita na história da humanidade. Assim,

os novos suportes de leitura, como os hipertextuais, tornam-se também, juntamente com as demais mídias de leitura, não uma nebulosa na qual se adicionam elementos que nos desviam do livro, mas uma possibilidade de manipulação com mais esses instrumentos em nome da promoção de uma concepção de leitura ampla, inovadora e sempre renovada (RÖSING; RETTENMAIER, 2007, p. 6-7).

Com isso, notamos que além do suporte, questões que envolvem a percepção, também a relação do leitor com o texto, e como esse vem sendo utilizado podem ser diretamente afetadas pela era tecnológica. Se atentarmos para os resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), verificaremos que a leitura no suporte digital é a mais diversa possível e que os sujeitos que são leitores e/ou gostam muito de ler utilizam desta modalidade para suas práticas leitoras. A internet, então, pode ser uma importante aliada na formação de leitores, especialmente, conforme elucida nosso foco de estudo, dos futuros professores de Letras e de Pedagogia.

Segundo Pierre Levy (1999), as páginas da Web exprimem ideias, desejos, saberes, ofertas de transação de pessoas e grupos humanos. Por trás do grande hipertexto fervilham a multiplicidade e suas relações. Em suma, no ciberespaço o saber não é mais considerado como algo abstrato ou transcendente, ao contrário, ele se torna cada vez mais visível.

Com isso, entendemos que o acesso ao conhecimento está ganhando novas dimensões, afetando a relação do sujeito com o mundo e, conseqüentemente, a formação inicial destes futuros docentes. De acordo com Silva (2009), a leitura é a marca identitária do professor. Logo, segundo esse estudioso, a leitura é um ato que se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas. Assim, é difícil conceber uma escola onde a leitura não está presente, uma vez que os registros da história e cultura se encontram publicados em diferentes tipos de livros.

A leitura é um meio de acesso à cultura e aquisição de experiências e o professor exerce papel fundamental neste processo, pois sua função na sociedade se volta para a mediação do conhecimento e preparação educacional das novas gerações. Em suma, “[...] a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural; o livro (ou qualquer outro tipo de material escrito) é sempre uma emersão do homem do processo histórico [...]” (SILVA, 1992, p. 41).

Logo, percebemos que a leitura é um compromisso social. O suporte digital nos dias de hoje acabou se tornando um meio importante para a disseminação da leitura. Contudo, esta

modalidade de leitura não foi a única mencionada pelos acadêmicos de Letras e de Pedagogia. Esses também foram questionados sobre a leitura no suporte impresso e, a partir disso, obtemos os seguintes resultados da questão 47⁵⁸:

Figura 32 – Lendo no suporte impresso



Fonte: Procad/2016

O gráfico nos mostra que dos 455 respondentes, 359 deles, ou seja, 78,9% alegaram que normalmente se dedicam unicamente à leitura, sem a interferência de outros suportes ou atividades; 91 sujeitos, 20% afirmaram que leem realizando outras atividades simultaneamente como ouvindo música, conectados a redes sociais, etc. e 5 acadêmicos, 1,1%, não responderam à questão.

A partir dos resultados apresentados notamos que a maioria dos estudantes quando pratica a leitura no suporte impresso a faz em total plenitude, sem a interferência de outras atividades. Isso nos mostra que tal público prefere se dedicar somente a esse exercício, quem sabe, porque os tipos de leituras escolhidas exigem uma maior concentração, por estarem envolvidos com o assunto do texto ou por disporem das mãos para segurar o livro impresso.

Já os 91 entrevistados que alegaram realizar a leitura praticando outras atividades, normalmente junto ao suporte digital (ouvindo música, conectado a redes sociais) nos indicam

⁵⁸ Tal questão está inserida no seguinte bloco temático: Espaços e modos de ler.

que eles dividem a concentração na leitura do livro impresso com outras ações. Esse tipo de leitor, então, ao invés de focar somente na leitura consegue segmentar sua atenção com vários outros exercícios. A música, quem sabe, para técnicas de relaxamento e o acesso a redes sociais, para se desviar do ato de ler. Também, o acesso à internet pode auxiliar em algumas questões relacionadas ao texto, como por exemplo: pesquisa de vocabulário, contexto da obra, etc.

Diante disso, notamos que a cultura digital não anulou a leitura do material impresso, ao contrário, ambas as modalidades dividem espaço nas mãos dos leitores. Isto quer dizer que, embora tais acadêmicos acompanhem a evolução digital e façam uso desta tecnologia, a leitura de textos impressos ainda perdura.

Percebemos, então, que uma mídia não toma o lugar da outra, o que nos faz refletir que “a publicação de manuscritos floresceu por muito tempo depois da invenção de prensa móvel de Gutenberg; os jornais não acabaram com o livro impresso; a televisão não destruiu o rádio; a internet não fez os telespectadores abandonarem suas tevês” (DARNTON, 2010, p. 14).

Acerca das modificações do livro, Darton (2010, p. 86) também enfatiza que:

Pense no livro. Sua resistência é extraordinária. Desde a invenção do códice, por volta do nascimento de Cristo, provou-se uma máquina maravilhosa – excelente para transportar informação, cômodo para ser folheado, confortável para ser lido na cama, soberbo para armazenamento e incrivelmente resistente a danos. Não precisa de upgrades, downloads ou boots, não precisa ser acessado, conectado a circuitos ou extraído de redes. Seu design é um prazer para os olhos. Sua forma torna o ato de segurá-lo nas mãos um deleite. E sua conveniência fez dele a ferramenta básica do saber por milhares de anos, mesmo quando precisava ser desenrolado para ser lido (na forma de rolos de papiro, diferentemente do códice, composto de folhas reunidas por encadernação) muito antes de Alexandre, o Grande fundar a biblioteca de Alexandria em 332 a. C.

Com isso, notamos que as práticas de leitura se redimensionam conforme os interesses do leitor. Vale atentar que a leitura no suporte impresso, além de poder ser um gosto ou um hábito, também propicia um maior contato físico com o livro ou outro material, maior concentração na leitura, fazendo com que esta se torne menos cansativa do que quando realizada na tela de um computador, celular, ou tablet. Segundo Carina Balzan (2018, p. 139):

Os livros estão sendo adaptados às novas tecnologias, exigindo dos leitores a aquisição de habilidades para realizarem o ato da leitura em novos suportes. Mas, da mesma forma, leitores à moda antiga não abrirão mão da experiência única de entregar-se à leitura e deixar-se inebriar pelos sentidos: o toque, o folhear a página, o cheiro do papel, o prazer que somente o livro impresso proporciona.

Percebemos que o modo de ler em escrituras impressas pode ser muito semelhante à leitura no suporte digital, ou seja, em certos casos a leitura acontece também de forma fragmentada. Muitas vezes, o leitor do texto impresso deseja ler somente determinados capítulos, pequenos trechos dentro destas partes ou consultar referências.

De acordo com Horellou-Lafarge e Segré (2010), o modo de leitura varia conforme o tipo de impresso, segundo suas características e conforme os objetivos atribuídos à leitura. Os estudantes podem recorrer a um modo diferente de leitura, ou seja, de fragmentos de obras, documentos, enciclopédias, a fim de satisfazer as suas necessidades imediatas. Logo, “a leitura torna-se cada vez mais uma atividade fragmentada, quebrada, descontínua. O leitor passa, muitas vezes, de uma leitura à outra” (HORELLOU-LAFARGE, SEGRÉ, 2010, p. 131-132). Neste sentido, a leitura no suporte impresso se assemelha à leitura na modalidade digital, ou seja, determinadas atitudes do leitor são as mesmas perante ambos os suportes.

Conforme Chartier (1998), durante muito tempo a cultura do manuscrito e a cultura do impresso estiveram lado a lado, tendo em vista que o texto copiado à mão resistiu, por muito tempo, à invenção de Gutenberg, de meados do século XVIII até o século XIX. Ao se referir sobre o texto eletrônico, o teórico considera que o texto na tela proporciona uma (re) estruturação do mesmo, possibilidade que o leitor do texto impresso em rolo da Antiguidade não possuía.

Podemos perceber que as modificações no suporte de leitura aconteceram há anos, mas muitas das preferências de ontem e de hoje se relacionam e se repetem. A simpatia, as liberdades e as limitações do leitor do século XVIII ou XIX em relação ao suporte impresso se alastrou, se instalou na atualidade e atingiu o receptor do século XXI. Logo, essas questões nos permitem entender que embora o suporte digital vem ganhando espaço, o impresso ainda possui lugar nas mãos dos leitores. O que muda são os redimensionamentos nos modos de ler.

Ao mencionar os modos de leitura na biblioteca pública na corte imperial, Nelson Schapochnik (2002, p. 275-276) enuncia que:

O olhar atendo do leitor sentado ao meu lado, em vez de pousar no livro aberto entre suas mãos, vagabundeia no ar. Seus olhos não estão, entretanto, distraídos. Na verdade, a leitura é freqüentemente interrompida e, às vezes, penso que ele lê levantando a cabeça. De tempos em tempos, o olhar dele encontra o meu. Chega o momento em que ele me dirige a palavra, ou antes, fala ao vazio, mas dirige-se a mim:

- Não se espante de ver meu olhar freqüentemente errante. Com efeito, esse é meu modo de ler, somente desse modo minha leitura é proveitosa. Quando um livro realmente me interessa, mal chego a percorrer algumas linhas. Não é por desinteresse, mas ao contrário, por afluxo de idéias, excitações e associações que me afastam do livro para depois a ele voltar e prosseguir.

- Eu o entendo – intervém uma leitora, levantando das páginas de seu volume um rosto corado, olhos azuis. A leitura é uma operação descontínua, fragmentária; não há pertinência de objetos. Esses objetos são tão variados que não posso unificá-los sob nenhuma categoria substancial, nem mesmo formal; apenas posso encontrar neles uma unidade intencional: o objeto que eu leio é, para além de sua materialidade, fundado apenas pela minha intenção de ler. Portanto, minha leitura não tem outra finalidade, leio e releio, procurando, a cada vez, na dobra das frases, o indício de uma nova descoberta.

- Sinto, eu também, a necessidade de reler livros que já li – comenta um velho, de rosto vincado e olhos miúdos por detrás de lentes grossas. De muito que leio os mesmos livros, procurando sempre a mesma edição. No entanto, a cada releitura parece que leio um livro todo. Cada vez que procuro reviver a emoção de uma leitura anterior, experimento sensações novas e inesperadas. Assim, ler é um antídoto ao envelhecimento!

- Para mim, ao contrário, ler é uma punição que aceito compungido, replicou um quarto leitor. Já esgotei algumas gavetas do ficharia, furtei livros depositados sobre outras mesas e, eventualmente, li sobre os ombros do leitor sentado a minha frente. Tenho a impressão de que persigo um livro que ainda não foi escrito, ou melhor, que cabe a mim escrever, mas que, por um excesso de idéias, poucas palavras e um ceticismo diante da minha capacidade de operar a escrita, não consigo realizar.

Diante do que foi mencionado, podemos verificar que a leitura fragmentária acontecia no livro impresso, isto é, não é oriunda e somente uma especificidade do ato de ler no suporte digital. O livro de papel também permite ao leitor abrir vários links, uma vez que cada informação lida pode somar aos seus conhecimentos de mundo e, também, expandir o que ele já sabe, possibilitando que o receptor busque em outras fontes mais referências sobre o assunto lido. Além de que o texto impresso pode conter vários fragmentos de outros textos.

De acordo com Michel de Certeau (1998), a leitura é uma operação de caça furtiva, na qual o leitor é o produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo. Nesse sentido, “[...] os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram [...]” (CERTEAU, 1998, p. 269-270). Logo, a leitura ao ser ou não realizada concomitante com outras atividades se torna uma operação de caça, uma vez que o leitor ao se concentrar em tal prática tende buscar mais conhecimento e, ao mesmo tempo, que a efetua junto a outros exercícios, ele amplia e redimensiona esta busca.

Dando sequência aos resultados da pesquisa do PROCAD, vale ressaltar que dentre o total de respondentes, apenas 5 não responderam a questão. Esse dado embora baixo se torna preocupante, pois podemos interpretar que esses estudantes não praticam nenhuma das alternativas: dedicar-se somente a leitura no suporte impresso ou a realizar junto à demais atividades nos aparatos digitais. Talvez, esses sujeitos não possuam interesse pela leitura. É preciso atentar que esses sujeitos serão professores estarão em contato com alunos que utilizam os meios digitais para as mais diversas atividades.

Ao analisarmos a pesquisa Retratos da Leitura do Brasil (2016), alguns dados nos apresentam o lugar⁵⁹ preferido dos entrevistados para praticarem a leitura no suporte impresso. A maioria dos sujeitos, isto é, 88% afirmou que pratica a leitura no suporte impresso na livraria; 86% em outros lugares; 88% na sala de aula; 85% em barbearias, salões de beleza ou barbearia; 81% em bibliotecas da escola ou da faculdade; 78% em bibliotecas públicas; 76% em bibliotecas comunitárias ou mantidas por moradores ou estabelecimentos; 75% em casa; 74% em praças, shoppings, praias ou clubes; 72% em aviões, trens ou ônibus; 65% em cafeteria e bares; 61% no trabalho e 34% em Cyber café ou Lan House.

Na pesquisa desenvolvida por Carina Balzan (2018), os estudantes ao serem questionados sobre a preferência pelo tipo de suporte para a leitura acadêmica, responderam o seguinte: 53,1% dos entrevistados alegaram preferir ler textos impressos para fins de estudo, 27,1% textos digitais e 19,8% não possuem preferência por um ou outro. Dos sujeitos que alegaram preferir textos impressos, 46,3% consideram que o texto impresso é melhor para fazer anotações; 29,6% mencionaram que a leitura na tela cansa muito a visão; 16,7% disseram que preferem o texto impresso, porque podem ler em qualquer lugar, sem depender de computador ou acesso à Internet e 7,4% afirmaram que não conseguem se concentrar ao ler em suportes digitais.

Notamos através desses resultados que a leitura do texto impresso ainda perdura mesmo em meio ao surgimento de novos aparelhos tecnológicos. Conforme Balzan (2018), isso sugere que, embora os estudantes estejam habituados à leitura digital e realizem a maior parte de suas leituras em suportes digitais, para fins de estudo necessitam do texto impresso, que permite anotar, destacar trechos importantes, reler, favorecendo assim uma maior concentração. Tal afirmação vai de encontro com o resultado obtido na pesquisa do PROCAD, em que a maioria dos respondentes, ou seja, 359 sujeitos alegaram que quando praticam a leitura no suporte impresso se dedicam única e exclusivamente a tal atividade.

De acordo com Chartier (1998), o leitor do livro em forma de códex coloca-o diante de si sobre uma mesa, vira suas páginas ou então o segura quando o formato é menor e cabe nas mãos, enquanto que o texto eletrônico torna possível uma relação muito mais distanciada, não corporal. Então, os dados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016) evidenciam que a leitura no suporte impresso é praticada por tais leitores nos mais variados lugares da sociedade. O mesmo acontece com os sujeitos respondentes do estudo do PROCAD e da tese

⁵⁹ Embora os espaços de leitura já foram mencionados no capítulo anterior, é relevante enfatizar este dado da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, uma vez que se relaciona com o suporte impresso de leitura, alvo da análise na presente seção.

de Balzin (2018), isto é, o rápido avanço tecnológico não excluiu ou extinguiu a preferência pelas publicações impressas e a leitura no papel. Assim, “a leitura é uma atividade dinâmica, em constante evolução; as maneiras de ler, de compreender, de interpretar, variam segundo as aptidões e os investimentos individuais” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 144).

Diante das questões mencionadas nesta seção, ressaltamos a importância de atentar para os suportes de leitura destes acadêmicos que ingressam nos cursos de Letras e de Pedagogia, a fim de conhecer suas práticas de leitura para desenvolver e construir novas possibilidades dentro deste universo. Com isso, “[...] uma pedagogia da leitura de cunho transformador propõe, ensina e encaminha a descoberta da função exercida pelo (s) texto (s) num sistema comunicacional, social e político” (ZILBERMAN; SILVA, 1991, p. 115).

Na sequência, trazemos a análise dos resultados deste estudo sobre as disposições físicas de leitura em espaços privados e públicos mencionados pelos acadêmicos respondentes ao questionário da pesquisa do PROCAD, para que possamos compreender os significados de tais modos de ler.

4.2.2 Os modos de ler em espaços privados e públicos

Desde os primórdios dos tempos o homem sentiu a necessidade de se comunicar e evidenciar a visão que possuía do mundo em que vivia. Logo, expressava-se por um código aos habitantes da mesma tribo: escrituras esculpidas em pedras ou madeira, pegadas na terra, sinais feitos com as mãos. Tais registros também permitiam que outros povos tentassem compreender as mensagens transmitidas. Em suma, o homem precisava captar o modo de pensar de seus semelhantes, bem como mostrar a maneira como eles enxergavam o mundo. Antes de registrar através de qualquer forma de linguagem, era preciso ler o universo em que se inseriam.

O tempo passou e essa prática continua no nosso cotidiano. A todo instante tentamos compreender os fenômenos que acontecem ao nosso redor e, por isso, realizamos uma leitura das pessoas, da sociedade. A leitura é uma produção do intelecto e, por esse motivo, cada indivíduo tem seu modo de ler o universo e relatar o que nele acontece. É o que se exemplifica na história *O grande massacre de gatos* ocorrida numa oficina na Rua Saint – Séverin, em Paris, durante o fim da década de 1730.

Darnton (1986) utiliza da narrativa do operário, Nicolas Contant, que relata o fato 20 anos depois de ocorrido, para mostrar como os patrões dessa gráfica tratavam melhor os

animais de estimação do que os próprios funcionários. Certa noite, os proletários resolveram acabar com tal situação. Um deles, Léveillé, possuidor de bom talento para imitação, subiu ao telhado e começou a uivar próximo à janela do quarto do empregador.

Após noites sem dormir devido ao uivo dos gatos, patrão e esposa ordenaram aos funcionários para livrarem-se dos gatos, com exceção de *grise*, a gata de estimação da patroa. Jerome e Léveille matam todos os gatos, começando pela *grise*. Na leitura de mundo desses operários, as condições sub-humanas a que eram submetidos no trabalho não eram dignas a qualquer animal, enquanto os felinos eram tratados em meio a mordomias. Tal ato é uma ação de protesto e uma tentativa de ridicularizar a ordem legal e social dessa sociedade.

Por meio desse acontecimento, Darnton (1986) pretende mostrar como as pessoas pensavam e interpretavam o mundo na França no século XVIII, ou seja, que leitura faziam do meio em que habitavam, como emolduravam e expressavam seus comportamentos. Assim, é possível notar como as pessoas comuns deste período agiam perante determinadas circunstâncias.

A leitura, então, nada mais é do que a representação de como uma determinada sociedade, num certo lugar e num delimitado tempo organizam e vivem a sua cultura. Nesse sentido, todo sujeito interpreta e tenta compreender as situações que acontecem ao seu redor. Embora a leitura não se restrinja ao livro, foram as suas modificações devido ao surgimento da palavra impressa que revolucionaram o pensamento e a cultura da humanidade e, influenciaram nos lugares, modos e posições de ler.

De acordo com Chartier (1998), toda a história da leitura supõe em seu princípio a liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Contudo, tal autonomia não é absoluta, ao contrário, ela é cercada por limitações oriundas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam as práticas de leitura. Os gestos, as posições se modificam conforme o tempo e o lugar, bem como no que diz respeito aos objetos lidos.

Conforme Márcia Abreu⁶⁰, até alguns anos atrás não se imaginava que as formas de ler pudessem ter se alterado desde que o homem inventou maneiras de registrar conteúdos por escrito e formas de decifrá-los. Pensava-se que a leitura sempre fora praticada como hoje, em silêncio e solitariamente, favorecendo a concentração e o recolhimento. Supunha-se que, em todas as épocas, ler implicava pensar sobre textos e interpretá-los, exigindo habilidades superiores à capacidade para decifrar os sinais gráficos da escrita. Acreditava-se que o contato

⁶⁰ <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>

com os livros foi sempre valorizado por favorecer o espírito crítico, tornando o leitor uma pessoa melhor por meio do contato com experiências e idéias registradas por escrito.

Diante do exposto, entendemos que o contato com objetos de leitura além de expandir o pensamento crítico do sujeito pode colocar em jogo a relação corporal do leitor, isto é, propiciar diferentes modos de ler de acordo com os tipos de textos e objetivos de leitura. Em suma, o ato de ler interfere na conexão do receptor com a sua realidade mundana. Ao atentarmos para as palavras de Paulo Freire (1999, p. 51), notamos que é “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor”.

Nesse sentido, as práticas de leitura que se disseminaram ao longo do tempo são encarnadas em gestos, espaços, disposições e hábitos como postula o historiador do livro. Notamos que os acadêmicos de Letras e de Pedagogia enunciaram algumas posições de leitura das quais usufruem em espaços privados como podemos observar a partir do gráfico⁶¹ a seguir:

⁶¹ Os licenciandos participantes da pesquisa tinham a opção de assinalar mais de uma resposta, por isso o número dessas pode se apresentar superior ao total de sujeitos respondentes. Os acadêmicos poderiam assinalar uma ou mais respostas. Tal questão está inserida nos seguintes blocos temáticos: Perfil leitor e Espaços e Modos de ler.

Figura 33 – Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a/s sua/s posição/ões mais frequente para ler em espaços privados?



Fonte: Procad/2016

O resultado obtido revelou que 238 respondentes alegaram ler deitados, 262 recostados (entre deitado e o sentado), 271 sentados à vontade, 207 sentado em cadeira, à mesa; 189, sentado em carteira ou poltrona de leitura, 24 em pé, 10 sujeitos mencionaram não ler em espaços privados.

Diante disso, podemos inferir em relação aos sujeitos responderam que praticam o ato de ler deitados e recostados, entre o deitado e o sentado, necessitam de certo conforto para praticarem a leitura. Esses leitores, então, possuem posições mais livres no que diz respeito ao ato de ler. Tais percentuais que evidenciam uma maior liberdade na maneira de ler mostram que, provavelmente isso ocorre, porque os textos, livros ou obras selecionados para a leitura são aqueles que propiciam a fruição, o gosto, o prazer de ler.

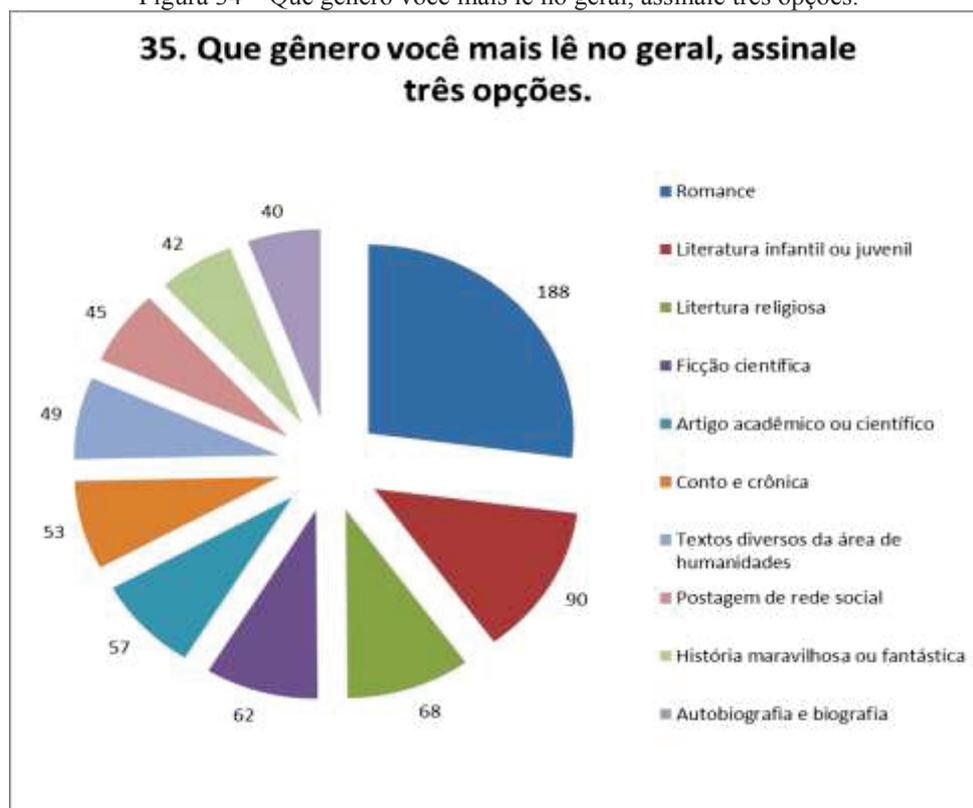
Notamos que os sujeitos respondentes se permitem a uma maior flexibilidade e liberdade nas posições escolhidas pelos leitores, quem sabe também pela distância de determinadas conveniências sociais, possibilitando-nos também inferir que os textos escolhidos para leitura neste espaço não está sob o olhar do outro.

Conforme Chartier (2009, p. 78), foi a partir do século XVIII que os leitores (as) permitem-se comportamentos mais variados e livres, isto é, “[...] as imagens representam o

leitor na natureza, o leitor que lê andando, que lê na cama [...]”, o que significa afirmar que uma nova atitude percorre os momentos de leitura. Com isso, percebemos que o modo de ler no espaço privado não se circunscreve a uma leitura limitada, mas ampla, liberta de determinadas convenções. Certamente, isto se relaciona com as preferências de leituras dos respondentes da pesquisa do PROCAD.

A questão 35⁶² dessa pesquisa enunciou o seguinte:

Figura 34 – Que gênero você mais lê no geral, assinale três opções.



Fonte: Procad/2016

A partir disso, os dez gêneros mais mencionados foram: 188 sujeitos o romance, 90 a literatura infantil ou juvenil, 68 religiosa, 62 ficção científica, 53 conto e crônica, 49 textos diversos da área das humanidades, 45 postagem de rede social, história maravilhosa ou fantástica e 40 autobiografia e biografia— do que as leituras mais tecnicistas, científicas ou informativas. Dentre essas últimas, a opção mais selecionada foi artigo acadêmico ou científico por 57 sujeitos, as opções texto informativo ou de divulgação científica por 14

⁶² Os respondentes deveriam assinalar três opções. Tal questão não integra os dados escolhidos para análise na presente tese, mas recorremos a eles para explicar as preferências por determinadas posições de leitura. Tal questão está inserida nos seguintes blocos temáticos: Perfil leitor, Gêneros Textuais e Suportes de textos.

respondentes e 9 acadêmicos, apenas, texto técnico ou de formação profissional ficaram entre as menos assinaladas. Entre os gêneros mencionados predominam, então, os textos literários, ou seja, os escritos capazes de propiciar experiências de leitura ligadas às questões íntimas do leitor. Quem sabe as posições mencionadas também estejam relacionadas às preferências de leitura desses leitores.

De acordo com Jean Marie Goulemot (2001), existe na leitura de divertimento, bem como em toda leitura uma posição ou atitude do corpo: sentado, deitado, alongado, em público, solitário, em pé, etc., ou seja, uma disposição pessoal de cada um para a leitura. O estudioso menciona isso como um rito, pois somos um corpo leitor que cansa, fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos havendo, assim, uma instituição do corpo que lê. Goulemot (2001, p. 109), então, menciona:

Quando era criança, as senhoritas da escola privada onde fui educado nos falavam de uma atitude digna, respeitosa para ler, levemente apoiado sobre a mesa, as costas retas, sendo o relaxamento denunciado como uma forma de desprezo pela cultura. É suficiente olhar uma fotografia de escrivão tirada no fim do século passado para compreender (e ver) o que se entende fisicamente (e, portanto, ideologicamente) por ler. Com relação a isso, seria conveniente estabelecer uma história de representações (poses) com valor de modelos do ato de ler. Há uma dialética inscrita na história do corpo e do livro. Impõem-se-nos (quem nos impõe?) atitudes de leitor: leituras sonhadoras (Baudelaire, Hugo), leituras profundas (a cabeça entre as mãos), leituras ausentes (Jean Lorrain, a face carregada, displicentemente alongado sobre seu sofá)... Sujeitaremos-nos a modelos, a uma tipologia dos atos de leitura, quaisquer que eles sejam, veiculados por todas as formas de iconografia pública e da instituição escolar. As relações com o livro, isto é, a possibilidade de constituir sentido, se dão por meio dessas atitudes de leitor.

Já os acadêmicos que alegaram praticar a leitura sentados à vontade, em poltrona de leitura e em cadeira ou à mesa significa que possuem um comportamento mais reservado, imóvel em relação à leitura, certamente a praticam em alguns espaços da casa como cozinha, escritório ou também na sala e se dedicam a uma leitura que exige um certo grau de concentração. Notamos que ao longo do tempo “[...] os leitores anteriores ao século XVIII liam no interior de um gabinete, de um espaço retirado e privado, sentados e imóveis” (CHARTIER, 1998, p. 79).

Os registros iconográficos que datam fins do século XVIII e o decorrer do século XIX evidenciam que as disposições físicas utilizadas nas práticas de leitura nesta época nos são familiares nos dias de hoje. Conforme Márcia Abreu⁶³, nesse período os livros são parte importante na composição de retratos, indicando principalmente o poder social e a posição

⁶³ <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>

intelectual dos retratados que, em geral, são homens. Inúmeras são as obras em que senhores bem vestidos posam diante de uma biblioteca ou estante. Também indicando seu interesse intelectual alguns são vistos lendo jornais, em suas casas ou em espaços públicos. Nesse sentido, podemos entender que a leitura realizada no conforto da poltrona, na cadeira, à mesa evidencia uma postura elitizada, enobrecida.

Segundo Chartier (2001b, p. 91):

O mobiliário do século XVIII dá os suportes adequados à leitura da intimidade. A poltrona, dotada de braços e guarnecida de almofadas, a *chaise-longue* ou espreguiçadeira, a espreguiçadeira cortada com seu tamborete separado são, igualmente, novos assentos onde o leitor, mais frequentemente a leitora, pode se instalar à vontade e abandonar-se ao prazer do livro. [...] Outros móveis implicam uma leitura menos relaxada, como as mesas de base móvel onde se pode colocar o livro, assim como o papel de escrita ou os *bonheur-du-jour*, escrivaninhas que podem ter uma pequena biblioteca superposta.

Assim, percebemos que ainda há uma herança cultural do Antigo Regime no que se refere às maneiras de ler em determinados espaços privados, isto é, muitos gestos, posturas e lugares continuam sendo utilizados na contemporaneidade e vivenciados pelos acadêmicos de Letras e de Pedagogia. A leitura, então, “é uma das práticas constitutivas da intimidade individual, remetendo o leitor a si mesmo, a seus pensamentos ou a suas emoções, na solidão e no recolhimento” (CHARTIER, 1991, p. 151).

No que diz respeito aos 24 acadêmicos que responderam praticar a leitura em pé, podemos interpretar que os textos lidos são aqueles que não exigem grande concentração, não necessitam de anotações e seja uma leitura rápida. Outra inferência pode ser a leitura no suporte digital, uma vez que devido à grande disseminação dos aparelhos tecnológicos, tornou-se comum as pessoas lerem em pé com smartphones e tablets nas mãos.

Por fim, apenas 10 respondentes alegaram não ler em espaços privados. Talvez, os motivos podem ser: ausência de material de leitura, não terem gosto por ler, não se sentirem à vontade, etc. Embora de baixo índice, tal dado é um pouco preocupante e nos leva a entender que é preciso que os professores universitários dêem uma atenção redobrada a tais alunos, apresentando o amplo leque de conhecimento que a leitura proporciona.

Se atentarmos para a questão 51 a qual questionou sobre os espaços onde os sujeitos respondentes mais leem em casa, podemos perceber que os ambientes mencionados como o quarto, a sala, o escritório, a cozinha, o banheiro, varanda, área e rede permitem a essas pessoas utilizar tais posições para ler em lugares privados.

Nesse particular, entendemos que as modificações nas posturas de leitura, nas relações corporais com o livro podem ter relação com os espaços de leitura, os tipos de textos, como

também com as várias mudanças ocorridas nos suportes de leitura, bem como das maneiras que observamos a sociedade ocasionaram, então, numa mudança no modo de pensar. Nossa visão de mundo se amplia e proporciona o entendimento de situações que, muitas vezes, parecem não compreensíveis por parte de qualquer sujeito. Os contos populares ou de fadas, na versão contada por camponeses franceses, apresentam versões sem nenhum código secreto ao mencionarem os tabus presentes nessas histórias. Darnton (1986) utiliza como exemplo a história de Chapeuzinho Vermelho:

Na verdade, no entanto, os contos populares são documentos históricos. Surgiram ao longo de muitos séculos e sofreram diferentes transformações, em diferentes tradições culturais. Longe de expressarem as imutáveis operações do ser interno do homem, sugerem que as próprias mentalidades mudaram (DARNTON, 1986, p. 26).

Tais histórias oriundas da cultura oral resistiram ao surgimento da imprensa no século XIX e resistem até os dias atuais compiladas em várias versões. A importância disso reside no fato de que o homem sempre contou e contará histórias, sejam sobre o outro ou da sua própria vida. A história de cada sujeito está inserida na maneira de como lê os acontecimentos que vivencia ao longo do tempo.

Darnton (1986) também enfatiza que um fato curioso dado pela epistemologia nos permite saber que, a maioria, senão todos esses camponeses, narradores dessas histórias que encantam crianças, jovens e adultos e, perduram até os dias atuais, eram analfabetos. O contato com os contos populares permite ao leitor contemporâneo conhecer a mentalidade dos camponeses na época do Antigo Regime.

A imortalidade e, conseqüentemente a mutabilidade, desses contos, personificada nas diversas versões que surgiram em diferentes lugares do mundo evidenciam as particularidades de cada povo na maneira de ver e relatar as crises existenciais e financeiras, os embates em relação à sexualidade, as relações familiares, a precariedade de alimentos. Contudo, hoje, não conseguimos ter uma visão abrangente de como estas histórias eram contadas e todo o contexto em torno delas como: drama, pausas na voz, mistério, expressões faciais, etc.

Construímos as interpretações de nossas leituras de acordo com a nossa imaginação. A estrutura dos textos é fixa, mas as maneiras de ler e a produção de significados pelos leitores diferem em relação ao contexto deste texto. Isto é, a mentalidade dos leitores muda de acordo como leem o mundo. Então, toda história será a leitura do espaço de seu autor em um determinado momento do tempo.

Com isso, o modo como cada um lê e conta uma história revela como encara o mundo. Enquanto os contos franceses tendiam a ser realistas, grosseiros, libidinosos e cômicos, os alemães para o sobrenatural, o poético, o exótico e o violento. Os contos apresentam o espaço em que vivem e como as pessoas podem enfrentá-lo. Assim, “os contadores de histórias camponeses não achavam as histórias apenas divertidas, assustadoras ou funcionais. Achavam-nas boas para pensar” (DARNTON, 1986, p. 92).

Os contos populares também exerciam um papel importante aos camponeses quando o assunto era lidar com seus inimigos durante o Antigo Regime. Logo, tais histórias proporcionavam maneiras de sobreviver em uma sociedade rígida, mas não pretendiam subvertê-la. Muito longe de serem uma invenção fantástica de uma imaginação coletiva, essas narrativas expressavam a base comum de uma determinada ordem social.

Percebemos que a prática da leitura como uma atividade que propicia reflexão e, conseqüentemente a ampliação do repertório crítico do leitor não é só uma preocupação atual. Estas narrativas que partilhavam vivências cotidianas nas aldeias e, geralmente envolviam seus receptores em determinados espaços e posições corporais, como sentados ao redor da fogueira ou no interior da casa. Notamos, então, que a leitura possuía uma finalidade social e, assim, “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (FREIRE, 2006, p. 21).

No estudo *Da maneira correta de ler: leituras das Belas Letras no Brasil Colonial*, Márcia Abreu (2002), realiza uma análise sobre os tratados setecentistas sobre o modo de ler as Belas Letras. A primeira questão a ser tratada versa sobre a função da leitura, isto é, para o que ela serve. A estudiosa cita o Padre Sacchini, o qual ressalta com clareza no tratado de *Moyen de live avec fruit* reeditado até fins do século XVIII os dois motivos que levam as pessoas a ler: um para formar um estilo e outro para adquirir conhecimento. Vale ressaltar que a leitura por divertimento era desqualificada dos tratados, pois a que interessava era a formadora.

Com isso, notamos que a leitura por fruição era vista como nociva às pessoas, principalmente, o romance. Tal gênero veio a possibilitar a leitura extensiva realizada em voz alta, geralmente dentro das paredes do lar na fala da mãe ou silenciosamente. Tal gênero tornava possível a identificação, especialmente da leitora com a personagem da obra.

Outra questão apresentada por Abreu (2002) se refere à boa maneira de ler associando a leitura à produção de texto, ou seja, a incorporação de um estilo e o conhecimento de textos para a melhor produção de cada gênero. Por fim, só se poderia ser bem sucedido na leitura se esta fosse memorizada através de anotações divididas em temáticas. O conhecimento prévio

também era relevante à decifração de um texto, uma vez que uma das principais atividades que compunham a leitura era o julgamento, baseado em questões objetivas como comparação entre uma ideia de obra bem-feita e a obra lida.

Com isso, o ato de ler possuía um objetivo totalmente instrutivo, revelando o caráter tradicional dado à leitura. Tal particularidade, certamente envolvia uma postura mais clássica, imóvel para o contato com o livro. Notamos, então, que as disposições físicas escolhidas pelos leitores podem se relacionar diretamente com as tipologias textuais lidas.

Mas tais disposições físicas não se limitam somente ao espaço privado. Percebemos que várias disposições físicas de leitura em lugares públicos também fazem parte do cotidiano dos futuros professores de Letras e de Pedagogia. O gráfico a seguir apontou os seguintes resultados⁶⁴:

Figura 35 – Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a/s sua/s posição/ões mais frequentes para ler em espaços públicos?



Fonte: Procad/2016

⁶⁴ Os licenciandos participantes da pesquisa tinham a opção de assinalar mais de uma resposta, por isso o número dessas pode se apresentar superior ao total de sujeitos respondentes. Os acadêmicos poderiam assinalar uma ou mais respostas. Tal questão está inserida nos seguintes blocos temáticos: Perfil leitor e Espaços e Modos de ler.

Em relação ao modo de ler em espaços públicos, 15 acadêmicos mencionaram ler deitados; 59 sujeitos, recostados (entre o deitado e o sentado), 166 sentados à vontade, 206 sentado em cadeira, à mesa, 121 sentado em carteira ou poltrona de leitura, 51 de pé, 6 pessoas alegaram preferir outra postura não mencionada e 52 acadêmicos disseram não ler em espaços públicos.

Podemos percebermos apenas 15 sujeitos mencionaram praticar a leitura deitados e 59 recostados. Talvez, esses leitores não se sentem censurados ou constrangidos em utilizar desta posição para ler em ambientes públicos. Certamente, os tipos textuais escolhidos não requerem um alto nível de concentração bem como não sejam leituras de foro íntimo ou privado que seja alvo dos olhares de outras pessoas.

Também, talvez, a preferência por ler deitado tenha relação com o suporte textual, especialmente o digital e com o espaço onde a leitura é praticada. Ao retomarmos o dado apresentado pela questão 53, notamos que os sujeitos respondentes da pesquisa do PROCAD alegaram praticar a leitura em diversos ambientes públicos. Provavelmente, utilizam das posições mencionadas para ler em tais lugares.

De acordo com Darton (2010, p. 216), “a história da leitura terá de levar em conta as maneiras usadas pelos textos para limitar os leitores, bem como as formas de os leitores tomarem liberdades com os textos”. Tal suporte propicia certa privacidade, uma vez que os nomes dos textos ficam visíveis somente àquele que manuseia o aparelho, sendo de sua preferência ou não compartilhar com outras pessoas o conteúdo visualizado.

Em suma, podemos considerar que as leituras realizadas nessas posições físicas são caracterizadas como prazerosas, de lazer, que desperte devaneios no leitor. Assim, “ler em silêncio, para si mesmo, basta criar uma área de intimidade que separa o leitor do mundo exterior; portanto, mesmo no meio da cidade, na presença de outrem, ele pode ficar sozinho com seu livro e seus pensamentos” (CHARTIER, 1991, p. 143-144).

Márcia Abreu⁶⁵ ao mencionar as diferentes maneiras de ler enfatiza que o imaginário em torno do ato de ler permanece, mesmo que embora várias modificações acerca do livro e da leitura ocorreram ao longo do tempo. Conforme esta estudiosa:

Imaginava-se que a leitura sempre se fizera como supomos que ela hoje se faz, em silêncio e solitariamente, de modo a favorecer a concentração e o recolhimento. Supunha-se que, em todas as épocas, ler implicava pensar sobre textos e interpretá-los, exigindo habilidades superiores à capacidade para decifrar os sinais gráficos da escrita. Acreditava-se que o contato com os livros foi sempre valorizado por favorecer o espírito crítico, tornando o leitor uma pessoa melhor por meio do contato com experiências e idéias registradas por escrito.

⁶⁵ <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>

Abreu, então, menciona que a associação de Leitura do Brasil, da qual faz parte, tem buscado questionar concepções correntes de leitura e chamar a atenção para a diversidade dos objetos e dos modos de ler. Neste sentido, foi solicitado ao fotógrafo e professor da UFPR, Ângelo José da Silva, que buscasse os leitores anônimos, pessoas comuns com que ele se deparasse pelas ruas. Com base nos registros fotográficos foi possível notar que “o espaço público mostrou abrigar grandes quantidades de leitores, que se recostavam em árvores de praças, deitavam em gramados de parques, acomodavam-se em bancos de jardins, realizavam malabarismos equilibrando-se em ônibus, apoiavam-se em colunas de metrô”⁶⁶.

Conforme tal estudiosa, essas fotografias desmistificam a concepção de uma leitura de caráter elitizado, contrariando as imagens pictóricas do passado que representam o leitor circunscrito a determinadas obras, praticando a leitura em posturas enobrecidas; a idéia de conforto não está associada a sua prática; os objetos que tomam para ler não são os da alta cultura. Eles lêem sozinhos em um ambiente que é de todos, podendo se valer de tais práticas para passar o tempo ou para descansar. Tais leitores não parecem se sentir orgulhosos de sua posição.

Armando Petrucci (1999) ao mencionar os modos de leitura, ressalta que o novo *modus legendi* representado pelos jovens leitores, primeiramente comporta

uma disposição do corpo totalmente livre e individual; pode-se ler deitado no chão, apoiado na parede, sentado embaixo (note-se) das mesas de consulta, com os pés apoiados sobre a mesa (é esse o estereótipo mais antigo e conhecido), e assim por diante. Em segundo lugar, “os novos leitores” recusam quase totalmente ou usam de modo impróprio, isto é, não previsto, os suportes normais da operação de leitura; a mesa, o assento, o tampo da mesa. Muito raramente apoiam neles o livro aberto, mas tendem, de preferência, a usar tais suportes como apoios para o corpo, para as pernas, para os braços, numa série infinita de interpretações diferentes das situações físicas de leitura. Finalmente, o novo *modus legendi* compreende também uma relação física intensa e direta com o livro, muito mais do que nos modos tradicionais. O livro é fortemente manipulado, amassado, dobrado, forçado, carregado junto ao corpo, e dele se toma posse, através do uso intensivo, prolongado e violento, que é típico de uma relação não tanto de leitura e de aprendizagem quanto de consumo (PETRUCCI, 1999, p. 222).

Diante disso, os acadêmicos de Letras e de Pedagogia que alegaram ler deitados e recostados em espaço públicos não entendem a leitura como algo que os possa glorificar, ao contrário, a mesma se torna uma prática de acesso à informação, divertimento, lazer, relaxamento. Podemos perceber que os leitores das fotos mencionados no estudo de Márcia Abreu ilustram as posições de leitura indicadas por estes respondentes da pesquisa do

⁶⁶ <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>

PROCAD. Assim, percebemos que as várias modificações no que se refere à cultura escrita e, conseqüentemente ao livro vieram a transformar a relação dos leitores com as práticas de leitura.

Dando seqüência aos resultados obtidos, percebemos que grande parte dos respondentes alegou praticar a leitura na posição sentado em cadeira ou à mesa bem como sentado à vontade e sentado em carteira ou poltrona de leitura. A partir disso, notamos que poucos acadêmicos utilizam dos modos que possibilitam maior liberdade no momento da leitura em espaços públicos, ou seja, a maioria restringe ou limita algumas posições seja por não se sentirem à vontade, pelos gêneros e tipos textuais que são habituados a ler, seja pelo nível de concentração que a leitura exige. Também, tais disposições físicas “aparecem com tanta intensidade apenas porque estas são as práticas socialmente valorizadas”⁶⁷, que foram sendo construídas e enraizadas na nossa cultura.

Conforme Márcia Abreu⁶⁸, por volta dos fins do século XVIII e no decorrer o do século XIX, os livros são parte importante na composição de retratos, indicando principalmente o poder social e a posição intelectual dos retratados, que, em geral, são homens. Inúmeras são as obras em que senhores bem vestidos posam diante de uma biblioteca ou estante. Também indicando seu interesse intelectual alguns são vistos lendo jornais, em suas casas ou em espaços públicos.

Os registros iconográficos que datam esse período evidenciam práticas de leitura, no que diz respeito aos modos ou disposições físicas que nos são familiares nos dias de hoje, mostram em que posições os leitores liam em espaços públicos. Ao retomarmos o trabalho de Martine Poulain (1989) notamos que as cenas de leitura não são somente as elitizadas, praticadas no interior da casa, ao contrário, imagens de pessoas anônimas vistas pelos fotógrafos mostram que o ato de ler também é realizado em ambientes públicos.

Com isso, as práticas de leitura passam a se desenvolver na rua, nos parques, nos degraus das escadarias, nos terraços, além também de espaços públicos fechados como a biblioteca, a livraria, o local de trabalho, os cafés, os meios de transporte. Assim, “essa leitura, conseguida apesar da cidade ou por ela autorizada, acomoda-se em todos os espaços, em todas as posições ou todas as situações” (POULAIN, 1989, p.85). O estudioso ainda enfatiza que, ao contrário das fotos no final dos anos 1980, a ênfase recai nos variados locais e circunstâncias do ler, na pluralidade dos objetos de leitura e na diversidade dos públicos leitores.

⁶⁷ <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>

⁶⁸ <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>

Armando Petrucci (1999), ao mencionar os modos de ler enfatiza que a ordem tradicional da leitura consistia (e consiste) não somente num repertório único e hierarquizado dos textos legíveis e *legendi*; mas também, em determinadas liturgias de comportamento dos leitores e de uso dos livros que requerem ambientes, apropriadamente equipados, bem como mobiliário e instrumentos especiais.

Tal estudioso ainda ressalta que na história da leitura, tem sido praxe contrapor práticas do uso do livro rígidas, profissionais e ordenadas a práticas livres, soltas e não regulamentadas. Na Europa dos séculos XIII e XIV, por exemplo, à leitura que faziam em suas carteiras ou profissionais da cultura escrita, rodeados de livros, de estantes, de várias instrumentações, contrapunham-se as livres experiências de leitura do mundo da corte e as leituras livres de coação e de regras do “povo” burguês de língua vulgar.

Petrucci (1999) também enfatiza que as maneiras de ler são oriundas das práticas didáticas pedagógicas modernas e encontram uma aplicação exata da escola burguesa, instituída entre os séculos XIX e XX. Tais regras eram bem direcionadas em relação às disposições físicas de leitura: ler sentado em posição ereta com os braços apoiados na mesa, com o livro diante de si, e assim por diante; ler com a máxima concentração, sem mover-se, sem fazer barulho ordenado, obedecendo ao texto em suas subdivisões; folhear o livro com cuidado, sem dobrá-lo, sem amassá-lo, maltratá-lo ou danificá-lo.

Com isso:

Em suma, a leitura feita com base nesses princípios e nesses modelos é uma atividade séria e absorvente, que exige esforço e atenção, que frequentemente é feita em comum, sempre em silêncio, segundo rígidas regras comportamentais; as outras maneiras de ler, em que o leitor está só, em qualquer lugar da casa, em total liberdade, são naturalmente conhecidas e também admitidas, mas como secundárias, e são toleradas a custo e sentidas como potencialmente subversivas, porque expressam atitudes de pouco respeito para com os textos que fazem parte do cânone, e que são portanto naturalmente venerados (PETRUCCI, 1999, p. 221).

Então, a leitura enquanto praticada confortavelmente na poltrona ou à mesa indica uma postura enobrecida, elitizada. Petrucci (1999) ressalta que uma pesquisa realizada por Piero Innocenti sobre uma amostragem casual de leitores italianos de cultura média alta, apontou a prática de hábitos tradicionais de leitura. Entre os oitenta entrevistados, são raros os casos em que há preferência para leitura ao ar livre; sobre as maneiras de ler, doze indicam que preferem ler à mesa ou à escrivaninha e, apenas, quatro lembram da biblioteca. Já em relação ao lugar, o quarto é o espaço mais mencionado, sendo disposta na cama ou na poltrona a posição preferida.

Logo, “a convencionalidade e o tradicionalismo dos hábitos de leitura dos entrevistados dessa pesquisa derivam seja de seu elevado grau de cultura, seja de sua categoria social e idade, seja do fato de tratar-se de europeus aculturados” (PETRUCCI, 1999, p. 221). Em contraposição, uma jovem com menos de vinte anos afirmou hábitos diferentes, como por exemplo, deitar-se no chão sobre um tapete, indo em caminho contrário às práticas tradicionais.

Diante disso, se compararmos esse estudo com os resultados obtidos no estudo do PROCAD é possível notar que as disposições físicas de leitura dos acadêmicos de Letras e de Pedagogia que alegaram ler à mesa, na poltrona, sentado confortavelmente remontam às práticas próprias dos séculos XIX e XX. Certamente, seja por ser a mais tradicional e conhecida, seja pelos tipos de textos de sua preferência: canônicos, teóricos, etc.

Já os poucos acadêmicos de Letras e de Pedagogia que mencionaram desfrutar de posições mais livres em espaços públicos, como praticadas pela jovem da pesquisa italiana, nos dão a inferir que os textos preferidos não sejam tão tradicionais, ou seja, há uma escolha por leituras que permitem devaneios, diversão, entretenimento, etc. Em suma, a leitura em espaços públicos, “só vem a reforçar o extremo isolamento do mundo requerido por qualquer leitura e reivindicando por qualquer leitor, mesmo quando pratica seu ler à vista de todos” (POULAIN, 1989, p. 92).

Vale salientar que o ato de ler publicamente ao longo dos anos esteve ligado à disciplina, socialização e supervisão. Logo, determinadas disposições físicas de leituras que evidenciavam uma maior liberdade com o texto não eram comuns. Geralmente, a explicação de textos como a Bíblia em bibliotecas, igrejas ocorria em voz alta, regida por um leitor, geralmente o pai, a mãe ou o clérigo e as posições de leitura dos receptores era imóvel, estática, na maioria das vezes, sentados com os livros entre as mãos ou colocados à mesa. Assim, as disposições físicas vivenciadas por estes leitores era imóvel sendo considerada respeitosa diante da aquisição do conhecimento propiciada pelo livro. E assim continuam sendo as posições de ler na contemporaneidade em espaços como igrejas, bibliotecas, salas de aula, etc.

Conforme Chartier (2001a), essas modificações que ocorreram ao longo do tempo nas maneiras de ler ultrapassam a esfera psicológica, atingindo o campo gestual, corporal e comportamental. Os diversos modos de leitura se relacionam com os vários tipos de textos que vieram a orientar práticas e comportamentos sociais, corporais expressos em gestos por parte dos receptores. O historiador do livro, então, menciona o exemplo da Bíblia, que imprime nos seus leitores valores e regras que são evidenciados no corpo, postura e

vestimentas. Por outro lado, ao atribuir sentido ao texto, o indivíduo o constitui, transformando-o em algo novo e diferenciado, através das múltiplas leituras por ele realizadas.

No que diz respeito aos acadêmicos da pesquisa do PROCAD que alegaram ler em pé, podemos interpretar que os mesmos praticam a leitura certamente em transportes públicos como ônibus urbanos, metrô e trem, na igreja ou também na rua. Se voltarmos nosso olhar para as questões 46 e 47 podemos perceber que tais acadêmicos leem tanto no suporte impresso quanto no digital, nos dando a inferir que em tais espaços podem utilizar destes dois aparatos para o contato com a leitura. Certamente, o suporte escolhido, seja aquele que melhor o leitor consiga segurar entre as mãos e se portar na posição em pé, sentado, bem como se locomover.

Chartier (1998) assevera que a leitura silenciosa realizada em espaço público como a biblioteca, o metrô, o trem, o avião é uma leitura ambígua e mista. A mesma é praticada em um espaço coletivo, mas ela é, ao mesmo tempo, privada, como se o leitor traçasse, em torno de sua relação com o livro um círculo invisível que o isola, mas que também é penetrável, uma vez que pode haver uma troca sobre aquilo que é lido, devido à proximidade e convívio. Logo, “o texto de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si. E às vezes o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto em que estava preso, para se diferenciar, para se libertar dos estereótipos aos quais estava preso” (PETIT, 2013, p. 46).

Um resultado que nos chama atenção é que 52 acadêmicos alegaram não ler em espaços públicos. Talvez, porque não se sintam confortáveis, não tenham oportunidade, acesso a textos, ou simplesmente porque não possuem o hábito ou gosto pela leitura. Isto é bastante preocupante, uma vez que, possivelmente nem no ambiente escolar, acadêmico ou de trabalho a leitura é praticada por tais estudantes. Outro dado relevante nos aponta que 81,7% dos respondentes da pesquisa do PROCAD não responderam à questão. Isso evidencia que, tais sujeitos, quem sabe, não considerem essas posições de leitura importantes.

No escopo de tal discussão, o papel do professor é de suma relevância, pois através de suas práticas pode desmistificar um pouco a ótica dos modos elitizados de ler que se instalaram na nossa cultura, isto é, apresentar aos leitores que há livros que podem ser lidos por prazer, em posições físicas menos formais. Logo,

pode-se afirmar que a leitura enquanto prática cultural é permeada por experiências sociais que intervêm nos modos e nas apropriações realizadas pelo indivíduo social, sendo uma prática criadora que possibilita a elaboração de uma identidade que

ultrapassa os modelos preestabelecidos e que permite a construção de sentidos à própria existência (MANKE, 2012, p. 22).

Diante da citação apresentada, entendemos que é por meio da leitura que o ser humano faz descobertas sobre o mundo, pois a singularidade de tal prática altera a zona de conforto do leitor. O livro propicia um mundo próprio, no qual o leitor pode se encorajar na afirmação de si mesmo.

A leitura, com isso, “não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”, além da materialidade do texto propriamente dito que proporciona “largamente para modelar as expectativas do leitor, além de convidar à participação de outros públicos e incitar novos usos” (CHARTIER, 1994, p.16).

Diante das questões apresentadas no decorrer desta seção e dos resultados obtidos através do questionário aplicado foi possível termos uma visão um pouco mais nítida sobre as disposições físicas de leitura em espaços públicos mencionadas pelos acadêmicos ingressantes nos cursos de Letras e de Pedagogia das instituições envolvidas no PROCAD.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema desta tese versou sobre a leitura na universidade e a formação inicial do professor com abordagem sobre os espaços e modos de ler dos acadêmicos ingressantes de Letras e de Pedagogia. Este estudo foi parte de um desdobramento da pesquisa *Leituras nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente* resultado de um PROCAD – Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional, onde tivemos como objetivo geral a partir de um questionário aplicado aos ingressantes nos cursos presenciais de Letras e de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Assis, Marília e Presidente Prudente, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Universidade de Passo Fundo (UPF) no ano de 2015/1 descrever e analisar os espaços e modos de ler mencionados por estes estudantes, para verificar se a partir de tais resultados é necessário que essas licenciaturas repensem as práticas de leitura durante a graduação, ou seja, na formação inicial de professores.

O problema de pesquisa constituiu em conhecer os espaços e modos de ler mencionados pelos acadêmicos ingressantes dos cursos de Letras e de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), de Assis, Marília e Presidente Prudente, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Universidade de Passo Fundo (UPF) nos faz entender que é preciso que essas licenciaturas repensem as suas práticas de leitura durante a graduação, ou seja, na formação inicial de professores.

A descrição e análise dos resultados da presente pesquisa evidenciaram a importância e a necessidade da prática da leitura durante a graduação, ou seja, na formação inicial de professores em cursos superiores de Letras e de Pedagogia tendo em vista que tal atividade se faz parte fundamental nas ações do profissional docente. Assim, no decorrer da análise atingimos ao objetivo geral, aos objetivos específicos e certificamos a hipótese elencada.

Vale enfatizar que tal trabalho englobou três instituições distintas e alicerçadas em contextos diferentes. Contudo, para este estudo tivemos acesso à soma dos dados de todas as universidades integrantes do PROCAD, o que nos permitiu termos uma visão geral dos resultados do questionário aplicado aos ingressantes de Letras e de Pedagogia. Como não obtivemos as informações nas quais constavam os resultados separados por instituição, não foi possível analisarmos os diferentes contextos e compararmos os produtos.

Contudo, essa restrição não impediu que alcançássemos o nosso objetivo. Com isso, a partir desta tese pretendemos contribuir para que as universidades integrantes do PROCAD repensem as práticas leitoras que envolvem a formação inicial desenvolvida na graduação nos

cursos de Letras e de Pedagogia. Também, outras IES ao tomarem conhecimento sobre o tema desta tese e os resultados obtidos podem repensar a formação dos estudantes que ingressam e até mesmo que se formam em licenciaturas de Letras e de Pedagogia, ou também de outros cursos superiores. Além disso, o assunto aqui desenvolvido pode abrir um campo de estudos para que outras pesquisas procurem conhecer o perfil leitor de acadêmicos de Letras e de Pedagogia.

Ao buscarmos estudos no banco de dados da CAPES que abordem a formação leitora na universidade, percebemos uma lacuna em estudos que voltem sua atenção para a formação inicial do professor como leitor e mediador de leitura, especialmente da área de Letras e de Pedagogia e também o modo como a leitura se faz presente na vida de estudantes universitários de outros cursos superiores e naqueles voltados para o ensino tecnológico.

Compreendemos que a leitura é uma atividade que envolve um processo complexo, contextual e múltiplo, em que a sua produção de sentido se realiza no momento em que o leitor compreende a mensagem expressa no texto. Assim, o ato de ler no ensino superior, especialmente durante a trajetória acadêmica do futuro professor de Letras e de Pedagogia precisa concretizar ações que primem pelo aperfeiçoamento das leituras que fazem parte da bagagem desses leitores, bem como construir novas, visando à ampliação do repertório.

As licenciaturas de Letras e de Pedagogia precisam tomar consciência que é nesse espaço que a formação dos acadêmicos, futuros professores, deve acontecer não somente priorizando as práticas profissionais, mas também aquelas voltadas para o pensamento crítico do sujeito que se efetivam por meio da leitura. Assim, podemos pensar numa educação que, “por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição” (FREIRE, 1999, p. 67). Tais análises só poderão existir através de práticas que envolvam a construção do hábito leitor.

Para isso, uma análise acerca de onde leem, da maneira que leem e por que leem se faz necessária, a fim de que os cursos de graduação de Letras e de Pedagogia consigam formar profissionais leitores e mediadores de leitura capazes de expressar suas ideias e alavancar discussões relacionando o conteúdo da leitura com a vida social.

Assim, podemos confirmar que a tese a leitura em licenciaturas e a formação inicial do professor com abordagem sobre os espaços e modos de ler dos acadêmicos ingressantes de Letras e de Pedagogia das instituições integrantes do PROCAD através dos resultados obtidos nos fazem entender que, durante a formação inicial, isto é, na graduação, os cursos mencionados precisam repensar as práticas leitoras a serem trabalhadas com os licenciandos

interessantes em tais cursos superiores. Logo, ao verificarmos as matrizes curriculares das licenciaturas de Letras e de Pedagogia, podemos apontar um direcionamento mais preciso acerca dessa questão.

Ao analisarmos as grades curriculares dos cursos de Letras das instituições que integram o PROCAD, podemos perceber a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP oferece disciplinas clássicas, ou seja, voltadas para o estudo da teoria, literaturas específicas e línguas estrangeiras. A matriz do curso de Letras da UNESP, de Assis⁶⁹ com duração de no mínimo 4 e no máximo 7 anos é estruturada em módulos. O documento de Estrutura Curricular (2005) enfatiza que:

Art. 1º - O currículo pleno do Curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Assis será integrado por dois Módulos de Disciplinas, quais sejam, Módulo Nuclear e Módulo Complementar.

§ 1º - O Módulo Nuclear contemplará Disciplinas de Formação Geral Básica, Disciplinas de Formação Especializada Integrada, Disciplinas de Prática (como Componente Curricular), Disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e o Módulo Complementar será integrado por Disciplinas Optativas e Atividades Acadêmico- Científico-Culturais.

Diante do exposto, levando em consideração a grade curricular⁷⁰ do curso de Letras da UNESP, de Assis inferimos que leitura é trabalhada somente nas disciplinas específicas de literatura e, provavelmente, dizem respeito ao estudo do gênero literário clássico. Com isso, não fica mais evidente o estudo dos demais gêneros textuais presentes na sociedade e que, muitas vezes, circulam nas mãos dos acadêmicos respondentes da pesquisa que serão professores.

Ao verificarmos a estrutura curricular⁷¹ dos cursos de Pedagogia da UNESP, de Marília notamos que a mesma não oferta nenhuma disciplina referente ao estudo do livro e da leitura. Algo similar acontece no curso de Pedagogia, de Presidente Prudente⁷², com exceção da disciplina de Literatura infantil que consta na grade curricular devendo ser cursada no terceiro ano da graduação tanto do período matutino quanto vespertino.

Em relação à grade curricular⁷³ do curso de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), notamos que a matriz tanto do curso matutino quanto vespertino apresenta um rol das disciplinas obrigatórias e optativas, matérias voltadas para a área da literatura, o que

⁶⁹ Anexo C.

⁷⁰ Anexo C.

⁷¹ Anexo D.

⁷² Anexo E.

⁷³ Anexo F e G.

nos faz entender que o objeto de estudo seja o texto literário. Com isso, orientados por esse documento, notamos que, quem sabe, seja preciso inserir o estudo dos demais gêneros textuais que se fazem presentes na sociedade.

Diante disso, entendemos que um estudo amplo acerca dos diversos tipos e gêneros textuais durante a formação universitária tende a fazer com que o futuro professor tome conhecimento não só da estrutura textual, mas também da importância que o contato com uma ampla gama de textos propicia na formação do pensamento crítico. Assim, na escola, será possível desenvolver práticas com as diversas categorias textuais que circulam na sociedade. Futuramente, os alunos que ingressarem em universidades terão o domínio linguístico, discursivo e interpretativo de vários gêneros de texto.

Em relação à grade curricular⁷⁴ do curso de Pedagogia, da UFES foi possível perceber que a situação é a mesma encontrada na matriz do curso de Pedagogia da UNESP, de Marília, ou seja, não é ofertada nenhuma disciplina que aborde o estudo da leitura especificamente. Com isso, verificamos que tais licenciaturas não contemplam disciplinas que se referem especificamente às práticas do ato de ler. Certamente no decorrer do desenvolvimento das matérias desses cursos, a leitura é praticada em relação ao material disponibilizado para estudo.

Tal documento do curso de Letras – Português/inglês e Português/espanhol da Universidade de Passo Fundo (UPF)⁷⁵ apresenta uma estrutura que dá ênfase ao estudo da leitura contemplando os diversos gêneros e tipos textuais. Assim, tal licenciatura possibilita um estudo mais profundo e específico de cada gênero textual seja literário ou não. Fica evidente a presença de disciplinas que contemplam o estudo do texto ao longo do curso, viabilizando o contato constante dos graduandos com a leitura durante toda a formação acadêmica.

A grade curricular⁷⁶ do curso de Pedagogia dessa mesma instituição também oferta disciplinas que se voltam para o estudo da leitura. Ao analisarmos esse documento, notamos que no primeiro semestre consta a matéria de Leitura e produção de textos, enquanto que no oitavo, Literatura infantil e juvenil e Teatro na escola. Podemos perceber que, embora tal graduação contemple disciplinas que envolvam a leitura, somente no primeiro e no último semestre elas são efetivamente desenvolvidas. Logo, no decorrer da formação fica uma lacuna no que diz respeito à leitura.

⁷⁴ Anexo H e I.

⁷⁵ Anexo J.

⁷⁶ Anexo K.

Com isso, se faz necessário que as universidades integrantes do PROCAD repensem as disciplinas ofertadas conforme as grades curriculares de seus cursos e redimensionem as metodologias de práticas leitoras levando em consideração os resultados obtidos e apresentados nesta tese, inserindo aos acadêmicos, futuros professores, o mundo da leitura nas diversas modalidades e espaços em que o ato de ler possa ser praticado.

Se uma mudança significativa na formação de leitores nos bancos escolares precisa ser concretizada, a universidade precisa redimensionar a maneira como desenvolve práticas de leitura com os alunos, especialmente os futuros professores de Letras e de Pedagogia. Com isso, ocorre a necessidade de os cursos de licenciaturas inovarem nas questões acerca da leitura, para que, na escola, os professores enquanto leitores e mediadores de leitura sejam capazes de modificar as ações metodológicas praticadas até então. Logo, tal ação somente será desenvolvida quando os docentes assumirem as situações que envolvem a leitura, ou seja, de uma maneira mais específica quando se desafiarem a partilhar a leitura com seus alunos e a gostar de ler.

Dessa forma, repensar o papel do mediador se torna primordial, pois este requer “um trabalho sobre si mesmo, sobre seu lugar, sobre sua própria relação com os livros” (PETIT, 2013, p. 26). E a formação inicial se torna a base para um conhecimento profundo no que se refere à leitura e às práticas que envolvem o estudo do texto. Para ser um mediador, o futuro professor precisa se apropriar do ato de ler e conseguir promover ações emancipadoras a partir de práticas de leitura que conquistem e atraiam os alunos para o prazer de ler.

Diante do que foi exposto ao longo desta tese, entendemos que os professores universitários precisarão se adaptar aos acadêmicos ingressantes nesses cursos e também ampliar o estudo do livro e da leitura na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, unidades de Assis, Marília e Presidente Prudente, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Universidade de Passo Fundo (UPF) em relação aos modos e espaços de ler dos ingressantes de Letras e de Pedagogia.

Podemos considerar os estudantes de Letras e de Pedagogia das instituições integrantes do PROCAD como leitores em construção, porque muitos precisam ser introduzidos à leitura e, ao mesmo tempo, leitores em aperfeiçoamento, pois os que já possuem uma bagagem leitora podem ampliar o seu repertório de textos.

Com isso, o professor que a universidade precisa formar como leitor e mediador de leitura se circunscreve um profissional que ao se apropriar das linguagens presentes nos textos, seja capaz de compreender o sentido ali expresso e relacionar com os vários acontecimentos presentes na realidade na qual está inserido. Desta forma, um leitor de fato:

É aquele que, tomando como base a ressignificação de códigos, dialoga consigo mesmo e com o mundo, sendo capaz de discernir e problematizar a realidade. É aquele que lê e escuta os outros, sabe o que eles dizem e de onde estão falando. É capaz de construir o próprio discurso. É aquele que reconhece e elege, entre as diferentes linguagens, a melhor para se expressar nas situações que a realidade apresenta, seja com fins estéticos, recreativos ou de comunicação, seja de participação social. Daí a importância da escola no processo de formar leitores, razão pela qual precisa contar com os recursos necessários para a leitura e, conseqüentemente, com formação de professores adequada para formar leitores que superem a simples decodificação ou repetição do texto ou do que “diz” o autor como simples ato de leitura (PÉREZ-BUENDIA, 2016, p. 14).

Concordamos com a citação supracitada, porque entendemos que a leitura viabiliza de fato a interpretação do mundo em que nos inserimos bem como a capacidade crítica de questionarmos os fatos que acontecem em nosso entorno. Mesmo que os escritos que circulam nas mãos destes futuros professores sejam de natureza diversa conforme podemos inferir a partir dos espaços e modos de ler apresentados no resultado da pesquisa do PROCAD, é primordial que o docente universitário motive e oriente os acadêmicos na direção de utilizar a leitura como prática social e cultural, a fim de que compreendam e modifiquem as situações que possam vir a vivenciar no mundo em que vivem.

Assim, algumas modificações seriam necessárias para efetivar de fato um trabalho concreto que tenha como o objetivo a formação de leitores em cursos superiores de Letras e de Pedagogia, especialmente em relação à biblioteca como espaço de mediação do ato de ler, bem como a ampliação e diversificação do uso dos variados suportes de leitura e posições de leitura.

Os docentes do ensino superior, então, precisam emoldurar alicerces no que se refere ao aprimoramento de leitura desses futuros professores. Em suma, uma mudança no perfil dos acadêmicos de Letras e de Pedagogia como leitores e mediadores de leitura é necessária e urgente, para que no âmbito de suas práticas profissionais seja possível modificar a metodologia de trabalho que se encontra vigente no cenário educacional no que se refere à leitura.

Com isso, esperamos que ao tomar conhecimento de tais resultados, as instituições de ensino superior integrantes do PROCAD aprimorem significativamente a formação leitora dos acadêmicos das licenciaturas de Letras e de Pedagogia. A análise das matrizes curriculares mostrou que tais cursos superiores de algumas instituições do PROCAD apresentam uma lacuna no que diz respeito ao estudo da leitura. Por isso, quem sabe através de atividades como rodas de leitura, ciranda de livros, mural da leitura, clube da leitura, saraus e

intervenções literárias seja possível a esses futuros professores entrarem em contato com o universo da leitura e conhecerem que o ato de ler pode ser praticado em diversas posições físicas.

Mas tal transformação só será possível se houver ações de engajamento dos docentes universitários desses cursos superiores para que a formação plena dos indivíduos abarque práticas leitoras diversificadas e inovadoras em que a leitura ocupe lugar de destaque na trajetória acadêmica, na vida pessoal e profissional desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Prefácio: percursos da leitura. In: _____ (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002. p. 9-15.

_____. Da maneira correta de ler: leituras das Belas Letras no Brasil Colonial. In: _____. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002. p. 213-233.

_____. Diferentes formas de ler. Disponível em:

<<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em: 25. Fev. 2018. Originalmente apresentado na Mesa-redonda **Práticas de Leituras: história e modalidades**, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande, 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira de.; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O bruxo e os leitores. In: RETTENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa. **Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter**. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 11-22.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

AULETE, F. J. Caldas; GARCIA, Hamilcar de.; NASCENTES, Antenor. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1974.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1ohu-3gLS5fk05eDap_ZbHzdpyuw7AqLo/view:>. Acesso em: 20. mar. 2017.

BALADELI, A. P. D., BARROS, M. S. F., ALTOÉ, A. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educar em revista**, Curitiba, vol. 28, n. 45, p. 155-156, jul/set. 2012. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/er/n45/11.pdf>>. Acesso em: 20. maio. 2018.

BALÇA, Ângela; COSTA, Paulo; PIRES, Natividade; PAIS, António. Leitores em construção (?): Leitura (s) no Ensino Superior em Portugal: alguns indicadores. In: NÚÑEZ, Eloy Martos; RÖSING, Tania Mariza. **Práticas de lectura y escritura**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 237-260.

BALÇA, Ângela Maria Franco Martins Coelho Paiva; SOUZA, Renata Junqueira. Políticas públicas de leitura em Portugal e Brasil: novos caminhos, velhos problemas. **Revista Educação** (PUCRS. Online), v. 35, p. 371-379, 2012. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11771/8394>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BALZAN, Carina Fior Postinger. **Da leitura prática às práticas de leitura: o caso dos cursos superiores de tecnologia**. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2018.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Ensino da leitura e formação do professor mediador. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 57, p. 28-37, 2011. Disponível em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/39/35>>. Acesso em 30. maio. 2018.

BARTH, Pedro Afonso; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Redes sociais e o ensino: o skoob como ferramenta para o letramento digital e literário. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n.3, p. 53-73, set/dez, 2015. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3838/3147>>. Acesso em 10. maio. 2017.

BRASIL. **DECRETO Nº 19.851 DE 11 DE ABRIL DE 1931**. Disponível em: <http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/D EX/decreto_19851.pdf>. Acesso em: 25. Jan. 2017.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASE DE 1971**. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71#art-16>>. Acesso em: 10. Dez. 2016.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15. Jun. 2016.

BRASIL. **DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 20. Nov. 2016.

BRASIL. **DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 20. Nov. 2016.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 1.190 DE 4 DE ABRIL DE 1939**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10. Jan. 2017.

BRASIL. **DECRETO Nº 3.276 DE 6 DE DEZEMBRO DE 1999**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 15. Fev. 2017.

BRASIL. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. LEI Nº. 10.172/01**, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 15. Fev. 2017.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CNE/CP Nº 1 DE 15 DE MAIO DE 2006. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 25. Mar. 2017.

BRASIL. **PORTARIA Nº 2.253 DE 18 DE OUTUBRO DE 2001**. Disponível em:

<<https://www.unitins.br/portal/legislacao/Recredenciamento/Portaria%20no%202.253%20de%2018%20de%20outubro%20de%202001.pdf>>. Acesso em: 02. Fev. 2017.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 10. Mar. 2017.

BRASIL. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20. Mar. 2015.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Brasília, 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 10. Mar. 2015.

BRASIL. RESOLUÇÃO DE 9 DE OUTUBRO DE 1969. Disponível em:

<<http://cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-9-10-outubro-1969>>. Acesso em: 10. Dez. 2015.

BRASIL. PARECER CNE/CES N° 492/2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 20. Jan. 2016.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10. Fev. 2016.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10. Fev. 2016

BRASIL. DECRETO-LEI N° 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10. Mar. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: Maria Zaira Turchi; Vera Maria Tietzmann Silva. (Org.). **Leitor formado, leitor em formação:** a leitura literária em questão. São Paulo / Assis: Cultura Acadêmica / ANEP, 2006, p. 79-91.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi.; ZANATTA, Deisi Luzia. Os booktubers e a formação de leitores. In: MARTHA, Alice Áurea Pentead; AGUIAR, Vera Teixeira de. (Org.). **Entre livros e leitores:** escritos vários. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2016. p. 207-226.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos.** Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPOS, Maria Inês Batista. **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1999.

CANDIDO, Antonio. Discurso de Paraninfo. In: _____. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades / Ed.34, 2002. p. 310-319.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Trad. Suzana Schwartz. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARVALHO, Gilda Maria Rocha de.; BRANCO, Thatty Castello. **Leitura no trabalho**: destravando línguas, olhares, pensamentos. Ilustrações Bruno Palma e Silva. Curitiba: Hum Publicações, 2016.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CERTEAU, Michel de. Ler: uma operação de caça. In: _____. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephaim Ferreira Alves. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998. p. 259-273.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998a.

CHAMBERS, Aidan. **El ambiente de la lectura**. Trad. Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007.

CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério**: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

CHARTIER, Roger. As práticas de escrita. In: ÀRIES, Philippe; CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. Trad. Hildergard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 113-161.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e biblioteca na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**. Trad. E. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001a.

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001b. p. 77-105.

_____. Novas tecnologias e história da cultura escrita. Obra, leitura, memória e apagamento. **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas, São Paulo, v.35, n.71, 2017, p.17-29. Disponível em: < <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/628/397> > . Acesso em 10. Jun. 2018.

CHARTIER, Anne-Marie. Como fazer os jovens lerem? Olhar histórico sobre o caso francês de incentivos à leitura. In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina. **Leitura**: história e ensino. 1. ed. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2016a. p. 13-34.

CHARTIER, Anne-Marie.; CHARTIER, Roger. Conferência a duas vozes. In: Anne-Marie Chartier ... [et al]; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). **Literatura e identidade na era da mobilidade**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016b. p. 59-87.

CHIAPPINI, Ligia. **Reinvenção da catedral**: língua, literatura, comunicação; novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

COLOMER, Teresa. **Entrevista para a revista Nova Escola**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>>. Acesso em 03. maio. 2015.

DALLA-BONA, Elisa Maria. Desafios na formação do licenciando em Letras como leitor e a sua atuação na educação básica. **Desenredo**: revista do programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, Ed. Da Universidade de Passo Fundo, vol. 12, n. 2, 2016, p. 353-375. Disponível em: <<http://www.seer.upf.br/index.php/rd/article/viewFile/6744/4067>>. Acesso em 10. mar. 2017.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa**. Trad. Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. História da Leitura. Trad. Magda Lopes. 3 ed. In: Peter Burke. **A Escrita da História**: Novas Perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. **A questão dos livros**: passado, presente e futuro. Trad. Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DIAS, Ana Crélia; OLIVEIRA, Maria Fernanda Leite de. Formar o leitor-professor em serviço é possível? É preciso. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 5, pág. 44 – 61, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/16549/12426>>. Acesso em: 05. Jun. 2018.

DIAS, Luciano Raphaelli; ROLLA, Angela da Rocha. **Formação de mediadores de leitura**. Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br/public/docs/salao2011/salao/Protocolo_32532909110852.pdf>. Acesso em 20. ago. 2015.

DIÓGENES, Fabiene Castelo Branco. **Os novos papéis da biblioteca universitária brasileira**. Tese (doutorado)—Universidade de Brasília, Faculdade de Ciência da Informação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12305/1/2012_FabianeCasteloBrancoDiogenes.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

FAILLA, Zoara. Retratos de um jovem leitor. **Revista Observatório Itaú Cultural n. 17**. São Paulo: Itaú Cultura, 2014. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/secoes/observatorio-itaucultural/revista-observatorio>>. Acesso em: 10. mar. 2018.

FEBA, Berta Lúcia Tagliari; ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes; VALENTE, Marluce Silva. A biblioteca como espaço de mediação de leitura. In: FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA Renata Junqueira de. (Org.). **Mediação de leitura**: espaços e perspectivas na formação docente. Tubarão: Ed. Copiart, 2017. p. 45-67.

FERREIRA, Tania Maria Tavares Bessone da Cruz. Bibliotecas de médicos e advogados do Rio de Janeiro: dever e lazer em um só lugar. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p. 313-333.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FIALHO, Denise da Silva; FIDELIS, Lara Lopes. **As primeiras faculdades de Letras no Brasil**. 2008. Disponível em: <http://helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=106:as-primieras-faculdades-de-letras-no-brasil&Itemid=11>. Acesso em 30. Mar. 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

_____. **A pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Leitura e mediação. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Orgs.). **Leitura e mediação**: reflexos sobre a formação do professor. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013. p. 25-48.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOULEMOT, Jean Marie. As práticas literárias ou a publicidade do privado. In: ÁRIES, Philippe; CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 371-405.

_____. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 106-116.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. Formação do leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 4. ed. Campinas, SP: Komedi, 2008. p. 129-151.

HAUSER, Arnold. Sociología del público. In _____. **Sociología del arte**. Barcelona: Guadarrama, 1977, v.4.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Trad. Mauro Gama. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rev. e Aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

INEP. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. Brasília: 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed. 2016.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amaury C. Moraes [et al]. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-61.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Trad. Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 179-188.

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

LAJOLO, Marisa; MACHADO, Ana Maria; PRIETO, Heloisa; WENECK, Paulo. In: ROMEU, Gabriela. **Saiba por que o Pequeno Príncipe tem apelido de livro de miss**. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/04/1269200-saiba-por-que-o-pequeno-principe-tem-apelido-de-livro-de-miss.shtml>>. Acesso em 22. set. 2018.

LAJOLO, Marisa. **No jardim das Letras, o pomo da discórdia**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>>. Acesso em: 20. Mar. 2017.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LAROSSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. México: FCE, 2003.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-130.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O papel dos profissionais do magistério e dos movimentos associativos na organização dos sistemas de ensino e organização escolar. In: _____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 269-286.

LOTTERMANN, Clarice. Os livros chegaram! E agora professor? **Raído**. Dourados, MS, v.8, n.17, p. 127-138, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3550/2034>>. Acesso em: 06. jun. 2018.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANKE, Lisiane Sias. Práticas rurais de leitura: dos acervos aos modos de ler. **Cadernos de pesquisa**. v.43, n.150, p.1054-1075, set/dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n150/17.pdf>>. Acesso em: 10. Abr. 2018.

MARTINS, Vitória. **Entrevista com Max Butlen, especialista em políticas de leitura**. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/noticias/entrevista-com-max-butlen-especialista-em-pol-ticas-de-leitura>>. Acesso em 30. Mai. 2017.

MÉKIS, Constanza. A biblioteca escolar CRA e a leitura se transformam em espaços de aprendizagem: observando o planeta biblioteca escolar desde as alturas e as diferentes rotas pedagógicas. In: RÖSING, Tania Mariza; FERRARI, Cybele Ferrari (Org.). **Biblioteca, inovação e comunidades leitoras**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 173-190.

MOMESSO, Maria Regina; PALMA, Glória Maria. Nos fios do mundo das linguagens interativas das redes sociais: práticas, discursos, leituras e escritas construindo sujeitos. In: MOMESSO, Maria Regina; ASSOLINI, Filomena Elaine; CURCINO, Luzmara; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi (Org.). **Das práticas do ler e escrever: ao universo das linguagens, códigos e tecnologias**. Porto Alegre: Cirkula, 2014. p. 63-83.

MOTOYAMA, Juliane F. M.; SANTOS, Izabele Dias do.; SILVA, Gabriele Góes da. Mediadores para além do ambiente escolar: o que nos dizem acadêmicos de Pedagogia e Letras. In: FEBA, Berta Lúcia Tagliari.; SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Mediação de leitura: espaços e perspectivas na formação docente**. 1ª ed. Tubarão: Gráfica e Editora Copiart, 2017. p.12-44.

MOURA, Rodrigo. **Crítico diz que popularidade de Harry Potter é “desesperante”**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u30244.shtml>> Acesso em: 10. ago. 2018.

NEVES, André. **A caligrafia de Dona Sofia**. São Paulo: Editora Elementar, 2001.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: _____ [et al]. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

O GLOBO. **Venda do livro “Dois irmãos” dispara após anúncio da minissérie na TV**. <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/venda-do-livro-dois-irmaos-dispara-apos-anuncio-da-minisserie-na-tv-20775630>>. Acesso em: 20. Fev. 2018.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Favoritos do público: uma análise das práticas de leitura da comunidade virtual do Skoob. **Desenredo**: revista do programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade de Passo Fundo. Vol. 11, n. 1, 2015, p. 70-91. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2015. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4968/3443>>. Acesso em: 05. maio. 2018.

PAIVA, Vera L. Meneses de Oliveira e. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, Lêda Maria Braga (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363 (Advanced Research English Series).

PATE, Geneviève. **Deixem que leiam**. Trad. Leny Weneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PELISOLI, Ana Cláudia Munari Domingos. **Do leitor invisível ao hiperleitor**: uma teoria a partir de Harry Potter. Tese de Doutorado. Doutorado em Literatura. Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERIN, Denise Alexandre. **Mediadores e espaços de leitura**: a prática em escolas municipais de Presidente Prudente. Dissertação de mestrado. Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia. UNESP/Campus de Presidente Prudente, São Paulo, 2009.

PÉREZ-BUENDÍA, Rubén. **Roteiros de leitura na escola**: da biblioteca escolar à sala de aula. Ilustrações Bruno Palma e Silva. Curitiba: Hum Publicações, 2016.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, nº 12, set/dez 1999, p. 5-21. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html>. Acesso em: 30. abr. 2018.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de.; MACHADO, Nilson José; ALESSANDRINI, Cristina. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e os desafios da avaliação. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PETIT, Michèle. PETIT, M. Uma arte que se transmite. **Desenredo:** revista do programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v. 2, n. 1, 99-16, jan/jun. 2006.

_____. **Os jovens e a leitura.** Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

_____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** Trad. Arthur Bueno e Caminha Boldrini. 1ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental 2.** Trad. Cláudia Cavalcanti, Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Editora Ática, 1999. p. 203-227.

PIMENTA, Selma Garrido. Para um re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: _____ (Org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 19-76.

POULAIN, Martine. Cenas de leitura na pintura, na fotografia, no cartaz, de 1881 a 1989. In: FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine (Org.). **Representações e imagens de leitura.** Trad. Osvaldo Biato. São Paulo: Editora Ática, 1989.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura.** Tradução de Carlos Vogt. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 61-96.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Flávia Brocchetto; BALÇA, ÂNGELA. Bibliotecas escolares: conversas entre Brasil e Portugal - doi: 10.4025/actascieduc.v35i2.20640. **Acta Scientiarum. Education** (Online), v. 35, p. 157-168, 2013. Disponível em: <
<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20640/pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

RETTENMAIER, Miguel. Harry Potter e o céu estrelado das leituras literárias. In: _____; JACOBY, Sissa. **Além da plataforma nove e meia:** pensando o fenômeno Harry Potter. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 172-192.

_____. A leitura literária e o hipertexto na sala de aula: do centro à periferia. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007a. p. 191-220.

_____. Leio, logo existo: o leitor no contexto da atualidade. In: _____; RÖSING, Tania (Org.). **Práticas leitoras para uma cibercivilização VI: diversidade cultural em tempos de globalização**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007b. p. 29-41.

ROCHA, Alessandro. **Formação de mediadores de leitura: o sentido entre o texto e o seu leitor**. Ilustrações Bruno Palma e Silva. Curitiba: Hum Publicações, 2016.

RÖSING, Tania; RETTENMAIER, Miguel. Atuando pela leitura. In: _____ (Org.). **Práticas leitoras para uma cibercivilização VI: diversidade cultural em tempos de globalização**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007. p. 5-9.

RÖSING, Tânia M. K. A [des]construção da construção. In: WESCHENFELDER, Eládio V.; RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia M.K. (Orgs.). **Práticas leitoras para uma cibercivilização: vivências interdisciplinares e multimídiais de leitura**. Passo Fundo: UPF, 2003, p. 13-29.

ROMERO, Arnaldo. **O sentido da reforma: o estatuto da universidade de Francisco Campos em um Brasil em transição**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/fo8OntIz.pdf>. Acesso em: 20. fev. 2017.

SAENGER, Paul. A leitura nos séculos finais da Idade Média. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Editora Ática, 1998. p.147-184.

SANTAELLA, Lúcia. O papel da leitura face ao patrimônio cultural. CHARTIER, Anne-Marie [et al]; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). **Literatura e identidade na era da mobilidade**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: _____ [et al]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 9-57. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SBARI, Rafael. Facebook alcança 73 milhões de usuários no Brasil. **Veja**. São Paulo, 10. Ma. 2013. Redes Sociais. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/tecnologia/facebook-alcanca-73-milhoes-de-usuarios-no-brasil/>>. Acesso em: 20. fev. 2018.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Das ficções do arquivo: ordem dos livros e práticas de leitura na biblioteca pública na corte imperial. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p. 273-311.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação literária e docência**: desafios para o século XXI. João Pessoa: Editora da UFPBE, 2015.

SEGABINAZI, Daniela Maria; MARINHO, Josete Lucena. A licenciatura em Letras: um espaço para formar professores leitores? **Desenredo**: revista do programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, Ed. da Universidade de Passo Fundo, vol. 12, n. 2, 2016, p. 432-452. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/viewFile/6399/4058>>. Acesso em: 20. abr. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2ª edição revista e atualizada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66).

SILVA, Rovilson José. Formar leitores na escola. In: SILVA, Rovilson José.; BORTOLIN, Sueli. **Fazeres cotidianos na biblioteca escolar**. São Paulo: Polis, 2006. p.73-96.

_____. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos.; NETO, José Castilho Marques.; RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. 1. ed. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

_____. **Precisamos ir além da narrativa**. Disponível em: <<http://observatorio-educacional.blogspot.com/2009/05/precisamos-ir-alem-da-narrativa.html>>. Acesso em 30. jun. 2018.

_____. Biblioteca, inovação e comunidade. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; FERRARI. **Biblioteca, inovação e comunidades leitoras** (Org.). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016.

SOUZA, Renata Junqueira de.; BALÇA, Ângela Paiva; PIRES, Maria da Natividade Carvalho. Leitura e formação no ensino superior: “problematização sobre a formação de leitores no Brasil e em Portugal”. **Desenredo**: revista do programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, Ed. Da Universidade de Passo Fundo, vol. 12, n. 2, 2016, p. 335-352. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/6418/4060>>. Acesso em 30. abr. 2018.

SPONHOLZ, Simone. O professor mediador. **Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR**. Vol. 6, nº. 2, 2003, p. 205-219. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/index.php/juridica/article/view/1310/1162>>. Acesso em 30. Abr. 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio-agosto 2000. p. 61-88.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. Trad. Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

_____. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. Crescimento e busca da identidade em Harry Potter. . In: RETTENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa. **Além da plataforma nove e meia**: pensando o fenômeno Harry Potter. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 193-207.

VILLALTA, Luiz Carlos. Os leitores e os usos dos livros na América Portuguesa. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p. 183-212.

YUBERO, Santiago; LARRAÑAGA, Elisa; CERRILLO, Pedro C. El valor de la lectura em la formación Del hábito lector de los Estudiantes universitarios. In: NÚÑEZ, Eloy Martos; RÖSING, Tania (Org.). **Práticas de lectura y escrita**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2009. p.115-136.

YUNES, Eliane. **Leituras com partilhadas, leitores multiplicados**. Disponível em: <<https://http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/6239/5552>>. Acesso em: 25. maio. 2018.

_____. **Professor leitor**: uma aprendizagem e seus prazeres. Ilustrações Bruno Palma e Silva. Curitiba: Hum Publicações, 2016.

ZANATTA, Deisi Luzia.; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. O jovem e as narrativas contemporâneas: uma análise de Jogos Vorazes. In: AGUIAR, Vera Teixeira de.; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. (Org.). **Literatura infantil e juvenil**: leituras plurais. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 141-152.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: _____ (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática, 1991. p. 111-115.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. (Orgs). **Escola e leitura**: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global: ALB, 2009. p. 17-39.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no mundo digital. In: RETTENMAIER, Miguel, RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Questões de leitura no hipertexto**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

_____ ; MOMESSO, Maria Regina; PALMA, Glória Maria. Nos fios do mundo das linguagens interativas das redes sociais: práticas, discursos, leituras e escritas construindo sujeitos. In: MOMESSO, Maria Regina; ASSOLINI, Filomena Elaine; CURCINO, Luzmara; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi (Org.). **Das práticas do ler e escrever**: ao universo das linguagens, códigos e tecnologias. Porto Alegre: Cirkula, 2014. p. 63-83.

ANEXOS

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Leitura nas licenciaturas de Letras e Pedagogia: espaços e modos de ler.

Pesquisador: Deisi Luzia Zanatta

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53985916.0.0000.5342

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.504.457

Apresentação do Projeto:

Pesquisa quali-quantitativa cuja finalidade é analisar o perfil leitor de universitários ingressantes nas licenciaturas de Letras e Pedagogia, especificamente os espaços e modos de ler, de quatro universidades brasileiras, apontando princípios, conhecimentos e ações pedagógicas para a formação de leitores na universidade como espaço privilegiado de mediação da leitura e de circulação de práticas de leitura. A pesquisa será desenvolvida em cursos presenciais de graduação na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP, campi de Marília, de Presidente Prudente e de Assis), Universidade de Passo Fundo (UPF) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Serão sujeitos da pesquisa alunos ingressantes de ambas licenciaturas, em razão de formar professores para a Educação Básica, que ensinam a leitura e suas práticas. Atendendo, assim, a pelo menos duas das demandas postas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para os Programas de Pós-Graduação (PPG) no País nos próximos triênios: a) dedicarem-se à quantificação e qualificação das pesquisas e das ações de ensino e extensão que visem a contribuir com a melhoria da Educação Básica, seja em nível local, regional ou nacional; e b) realizarem projetos interdisciplinares que contribuam para o avanço e divulgação do conhecimento acadêmico-científico em áreas de relevância social, como é o caso da Educação Básica e, em particular, da leitura e da formação docente. O instrumento de pesquisa

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo
Bairro: Divisão de Pesquisa / São José **CEP:** 99.052-900
UF: RS **Município:** PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-



Continuação do Parecer: 1.504.457

será um questionário aplicado on line aos universitários ingressantes no ano letivo de 2015, nas quatro universidades brasileiras participantes do estudo. O protocolo de pesquisa será submetido às instituições participantes para autorização, bem como ao Comitê de Ética em Pesquisa da UPF. Os dados levantados serão analisados de acordo com fundamentos teóricos que dão sustentação à pesquisa: concepções sobre a leitura e maneiras de ler como prática cultural (Chartier); através da Sociologia da Leitura, com as contribuições de Robert Escarpit, centra-se no público-leitor, ou seja, quais fatores externos levam leitores a lerem determinadas obras. A pesquisa também se vale da leitura como experiência, de acordo com Jorge Larossa e a relevância dos mediadores culturais, segundo Michèle Petit, devido à importância que a obra literária e o mediador possuem na construção do sujeito, seja na compreensão de si ou do mundo exterior. Por meio da teoria do efeito proposta por Wolfgang Iser e a estética da recepção, conforme Hans Robert Jauss, focaliza-se a caracterização da experiência estética.

Objetivo da Pesquisa:

Descrever e analisar os espaços e modos de leitura dos acadêmicos ingressantes dos cursos de Letras de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo, da Universidade Federal do Espírito Santo, da Universidade Estadual Paulista de Marília e da Universidade Estadual Paulista de Presidente a partir dos dados obtidos em uma pesquisa aplicada a esses licenciandos, a fim de saber onde e de que maneira a leitura se concebe, bem como desenvolver um plano de ações político-pedagógicas para qualificar a formação de leitores na universidade, espaço de mediação de práticas de leitura, de diferentes suportes e gêneros textuais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Essa pesquisa é considerada de risco mínimo por tratar-se de um estudo exploratório. Além disso, as informações dos sujeitos da pesquisa serão codificadas por sistema alfa numérico sem expor o nome dos indivíduos, a fim de manter os critérios éticos de sigilo e confidencialidade. Caso algum participante apresente sinal de desconforto psicológico decorrente da participação na pesquisa, o pesquisador compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais especializados na área.

Benefícios

A partir dos resultados desta pesquisa espera-se conhecer e apresentar o perfil leitor que ingressa nos cursos de Letras e Pedagogia no que diz respeito aos espaços e modos de leitura das instituições de ensino superior integrantes do Procad e também desenvolver um plano de ações

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo

Bairro: Divisão de Pesquisa / São José **CEP:** 99.052-900

UF: RS **Município:** PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-



Continuação do Parecer: 1.504457

político-pedagógicas para qualificar a formação de leitores na universidade, espaço de mediação de práticas de leitura, de diferentes suportes e gêneros textuais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de tese de doutorado encontra-se bem estruturado e atende todas as exigências do comitê de ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os direitos fundamentais do(s) participante(s) foi(ram) garantido(s) no projeto e no TCLE. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do (a) pesquisador (a) e das instituições envolvidas estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

Recomendações:

Após o término da pesquisa, o CEP UPF solicita:

- a) A devolução dos resultados do estudo aos sujeitos da pesquisa ou a instituição que forneceu os dados;
- b) Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma, utilizando a opção, no final da página, "Enviar Notificação" + relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução n. 466/12, do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_670901.pdf	11/04/2016 09:49:52		Aceito

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo
 Bairro: Divisão de Pesquisa / São José CEP: 99.052-900
 UF: RS Município: PASSO FUNDO
 Telefone: (54)3316-8157 E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-



Continuação do Parecer: 1.504457

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_tese.pdf	08/03/2016 19:24:47	Deisi Luzia Zanatta	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Questionario.pdf	08/03/2016 19:23:46	Deisi Luzia Zanatta	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo.pdf	08/03/2016 19:22:35	Deisi Luzia Zanatta	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	08/03/2016 19:22:06	Deisi Luzia Zanatta	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	08/03/2016 19:20:34	Deisi Luzia Zanatta	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PASSO FUNDO, 18 de Abril de 2016

Assinado por:
Felipe Cittolin Abal
(Coordenador)

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo
Bairro: Divisão de Pesquisa / São José CEP: 99.052-900
UF: RS Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 E-mail: cep@upf.br

ANEXO B

Perfil-leitor de universitários ingressantes

Organização para análise dos itens constantes do questionário que teve a finalidade de conhecer as práticas de leitura de universitários ingressantes em cursos superiores, em distintas dimensões, em sua correlação com os distintos espaços, materialidades e contextos existentes no âmbito da formação docente. Apresentamos as questões em sua totalidade e, após, separadas por blocos temáticos.

CATEGORIAS	QUESTÕES	RESPONSÁVEL
ANÁLISE DOS ASPECTOS GERAIS DOS DADOS COLETADOS	TODAS AS QUESTÕES	
PERFIL DOS SUJEITOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual sua idade? 2. Gênero 3. Necessidades Especiais 4. Renda Mensal 5. Escolarização dos pais/responsáveis 6. Religião 7. Língua Materna 8. Faz leituras religiosas 9. Possui computador/internet 10. Possui livros impressos/Quantidade 11. Curso 12. Instituição 13. Cidade 14. Distância que mora da universidade 15. Já possui outro curso superior 16. Cursou Educação Infantil 17. Onde fez o Ensino Fundamental 18. Onde fez o Ensino Médio 19. Modalidade do Ensino Médio 20. Cursou EJA 	
PERFIL LEITOR	<ol style="list-style-type: none"> 21. Acesso a Bibliotecas ou Salas de Leitura 22. Lê Jornais impressos 23. Seção de jornal impresso preferida 24. Lê jornais eletrônicos 25. Seção de jornal eletrônico preferida 26. Lê revistas impressas 27. Títulos das revistas lidas 28. Lê revistas eletrônicas 29. Títulos das revistas eletrônicas 30. Leitura integral de livros impressos 	

	<ol style="list-style-type: none"> 31. Título dos livros lidos (impressos) 32. Leitura integral de livros eletrônicos 33. Título dos livros lidos (eletrônicos) 34. Categoria de livros predominante 35. Gênero mais lido (3 opções) 36. Categoria dominante de leituras não obrigatórias 37. Motivo das escolhas espontâneas 38. Tipo de suporte preferido 39. Motivo da preferência 40. Atenção aos aspectos físicos do suporte impresso 41. Suportes digitais acessados 42. Critério para escolha do suporte digital 43. Ambientes digitais utilizados 44. Tempo diário de leitura digital 45. Tempo diário de leitura impressa 46. Atividades simultâneas (ou não) a leitura digital 47. Atividades simultâneas (ou não) a leitura impressa 48. Era considerado leitor assíduo na Ed. Básica 49. Atualmente é considerado leitor assíduo 50. Leitura além das acadêmicas 51. Onde lê em casa 52. Lê regularmente em bibliotecas e... 53. Outros espaços públicos de leitura 54. Posição de leitura em espaços privados 55. Posição de leitura em espaços públicos 56. O que sente depois de ler 57. O que a leitura provoca (8 possibilidades) 58. Indicação de um livro de seu interesse 59. Justificativa da indicação 60. Quando o leu pela última vez 61. Participação dos sujeitos na formação leitora no período escolar 62. Participação dos sujeitos na formação leitora na convivência familiar 63. Participação dos sujeitos na formação leitora em outros círculos 64. Espaços, sujeitos ou práticas que tenham sido relevantes para a sua história de leitor 65. Estabelece objetivos para a leitura 66. Relaciona o texto com o autor 67. Relaciona o texto com outros do mesmo gênero 68. Analisa capas/orelhas antes da leitura 69. Analisa título/sumário para prever o conteúdo 70. Imagem mental / organização visual do 	
--	--	--

	<p>texto</p> <p>71. Conecta o texto com suas experiências</p> <p>72. Conecta o texto com outros textos lidos</p> <p>73. Conecta com fatos históricos ou com o mundo</p> <p>74. Interrompe a leitura ou faz destaques quando está lendo e encontra algo interessante</p> <p>75. Pesquisa quando aparece alguma dúvida na leitura</p> <p>76. Faz previsões e/ou as atualiza durante a leitura</p> <p>77. Você utiliza indícios e dicas para entender o que está lendo</p> <p>78. Recupera o sentido de uma leitura interrompida</p> <p>79. Conversa com o texto mentalmente</p> <p>80. Conversa com o texto mentalmente fazendo questões</p> <p>81. Faz sínteses provisórias do texto lido</p> <p>82. Relê o texto ou partes dele</p> <p>83. Revisa ou avalia o texto que acabou de ver</p> <p>84. Revê as hipóteses iniciais</p> <p>85. Produz resumo ou síntese depois da leitura</p>	
<p>ESPAÇOS E MODOS DE LER</p>	<p>21 Acesso à Bibliotecas ou Salas de Leitura</p> <p>46 Atividades simultâneas (ou não) a leitura digital</p> <p>47 Atividades simultâneas (ou não) a leitura impressa</p> <p>51 Onde lê em casa</p> <p>52 Lê regularmente em bibliotecas e...</p> <p>53 Outros espaços públicos de leitura</p> <p>54 Posição de leitura em espaços privados</p> <p>55 Posição de leitura em espaços públicos</p> <p>64 Espaços, sujeitos ou práticas que tenham sido relevantes para a sua história de leitor</p> <p>65 Estabelece objetivos para a leitura</p> <p>66 Relaciona o texto com o autor</p> <p>67 Relaciona o texto com outros do mesmo gênero</p> <p>68 Analisa capas/orelhas antes da leitura</p> <p>69 Analisa título/sumário para prever o conteúdo</p> <p>70 Imagem mental / organização visual do texto</p> <p>71 Conecta o texto com suas experiências</p> <p>72 Conecta o texto com outros textos lidos</p> <p>73 Conecta com fatos históricos ou com o mundo</p> <p>74 Interrompe a leitura ou faz destaques quando está lendo e encontra algo interessante</p> <p>75 Pesquisa quando aparece alguma dúvida na leitura</p>	

	<p>76 Faz previsões e/ou as atualiza durante a leitura</p> <p>77 Você utiliza indícios e dicas para entender o que está lendo</p> <p>78 Recupera o sentido de uma leitura interrompida</p> <p>79 Conversa com o texto mentalmente</p> <p>80 Conversa com o texto mentalmente fazendo questões</p> <p>81 Faz sínteses provisórias do texto lido</p> <p>82 Relê o texto ou partes dele</p> <p>83 Revisa ou avalia o texto que acabou de ver</p> <p>84 Revê as hipóteses iniciais</p> <p>85 Produz resumo ou síntese depois da leitura</p>	
GÊNEROS TEXTUAIS	<p>27 Títulos das revistas lidas</p> <p>31 Títulos das revistas eletrônicas</p> <p>33 Título dos livros lidos (eletrônicos)</p> <p>34 Categoria de livros predominante</p> <p>35 Gênero mais lido (3 opções)</p> <p>36 Categoria dominante de leituras não obrigatórias</p> <p>37 Motivo das escolhas espontâneas</p> <p>38 Tipo de suporte preferido</p> <p>39 Motivo da preferência</p> <p>58 Indicação de um livro de seu interesse</p> <p>59 Justificativa da indicação</p> <p>60 Quando o leu pela última vez</p>	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	<p>66 Relaciona o texto com o autor</p> <p>67 Relaciona o texto com outros do mesmo gênero</p> <p>68 Analisa capas/orelhas antes da leitura</p> <p>69 Analisa título/sumário para prever o conteúdo</p> <p>70 Imagem mental / organização visual do texto</p> <p>71 Conecta o texto com suas experiências</p> <p>72 Conecta o texto com outros textos lidos</p> <p>73 Conecta com fatos históricos ou com o mundo</p> <p>74 Interrompe a leitura ou faz destaques quando está lendo e encontra algo interessante</p> <p>75 Pesquisa quando aparece alguma dúvida na leitura</p> <p>76 Faz previsões e/ou as atualiza durante a leitura</p> <p>77 Você utiliza indícios e dicas para entender o que está lendo</p> <p>78 Recupera o sentido de uma leitura interrompida</p> <p>79 Conversa com o texto mentalmente</p> <p>80 Conversa com o texto mentalmente fazendo questões</p> <p>81 Faz sínteses provisórias do texto lido</p> <p>82 Relê o texto ou partes dele</p> <p>83 Revisa ou avalia o texto que acabou de ver</p>	

	84 Revê as hipóteses iniciais 85 Produz resumo ou síntese depois da leitura	
MATERIALIDADE	32 Lê Jornais impressos 33 Seção de jornal impresso preferida 34 Lê jornais eletrônicos 35 Seção de jornal eletrônico preferida 36 Lê revistas impressas 37 Títulos das revistas lidas 38 Lê revistas eletrônicas 39 Títulos das revistas eletrônicas 40 Leitura integral de livros impressos 41 Título dos livros lidos (impressos) 42 Leitura integral de livros eletrônicos 43 Título dos livros lidos (eletrônicos) 44 Categoria de livros predominante	
O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES E DOS MEDIADORES	21 Acesso à Bibliotecas ou Salas de Leitura 48 Era considerado leitor assíduo na Ed. Básica 49 Atualmente é considerado leitor assíduo 51 Onde lê em casa 52 Lê regularmente em bibliotecas e... 53 Outros espaços públicos de leitura 61 Participação dos sujeitos na formação leitora no período escolar 62 Participação dos sujeitos na formação leitora na convivência familiar 63 Participação dos sujeitos na formação leitora em outros círculos 64 Espaços, sujeitos ou práticas que tenham sido relevantes para a sua história de leitor	
SUPORTES DE TEXTOS	22 Lê Jornais impressos 23 Seção de jornal impresso preferida 24 Lê jornais eletrônicos 25 Seção de jornal eletrônico preferida 26 Lê revistas impressas 27 Títulos das revistas lidas 28 Lê revistas eletrônicas 29 Títulos das revistas eletrônicas 30 Leitura integral de livros impressos 31 Título dos livros lidos (impressos) 32 Leitura integral de livros eletrônicos 33 Título dos livros lidos (eletrônicos) 34 Categoria de livros predominante 35 Gênero mais lido (3 opções) 36 Categoria dominante de leituras não obrigatórias 37 Motivo das escolhas espontâneas 38 Tipo de suporte preferido	

	39 Motivo da preferência 40 Atenção aos aspectos físicos do suporte impresso 41 Suportes digitais acessados 42 Critério para escolha do suporte digital 43 Ambientes digitais utilizados	
--	--	--

ANEXO C

GRADE CURRICULAR CURSO DE LETRAS – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP), CAMPUS DE ASSIS



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS



LETRAS

O CURSO

Duração: mínimo de 4 (quatro) e máximo de 7 (sete) anos;
Períodos de funcionamento: matutino e noturno

A nova estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Letras da FCL/Assis, aplicada aos ingressantes a partir de 2005, foi aprovada pela Resolução UNESP 49, de 08 de outubro de 2004, e publicada no D. O. de 09 de outubro de 2004. A antiga, fixada pela Resolução UNESP 05, de 23 de janeiro de 1978, em vigor por quase trinta anos, durante os quais sofreu poucas alterações, deixará de existir tão logo concluíam seus estudos as últimas turmas que ingressaram em 2004.

O currículo da estrutura nova será integralizado com o cumprimento de 214 (duzentos e catorze) créditos ou 3.210 (três mil duzentas e dez) horas, entre as disciplinas, semestrais, que compõem respectivamente os chamados módulos Nuclear e Complementar.

O ingresso faz-se, genericamente, no "Curso de Letras", sem que se fixe ainda a língua estrangeira de habilitação. Quando da matrícula, a opção inicial, de acordo com a classificação no Vestibular, dar-se-á por duas (uma de cada bloco) das seis línguas oferecidas (bloco A - espanhol, francês e inglês; bloco B - italiano, alemão e japonês). O contato com noções gerais de tais línguas objetiva tornar mais consciente a escolha do estudante; no segundo semestre, pela língua na qual deverá habilitar-se. Cada língua terá um número de vagas fixado anualmente pelo Conselho, e a opção do estudante se efetivará conforme o seu desempenho acadêmico até então.

Ao iniciar o quinto semestre, o aluno deverá escolher um entre quatro conjuntos de seis disciplinas obrigatórias, aglutinadas nas quatro áreas do curso (*Linguística, Literatura, Letras Modernas e Educação*), de modo a poder, ainda no interior do curso de Graduação, optar por um campo de atuação mais específico, afinado com sua história pessoal e sua área preferencial de interesses.

**A Coordenação do Conselho do Curso de
Graduação em Letras**

Estrutura Curricular Nova (Res. UNESP 49/2004), para ingressantes em 2005

A Resolução UNESP 49, de 08 de Outubro de 2004, publicada no D.O. de 09/10/2004, Seção I, p. 33, finalmente estabelece a nova **Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Letras** da Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, que deve ser implantada a partir dos ingressantes em 2005:

"O Reitor da Universidade Estadual Paulista, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pelo inciso IX do artigo 24 do Regimento Geral, nos termos do Despacho nº 205/04-CCG/SG, em sessão de 02/09/04, com fundamento no artigo 24A, inciso II, alínea **b** do Estatuto, baixa a seguinte **RESOLUÇÃO**:

Art. 1º - O currículo pleno do Curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Assis será integrado por dois Módulos de Disciplinas, quais sejam, Módulo Nuclear e Módulo Complementar.

§ 1º - O Módulo Nuclear contemplará Disciplinas de Formação Geral Básica, Disciplinas de Formação Especializada Integrada, Disciplinas de Prática (como Componente Curricular), Disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e o Módulo Complementar será integrado por Disciplinas Optativas e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

§ 2º - O número mínimo de créditos a ser integralizado no curso a que se refere o **caput** do artigo 1º será de 214 (duzentos e catorze).

Art. 2º - O elenco de Disciplinas Obrigatórias e respectivos créditos constará do anexo a esta Resolução.

Art. 3º - O aluno deverá integralizar:

I - 62 (sessenta e dois) créditos em Disciplinas de Prática como Componente Curricular e Disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (itens III e IV do Anexo a esta Resolução);

II - 26 (vinte e seis) créditos em disciplinas optativas;

III - 16 (dezesseis) créditos em Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

Art. 4º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

<http://www.assis.unesp.br>



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS



ANEXO A RESOLUÇÃO UNESP Nº 49/2004

I – Disciplinas de Formação Geral Básica/Créditos

Leitura e Produção de Textos I – 08
Leitura e Produção de Textos II – 08
Cultura Clássica – 02
Estudos da Linguagem I – 02
Estudos da Linguagem II – 02
Língua Latina I – 02
Língua Latina II – 02
Língua Portuguesa I – 02
Língua Portuguesa II – 02
Língua Portuguesa III – 02
Língua Portuguesa IV – 02
Língua Portuguesa V – 02
Literatura Portuguesa I – 02
Literatura Portuguesa II – 02
Literatura Portuguesa III – 02
Literatura Brasileira I – 02
Literatura Brasileira II – 02
Literatura Brasileira III – 02
Literatura Brasileira IV – 02
Literatura Brasileira V – 02
Linguística I – 02
Linguística II – 02
Teoria da Literatura I – 02
Teoria da Literatura II – 02

II – Disciplinas de Formação Especializada Integrada /Créditos

Iniciação à Língua Estrangeira A (Inglês, Francês ou Espanhol) – 02
Iniciação à Língua Estrangeira B (Alemão, Italiano ou Japonês) – 02
Língua Estrangeira I – 06
Língua Estrangeira II – 06
Língua Estrangeira III – 06
Língua Estrangeira IV – 04
Língua Estrangeira V – 04
Língua Estrangeira VI – 02
Língua Estrangeira VII – 02
Literatura Estrangeira I – 04
Literatura Estrangeira II – 04
Literatura Estrangeira III – 04
Literatura Estrangeira IV – 04

III – Disciplinas de Formação Metodológica e Prática/Créditos

Métodos de Estudo e Pesquisa – 02
Introdução aos Estudos da Educação – 02
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio – 02
Psicologia da Educação – 02
Didática – 02
Prática em Laboratório de Língua Materna I – 04
Prática em Laboratório de Língua Materna II – 02
Prática em Laboratório de Língua Materna III – 02
Prática em Laboratório de Língua Materna IV – 02
Prática em Laboratório de Língua Materna V – 02
Prática em Laboratório de Língua Materna VI – 02
Prática em Laboratório de Língua Estrangeira I – 02
Prática em Laboratório de Língua Estrangeira II – 02
Prática em Laboratório de Língua Estrangeira III – 02
Prática em Laboratório de Língua Estrangeira IV – 02
Prática em Laboratório de Língua Estrangeira V – 02

IV – Disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado/Créditos

Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua e Literaturas Vernáculas I – 06
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua e Literaturas Vernáculas II – 08
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua e Literaturas Estrangeiras I – 06
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua e Literaturas Estrangeiras II – 08

<http://www.assis.unesp.br>

ANEXO D

**GRADE CURRICULAR CURSO DE PEDAGOGIA – UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP), CAMPUS DE MARÍLIA**

4.7 MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA FFC/ UNESP

1º Ano – 750 horas		C/H
1º Semestre		
1	Filosofia da Educação I	75
2	História da Educação I	75
3	Psicologia da Educação	75
4	Sociologia da Educação I	75
5	Metodologia do Trabalho Científico	75
2º Semestre		
1	Filosofia da Educação II	75
2	História da Educação II	75
3	Psicologia do Desenvolvimento I	75
4	Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações	45
5	Diversidade, Diferença e Deficiência: implicações educacionais	30
6	Sociologia da Educação II	75
2º Ano – 750 horas		
1º Semestre		
1	Fundamentos da Educação Inclusiva	75
2	Fundamentos da Gestão em Educação	75
3	Psicologia do Desenvolvimento II	75
4	Legislação da Educação	75
5	Didática I	75
2º Semestre		
1	Didática II	75
2	Fundamentos da Educação Infantil	75
3	Administração Educacional: Teoria e Prática	75
4	Política e Organização Educacional	75
5	Estatística Aplicada à Educação	75
3º Ano – 375 horas + 300 + 405 horas de estágio – 1080 horas		
1º Semestre		
1	Supervisão Educacional	75
2	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Alfabetização	75
3	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: História e Geografia	75
4	Pesquisa Pedagógica	75
5	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil	135
	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	135
	Estágio Supervisionado de Gestão Educacional	135
2º Semestre		
1	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Língua Portuguesa e Literatura Infantil	75
2	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Ciências	75
3	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Matemática	75
4	Psicologia da Aprendizagem	75
5	Língua Brasileira de Sinais	45
6	Optativa	30
4º Ano – 375 + 300 de aprofundamento= 675 horas		
1º Semestre		
1	Optativa	75

2	Jogos e Atividades Lúdicas	75
3	Orientação Psico-Educacional	75
4	Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais	75
5	Currículo e Projeto Político-Pedagógico	75

APROFUNDAMENTOS (2º Semestre)

Educação Infantil (300 horas)

1	Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 0 a 3 anos	60
2	Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 4 a 5 anos	60
3	Construção do Símbolo na Infância	30
4	Desenvolvimento Moral na Criança	30
5	Psicogênese do Conhecimento	60
6	Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico: Arte e Movimento	60

Educação Especial (300 horas)

1	Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiências	90
2	Comunicação e Sinalização Diferenciadas na Educação Especial	90
3	Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial	60
4	Sexualidade e Deficiência	30
5	Linguística Aplicada à Educação Especial	30

Gestão em Educação (300 horas)

1	Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares	60
2	Políticas Públicas em Educação	60
3	Educação Comparada	60
4	Tópicos Especiais em Gestão Educacional	60
5	Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional	60

	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	105 horas
	Total de horas	3360horas

ANEXO E

**GRADE CURRICULAR CURSO DE PEDAGOGIA – UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP), CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE**

MATRIZ CURRICULAR CURSO DE PEDAGOGIA 2015-2018

1º ano VESPERTINO e NOTURNO

	Disciplinas	C.H.	CR	TER.	Pré-requisito
1	Filosofia da Educação I	75h	5	1º	
2	História da Educação I	75h	5	1º	
3	Práticas de Leitura e escrita	75h	5	1º	
4	Psicologia e Educação	75h	5	1º	
5	Sociologia da Educação I	75h	5	1º	
6	Filosofia da Educação II	75h	5	2º	Filosofia da Educação I
7	História da Educação II	75h	5	2º	História da Educação I
8	Metodologia do Trabalho Científico	75h	5	2º	Práticas de Leitura e escrita
9	Psicanálise e sala de aula	75h	5	2º	Psicologia e Educação
10	Sociologia da Educação II	75h	5	2º	Sociologia da Educação I
Total de horas no 1º ano do curso		750h	50		

2º ano VESPERTINO e NOTURNO

	Disciplina	C.H.	CR	TER.	Pré-requisito
11	Avaliação de Sistemas educativos	75h	5	1º	
12	Escola e currículo	75h	5	1º	
13	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso I	60h	4	1º	Metodologia do Trabalho Científico
14	Organização e Gestão Escolar I	75h	5	1º	
15	Política Educacional e Organização Escolar Brasileira	75h	5	1º	
16	Problemáticas da Infância Contemporânea	30h	2	1º	
17	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil – creche	75h	5	2º	
18	Didática	75h	5	2º	Escola e currículo
19	Libras	75h	5	2º	
20	Organização e Gestão Escolar II	75h	5	2º	Organização e Gestão Escolar I
21	Tecnologias aplicadas à Educação	30h	2	2º	
22	Estágio na Educação Infantil: aprendizagem da docência e gestão do ensino na creche	30h	2	2º	
23	Estágio Supervisionado de Educação Infantil (creche)	75h	5	2º	
Total de horas no 2º ano do curso		825h	55		

3º ano VESPERTINO e NOTURNO

	Disciplinas	C.H.	CR.	TER.	Pré-requisito
24	Avaliação da Aprendizagem	75h	5	1º	
25	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil – Pré escola	75h	5	1º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil –creche
26	Fundamentos da Arte na Educação Básica	45h	3	1º	
27	Fundamentos da Educação Física na Educação Básica	45h	3	1º	
28	Fundamentos da Educação Inclusiva	75h	5	1º	
29	Fundamentos da Geografia na Educação Básica	45h	3	1º	
30	Estágio na Educação Infantil: aprendizagem da docência e gestão do ensino na pré-escola	30h	2	1º	Estágio na Educação Infantil: aprendizagem da docência e gestão do ensino na creche
31	Estágio Supervisionado de Educação Infantil (pré escola)	75h	5	1º	Estágio Supervisionado de Educação Infantil (creche)
32	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Artes	75h	5	2º	Fundamentos da Arte na Educação Básica
33	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física	75h	5	2º	Fundamentos da Educação física na Educação Básica
34	Literatura Infantil	45h	3	2º	
35	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia	75h	5	2º	Fundamentos da Geografia na Educação Básica
36	Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: leitura e compreensão textual	75h	5	2º	
37	Estágio de Anos iniciais do Ensino Fundamental I: Aprendizagem da Docência e gestão do ensino	30h	2	2º	
38	Estágio Supervisionado de anos iniciais do Ensino Fundamental I	75h	5	2º	
39	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso II	60h	4	2º	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso I
Total de horas no 3º ano do curso		975	65		

4º ano VESPERTINO e NOTURNO

	Disciplina	C.H.	CR.	TER.	Pré- requisito
40	Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual	75h	5	1º	Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: leitura e compreensão textual
41	Fundamentos da História na Educação Básica	45h	3	1º	
42	Fundamentos das Ciências Naturais na Educação Básica	75h	5	1º	
43	Fundamentos Lingüísticos para o ensino da Língua Materna	75h	5	1º	
44	Fundamentos de Matemática na educação básica	75h	5	1º	
45	Estágio de Anos iniciais do Ensino Fundamental II : Aprendizagem da Docência e gestão do ensino	30h	2	1º	Estágio de Anos iniciais do Ensino Fundamental I: Aprendizagem da Docência e gestão do ensino
46	Estágio Supervisionado de anos iniciais do Ensino Fundamental II	75h	5	1º	Estágio Supervisionado de anos iniciais do Ensino Fundamental I
47	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências	75h	5	2º	Fundamentos das Ciências Naturais na Educação Básica
48	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino para Alfabetização	75h	5	2º	Fundamentos Lingüísticos para o ensino da Língua Materna
49	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de História	75h	5	2º	Fundamentos da História na Educação Básica
50	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática	75h	5	2º	Fundamentos de Matemática na educação básica
51	Educação de Jovens e Adultos	45h	3	2º	
52	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso III	60h	4	2º	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso II
Total de horas no 4º ano do curso		855	57		

5º ano VESPERTINO e NOTURNO

	Disciplina	C.H.	CR	TER.	Pré- requisito
53	Teorias da Administração e gestão educacional	60h	4	1º	
54	Supervisão Educacional: teoria e práticas	60h	4	1º	
55	Direção Escolar	60h	4	1º	
56	Coordenação Pedagógica	60h	4	1º	
57	Gestão Escolar: orientação e estágio supervisionado em Educação Infantil	60h	4	1º	
58	Cotidiano Escolar: investigações e proposições	60h	4	2º	
59	Interações no Contexto Escolar: Conflitos e Resoluções	60h	4	2º	
60	Gestão Escolar: orientação e estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60h	4	2º	
61	Gestão Escolar: orientação e estágio supervisionado nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	60h	4	2º	
62	Gestão em instituições não escolares: orientação e estágio supervisionado	60h	4	2º	
Total de horas no 5º ano do curso		600h	40		

ANEXO F

GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS MATUTINO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Currículo de Cursos		Data: 02/02/2016 Hora: 09:44:44				
Curso:	Lic. em Língua Port. e Literat. de Língua Port. - Matutino					
Nível:	Ensino Superior					
Grau Conferido:	Licenciado Pleno em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa					
Turno:	Matutino					
Tipo:	Curso					
Modalidade:	Licenciatura					
Funcionamento:	Em atividade					
Documento de Autorização:	*					
Documento de Reconhecimento:	Decreto 39.815/56 (Publicado no D.O.U. de 22/08/1956)					
Conceito MEC:	não avaliado					
Diretório Acadêmico:	Não possui					
ANO/ VERSÃO:	2006					
Data de Início:	17/08/1953	Número de Períodos				
Data de Término:	*	Mínimo: 7				
Número de Trancamentos:	2	Sugerido: 8				
Situação da Versão:	CORRENTE	Máximo: 14				
Observações:						
T - Carga Horária Teórica Semestral	E - Carga Horária de Exercícios Semestral	L - Carga Horária de Laboratório Semestral				
	OB - Disciplina Obrigatória	OP - Disciplina Optativa				
	EC - Estágio Curricular	EL - Disciplina Eletiva				
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS						
PERÍODO: 1		CRÉDITOS	T	E	L	
FIL00428	INTRODUÇÃO A FILOSOFIA	4	60	0	0	OB
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05066	Introdução à Linguística	4	60	0	0	OB
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05067	Fundamentos de Sintaxe de Português	4	60	0	0	OB
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05068	Latim I	4	60	0	0	OB
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05069	Estudos Literários I	4	60	0	0	OB
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
PERÍODO: 2		CRÉDITOS	T	E	L	
LET05110	SOCIOLINGÜÍSTICA	4	60	0	0	OB
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05111	LATIM II	4	60	0	0	OB
	<i>Disciplina: LET05068 Latim I</i>					
CURRÍCULO DE CURSOS - UFES		Página 1 de 9				

LET05112 ESTUDOS LITERÁRIOS II	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05675 Linguística Textual	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
PSO03292 PSICOL DA EDUC DESENVOLVIMENTO	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					

PERÍODO: 3	CRÉDITOS	T	E	L	
EDU05808 Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05805 Fonética e Fonologia	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05806 Morfologia	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05807 Estudos Literários III	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
PSI00764 PSICOLOGIA DA EDUCACAO	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					

PERÍODO: 4	CRÉDITOS	T	E	L	
CSO06024 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
EPS06025 POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06021 TEORIAS SINTÁTICAS DE PORTUGUÊS	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06022 LITERATURA PORTUGUESA I: DA ERA TROVADORESCA AO MANEIRISMO	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					

PERÍODO: 5	CRÉDITOS	T	E	L	
DID06240 DIDÁTICA	5	75	0	0	OB
<i>Disciplina: EPS06025 POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</i>					
EDU05788 Educação e Inclusão	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05151 SEMÂNTICA	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06241 LITERATURA PORTUGUESA II: DO BARROCO AO ROMANTISMO	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					

PERÍODO: 6	CRÉDITOS	T	E	L	
------------	----------	---	---	---	--

DID06335 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE 4 60 0 0 0 OB

Disciplina: DID06240 DIDÁTICA

LET09438 Análise do Discurso 4 60 0 0 0 OB

Não possui pré-requisito

LET09497 Literatura Brasileira I: Lírica 4 60 0 0 0 OB

Não possui pré-requisito

PERÍODO: 7	CRÉDITOS	T	E	L	
------------	----------	---	---	---	--

LET09496 Literatura Brasileira II: Narrativa 4 60 0 0 0 OB

Não possui pré-requisito

PERÍODO: 8	CRÉDITOS	T	E	L	
------------	----------	---	---	---	--

LCE06306 FUNDAMENTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS 4 60 0 0 0 OB

Não possui pré-requisito

LET09495 Literatura Brasileira III: Cânones 4 60 0 0 0 OB

Não possui pré-requisito

LET09567 Trabalho de Conclusão de Curso 2 0 60 0 0 OB

Não possui pré-requisito

DISCIPLINAS OPTATIVAS

PERÍODO: *	CRÉDITOS	T	E	L	
------------	----------	---	---	---	--

LET06106 ITALIANO INSTRUMENTAL I 4 60 0 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET06107 ESPANHOL INSTRUMENTAL I 4 60 0 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET06108 FRANCÊS INSTRUMENTAL I 4 60 0 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET06109 LATIM III 4 60 0 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET06110 LIT. BRAS.: NARRAT. CONTEMP. (dos anos 50 à atualidade) 4 60 0 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET06284 LINGUA E SOCIEDADE 4 60 0 0 0 OP

Disciplina: LET05110 SOCIOLINGUISTICA

LET06312 FRANCÊS INSTRUMENTAL II 4 60 0 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET09439 Caminhos da Dialetolegia 4 60 0 0 0 OP

Disciplina: LET05110 SOCIOLINGUISTICA

LET09440	Discurso e Texto	4	60	0	0	OP
	<i>Disciplina: LET05875 Linguística Textual</i>					
LET09442	Espanhol Instrumental II	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09443	Espanhol Instrumental III	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09445	Estilística	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09446	Estudo Crítico da Sintaxe Tradicional	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09448	Estudos Literários IV	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09449	Fonologia do Português	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09453	Francês Instrumental III	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09454	Fundamentos da Gramática Gerativa	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09455	Gramática Funcional	4	60	0	0	OP
	<i>Disciplina: LET05068 Introdução à Linguística</i>					
LET09456	História da Linguística	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09457	História da Língua Portuguesa	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09459	Introdução à Poesia Lírica Latina	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09461	Italiano Instrumental II	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09462	Italiano Instrumental III	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09492	Literatura Brasileira : A Poesia do Século XIX e a Pré-Modernista	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09493	Literatura Brasileira: A Prosa do Século XIX e a Pré-Modernista	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09494	Literatura Brasileira: dos Cronistas ao Arcadismo	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					

LET09499	Literatura Brasileira: Narrativa Contemporânea (Dos Anos 50 à Atualidade)	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09500	Literatura Brasileira: o Modernismo (Gerações de 22 e 30)	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09501	Literatura Brasileira: Periodização	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09502	Literatura Brasileira: Poesia Contemporânea (Da Geração de 45 à Atualidade)	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09503	Literatura Brasileira: Questões Específicas	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09504	Literatura Brasileira: Teatro (Das Origens ao Contemporâneo)	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09505	Literatura Brasileira: Textos em Diálogo	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09509	Literatura do Espírito Santo	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09510	Literatura em Língua Espanhola	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09511	Literatura em Língua Francesa	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09512	Literatura em Língua Italiana	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09513	Literatura Infantil e Juvenil	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09516	Literatura Portuguesa: do Neo-Realismo ao Pós-Modernismo	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09519	Literatura Portuguesa III: do Realismo ao Segundo Modernismo	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09520	Literatura Portuguesa: Lírica	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09521	Literatura Portuguesa: Narrativa	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09522	Literatura Portuguesa: Periodização	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09523	Literatura Portuguesa: Questões Específicas	4	60	0	0	OP

<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09524	Literatura Portuguesa: Teatro	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09525	Literatura Portuguesa: Textos em Diálogo	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09526	Literaturas de Língua Portuguesa	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09539	Metodologia da Pesquisa em Linguística	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09540	Monografia em Estudos Linguísticos	4	0	60	0	OP
<i>Disciplina: LET09539 Metodologia da Pesquisa em Linguística</i>						
LET09542	Morfossintaxe	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09543	Oralidade e Escrita: Uma Visão Não-Dicotômica	4	60	0	0	OP
<i>Disciplina: LET05110 SOCIOLINGUISTICA</i>						
LET09544	Pragmática	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09557	SEMINÁRIO AVANÇADO DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	3	30	30	0	OP
<i>Disciplina: LET09560 SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS</i>						
LET09558	SEMINÁRIO AVANÇADO DE PESQUISA EM ESTUDOS LITERÁRIOS	3	30	30	0	OP
<i>Disciplina: LET09561 SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LITERÁRIOS</i>						
LET09560	SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	3	30	30	0	OP
<i>Disciplina: LET05066 Introdução à Linguística</i>						
LET09561	SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LITERÁRIOS	3	30	30	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09564	Tópicos de Gramática do Português	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09565	Tópicos de Leitura	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET10542	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET10543	Latim IV	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET10544	Latim V	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET10545	Introdução à Literatuta Clássica: prosa	4	60	0	0	OP

Não possui pré-requisito

LET10546 Introdução à Literatura Clássica: poesia 4 60 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET10547 Literatura Latina I 4 60 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET10548 Literatura Latina II 4 60 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET10552 Português: gramática normativa e ensino 3 30 0 30 OP

Não possui pré-requisito

LET10553 Português: língua estrangeira 3 30 0 30 OP

Não possui pré-requisito

LET10554 Português: o uso de recursos digitais 3 30 0 30 OP

Não possui pré-requisito

LABORATÓRIOS/PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

PERÍODO: 1	CRÉDITOS	T	E	L	
------------	----------	---	---	---	--

LET05670 Lab. de Práticas Culturais: Revisão e Avaliação Textual 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET05837 Laboratório de Práticas Culturais: Leitura e Ensino 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06026 LAB. DE PRÁT. CULT.: ABORD. TRANSD. TEXTO LITERÁRIO 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06256 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: TEXTOS DA MÍDIA E ENSINO 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

PERÍODO: *	CRÉDITOS	T	E	L	
------------	----------	---	---	---	--

LET05070 Lab. de Práticas Culturais: Os clássicos na escola 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET05087 Lab de Práticas Culturais: Cânones da crítica brasileira 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET05671 Lab. de Prát. Culturais: Leitura Literária na Escola: História, Cultura e Política 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET05672 Lab de Prát. Culturais: Leitura e Ensino 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET05673 Laboratório de Práticas Culturais: Sintaxe e Ensino 2 0 30 30 OP

Disciplina: LET06021 TEORIAS SINTÁTICAS DE PORTUGUÊS

LET05676 Lab. de Prát. Culturais: Literatura e Recreação 2 0 30 30 OP

intersemiótica*Não possui pré-requisito*

LET05809	Laboratório de Práticas Culturais: Seminário de Extensão I	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05810	Laboratório de Práticas Culturais: Produção de Texto e Ensino	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05836	Laboratório de Práticas Culturais: Criação Literária	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05838	Laboratório de Práticas Culturais: Teorias da Literatura e Ensino	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06111	LAB. PRÁT. CULT.: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA I	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06112	LAB. PRÁT. CULT.: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA II	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06113	LAB. PRÁT. CULT.: LEITURA LITERÁRIA - FORMAS DE INTERVENÇÃO	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06114	LAB. PRÁT. CULT.: FONOLOGIA E ENSINO	2	0	30	30	OP
	<i>Disciplina: LET05805 Fonética e Fonologia</i>					
LET06115	LAB. PRÁT. CULT.: MORFOLOGIA E ENSINO	2	0	30	30	OP
	<i>Disciplina: LET05806 Morfologia</i>					
LET06116	LAB. PRÁT. CULT.: SEMÂNTICA E ENSINO	2	0	30	30	OP
	<i>Disciplina: LET05151 SEMÂNTICA</i>					
LET06242	LAB. DE PRÁT. CULT.: ABORDAGENS INTERSEMIÓTICAS E INTERCULTURAIS DO TEXTO LITERÁRIO	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06243	LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06244	LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: CRIAÇÃO LITERÁRIA: GÊNEROS	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06246	LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA IV	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06247	LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA V	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06248	LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: PESQUISA E ENSINO	2	0	30	30	OP

Não possui pré-requisito

LET06249 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: PESQUISA, LITERATURA E ENSINO 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06250 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: RELENDOS LIVROS DIDÁTICOS 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06251 LAB. DE PRÁT. CULT.: RELENDOS LIVROS DIDÁTICOS (DA 5ª À 8ª SÉRIES DO ENS. FUND.) 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06252 LAB. DE PRÁT. CULT.: SEMIN. AVAN. DE PESQ. EM ENS. DE LÍNG. E LIT. DE LÍNG. PORTUGUESA 2 0 30 30 OP

Disciplina: LET06253 LAB. DE PRÁT. CULT.: SEM. DE PESQ. EM ENS. DE LÍNG. E LIT. DE LÍNG. PORTUGUESA

LET06253 LAB. DE PRÁT. CULT.: SEM. DE PESQ. EM ENS. DE LÍNG. E LIT. DE LÍNG. PORTUGUESA 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06254 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO II 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06255 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO III 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06257 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: TEXTOS LITERÁRIOS NÃO-CANÔNICOS 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06317 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA III 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET10549 Laboratório de Práticas Culturais: sociolinguística e ensino 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET10550 Laboratório de Práticas Culturais: tradução e recriação 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET10551 Laboratório de Práticas Culturais: permanência clássica 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

02-ESTÁGIO SUPERVISIONADO

PERÍODO: 7	CRÉDITOS	T	E	L	
------------	----------	---	---	---	--

DID07576 Estágio Supervisionado I 6 0 0 200 OB

Disciplina: DID06240 DIDÁTICA

PERÍODO: 8	CRÉDITOS	T	E	L	
------------	----------	---	---	---	--

DID07579 Estágio Supervisionado II 6 0 0 200 OB

Disciplina: DID07576 Estágio Supervisionado I

ANEXO G

GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS NOTURNO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Currículo de Cursos		Data: 02/02/2016 Hora: 10:05:33				
Curso:	Lic. em Língua Port. e Literat. de Língua Port. - Noturno					
Nível:	Ensino Superior					
Grau Conferido:	Licenciado Pleno em					
Turno:	Matutino					
Tipo:	Curso					
Modalidade:	Licenciatura					
Funcionamento:	Em atividade					
Documento de Autorização:	*					
Documento de Reconhecimento:	Decreto 39.815/56 (Publicado no D.O.U. de 22/08/1956)					
Conceito MEC:	não avaliado					
Diretório Acadêmico:	Não possui					
ANO/ VERSÃO:	2006					
Data de Início:	17/08/1953	Número de Períodos				
Data de Término:	*	Mínimo: 7				
Número de Trancamentos:	2	Sugerido: 8				
Situação da Versão:	CORRENTE	Máximo: 14				
Observações:						
T - Carga Horária Teórica Semestral	OB - Disciplina Obrigatória					
E - Carga Horária de Exercícios Semestral	OP - Disciplina Optativa					
L - Carga Horária de Laboratório Semestral	EC - Estágio Curricular					
	EL - Disciplina Eletiva					
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS						
PERÍODO: 1	CRÉDITOS	T	E	L		
FIL00428	INTRODUÇÃO A FILOSOFIA	4	60	0	0	OB
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05066	Introdução à Linguística	4	60	0	0	OB
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05067	Fundamentos de Sintaxe de Português	4	60	0	0	OB
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05068	Latim I	4	60	0	0	OB
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05069	Estudos Literários I	4	60	0	0	OB
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
PERÍODO: 2	CRÉDITOS	T	E	L		
LET05110	SOCIOLINGÜÍSTICA	4	60	0	0	OB
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05111	LATIM II	4	60	0	0	OB
	<i>Disciplina: LET05068 - Latim I</i>					
CURRÍCULO DE CURSOS - UFES						
Página 1 de 9						

LET05112 ESTUDOS LITERÁRIOS II	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05675 Linguística Textual	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
PSO03292 PSICOL DA EDUC DESENVOLVIMENTO	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					

PERÍODO: 3	CRÉDITOS	T	E	L	
EDU05808 Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05805 Fonética e Fonologia	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05806 Morfologia	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05807 Estudos Literários III	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
PSI00764 PSICOLOGIA DA EDUCACAO	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					

PERÍODO: 4	CRÉDITOS	T	E	L	
CSO06024 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
EPS06025 POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06021 TEORIAS SINTÁTICAS DE PORTUGUÊS	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06022 LITERATURA PORTUGUESA I: DA ERA TROVADORESCA AO MANEIRISMO	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					

PERÍODO: 5	CRÉDITOS	T	E	L	
DID06240 DIDÁTICA	5	75	0	0	OB
<i>Disciplina: EPS06025 POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</i>					
EDU05788 Educação e Inclusão	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05151 SEMÂNTICA	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06241 LITERATURA PORTUGUESA II: DO BARROCO AO ROMANTISMO	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					

PERÍODO: 6	CRÉDITOS	T	E	L	
------------	----------	---	---	---	--

DID06335 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE 4 60 0 0 0 OB

Disciplina: DID06240 DIDÁTICA

LET09438 Análise do Discurso 4 60 0 0 0 OB

Não possui pré-requisito

LET09497 Literatura Brasileira I: Lírica 4 60 0 0 0 OB

Não possui pré-requisito

PERÍODO: 7	CRÉDITOS	T	E	L	
------------	----------	---	---	---	--

LET09496 Literatura Brasileira II: Narrativa 4 60 0 0 0 OB

Não possui pré-requisito

PERÍODO: 8	CRÉDITOS	T	E	L	
------------	----------	---	---	---	--

LCE06306 FUNDAMENTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS 4 60 0 0 0 OB

Não possui pré-requisito

LET09495 Literatura Brasileira III: Cânones 4 60 0 0 0 OB

Não possui pré-requisito

LET09567 Trabalho de Conclusão de Curso 2 0 60 0 0 OB

Não possui pré-requisito

DISCIPLINAS OPTATIVAS

PERÍODO: *	CRÉDITOS	T	E	L	
------------	----------	---	---	---	--

LET06106 ITALIANO INSTRUMENTAL I 4 60 0 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET06107 ESPANHOL INSTRUMENTAL I 4 60 0 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET06108 FRANCÊS INSTRUMENTAL I 4 60 0 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET06109 LATIM III 4 60 0 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET06110 LIT. BRAS.: NARRAT. CONTEMP. (dos anos 50 à atualidade) 4 60 0 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET06284 LINGUA E SOCIEDADE 4 60 0 0 0 OP

Disciplina: LET05110 SOCIOLINGUISTICA

LET06312 FRANCÊS INSTRUMENTAL II 4 60 0 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET09439 Caminhos da Dialetolegia 4 60 0 0 0 OP

Disciplina: LET05110 SOCIOLINGUISTICA

LET09440	Discurso e Texto	4	60	0	0	OP
	<i>Disciplina: LET05875 Linguística Textual</i>					
LET09442	Espanhol Instrumental II	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09443	Espanhol Instrumental III	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09445	Estilística	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09446	Estudo Crítico da Sintaxe Tradicional	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09448	Estudos Literários IV	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09449	Fonologia do Português	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09453	Francês Instrumental III	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09454	Fundamentos da Gramática Gerativa	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09455	Gramática Funcional	4	60	0	0	OP
	<i>Disciplina: LET05068 Introdução à Linguística</i>					
LET09456	História da Linguística	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09457	História da Língua Portuguesa	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09459	Introdução à Poesia Lírica Latina	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09461	Italiano Instrumental II	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09462	Italiano Instrumental III	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09492	Literatura Brasileira : A Poesia do Século XIX e a Pré-Modernista	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09493	Literatura Brasileira: A Prosa do Século XIX e a Pré-Modernista	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09494	Literatura Brasileira: dos Cronistas ao Arcadismo	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					

LET09499	Literatura Brasileira: Narrativa Contemporânea (Dos Anos 50 à Atualidade)	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09500	Literatura Brasileira: o Modernismo (Gerações de 22 e 30)	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09501	Literatura Brasileira: Periodização	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09502	Literatura Brasileira: Poesia Contemporânea (Da Geração de 45 à Atualidade)	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09503	Literatura Brasileira: Questões Específicas	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09504	Literatura Brasileira: Teatro (Das Origens ao Contemporâneo)	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09505	Literatura Brasileira: Textos em Diálogo	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09509	Literatura do Espírito Santo	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09510	Literatura em Língua Espanhola	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09511	Literatura em Língua Francesa	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09512	Literatura em Língua Italiana	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09513	Literatura Infantil e Juvenil	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09516	Literatura Portuguesa: do Neo-Realismo ao Pós-Modernismo	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09519	Literatura Portuguesa III: do Realismo ao Segundo Modernismo	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09520	Literatura Portuguesa: Lírica	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09521	Literatura Portuguesa: Narrativa	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09522	Literatura Portuguesa: Periodização	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09523	Literatura Portuguesa: Questões Específicas	4	60	0	0	OP

<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09524	Literatura Portuguesa: Teatro	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09525	Literatura Portuguesa: Textos em Diálogo	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09526	Literaturas de Língua Portuguesa	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09539	Metodologia da Pesquisa em Linguística	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09540	Monografia em Estudos Linguísticos	4	0	60	0	OP
<i>Disciplina: LET09539 Metodologia da Pesquisa em Linguística</i>						
LET09542	Morfossintaxe	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09543	Oralidade e Escrita: Uma Visão Não-Dicotômica	4	60	0	0	OP
<i>Disciplina: LET05110 SOCIOLINGUISTICA</i>						
LET09544	Pragmática	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09557	SEMINÁRIO AVANÇADO DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	3	30	30	0	OP
<i>Disciplina: LET09560 SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS</i>						
LET09558	SEMINÁRIO AVANÇADO DE PESQUISA EM ESTUDOS LITERÁRIOS	3	30	30	0	OP
<i>Disciplina: LET09561 SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LITERÁRIOS</i>						
LET09560	SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	3	30	30	0	OP
<i>Disciplina: LET05066 Introdução à Linguística</i>						
LET09561	SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LITERÁRIOS	3	30	30	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09564	Tópicos de Gramática do Português	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09565	Tópicos de Leitura	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET10542	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET10543	Latim IV	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET10544	Latim V	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET10545	Introdução à Literatuta Clássica: prosa	4	60	0	0	OP

Não possui pré-requisito

LET10546 Introdução à Literatura Clássica: poesia 4 60 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET10547 Literatura Latina I 4 60 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET10548 Literatura Latina II 4 60 0 0 OP

Não possui pré-requisito

LET10552 Português: gramática normativa e ensino 3 30 0 30 OP

Não possui pré-requisito

LET10553 Português: língua estrangeira 3 30 0 30 OP

Não possui pré-requisito

LET10554 Português: o uso de recursos digitais 3 30 0 30 OP

Não possui pré-requisito

LABORATÓRIOS/PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

PERÍODO: 1	CRÉDITOS	T	E	L	
------------	----------	---	---	---	--

LET05670 Lab. de Práticas Culturais: Revisão e Avaliação Textual 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06026 LAB. DE PRÁT. CULT.: ABORD. TRANSD. TEXTO LITERÁRIO 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

PERÍODO: *	CRÉDITOS	T	E	L	
------------	----------	---	---	---	--

LET05070 Lab. de Práticas Culturais: Os clássicos na escola 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET05087 Lab de Práticas Culturais: Cânones da crítica brasileira 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET05671 Lab. de Prat. Culturais: Leitura Literária na Escola: História, Cultura e Política 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET05672 Lab de Prat. Culturais: Leitura e Ensino 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET05673 Laboratório de Práticas Culturais: Sintaxe e Ensino 2 0 30 30 OP

Disciplina: LET06021 TEORIAS SINTÁTICAS DE PORTUGUÊS

LET05676 Lab. de Prat. Culturais: Literatura e Recreação intersemiótica 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET05809 Laboratório de Práticas Culturais: Seminário de Extensão I 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET05810 Laboratório de Práticas Culturais: Produção de Texto e 2 0 30 30 OP

Ensino						
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET05836	Laboratório de Práticas Culturais: Criação Literária	2	0	30	30	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET05837	Laboratório de Práticas Culturais: Leitura e Ensino	2	0	30	30	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET05838	Laboratório de Práticas Culturais: Teorias da Literatura e Ensino	2	0	30	30	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET06111	LAB. PRÁT. CULT.: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA I	2	0	30	30	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET06112	LAB. PRÁT. CULT.: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA II	2	0	30	30	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET06113	LAB. PRÁT. CULT.: LEITURA LITERÁRIA - FORMAS DE INTERVENÇÃO	2	0	30	30	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET06114	LAB. PRÁT. CULT.: FONOLOGIA E ENSINO	2	0	30	30	OP
<i>Disciplina: LET05805 Fonética e Fonologia</i>						
LET06115	LAB. PRÁT. CULT.: MORFOLOGIA E ENSINO	2	0	30	30	OP
<i>Disciplina: LET05806 Morfologia</i>						
LET06116	LAB. PRÁT. CULT.: SEMÂNTICA E ENSINO	2	0	30	30	OP
<i>Disciplina: LET05151 SEMÂNTICA</i>						
LET06242	LAB. DE PRÁT. CULT.: ABORDAGENS INTERSEMIÓTICAS E INTERCULTURAIS DO TEXTO LITERÁRIO	2	0	30	30	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET06243	LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	2	0	30	30	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET06244	LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: CRIAÇÃO LITERÁRIA: GÊNEROS	2	0	30	30	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET06246	LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA IV	2	0	30	30	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET06247	LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA V	2	0	30	30	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET06248	LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: PESQUISA E ENSINO	2	0	30	30	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET06249	LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: PESQUISA, LITERATURA E ENSINO	2	0	30	30	OP

Não possui pré-requisito

LET06250 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: RELENDOS OS LIVROS DIDÁTICOS 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06251 LAB. DE PRÁT. CULT.: RELENDOS OS LIVROS DIDÁTICOS (DA 5ª À 8ª SÉRIES DO ENS. FUND.) 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06252 LAB. DE PRÁT. CULT.: SEMIN. AVAN. DE PESQ. EM ENS. DE LÍNG. E LIT. DE LÍNG. PORTUGUESA 2 0 30 30 OP

Disciplina: LET06253 LAB. DE PRÁT. CULT.: SEM. DE PESQ. EM ENS. DE LÍNG. E LIT. DE LÍNG. PORTUGUESA

LET06253 LAB. DE PRÁT. CULT.: SEM. DE PESQ. EM ENS. DE LÍNG. E LIT. DE LÍNG. PORTUGUESA 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06254 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO II 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06255 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO III 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06256 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: TEXTOS DA MÍDIA E ENSINO 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06257 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: TEXTOS LITERÁRIOS NÃO-CANÔNICOS 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06317 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA III 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET10549 Laboratório de Práticas Culturais: sociolinguística e ensino 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET10550 Laboratório de Práticas Culturais: tradução e recriação 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET10551 Laboratório de Práticas Culturais: permanência clássica 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

02-ESTÁGIO SUPERVISIONADO

PERÍODO: 7	CRÉDITOS	T	E	L	
------------	----------	---	---	---	--

DID07576 Estágio Supervisionado I 6 0 0 200 EC

Disciplina: DID06240 DIDÁTICA

PERÍODO: 8	CRÉDITOS	T	E	L	
------------	----------	---	---	---	--

DID07579 Estágio Supervisionado II 6 0 0 200 EC

Disciplina: DID07576 Estágio Supervisionado I

ANEXO H

**GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA MATUTINO –
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)**



**Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação
Curso de Pedagogia - Licenciatura**

Organização curricular

Tempo mínimo de integralização do curso: 4 (quatro) anos.

Tempo máximo de integralização do curso: 6 (seis) anos.

A organização curricular do Curso de Pedagogia abrangerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, como as de monitoria, de estágio curricular, de pesquisa, de extensão, de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação.

Os núcleos de estudos deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início.

A carga horária total do curso é de 3.410 horas, sendo: 2.805 horas de disciplinas gerais, 405 horas de Estágio Supervisionado e 200 horas de atividades complementares. Os estágios serão sempre oferecidos no período diurno.

Estrutura do Curso

1º PERÍODO				
Código	Disciplina	Crédito	Carga Horária Semestral	Requisito
FIL 05060	Introdução à Filosofia	5	75	--
CSO 03274	Sociologia da Educação	4	60	--
PSI 03638	Introdução à Psicologia da Educação	4	60	--
EDU 02639	História da Educação I	4	60	--
EPS 02638	Introdução à Pesquisa Educacional	4	60	--
EPS 05061	Política e Organização da Educação Básica	4	60	--



Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação
Curso de Pedagogia - Licenciatura

2º PERÍODO				
Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária Semestral	Pré-requisito
EDU 02637	Filosofia da Educação	4	60	--
LCE 02859	Arte e Educação	4	60	--
PSI 02853	Psicologia da Educação II	4	60	Introdução à Psicologia da Educação
EPS 02852	História da Educação II	4	60	--
EPS 05839	Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica I	5	105	--
LCE 05119	Educação, Corpo e Movimento	4	60	--

3º PERÍODO				
Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária Semestral	Requisito
LCE 05801	Infância e Educação	4	60	--
TEP 03142	Introdução à Educação Especial	4	60	--
LCE 02861	Alfabetização I	4	60	--
EPS 05802	Introdução à Gestão Educacional	4	60	--
TEP 05803	Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica II	5	105	--
EPS 05804	Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos	4	60	--

4º PERÍODO				
Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária Semestral	Requisito
TEP 02864	Matemática I (Conteúdo e Metodologia)	4	60	--
TEP 02856	Didática	4	60	--
LCE 02865	Alfabetização II	4	60	--
TEP 07554	Ciências Naturais (Conteúdo e Metodologia)	4	60	--
TEP 05986	Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica III	5	105	--
LCE 05987	Trabalho Docente na Educação Infantil	4	60	--



Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação
Curso de Pedagogia - Licenciatura

5º PERÍODO				
Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária Semestral	Requisito
TEP 02867	Matemática II (Conteúdo e Metodologia)	4	60	Matemática I
EPS 03874	Gestão Educacional	4	60	--
LCE 02871	Português (Conteúdo e Metodologia)	4	60	--
EPS 03876	Trabalho e Educação	4	60	--
LCE 06261	Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica IV	5	105	--
LCE 06306	Fundamentos de LIBRAS	4	60	--

6º PERÍODO				
Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária Semestral	Requisito
TEP 03856	Curriculo na Educação Infantil	5	75	--
EPS 02870	Geografia (Conteúdo e Metodologia)	5	75	--
TEP 07569	Estágio Supervisionado da Educação	4	135	--
LCE 06262	Tecnologia de Informação e Comunicação como Apoio Educacional	4	60	--
CLP 06514	Trabalho de Conclusão de Curso I	2	75	Pesq., Extensão e Prát. Pedag. IV

7º PERÍODO				
Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária Semestral	Requisito
TEP 07556	Curriculo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5	75	--
TEP 07570	Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	135	--
	Optativa I	4	60	--
EPS 07585	História (Conteúdo e Metodologia)	5	75	--
CLP 06515	Trabalho de Conclusão de Curso II	2	75	Trabalho de Conclusão de Curso I



Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação
Curso de Pedagogia - Licenciatura

8º PERÍODO				
Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária Semestral	Requisito
EPS 07194	Trabalho Docente na Gestão Educacional	5	75	--
EPS 07177	Estágio Supervisionado em Gestão Educacional	4	135	--
EPS 09148	Educação, Diversidade e Cidadania	4	60	--
	Optativa II	4	60	--
CLP 06516	Seminário de TCC	1	45	Trabalho de Conclusão Curso II

ANEXO I

**GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA NOTURNO –
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)**



**Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação
Curso de Pedagogia - Licenciatura**

Organização curricular

Tempo mínimo de integralização do curso: 4 (quatro) anos e 6 (seis) meses.

Tempo máximo de integralização do curso: 6 (seis) anos e 6 (seis) meses.

A organização curricular do Curso de Pedagogia abrangerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, como as de monitoria, de estágio curricular, de pesquisa, de extensão, de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação.

Os núcleos de estudos deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início.

A carga horária total do curso é de 3.410 horas, sendo: 2.805 horas de disciplinas gerais, 405 horas de Estágio Supervisionado e 200 horas de atividades complementares. Os estágios serão sempre oferecidos no período diurno.

Estrutura do Curso

1º PERÍODO				
Código	Disciplina	Crédito	Carga Horária Semestral	Requisito
FIL 05060	Introdução à Filosofia	5	75	--
CSO 03274	Sociologia da Educação	4	60	--
PSI 03638	Introdução à Psicologia da Educação	4	60	--
EDU 02639	História da Educação I	4	60	--
EPS 02638	Introdução à Pesquisa Educacional	4	60	--



Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação
Curso de Pedagogia - Licenciatura

2º PERÍODO				
Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária Semestral	Pré-requisito
EDU 02637	Filosofia da Educação	4	60	--
EPS 05061	Política e Organização da Educação Básica	4	60	--
PSI 02853	Psicologia da Educação II	4	60	Introdução à Psicologia da Educação
EPS 02852	História da Educação II	4	60	--
EPS 05839	Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica I	5	105	--

3º PERÍODO				
Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária Semestral	Requisito
LCE 05801	Infância e Educação	4	60	--
TEP 03142	Introdução à Educação Especial	4	60	--
LCE 02861	Alfabetização I	4	60	--
EPS 05804	Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos	4	60	--
TEP 05803	Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica II	5	105	--

4º PERÍODO				
Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária Semestral	Requisito
LCE 02859	Arte e Educação	4	60	
TEP 02856	Didática	4	60	--
LCE 02865	Alfabetização II	4	60	--
LCE 05119	Educação, Corpo e Movimento	4	60	--
TEP 05986	Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica III	5	105	--



Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação
Curso de Pedagogia - Licenciatura

5º PERÍODO				
Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária Semestral	Requisito
TEP 02864	Matemática I (Conteúdo e Metodologia)	4	60	
EPS 05802	Introdução à Gestão Educacional	4	60	
LCE 02871	Português (Conteúdo e Metodologia)	4	60	--
TEP 07554	Ciências Naturais (Conteúdo e Metodologia)	4	60	
LCE 06261	Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica IV	5	105	--

6º PERÍODO				
Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária Semestral	Requisito
TEP 02867	Matemática II (Conteúdo e Metodologia)	4	60	Matemática I
LCE 06306	Fundamentos de Língua Brasileira de Sinais	4	60	--
EPS 03876	Trabalho e Educação	4	60	--
LCE 06262	Tecnologia de Informação e Comunicação como Apoio Educacional	4	60	--
EPS 03874	Gestão Educacional	4	60	--

7º PERÍODO				
Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária Semestral	Requisito
LCE 05987	Trabalho Docente na Educação Infantil	4	60	
TEP 03856	Currículo na Educação Infantil	5	75	--
EPS 02870	Geografia (Conteúdo e Metodologia)	5	75	--
TEP 07569	Estágio Supervisionado da Educação Infantil	4	135	--
CLP 06514	Trabalho de Conclusão de Curso I	2	75	Pesq., Extensão e Prát. Pedag. IV



Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação
Curso de Pedagogia - Licenciatura

8º PERÍODO				
Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária Semestral	Requisito
EPS 07585	História (Conteúdo e Metodologia)	5	75	
TEP 07566	Curriculo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5	75	
EPS 09148	Educação, Diversidade e Cidadania	4	60	--
TEP 07570	Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	135	--
CLP 06515	Trabalho de Conclusão de Curso II	2	75	Trabalho de Conclusão Curso I

9º PERÍODO				
Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária Semestral	Requisito
EPS 07194	Trabalho Docente na Gestão Educacional	5	75	--
EPS 07177	Estágio Supervisionado em Gestão Educacional	4	135	--
	Optativa I	4	60	
	Optativa II	4	60	--
CLP 06516	Seminário de TCC	1	45	Trabalho de Conclusão Curso II

LETRAS, PORTUGUÊS- INGLÊS E RESPECTIVAS LITERATURAS (L) (4217) - CAMPUS IÓBENSOLUNDO

LPI141	ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	4	0	0	0	Não
LPI133	LÍNGUA INGLESA III	3	0	1	0	Não
LPL178	A POESIA DE EXPRESSÃO PORTUGUESA	2	0	0	0	Não
LPL178	MONOGRAFIA I	0	4	0	0	Não
LPL123	PESQUISA EM LETRAS	2	0	0	0	Não
LPL173	SINTAXE II	3	0	1	0	Não
Créditos Obrigatórios: 33		Créditos Opativos / Eletivos: 0		Créditos Opativos / Eletivos Obrigatórios: 0		
NÍVEL 6						
AFP100	DIDÁTICA GERAL	4	0	0	0	Não
LPI134	LÍNGUA INGLESA IV	3	0	1	0	Não
LPL180	A PROSA DE EXPRESSÃO PORTUGUESA	4	0	0	0	Não
LPL179	ENUNCIÇÃO E DISCURSO	4	0	0	0	Não
LPL177	MONOGRAFIA II	0	4	0	0	Não
LPL175	PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II	0	0	4	0	Não
LPL181	SOCIOLINGUÍSTICA	2	0	0	0	Não
Créditos Obrigatórios: 26		Créditos Opativos / Eletivos: 0		Créditos Opativos / Eletivos Obrigatórios: 0		
NÍVEL 7						
AFP103	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	2	0	0	0	Não
AFP101	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4	0	0	0	Não
APE150	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II	0	0	0	14	Não
LPI137	LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA	3	0	1	0	Não
LPI142	TÓPICOS LÉXICO-GRAMATICAIS DE LÍNGUA INGLESA	2	0	0	0	Não
LPL182	A LITERATURA CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA	3	0	1	0	Não
Créditos Obrigatórios: 30		Créditos Opativos / Eletivos: 0		Créditos Opativos / Eletivos Obrigatórios: 0		
NÍVEL 8						
AFP102	POLÍTICAS, ESTRUTURA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	4	0	0	0	Não
APE153	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA I	0	0	0	10	Não
LPI135	LÍNGUA INGLESA V	3	0	1	0	Não
LPI138	PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA	3	0	1	0	Não
LPI139	PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA INGLESA I	0	0	6	0	Não
Créditos Obrigatórios: 28		Créditos Opativos / Eletivos: 0		Créditos Opativos / Eletivos Obrigatórios: 0		
NÍVEL 9						
APE154	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA II	0	0	0	10	Não
LPI136	LÍNGUA INGLESA VI	3	0	1	0	Não
LPI143	PRÁTICA DE COMPREENSÃO E DE PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA	3	0	1	0	Não
LPI140	PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA INGLESA II	0	0	6	0	Não
LPI144	TÓPICOS EM LINGUÍSTICA APLICADA	4	0	0	0	Não
LPL188	LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	2	0	0	0	Sim
LPL187	LITERATURA E TECNOLOGIA	2	0	0	0	Sim
LPL186	PRÁTICA COM TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS	2	0	0	0	Sim
LPL185	TEATRO NO BRASIL	2	0	0	0	Sim
Créditos Obrigatórios: 28		Créditos Opativos / Eletivos: 8		Créditos Opativos / Eletivos Obrigatórios: 0		

ANEXO K

GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF)

PEDAGOGIA (L) (4717) - CAMPUS I - PASSO FUNDO

06/01/16 16:08:38



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
VICE-REITORIA ACADÊMICA
SEÇÃO SECRETARIA ACADÊMICA
SETOR CONTROLE ACADÊMICO

Currículo Simples

Data: 01/06/16
Hora: 16:08:36

Curso: PEDAGOGIA (L) (4717) - CAMPUS I - PASSO FUNDO
Número do Currículo: 1

Legenda:

Cod. Código da Disciplina T Total de Créditos Teóricos P Total de Créditos Práticos
 CPP Total de Créditos Práticos Pedagógicos ES Total de Créditos de Estágio Supervisionado
 * Cada crédito equivale a 15h.

COD.	NOME DA DISCIPLINA	T	P	CPP	ES	OPTATIVA / ELETIVA
NÍVEL 1						
AEC100	INICIAÇÃO AO CONHECIMENTO ACADÊMICO	4	0	0	0	Não
AFP103	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	2	0	0	0	Não
AFP112	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	4	0	0	0	Não
AFP101	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4	0	0	0	Não
ALP100	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	4	0	0	0	Não
PED153	INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA	2	0	0	0	Não
Créditos Obrigatórios: 20		Créditos Opativos / Eletivos: 0		Créditos Opativos / Eletivos Obrigatórios: 0		
NÍVEL 2						
AGS100	SOCIOLOGIA DOS PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS	4	0	0	0	Não
AFP115	BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4	0	0	0	Não
AFP116	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	4	0	0	0	Não
AFP114	PSICOLOGIA DAS APRENDIZAGENS	4	0	0	0	Não
ALE101	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	2	0	0	0	Não
PED154	PESQUISA EM EDUCAÇÃO	2	0	2	0	Não
Créditos Obrigatórios: 22		Créditos Opativos / Eletivos: 0		Créditos Opativos / Eletivos Obrigatórios: 0		
NÍVEL 3						
AFP119	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO III	2	0	0	0	Não
AFP102	POLÍTICAS, ESTRUTURA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	4	0	0	0	Não
AIN100	COMPROVAÇÃO DE COMPETÊNCIA NO USO DE FERRAMENTAS BÁSICAS DE INFORMÁTICA	0	0	0	0	Não
PED157	AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	2	0	0	0	Não
PED121	EDUCAÇÃO LÚDICA E CORPOREIDADE	3	0	1	0	Não
PED158	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS I	2	0	0	0	Não
PED155	PROCESSOS EDUCATIVOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	2	0	2	0	Não
PED156	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4	0	0	0	Não
Créditos Obrigatórios: 22		Créditos Opativos / Eletivos: 0		Créditos Opativos / Eletivos Obrigatórios: 0		
NÍVEL 4						
AFP100	DIDÁTICA GERAL	4	0	0	0	Não
PED161	CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA	4	0	2	0	Não
PED160	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO	3	0	1	0	Não
PED159	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS II	3	0	1	0	Não
PED162	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA I	3	0	1	0	Não
Créditos Obrigatórios: 22		Créditos Opativos / Eletivos: 0		Créditos Opativos / Eletivos Obrigatórios: 0		
NÍVEL 5						

PEDAGOGIA (L) (4717) - CAMPUS I - PASSO FUNDO

06/01/16 16:08:38

APE117	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I	4	0	4	0	Não
PED168	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2	0	0	0	Não
PED164	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2	0	0	0	Não
PED166	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA I	2	0	0	0	Não
PED163	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA II	2	0	0	0	Não
PED167	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	3	0	1	0	Não
PED165	GESTÃO E PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	4	0	2	0	Não
Créditos Obrigatórios: 26		Créditos Opativos / Eletivos: 0		Créditos Opativos / Eletivos Obrigatórios: 0		
NÍVEL 6						
APE118	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	0	0	0	14	Não
APE119	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II	4	0	4	0	Não
PED133	ARTE E EDUCAÇÃO	3	0	1	0	Não
PED170	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA II	3	0	1	0	Não
PED169	METODOLOGIA DO ENSINO - ANOS INICIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL	2	0	2	0	Não
PED191	NOVAS LINGUAGENS E EDUCAÇÃO	2	0	0	0	Não
Créditos Obrigatórios: 36		Créditos Opativos / Eletivos: 0		Créditos Opativos / Eletivos Obrigatórios: 0		
NÍVEL 7						
APE120	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	0	0	0	17	Não
PED175	EDUCAÇÃO, MÍDIAS E TECNOLOGIAS	4	0	0	0	Não
PED173	ELETIVA I	2	0	0	0	Não
PED174	ELETIVA II	2	0	0	0	Não
PED171	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	2	0	0	0	Não
PED172	SÍNTESE I	2	0	2	0	Não
Créditos Obrigatórios: 31		Créditos Opativos / Eletivos: 0		Créditos Opativos / Eletivos Obrigatórios: 0		
NÍVEL 8						
AEC101	ÉTICA GERAL	2	0	0	0	Não
AFP118	ECONOMIA DA EDUCAÇÃO	2	0	0	0	Não
PED196	EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE NA ESCOLA	2	0	0	0	Sim
PED178	ELETIVA III	4	0	0	0	Não
PED179	ELETIVA IV	2	0	0	0	Não
PED187	FILOSOFIA COM CRIANÇAS	2	0	0	0	Sim
PED191	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO RELIGIOSO	2	0	0	0	Sim
PED183	JOGOS E BRINCADEIRAS	2	0	0	0	Sim
PED192	LEITURA E LITERATURA INFANTIL	2	0	0	0	Sim
PED190	PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	4	0	0	0	Sim
PED184	PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL	4	0	0	0	Sim
PED189	PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2	0	0	0	Sim
PED185	PROPOSTA METODOLÓGICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	2	0	0	0	Sim
PED233	SÍNTESE II	4	4	5	0	Não
PED188	TEATRO NA ESCOLA	2	0	0	0	Sim
PED180	TÓPICOS ESPECIAIS	2	0	0	0	Não
PED177	TÓPICOS SOBRE PROFISSÃO DOCENTE	2	0	0	0	Não

PEDAGOGIA (L) (4717) - CAMPUS I - PASSO FUNDO

06/01/16 16:08:38

Créditos Obrigatórios: 27 Créditos Optativos / Eletivos: 24 Créditos Optativos / Eletivos Obrigatórios: 0