

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

CARLETE MARIA THOMÉ

**PERFIL E TRAJETÓRIAS LEITORAS DAS CONCLUINTE DE PEDAGOGIA: UM
ESTUDO DE CASO EM ITAPIRANGA/SC**

**Passo Fundo/RS
2021**

CARLETE MARIA THOMÉ

**PERFIL E TRAJETÓRIAS LEITORAS DAS CONCLUINTE DE
PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo/RS, como requisito parcial para a obtenção do grau de doutora em Letras, sob orientação da Profa. Dra. Fabiane Verardi.

**Passo Fundo/RS
2021**

AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma virtude que gosto de trazer comigo. Com ela, compreendo que juntos somos mais fortes, capazes de voar mais alto. Desse modo, quero agradecer aos que me ajudaram neste voo. Agradeço ao PPGL da Universidade de Passo Fundo/RS, que acolheu e apoiou minha proposta de pesquisa. Aos professores que, com generosidade, me conduziram até aqui, em especial à Professora Dra. Fabiane Verardi, agradeço pelas orientações. Um agradecimento fraterno aos colegas de doutorado com os quais criei laços de amizade que levarei para a vida toda: Ana Lúcia, que dividiu comigo, por muitas vezes, as incansáveis viagens para Passo Fundo/RS; Sandra, que compartilhou horas de estudos e trabalhos comigo, e Rita de Cássia, pelas palavras de apoio. Às amigas Daisy, Michelli, Maria, Neiva, Ana e Rose, pelo incentivo. Aos professores Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho, Dra. Ivânia Aquino, Dra. Luciana Crestani, e Dra. Renata Junqueira de Souza, por aceitarem fazer parte de minha Banca Examinadora. À secretária Karine, pelo profissionalismo. À Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES, pela bolsa de estudos. À UCEFF, pela receptividade. À minha família. Agradeço carinhosamente aos meus filhos Jean Michael e Júlia Cristina; ao Vanderlei, meu marido e companheiro, pelo apoio, pela compreensão e pela cumplicidade, mais uma vez, fundamental neste processo. Aos meus pais, pelo alicerce; à minha irmã Franciele, pela paciência e pelo auxílio. A Deus, pela vida e serenidade. Neste momento de conclusão e encerramento, a alegria e o cansaço andam juntos, mas perceber-me melhor e mais capaz faz tudo valer a pena.

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei [...]*

(SATER; OLIVEIRA, 1990)

RESUMO

No âmbito deste estudo, levou-se em consideração que a leitura deve ser uma preocupação em todas as áreas do conhecimento, em especial, no curso de Pedagogia, cujos profissionais atuarão como mediadores de leitura na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo, questionou-se: Como é constituída a formação leitora das acadêmicas concluintes do Curso de Pedagogia da UCEFF-Itapiranga/SC, por meio da influência de mediadores de leitura? Na tentativa de responder a esse questionamento, esta investigação tem o objetivo de traçar o perfil e as trajetórias leitoras das concluintes deste curso. Defendeu-se a tese de que as práticas e trajetórias de leitura interferem no perfil leitor das concluintes do curso. Para tal, elegeu-se os seguintes objetivos específicos: a) identificar os tipos de leituras que foram disponibilizadas às acadêmicas concluintes; b) investigar as influências nas práticas leitoras, identificando os espaços e os modos de ler, na compreensão analítica da influência da família, da escola e de outros espaços; c) mapear as características das leituras realizadas e suas preferências leitoras; d) refletir se há a presença da literatura no currículo do curso e de que forma isso amplia o referencial leitor dessas acadêmicas. Optou-se por uma pesquisa descritiva analítica, por meio da aplicação de um questionário com a turma de concluintes do curso. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977). Utilizou-se aportes teóricos de Vicente Jouve (2002, 2012), Alberto Manguel (2004, 2014), Arnold Hauser (1977), Jorge Larrosa (2003), Chantal Horellou-Lafarge e Monique Segré (2010), Roger Chartier (1999, 2002, 2009, 2016), Teresa Colomer (2003, 2007) e Robert Escarpit (1974, 1975). Elaborou-se a seguinte hipótese: as trajetórias e as práticas leitoras das concluintes do curso podem influenciar na sua formação leitora. Os resultados obtidos são indicadores de que durante o curso as acadêmicas não ampliaram seus repertórios de leitura e acervos literários, o que pode comprometer a formação do leitor e do mediador de leitura.

Palavras-chave: *Pedagogia; Ensino e leitura de Literatura; Formação do Leitor; Mediação de Leitura; Professor Mediador.*

ABSTRACT

Within the scope of this study, it was taken into account that reading should be a concern in all areas of knowledge, especially in the Pedagogy course, whose professionals will act as reading mediators in Kindergarten and in the early years of Elementary School. Therefore, it was questioned: How is the reading formation of the graduating academics of the Pedagogy Course at UCEFF-Itapiranga/SC constituted, through the influence of reading mediators? In an attempt to answer this question, this investigation aims to trace the profile and reader trajectories of the graduates of this course. The thesis was defended that reading practices and trajectories interfere in the reading profile of course graduates. To this end, the following specific objectives were chosen: a) to identify the types of readings that were made available to graduating academics; b) investigate the influences on reading practices, identifying spaces and ways of reading, in the analytical understanding of the influence of family, school and other spaces; c) map the characteristics of the readings performed and their reading preferences; d) reflect on whether there is the presence of literature in the course curriculum and how it expands the reader's reference of these academics. We opted for an analytical descriptive research, through the application of a questionnaire with the graduating class of the course. Data were analyzed in light of the content analysis proposed by Laurence Bardin (1977). Theoretical contributions of Vicente Jouve (2002, 2012), Alberto Manguel (2004, 2014), Arnold Hauser (1977), Jorge Larrosa (2003), Chantal Horellou-Lafarge and Monique Segré (2010), Roger Chartier (1999, 2002, 2009,) were used (2016), Teresa Colomer (2003, 2007) and Robert Escarpit (1974, 1975). The following hypothesis was elaborated: the trajectories and reading practices of the graduates of the course can influence their reading formation. The results obtained are indicators that, during the course, the academics did not expand their reading repertoires and literary collections, which could compromise the training of readers and reading mediators.

Keywords: Pedagogy; Teaching and reading Literature; Reader Training; Reading Mediation; Mediator Teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Renda familiar

Figura 2 - Escolaridade dos pais

Figura 3 - Distância até a Universidade

Figura 4 - Modalidade de Ens. Médio

Figura 5 - Acesso regular a bibliotecas escolares

Figura 6 - Leitor assíduo durante a escolarização básica

Figura 7 - Leituras além das leituras acadêmicas

Figura 8 - Papel das instituições e mediadores de leitura - Na família: Pai/padrasto e Mãe/madrasta

Figura 9 - Papel das instituições e mediadores de leitura - Na família: Irmão/meio-irmãos e Avôs/avós

Figura 10 - Papel das instituições e mediadores de leitura - Na família: Tio/tia

Figura 11 - Papel das instituições e mediadores de leitura – Na escola: Autores/ilustradores e bibliotecários

Figura 12 - Papel das instituições e mediadores de leitura – Na escola: Colegas e Contadores de histórias

Figura 13 - Papel das instituições e mediadores de leitura – Na escola: Professores

Figura 14 - Papel das instituições e mediadores de leitura – Outros espaços: Apresentadores de rádio/TV e Amigos físicos e virtuais

Figura 15 - Papel das instituições e mediadores de leitura – Outros espaços: Interlocutores em redes sociais e Conteúdos publicados em sites ou blogs

Figura 16 - Papel das instituições e mediadores de leitura – Outros espaços: Conteúdos de publicidade, de livrarias, editoras etc.

Figura 17 - Leitura habituais: Jornais e Revistas impressas e eletrônicas

Figura 18 - Leitura habituais: seção de maior interesse no Jornal impresso e Jornal eletrônico

Figura 19 - Leituras habituais: frequência de leitura de livro impresso e eletrônico

Figura 20 - Leituras habituais: categoria predominante na leitura

Figura 21 - Leituras habituais: gêneros ou temática dominante

Figura 22 - Leituras habituais: categoria predominante nas leituras espontâneas

Figura 23 - Espaços de ler em casa

Figura 24 - Espaços de ler em espaços públicos

Figura 25 - Sentimentos após a leitura

Figura 26 - Critério de uso do suporte digital

Figura 27 - Ambientes digitais de uso frequente

Figura 28 - Tempo diário dedicado à leitura na tela do suporte digital

Figura 29 - Quando leu pela última vez o livro indicado

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ideb - municípios que compõem a Cre Itapiranga

Quadro 2 - Geração Z

Quadro 3 - Títulos de livros impressos lidos recentemente

Quadro 4 - Títulos de livros eletrônicos lidos recentemente

Quadro 5 - Motivo das suas escolhas espontâneas de leituras

Quadro 6 - Livro, título ou autor que tenha despertado o interesse ou sensibilizado

Quadro 7 - Disciplinas do curso de Pedagogia (2016 – 2019)

Quadro 8 - Ementa da disciplina: Linguagem e Produção Textual (1º Semestre).

Quadro 9 - Ementa da disciplina: Alfabetização e Letramento (4º Semestre)

Quadro 10 - Ementa da disciplina: Metodologia do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (6º Semestre).

Quadro 11 - Disciplinas: conteúdo, objetivo de ensino e bibliografias básicas

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

- BALE** – Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CNE/CP** - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CNLD** – Comissão Nacional do Livro Didático
- CRE** – Coordenadoria Regional de Educação de Itapiranga/SC
- EAD** – Ensino a Distância
- ECT** – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
- Enem** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAE** – Fundação de Assistência ao Estudante
- FAI** – Faculdade de Itapiranga
- FENAME** – Fundação Nacional de Material Escolar
- FIES** – Fundo de Financiamento Estudantil
- FIESC** – Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FNLIJ** – Fundação Roberto Marinho e Hoechst do Brasil
- IDEB** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituição de Ensino
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INL** – Instituto Nacional do Livro
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação.
- OCDE** – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDI** – Projeto de Desenvolvimento Institucional
- Pc** – Pedagogia concluinte
- PLIDEF** – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
- PNBE** – Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático
- PPC** – Parâmetros Pedagógicos Curriculares
- PPC** – Projetos Pedagógicos dos Cursos
- PROCAD** – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica da Capes

PRODELIVRO – Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro

PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SEI – Sociedade Educacional de Itapiranga

SESU – Ensino Superior do Ministério da Educação

UCEFF – Unidade Central de Educação Fai Faculdades – Centro Universitário Fai – Itapiranga/SC

UDESC – Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UPF – Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 PANORAMA HISTÓRICO DA PEDAGOGIA	17
1.1 PEDAGOGIA NO BRASIL.....	17
1.2 PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA	21
1.3 PEDAGOGIA EM ITAPIRANGA	28
1.4 A DISCIPLINA DE LITERATURA NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	30
2 PANORAMA: LEITURA, LIVRO E LITERATURA	43
2.1 CAMINHOS DA LEITURA.....	43
2.2 LIVRO: OBJETO ILUMINADO.....	49
2.3 ENSINO DA LITERATURA, A FORMAÇÃO DO LEITOR E DO PROFESSOR MEDIADOR.....	58
2.3.1 A literatura no contexto educacional.....	58
2.3.2 Políticas públicas de incentivo à leitura	69
2.3.3 Formação do leitor e do professor mediador.....	73
3 PERCURSO ESTRUTURAL E METODOLÓGICO: A VERIFICAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	83
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO: APRESENTAÇÃO DA CONJUNTURA	83
3.2 SUJEITOS ANALISADOS: CONCLUINTE DE PEDAGOGIA	89
3.3 QUESTIONÁRIO APLICADO	89
3.4 PARA ANALISAR OS DADOS: ANÁLISE DO CONTEÚDO	91
4 APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: DESCOBERTAS PRINCIPAIS DA PESQUISA	96
4.1 PERFIL LEITOR E TRAJETÓRIAS DE LEITURA DAS INVESTIGADAS ...	96
4.1.1 Perfil leitor dos sujeitos investigados.....	96
4.1.2 Trajetórias de leitura dos sujeitos em análise.....	108

4.2 MEDIADORES DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E DE OUTROS ESPAÇOS	114
4.2.1 Contribuições da família	114
4.2.2 Contribuições da escola.....	119
4.2.3 Contribuições de outros espaços	126
4.3 LEITURAS HABITUAIS, ESPAÇOS E MODOS DE LER: PREFERÊNCIAS LEITORAS	132
4.3.1 Leituras habituais	132
4.3.2 Espaços e modos de ler	151
4.3.3 Preferências leitoras	163
4.4 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UCEFF - ITAPIRANGA/SC NA CONSTITUIÇÃO DO PERFIL LEITOR DAS ACADÊMICAS CONCLUINTES	167
4.4.1 Disciplinas do currículo do curso de Pedagogia da UCEFF	167
4.4.2 Ementas das disciplinas do curso de Pedagogia: possíveis abordagens do ensino da literatura	168
4.4.3 Conteúdo, objetivo de ensino e referências bibliográficas das disciplinas em análise.....	171
4.4.3.1 Conteúdo das disciplinas em análise.....	174
4.4.3.2 Objetivo de ensino das disciplinas de análise	175
4.4.3.3 Bibliografias básicas das disciplinas em análise	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICES	202
APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	202
APÊNDICE B – TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	206
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ACADÊMICOS CONCLUINTES DE PEDAGOGIA.....	208

APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ACADÊMICOS CONCLUINTES DE PEDAGOGIA	217
ANEXOS	228
ANEXO A – GRADE CURRICULAR DE PEDAGOGIA.....	228
ANEXO B - Planos de ensino.....	231

INTRODUÇÃO

A sociedade passa por constantes mudanças em relação à formação do sujeito, em um contexto geral, mas não se pode negar que a formação leitora dos indivíduos é relevante para sua inserção na sociedade de maneira mais justa, para que se tornem críticos e atuantes na sociedade onde vivem, portanto, a renovação do conhecimento deve se dar de forma contínua. Diante desse cenário, para que haja uma produção de sentidos na compreensão e na interpretação de textos, é relevante que sejam analisadas as práticas leitoras desde a infância, para que se chegue a um diagnóstico mais preciso e para que se possa, futuramente, contribuir para a educação dos cidadãos da nossa sociedade. Portanto, as escolas e os profissionais das mais diversas áreas do conhecimento precisam estar preparados.

Nesse sentido, elegeu-se para o tema desta pesquisa: perfil leitor das concluintes do Curso de Pedagogia – UCEFF, no município de Itapiranga. No âmbito deste estudo, leva-se em consideração que a leitura deve ser uma preocupação em todas as áreas do conhecimento, de maneira especial, durante a formação pedagógica dos acadêmicos do curso de Pedagogia, pois são eles que serão os futuros mediadores de leitura na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, conseqüentemente, atuarão com temáticas que envolvem a formação do leitor, no processo de elaboração dos conceitos e de visão de mundo dos educandos, para que se sintam pertencentes em um contexto e sejam capazes de agir criticamente na sociedade na qual estão inseridos. Com isso, ressalta-se a relevância da presente pesquisa, uma vez que o ato de ler é uma atribuição importante na formação desse profissional, futuro mediador de leitura nas instituições escolares. Defende-se que o professor mediador, para formar leitor, precisa ser leitor. O educador que sente prazer em ler encontrará mais facilidade em despertar nos alunos o mesmo prazer no ato de ler.

A profissionalização docente, no Brasil, passou a ser uma preocupação mais efetiva a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, no intuito de garantir o direito à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação em todas as esferas institucionais.

Outro documento recém-lançado, a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos profissionais da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e que deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e

programas destinados à formação docente, é o que garante as aprendizagens essenciais, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB nº 9.394/96.

Nesse documento, a primeira competência lançada aos docentes em formação será a de compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos. Portanto, para que se alcance o conhecimento historicamente construído, é preciso atentar-se para a cultura, que envolve o processo de formação do leitor. Isso se reflete em todos os cursos de licenciatura e, principalmente, nos cursos de Pedagogia, uma vez que são os responsáveis por formar educadores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais influenciarão os futuros leitores da nossa sociedade. Nesse sentido, questiona-se: como é constituída a formação leitora das acadêmicas concluintes do curso de Pedagogia, por meio da influência de mediadores de leitura?

Na tentativa de responder a esse questionamento, esta investigação tem o objetivo de traçar o perfil e as trajetórias leitoras das concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF – Unidade Central de Educação Fai Faculdade Ltda., Itapiranga/SC. Este estudo justifica-se pelo fato de a pesquisadora, enquanto profissional da educação, vivenciar, em sua prática escolar, o desafio de motivar os alunos à leitura e de, muitas vezes, mediar essa relação. Diante desse desafio, compreende-se que a leitura é algo indispensável para um professor, principalmente aquele que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa concepção, reconhece-se a importância do papel do professor enquanto mediador na formação do leitor. A experiência e as práticas leitoras da pesquisadora, durante o período de escolarização, foram os primeiros passos para sua formação leitora. No entanto, a contribuição das instâncias mediadoras não foi suficiente nesse processo – a pesquisadora cursou o Magistério e graduou-se em Pedagogia, mas, mesmo assim, sentiu fragilidades no próprio aprimoramento como formadora de leitores, e, por isso, formou-se no curso de licenciatura em Letras. Após, fez o mestrado em Letras, na área de concentração “Literatura comparada”, e buscou, ainda, o doutorado em Letras, na linha de pesquisa “Formação do leitor”, para o qual formulou esta tese.

A partir de uma experiência, no decorrer do ano de 2018, ano letivo em que a pesquisadora atuou como professora da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Português e Literatura Infantil, no curso do Magistério Profissionalizante de Ensino Médio, na Escola de Educação Básica São Vicente – Itapiranga/SC, foi percebida a possibilidade e a relevância da temática da tese. No segundo semestre, durante as aulas, estagiários do ensino superior do curso de licenciatura em Pedagogia da UCEFF – Itapiranga/SC realizaram estágios na referida disciplina, com observação e intervenções, para

cumprimento do currículo de ensino. Durante as práticas, a pesquisadora observou fragilidades no que tange ao universo do livro infantil, tanto das alunas da 3ª (terceira) série do curso do Magistério quanto das acadêmicas do 6º (sexto) período do curso de licenciatura em Pedagogia, em relação à teoria e à metodologia de ensino de literatura, suas experiências e práticas leitoras.

Outra razão que motiva a realização deste estudo relaciona-se com o conceito de que ler não envolve apenas a capacidade de decodificar; saber ler é atribuir significado àquilo que se lê, uma vez que essa competência é de suma importância no que se refere à inclusão do ser num mundo cada vez mais letrado. Na atualidade, diversos cidadãos não conseguem compreender as informações expostas nos textos, e isso ocorre porque não entendem seu contexto. Constatase essa fragilidade observando a dificuldade de muita gente no contato com os mais variados textos, tais como: notícias de jornais, anúncios, rótulos de alimentos, cartazes, outdoors, extratos bancários e muitas outras informações do dia a dia. Tais fatos indicam o analfabetismo funcional e, de acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) (2018), 29% da população brasileira se enquadra nessa categoria, pois possuem dificuldade em compreender escritas longas e mais complexas. Diante desse cenário, muito se discute sobre a formação do leitor e sobre a importância da leitura, pois essas fragilidades são percebidas no âmbito educacional, nos resultados e baixos índices no desempenho de avaliações, como em provas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e em outros diversos indicadores. Inclusive, de acordo com o Pisa 2018, o Brasil possui baixo desempenho em leitura, sendo que 50% dos brasileiros não atingiram a proficiência esperada no ensino médio.

Tais informações exigem reflexões quanto à história do livro, da leitura e das políticas públicas frente ao incentivo e acesso à cultura letrada em nosso País. Os resultados apontam que a prática de envios de acervos literários às escolas, que já é uma prática antiga, não é suficiente, pois apresenta baixo impacto nas experiências leitoras dos sujeitos envolvidos. Reconhece-se que tais práticas ocorrem de forma desvinculada de um projeto de mediação de leitura. Embora muitos pensem que ensinar a leitura é somente a responsabilidade da área das Letras, discorda-se e afirma-se que essa tarefa é de responsabilidade de todas as áreas do conhecimento. Compreende-se que a leitura é fundamental desde a infância, ou seja, o hábito de ler deve ser desenvolvido nas crianças mesmo antes de elas serem alfabetizadas. Mesmo que não entenda tudo, ao ouvir histórias, a criança amplia seu repertório (língua oral e escrita), desenvolve sua imaginação, a sua criatividade, a capacidade de escutar e dar sequência aos acontecimentos. O professor, ao contar ou ler uma história, estará fazendo uso de um poderoso instrumento para promover o gosto e o hábito de leitura.

Diante desses dados, associa-se a influência e a relevância do professor mediador para formar leitores literários, pois o pedagogo é o profissional que apresenta as primeiras leituras e letras para as crianças. Diante disso, geram-se reflexões quanto à formação e à mediação da leitura literária no curso de Pedagogia e, também, da formação continuada dos professores, uma vez que são eles os responsáveis pela formação de leitores. Destaca-se que faltam políticas públicas de incentivo à formação do professor mediador de leitura literária, faltam diretrizes que contemplem e cobrem parcerias das universidades com as escolas, através de projetos de extensão e de formação continuada.

Ampara-se essas concepções na ideia de que esta investigação é pertinente e importante no campo de atuação da região pesquisada, tendo em vista que, dos municípios que compõem a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Itapiranga/SC (Itapiranga, Tunápolis, Iporã do Oeste, São João do Oeste e Santa Helena), Itapiranga tem o único curso de licenciatura em Pedagogia presencial da região. A partir do ponto de vista da formação do leitor e da potencialidade da disciplina de Literatura nesse curso, esta pesquisa contribuirá com o diagnóstico da abordagem atual dessa disciplina na formação de leitores e mediadores de leitura da região. Sabe-se que tal diagnóstico não transforma a realidade, mas é algo essencial para que se identifique os aspectos nos quais não houve avanço. Identificar possíveis fragilidades no processo de tais formações é refletir sobre o estado atual no intuito de proporcionar aos leitores ações mais efetivas, que possam ampliar os repertórios de leitura e acervo literário.

Acredita-se que a realização desta pesquisa contribua para o avanço e para a 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. Igualmente, na medida em que se conhecem o perfil e as práticas de leitura das concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC, é possível refletir sobre suas práticas de leitura e sobre as preferências leitoras, do mesmo modo que é possível voltar um especial olhar sobre o ensino e a formação de leitores.

Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar os tipos de leituras que foram disponibilizadas às acadêmicas concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC, considerando suas bases e trajetórias leitoras; b) investigar as influências nas práticas leitoras, identificando os espaços e os modos de ler, na compreensão analítica da influência da família, da escola e de outros espaços na constituição desse sujeito leitor; c) mapear as características das leituras realizadas pelas concluintes de Pedagogia e suas preferências leitoras; d) refletir se há a presença da literatura no currículo do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC e de que forma ela amplia o referencial leitor dessas acadêmicas.

Para tanto, optou-se por uma pesquisa descritiva analítica, por meio da aplicação de um questionário, com questões abertas e fechadas, com essas acadêmicas concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC, com o propósito de investigar o perfil leitor, as trajetórias leitoras, as práticas do ensino de leitura e a formação do leitor, conforme sua vida social e o período de escolarização, analisando como essas práticas podem ser influências ou inquietudes na formação de leitores desses futuros professores. Pretende-se, ainda, acarear esses dados, analisando se houve ou não avanços com a formação pedagógica, se as alternativas apresentadas no decorrer da escolarização qualificam ou auxiliam o acadêmico a ser um mediador de leitura a partir de suas experiências leitoras. Defende-se a tese, aqui proposta, de que as práticas e trajetórias de leitura interferem no perfil leitor das concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF de Itapiranga/SC.

Dentro do contexto educacional, observa-se que há diversas indagações e inquietações que impulsionam a reflexão quanto à formação de professores e à sua prática como mediadores de leitura literária. A inquietação com a temática é relativa à necessidade da formação e visão inovadora do educador. Frente às mudanças da atualidade, exige-se a renovação do conhecimento de forma constante, de modo que seja possível contribuir com a educação face às exigências na contemporaneidade nas mais diversas áreas do conhecimento.

Nas últimas décadas, tem-se produzido um conjunto expressivo de pesquisas e produções na área acadêmica nos mais diversos campos do conhecimento, conhecidas por “estado da arte” ou “estado do conhecimento” e que têm o objetivo de mapear e discutir temáticas relevantes e destacadas em distintas épocas. Importante pontuar que, nas buscas, constatou-se um amplo estudo, com diversas teses e dissertações, sobre as temáticas leitura, literatura e formação do professor mediador. Esse mapeamento da pesquisa foi feito em maio de 2021, através das seguintes palavras-chave: *Pedagogia; Ensino e leitura de Literatura; Formação do Leitor; Mediação de Leitura; Professor Mediador*. Para tanto, optou-se por um corte temporal, a contar de 2016, período em que as acadêmicas concluintes ingressaram no curso de Pedagogia. Dado interesse pela área temática deste estudo, relevante referir que, nas buscas, verificou-se a existência de diversos trabalhos no site da Capes (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>), sendo: 1.341 dissertações e 628 teses na área do conhecimento *Educação*; 130 dissertações e 48 teses na área do conhecimento *Letras*. Importante destacar que 20 desses trabalhos são da UPF. Também, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>), encontrou-se quatro dissertações e duas teses. Já na Plataforma Scielo (<https://www.scielo.org/>), não se localizou nenhum arquivo.

Tendo-se por base os resumos dos trabalhos pesquisados e em consonância com a linha de pesquisa de doutorado, elegeram-se quatro teses com a temática próxima à investigação realizada. A primeira selecionada é a tese “A leitura em licenciaturas de letras e de pedagogia: espaços e modos de ler”, de Deisi Luzia Zanatta (2019), que analisa a leitura nas licenciaturas e a formação inicial do professor, abordando os espaços e os modos de ler dos alunos ingressantes no curso de Letras e de Pedagogia das instituições integrantes do PROCAD¹ - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica da Capes - 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). A relevância dessa pesquisa se dá pelo fato de que o intuito foi conhecer os espaços, as materialidades, os contextos e as realidades de leitura na formação docente, principalmente nos cursos onde se aplicou o questionário, haja vista que são os ambientes nos quais a leitura se efetiva. A leitura, segundo Zanatta (2019), é de essencial importância para o fortalecimento cultural, dentro dos ambientes de estudo, como escolas e universidades, bem como nos processos de aprendizagem que ocorrem na sociedade. Dessa maneira, sua pesquisa contribuiu com um diagnóstico da leitura nesses ambientes, propondo a ampliação tanto conceitual quanto metodológica dos cursos de formação de professores. O objetivo da investigação foi o de examinar a necessidade de reflexão sobre as práticas de leitura, concretas e singulares, e as transformações, visando uma possível reconstrução sobre a leitura no decorrer dessas graduações, a partir dos resultados obtidos. O ato de ler, segundo Zanatta (2019), exerce uma enorme influência na formação dos professores que atuarão no Ensino Fundamental e Médio, pois serão mediadores de leitura. O modelo de questionário utilizado pela autora é o mesmo que se pretende utilizar na investigação ora apresentada.

A segunda escolhida foi a pesquisa sobre a formação no curso de Pedagogia, a tese “Tecendo saberes sobre a formação inicial no curso de pedagogia: as vozes dos graduandos”,

¹ Pesquisa intitulada “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação”, de teor quali-quantitativa e cuja finalidade 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. A pesquisa foi desenvolvida em cursos presenciais de graduação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, campus de Marília e de Presidente Prudente), Universidade de Passo Fundo (UPF) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Foram sujeitos da pesquisa alunos ingressantes de ambas licenciaturas, em razão de que estas formam professores para a Educação Básica, os quais ensinam a leitura e suas práticas. O estudo pretendeu dar visibilidade às práticas de leitura de universitários no espaço acadêmico e desenvolver um plano de ações político-pedagógicas para qualificar a formação de leitores universitários na universidade, como parte integrante da formação inicial, em licenciaturas e bacharelados, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. É importante destacar que o questionário aplicado na presente tese é o construído e aplicado pelo referido PROCAD.

de Emanuela Carla Medeiros de Queiros (2019), que investiga o processo de formação no curso de Pedagogia em três universidades do estado do Rio Grande do Norte, basilando sua pesquisa na concepção de que a leitura de literatura é uma possibilidade de formação humana. Propôs investigar o processo de formação em literatura vivenciado pelos estudantes do curso de Pedagogia de instituições de Ensino Superior do estado do Rio Grande do Norte, a partir de um “estudo da conexão entre educação, literatura e formação do pedagogo”. Para alcançar o objetivo da pesquisa, a autora recorreu a um questionário investigativo e à entrevista complementar, obtendo como resultados de sua investigação a necessidade de se (re)pensar a formação inicial do pedagogo, por ser o profissional responsável pela formação de leitores, por meio da prática da leitura do texto literário, o qual deve ser utilizado como um recurso excepcional no processo de formação de leitores dentro da escola. Conclui a autora que os graduandos demonstraram não estar preparados para trabalhar com o texto literário, principalmente no que se refere à seleção desse material – uma limitação de conhecimento que atribui à sua formação. Na pesquisa, a autora conta que os próprios acadêmicos admitem as deficiências da sua formação (como formadores de futuros leitores), delegando parcial responsabilidade à insuficiente oferta de disciplinas sobre o ensino de literatura, assim como à pouca carga horária destinada às disciplinas que contemplam leitura e literatura.

A terceira investigação selecionada foi “O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo”, tese de Diana Maria Leite Lopes Saldanha (2018), que investiga o ensino de literatura nos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades federais do Brasil. Com a concepção de que a literatura é fundamental para a formação humana e, diante disso, de que ela deve estar presente no currículo dos futuros professores de educação, a autora fez um levantamento das disciplinas de literatura em suas mais diversas nomenclaturas ofertadas no curso de Pedagogia presencial, analisando os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia, as ementas e os planos de ensino das disciplinas de 27 universidades federais, uma em cada estado do país. A análise indicou a fragilidade no ensino de literatura na formação dos pedagogos, visto que sua presença é ainda incipiente em meio à estrutura curricular. Dos 27 cursos, apenas 11 apresentam a disciplina de Literatura. O resultado obtido pela autora revelou a necessidade de enfatizar a importância da literatura na formação docente em Pedagogia, pois é esse profissional que irá introduzir as crianças nos processos de linguagem e facilitar os primeiros contatos significativos com a cultura letrada. Por esse motivo, a pesquisadora afirma que a introdução da área de literatura no currículo de Pedagogia é fundamental como forma de proporcionar ao docente, em formação

inicial formal, uma vivência teórica e prática sobre seu ensino, no intuito de fomentar a sua atuação como mediador de leitura.

E a quarta, “O curso de Pedagogia em Santa Catarina: a história da sua criação no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 1960”, tese de Leticia Carneiro Aguiar (2006), que apresenta o histórico de criação do curso de Pedagogia no Estado de Santa Catarina, traz reflexões quanto ao surgimento desse curso nas duas universidades públicas (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC), no período de expansão econômica dos anos 60, chefiado pelo poder centralizado que ocorria no governo da época. Segundo a autora, a proposta de formação do pedagogo instituída em Santa Catarina seguiu a tendência estabelecida pelos dispositivos legais nacionais.

Mesmo com tantas pesquisas dedicadas ao tema, questiona-se: por que ainda há fragilidades quanto à formação do leitor? Por que existem tantos analfabetos funcionais no Brasil? Esse é um território onde muitos estudos já foram realizados e muitos achados já estão sedimentados, conforme a revisão de literatura indica. Todavia, faz-se necessário seu contínuo acompanhamento, de modo que se possa dispor de informações que permitam uma análise mais apurada, levando-se em conta a nossa realidade atual, da facilidade do acesso ao ensino e de um mundo digital, acelerado e globalizado.

Com a descrição das pesquisas realizadas nessa temática, sobre *Pedagogia, perfil leitor, trajetórias leitoras, práticas do ensino de leitura e a formação do leitor e do mediador*, é possível obter uma visão mais analítica e descritiva do que foi produzido, salientando a importância e a preocupação sobre o tema e, também, para mostrar a contribuição da presente tese no que tange ao curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC.

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. Essa linha de pesquisa abrange tanto os estudos literários quanto os estudos linguísticos. Da literatura, a linha incorpora os estudos sobre a elaboração e a interpretação das obras literárias, nos gêneros literários clássicos, atualizados e reatualizados, criativamente, em múltiplos suportes e linguagens e dos estudos.

À vista disso, a tese aqui apresentada explora uma realidade local, pois o curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC é o único curso presencial de licenciatura da região da CRE de Itapiranga, envolvendo cinco cidades, supracitadas. A maioria dos professores que atuam na área da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental nessa região é oriunda dessa formação. Os elementos aqui analisados já foram observados em outras

pesquisas, de outras regiões, portanto, assume-se uma metodologia já utilizada em outras investigações, para dar suporte desse novo universo de sujeitos pesquisados e garantir a relevância e credibilidade desta investigação, uma vez que ela está direcionada para um *corpus* representativo local e não há outros estudos sobre o tema na região.

Para atingir os objetivos, elaboraram-se as seguintes hipóteses: as trajetórias e as práticas leitoras das concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC podem influenciar na sua formação leitora; os resultados obtidos através da aplicação do questionário podem ser indicadores de que o curso precisa ampliar o repertório de leituras e acervo literário dos sujeitos, contribuindo, assim, na efetiva formação do leitor e do mediador de leitura.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, estruturou-se a tese da seguinte forma: no primeiro capítulo, será apresentado um “Panorama da história da Pedagogia: no Brasil, em Santa Catarina e em Itapiranga”, para identificar a origem do curso em nosso país, o lugar da literatura e da leitura, bem como a formação do leitor, na grade curricular do curso. Assim, serão analisados os parâmetros curriculares do curso, além de estudiosos sobre o assunto, como Dermeval Saviani (2012). Além disso, serão analisados Parâmetros Pedagógicos Curriculares (PPC), Ementas e Planos de Ensino do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC, especificamente, para identificar em quais disciplinas está presente o ensino de literatura e como é abordada a formação do leitor no curso, para que seja possível aprofundar a investigação sobre a mediação de leitura entre os acadêmicos do curso.

No segundo capítulo, intitulado “Panorama: leitura, livro e literatura”, será apresentado um breve panorama sobre a história da leitura e do livro e sobre o ensino de literatura no Brasil. Assim, faz-se necessário um levantamento de dados históricos sobre a leitura e o livro, para que se possa tecer reflexões que indiquem caminhos para que a leitura e a literatura tenham espaço garantido na escola, família e sociedade. Para esse propósito, utiliza-se aportes teóricos de Vicente Jouve (2002, 2012), Robert Darnton (1989), Alberto Manguel (2004, 2014), Arnold Hauser (1977), Jorge Larrosa (2003), Chantal Horellou-Lafarge e Monique Segré (2010), Roger Chartier (1999, 2002, 2009, 2016), Teresa Colomer (2003, 2007), Teresa Colomer e Anna Camps (2002) e Robert Escarpit (1974, 1975). Ainda auxiliam a pesquisa leis, decretos, portarias, resoluções, diretrizes curriculares, PPC do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC e estudos referentes ao ensino ao longo da história e concernentes à formação pedagógica e à sua relevância na formação do leitor como mediador de leitura.

No terceiro capítulo, “Percurso estrutural e metodológico: a verificação do *corpus* da pesquisa”, apresenta-se o ponto de partida da investigação, com a construção do objeto e as investigações. Dessa forma, para traçar o perfil leitor de acadêmicos concluintes do curso de

Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC, serão salientadas as experiências e práticas de leitura, num processo investigativo, no intuito de gerar dados para análise, com observações e diagnósticos, por meio de um questionário. Essa identificação se dá, portanto, com a definição que será obtida por meio dessa abordagem, que se entrelaça e se complementa com postulados de estudiosos e teóricos contemporâneos. A partir dessas considerações, o embasamento da pesquisa construiu-se por meio de estudos calcados em leituras teóricas sobre leitura, literatura, formação e mediador de leitura. Além disso, é primordial incluir a história da leitura e a história do livro para uma melhor compreensão do objeto de estudo. Esta investigação se trata de uma pesquisa de campo, diagnóstica, descritiva analítica e de caráter qualitativo. Por isso, para coleta de dados, aplicou-se um questionário, com base no modelo PROCAD - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica da Capes, com a turma de concluintes do curso de Pedagogia, em dezembro de 2019, na UCEFF – Itapiranga/SC. O questionário foi entregue a 23 acadêmicos presentes no momento da aplicação e obteve-se o retorno de todos os questionários da aplicação preenchidos, os quais, após analisados, deram origem às principais categorias de análise: Perfil leitor e trajetórias de leituras; Mediadores de leitura: contribuição da família, escola e outros espaços; Leituras habituais, espaços e modos de ler: preferências leitoras e as contribuições da literatura no curso de Pedagogia da UCEFF – Itapiranga/SC na constituição do perfil leitor das acadêmicas concluintes.

A transcrição do questionário se deu de forma anônima e confidencial e seguiu procedimentos éticos no tratamento de dados de pesquisa. Os dados foram avaliados à luz da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977), que enriqueceu a tentativa exploratória, aumentando a propensão à descoberta.

No quarto capítulo, “Apresentação e descrição da investigação”, apresenta-se a investigação das categorias de análise, que englobam: perfil leitor e trajetórias de leituras - influências ou inquietudes na prática leitora; além de abordar os mediadores de leitura, as contribuições da família, escola e sociedade e leituras habituais, espaços e modos de ler, para identificar as preferências leitoras dos participantes da pesquisa.

Em seguida, investiga-se as contribuições da literatura no curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC na constituição do perfil leitor das acadêmicas concluintes e refletir de que forma essa disciplina poderá ampliar o repertório de leituras e acervo literários dos sujeitos, contribuindo para a formação do leitor e mediador de leitura. É importante destacar que as discussões sobre currículos ganharam notoriedade nos dias atuais. Logo, entende-se que o currículo não é um objeto estático, é uma prática – que constitui uma expressão da função socializadora e cultural da educação. Dessa forma, são efetivadas por meio do conteúdo

selecionado, da organização e das práticas que geram em torno de si. Portanto, analisar currículos consiste em investigá-los no contexto em que se configuram, por meio do qual se propagam as práticas educacionais.

As discussões sobre o currículo permitem uma compreensão de como o conhecimento está organizado nas instituições de ensino. Para tanto, para compreender o perfil leitor das acadêmicas e para entender se as leituras oferecidas no decorrer do curso de Pedagogia contribuíram para constituir esse perfil, enquanto futuras mediadoras de leitura, nas escolas em que atuarão. Para tal, buscou-se através da análise documental (do currículo, das ementas e dos planos de ensino) analisar o conteúdo, o objetivo de ensino e as bibliografias básicas das disciplinas que, possivelmente, possam contemplar o ensino da literatura, promovendo um diálogo dos dados coletados na investigação, do referencial teórico e as percepções da pesquisadora.

A última parte deste trabalho é dedicada às “Considerações finais”, em que são apresentados os resultados desta investigação, apontando o sucesso no alcance dos objetivos propostos. Também, nessa seção, procede-se à explanação do panorama geral obtido nesta investigação. Na sequência, as referências consultadas farão o fechamento desta pesquisa.

1 PANORAMA HISTÓRICO DA PEDAGOGIA

A palavra *paedagogus*, de acordo com Saviani (2012), surgiu durante a transição do grego para o latim e significa educação ou instrução; no mesmo período, surgiu a palavra *paedagogium*, que significava aquele que conduz, pedagogo, guia, preceptor, mestre. E, também, a palavra *paedagoga*, substantivo neutro, com significado tanto de escola quanto das crianças que frequentam essa escola. Essas crianças recebiam educação, ou formação, representada pela palavra *institutio*, do latim clássico, e observando o sentido grego de *paideia*, que mais tarde foi assimilado ao termo *pedagogia*.

Como é possível perceber, o termo *pedagogia* é muito antigo e sempre esteve relacionado ao processo de educação, elemento de extrema preocupação desde as sociedades mais remotas e, no Brasil, não é diferente. Aliada às necessidades de desenvolvimento econômico de várias nações no período pós-guerra, a educação caminha paralelamente com a transformação e a evolução das sociedades, uma vez que são os cidadãos que movimentam os diversos setores de trabalho para que uma nação cresça. Apresenta-se, assim, um breve panorama da história da Pedagogia no Brasil, no estado de Santa Catarina e no município de Itapiranga, este último, local onde se realizou esta investigação.

1.1 PEDAGOGIA NO BRASIL

No século XIX, até 1930, desenhava-se a formação de professores, antes de se concretizar os cursos superiores de Pedagogia. Nesse período, iniciaram-se os movimentos da Escola Nova, que impulsionaram a formação de professores como profissionais. Durante a década de 1930, os Institutos de Educação formavam o professor primário em dois anos, contemplando as disciplinas tradicionais e mais as Metodologias de Ensino, que foram substituindo a configuração anterior da Escola Normal (TANURI, 2000) e sendo marcado pela concepção de que a criança é “o centro do processo educativo, devendo, pois, o ensino ter como móvel principal a atividade e os interesses das crianças, vistas como sujeitos de sua própria aprendizagem” (SAVIANI, 2012, p. 155). O curso de Pedagogia no Brasil teve suas primeiras propostas atribuídas pelo “estudo da forma de ensinar” e sua primeira regulamentação foi estabelecida pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939, que definiu o lugar de formação de “técnicos em

educação”, após ter seu objeto de estudo e finalidade principal definidos, ao longo da história, pelos processos de educação ocorridos nas escolas e em outros ambientes, eminentemente nos anos iniciais da educação de crianças de maneira escolarizada e, também, da gestão educacional. Os pedagogos, nesse período, eram professores da educação primária que estudaram o ensino superior em Pedagogia, com o objetivo de, por meio de concurso, exercerem as funções de: “administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios” (BRASIL, 2005, p. 2).

Em 1939, os cursos que formavam bacharéis e os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física e Química, eram alinhados pelo “esquema 3+1”, conceito regulamentador daquele período, que padronizou, também, o curso de Pedagogia. De acordo com tal esquema, o sujeito que estudasse conteúdo específicos da área, incluindo fundamentos e teorias da educação, formar-se-ia bacharel em Pedagogia. Após a conclusão do bacharelado, o pedagogo que tivesse o interesse em atuar como professor licenciado deveria cursar mais um ano de estudos de Didática e Prática de Ensino, o qual lhe dava a concessão para atuar nas disciplinas de Geografia, História, Matemática e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário. (SAVIANI, 2012).

Até aquele momento, o curso de Pedagogia abordava os campos da ciência da Pedagogia e o da Didática de maneira dissociada, tratando cada um deles de forma separada, em cursos diferentes. A licenciatura prévia em Pedagogia, regulamentada pelo Parecer CFE nº 292/1962, mantinha a dualidade entre bacharelado e licenciatura, em que três disciplinas baseavam o estudo: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e, em forma de Estágio Supervisionado, Prática de Ensino, mantendo-se no esquema 3+1, mesmo que se enfatizasse, naquele parecer, que não deveria haver ruptura entre conteúdos e métodos (SAVIANI, 2012).

Entre os anos de 1960 e 1964, houve o período desenvolvimentista, marcado pelo tecnicismo advindo da necessidade de formar trabalhadores para o mercado capitalista, incluindo os profissionais da educação, a fim de dinamizar a economia do país, fase esta que se caracterizou como “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista” (BRZEZINSKI, 1996, p. 58). Dessa forma, a política educacional passou a ser orientada pela “ideologia tecnocrata”, pela qual a educação era vista como ferramenta de aceleração do progresso social e do desenvolvimento econômico do país (SAVIANI, 2012).

No ano de 1969, a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia foram determinados pelo Parecer CFE nº 252 e pela Resolução CFE nº 2, os quais apontavam a preparação de profissionais da educação como finalidade do curso, o qual assegurava o título de especialista aos acadêmicos que concluíssem os estudos. De acordo com a Resolução CFE nº 2, havia a separação de funções para professores e especialistas:

A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominado magistério de 2º grau e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização (SAVIANI, 2012, p. 20).

Com uma concepção de articulação dialética entre a teoria e a prática, em 1982, críticos e estudiosos fundamentaram a Pedagogia como práxis. De acordo com essa visão, compreendeu-se que o campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho era abordado pela Pedagogia, que ocorria nas práxis sociais. Assim, a finalidade do curso de Pedagogia passou a ser determinada por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, as quais se apoiam no avanço tecnológico e no conhecimento na área, das necessidades de democratização e de qualidade do ensino, exigidas por diversos segmentos da sociedade, bem como no conhecimento histórico em Pedagogia, em formação de profissionais e em pesquisadores para a área de Educação, abrangendo as experiências de formação de professores indígenas.

Profissionais da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio nas modalidades Normal e Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, e outras áreas cujo conhecimento seja de cunho pedagógico, têm sua formação inicial regida pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e pelo Parecer CNE/CP nº 05/2005. Nessa formação, a docência é integrada à participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino, à elaboração, à execução, ao acompanhamento de programas e às atividades educativas (SAVIANI, 2012). Em relação à formação de professores, o artigo 64 da Lei nº 9.394/96 (LDB) determina:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da

instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 2006).

Desse modo, a elaboração de diretrizes curriculares é constituída pelos Pareceres CNE/CES nº 776/1997, 583/2001 e 67/2003, que apresentam orientações normativas destinadas a expor princípios e procedimentos para serem seguidos na organização institucional e curricular, visando estabelecer nas instituições e nos sistemas de ensino, em bases comuns, o planejamento e a avaliação da formação acadêmica e profissional oferecida, além de acompanhar a trajetória de egressos, em padrão de qualidade reconhecido no País.

Percebe-se, a partir do que foi exposto, que, em momento algum da história da Pedagogia no Brasil cita-se a preocupação em formar o pedagogo com base na leitura e, menos ainda, na formação do leitor literário. O que é possível observar é que o profissional de Pedagogia se divide em diversas funções inerentes à sua profissão. Onde está, então, a literatura na formação desses futuros professores, que serão responsáveis por iniciar as crianças na vida letrada e por formar leitores?

O profissional de Pedagogia possui distintas funções, o que deixa o lugar de ensino de literatura cada vez mais incerto durante a sua graduação. Conforme descrito no Parecer 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006, há as seguintes considerações sobre o perfil do egresso de Pedagogia:

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;
- a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;
- os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;
- o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola (BRASIL, 2006, p. 08).

Na descrição apresentada, é possível perceber que, dentre tantas funções, não há um destaque para a educação literária e para a formação do leitor, muito menos a literatura é citada nesse perfil, apesar de que, no Parecer, é expressa a ideia de que o graduado em Pedagogia deve contemplar uma profunda formação teórica e acentuada diversidade de conhecimentos e práticas, articuladas no decorrer da sua formação, o que lhe proporcionará atuar nas seguintes dimensões:

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;
- produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (BRASIL, 2006, p. 08).

De acordo com essas dimensões de atuação do pedagogo, faz-se necessário que a formação inicial e continuada esteja alicerçada em um currículo que contemple a formação não só do pedagogo, mas do sujeito como um todo, visto que ele será um formador na educação dos cidadãos e precisa estar devidamente preparado com base nos pilares da ética, da justiça, do dialogismo, da empatia, reconhecendo as diversidades presentes em todos os âmbitos da sociedade, o que repercute na vida dos seus alunos. A literatura possibilita o acesso a esses elementos fundamentais da vida, refletindo na educação local, regional e nacional, fomentando a transformação da educação como um todo.

Conforme analisado, a presença da Pedagogia no Brasil surgiu por meio da disseminação do plano de desenvolvimento político e econômico, que, mesmo tendo sido idealizado a partir da macro sociedade, de maneira nacional, impactou os estados brasileiros, que tiveram que se adaptar ao novo objetivo nacional. Portanto, cada estado desenvolveu seu próprio plano desenvolvimentista, a o exemplo do que ocorreu no estado de Santa Catarina, como será apresentado a seguir.

1.2 PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA

Durante o governo Juscelino Kubistchek (1956-1960), ocorreu um movimento voltado para a modernização dos estados, o que fez com que a década de 1960 se tornasse um marco no desenvolvimento social e econômico de Santa Catarina. Com o intuito de diversificação e ampliação da cadeia produtiva do estado, observou-se a necessidade de investir em educação, para garantir mão de obra qualificada no novo modelo capitalista, adequando-se à nova realidade nacional. O aparelho governamental do estado, a fim de modernizar-se, organizou seu planejamento, desenvolvendo políticas públicas que atendessem às novas demandas de uma

sociedade capitalista, o que levou o sistema educacional a passar por uma reforma, com o pretexto de atender às necessidades desse modelo de produção (AGUIAR, 2006).

Naquele momento, o foco nacional era a industrialização do país, incluindo todos os estados brasileiros. Na perspectiva da política desenvolvimentista, observou-se a falta de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, o que seria um forte impedimento para o avanço econômico pretendido, colocando a educação para o trabalho, no que concerne ao setor escolar, como maior preocupação dos governantes da época (DUTRA, 1984). Dessa forma, chegou-se à hipótese de que a economia só teria êxito se houvesse o ajustamento da educação a essa nova política.

Iniciou-se, então, o ajustamento da educação através do Sistema Estadual de Ensino e da criação do primeiro Plano Estadual de Educação, a partir de 1960. A elaboração e a implementação de leis e decretos tornaram-se medidas legais incorporadas aos princípios da LDB/61, com o intuito de ordenar e normalizar a situação da educação em Santa Catarina, objetivando a adequação ao projeto de desenvolvimento econômico nacional e estadual, tendo as primeiras diretrizes elaboradas durante o Seminário Socioeconômico, promovido pela FIESC, nos anos de 1959-1960 (AGUIAR, 2006).

Dentro do processo de desenvolvimento econômico do estado de Santa Catarina, houve um aumento populacional significativo na área urbana, motivado pela industrialização. Com a oferta de novos empregos, principalmente nos setores secundários e terciários, percebeu-se a necessidade do letramento e do avanço da escolarização, uma vez que a população era, antes, predominantemente rural (AURAS, 1995). Esse quadro levou à ampliação da rede de escolas catarinenses, principalmente a nível primário, o que trouxe a necessidade de formação de novos professores para atender a essa demanda. Houve, então, a expansão da rede escolar a nível médio, sobretudo, das escolas normais. Em consequência, o aumento do número de cursos superiores na época, em 1960, deu origem a duas universidades públicas no estado: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC). Poucos anos depois, surgiam as escolas e as fundações educacionais, que eram faculdades isoladas, fomentadas, também, pelo setor privado, o que contribuiu fortemente com o processo de expansão do ensino superior no estado (AGUIAR, 2006).

Dentre os demais cursos de licenciatura criados nesse período, estava o curso de Pedagogia, da UFSC, em 1960, e da UDESC, em 1963. Adequando-se a uma política específica de formação de professores, o curso deu início à formação docente a nível superior em Santa Catarina, mais com um caráter sócio-histórico, uma vez que transcendia o caráter educacional

do curso, especificamente, pois tal política pública expressava um projeto de sociedade em construção, representando a relação entre o Estado brasileiro e a sociedade, o que ocorre de acordo com certas condições sociais, políticas e econômicas, intrínsecas ao seu momento histórico (AZEVEDO, 1997).

Sob a perspectiva de priorizar a educação do estado, o projeto desenvolvimentista estabelece vinte metas educacionais, em seu Documento Básico; destacam-se, abaixo, algumas delas:

1. A adoção de um plano, com recursos federais, estaduais, municipais e particulares, que possibilite a integração de 239.000 novas crianças no sistema educacional pré-primário, primário e médio e vinculação a processos de formação ou orientação profissional;
2. A construção e o equipamento de 1.400 salas de aula, com a capacidade de quarenta alunos cada uma, bem como a obtenção e aparelhamento de 1.954 ambientes para o ensino médio e para a vinculação a processos de formação;
- [...]
4. A vinculação de 2.994 professores, monitores e orientadores de dedicação exclusiva, a partir de 1961;
5. A reformulação, tendo em vista o plano geral de educação, da política de formação e aperfeiçoamento de pessoal docente dos diferentes níveis e técnicas, com o fim de alcançar as quantidades necessárias, com a qualificação exigida. Para tanto, deve-se elaborar e executar um plano especial, somando-se os esforços do Estado aos da iniciativa particular;
- [...]
20. Criação da Universidade Federal constituída de Escolas Superiores em funcionamento e ainda de Unidades de Engenharia e Escola Superior de Agricultura (FIESC, 1960).

Observa-se que as metas estabelecidas estavam voltadas à preocupação em atender à formação profissional para o trabalho e não à formação do sujeito. O foco, naquele momento, foi o de qualificar adequadamente os professores para o exercício da função.

Sob essa perspectiva, o Estado implementou o Curso Normal Ginásial em quase todos os municípios catarinenses, para formar professores e atender às demandas do processo de industrialização. O curso chegou até mesmo na zona rural, onde se encontrava a maioria dos professores leigos, que puderam ser habilitados a exercer o cargo (AURAS, 1993).

Dessa maneira, houve a tentativa de equilibrar a deficiência do ensino e a necessidade de mão de obra especializada para contribuir com o desenvolvimento econômico, de maneira que houvesse um ajuste do ensino à política desenvolvimentista (FIESC, 1960, p. 07), uma vez que a educação assume papel importante na propulsão do desenvolvimento do estado, tendo a responsabilidade de preparar a mão de obra necessária para o avanço (SILVA, 1988, p. 59), pois a educação é um componente fundamental de mediação do desenvolvimento de uma sociedade, em um caráter instrumental da educação, impactando o desenvolvimento de maneira

interna, condicionado aos sentidos e aos efeitos produzidos pela atuação das forças sociais que a ela estão vinculadas (SAVIANI, 1985).

A formação de professores se estruturava em Escolas Normais de 1º ciclo (nível ginásial) e de 2º ciclo (nível colegial) até 1960. No entanto, com a implementação da LDB/61, houve uma reestruturação da Escola Normal para obedecer às diretrizes dessa lei, a qual passou à seguinte formação: normal de 1º ciclo, normal de 2º ciclo e Instituto de Educação.

Mesmo com essa nova divisão, os cursos possuíam uma fundamentação teórica e instrumentalização técnica insuficientes, pois não contavam com um setor administrativo próprio, sendo os professores da escola primária os mesmos que lecionam nesses cursos de formação, o que, provavelmente, gerou resultados insatisfatórios. Os cursos normal/ginásial tinham a duração de quatro anos para formar professores que atuariam no ensino primário; as aulas ocorriam nos mesmos prédios das escolas, nos períodos noturnos, ou entre os períodos da matutino e vespertino, ou mesmo entre a tarde e à noite, em períodos intermediários (AURAS, 1995).

Já o curso Normal de 2º ciclo, que formava o professor para o grupo escolar, tinha o período de três anos e funcionava nos prédios dos ginásios secundários, o que representava melhores condições. Porém, assim como no 1º ciclo, não contava com docentes habilitados, conforme mandava a Lei 3.191/63, do Sistema Estadual de Ensino (AURAS, 1995). Em ambos os níveis de formação, a matriz curricular era semelhante e priorizava o que dizia a LDB 4.024/61 em relação à relevância da formação geral, agravando a formação profissional, ademais, o currículo destacava o “como ensinar” de maneira desvinculada do “para quê” e do para “quem ensinar”, o que levava à visão do curso como uma “agência de adestramento técnico-pedagógico” (AURAS, 1995, p. 21). Perante esse quadro, foi possível observar que não houve melhorias na qualidade da educação, pois as condições de formação dos professores e a forte presença de professores leigos não permitiu esse desenvolvimento, como se pretendia no projeto desenvolvimentista, uma vez que os professores formados nessas escolas se apresentavam inabilitados para educar as crianças que estudavam nas escolas públicas.

Em 1968, ocorreu a Reforma Universitária, pela Lei nº 5.540/68, que desmembrou a antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), criando a Faculdade de Educação, o que determinou que o magistério se tornasse mais uma das habilitações pertinentes ao professor, conforme ocorreu em nível de segundo grau. A Reforma atribuiu o título de bacharel aos professores formados em nível superior para o ensino de segundo grau e aos especialistas. Mais tarde, o Parecer nº 252/69, aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE0, substituiu esse diploma pelo de licenciado (AGUIAR, 2006).

A formação de profissionais da educação em nível superior foi reestruturada pela Lei 5.540/68, proposta pelo CFE, por meio de três pareceres: o Parecer nº 252/69, que transformou profundamente a estrutura do curso de Pedagogia, ao estabelecer carga horária mínima e determinar o que deveria, obrigatoriamente, ter no currículo do curso; o Parecer nº 632/69, que definiu a Faculdade de Educação como formadora pedagógica de todas as licenciaturas, demarcando seu conteúdo específico; e o Parecer nº 672/69, que definiu o tempo e o conteúdo da formação pedagógica nos cursos de licenciatura, o que se manteve semelhante à organização estabelecida pelo Parecer nº 292, em 1962 (AGUIAR, 2006).

Em todas as leis e reformas, não se verificou a intenção de adequar o ensino da educação primária aos professores formados em nível superior; menciona-se, apenas, a formação em nível médio, com disciplinas gerais ou técnicas e preparação do especialista. A possibilidade, apontada anteriormente pelo Parecer 252/62, de o docente pedagogo lecionar na educação primária foi retomada pelo Parecer nº 252/69, que estabelecia o currículo mínimo de curso de Pedagogia, para adequá-lo à Lei 5.540/68, o que assegurou o direito ao magistério da educação primária aos professores pedagogos, com a exigência de que estudassem as disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino Primário, mesmo que em cursos de curta duração (AGUIAR, 2006).

O professor formado em Pedagogia tinha, ainda, direitos que o asseguravam no exercício da sua função, de acordo com a Lei nº 3.870/66, que assim determinava:

Art. 1 – Fica assegurada, em todo território do Estado de Santa Catarina, aos egressos dos cursos superiores de Pedagogia realizados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e nas de Educação, sem prejuízo dos direitos assegurados em lei aos titulares por outros cursos superiores, preferência para o provimento dos cargos e funções de que trata a presente lei.

Art. 2 – São os seguintes os cargos e funções a que se refere o artigo 1:

- a) – Professor das cadeiras específicas do Curso Normal (1º e 2º Ciclos);
- b) – Orientador de Ensino Primário e Médio;
- c) – Diretor de Estabelecimento de Ensino Normal;
- d) – Técnico em estudos e pesquisas pedagógicas;
- e) – Técnico em estatística educacional.

Art. 3 – Na concessão da preferência de que trata a presente lei serão levadas em conta as especializações feitas (BRASIL, 1966, s.p.).

Nesse ínterim, a grade curricular do curso de Pedagogia foi sendo adequada de acordo com as leis regulamentadoras. Em 1965, a UFSC ofertava o curso de Pedagogia com a seguinte grade curricular:

A seriação ficou assim distribuída: 1ª série – Biologia (6118), Complementos de Matemática (5), Introdução à Filosofia (4), Psicologia da Educação (4), Sociologia

Geral (4); 2ª série – História da Educação (4), Psicologia da Educação (4), Estatística (6), Administração Escolar (4), Sociologia da Educação (5); 3ª série – Estatística (4), Psicologia (3), Administração Escolar (3), Orientação Educacional (5), Teoria e Prática da Escola Primária (6); 4ª série – Psicologia Educacional (3), Prática de Ensino (escola média) (8), Didática (4), Teoria e Prática da Escola Primária (4). (UFSC, FFCL, Ata da Congregação, de 4/3/66, p. 35; UFSC, FFCL, 1966, s.p., *apud* AGUIAR, 2006, p. 85).

Em consequência da Reforma Universitária, em janeiro de 1970, o curso de Pedagogia da UFSC adequou seu currículo ao que exigia o Parecer/69. A partir disso, foram criadas novas habilitações aos professores pedagogos, que passaram a ser os “especialistas em assuntos educacionais”: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, a partir de 1972 (AGUIAR, 2006).

A Portaria nº 258, de 30 de junho de 1971, do Gabinete do Reitor da UFSC, aprovou a estrutura do curso de Pedagogia por um currículo de dois ciclos: o básico e o profissionalizante. A partir desse parecer, o curso passou a ser caracterizado somente como licenciatura, com duração de quatro anos, divididos em oito semestres, que ocorriam no período da manhã, de segunda a sábado, totalizando a carga horária de 2.670 horas/aula, incluindo a habilitação Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais. Já a disciplina de Prática de Ensino da 4ª série ocorria no Colégio de Aplicação (da UFSC) e no Instituto Estadual de Educação, nos períodos da tarde e da noite (AGUIAR, 2006). Essas mesmas características do curso de Pedagogia eram, também, encontradas na UDESC, o que configurava um perfil específico dos alunos:

[...] aluno-trabalhador assalariado, com dupla jornada de trabalho: a da faculdade e a do local de trabalho, predominantemente escolas. Ou com tripla jornada de trabalho se considerarmos o fato de que a quase totalidade dos alunos era do sexo feminino e, levando em consideração o seu estado civil como sendo de “casado”, implicando em compromissos de natureza doméstica, essa condição ampliaria, sobremodo, essa jornada (AGUIAR, 2006, p. 224).

Além dessas características encontradas na matriz curricular do curso de Pedagogia, havia, também, um resistente aspecto da presença psicologizante, evidenciada nas disciplinas relacionadas à psicologia, orientação, testes e medidas, tendência que predominou no espaço acadêmico de formação dos professores pedagogos (SAVIANI, 2005). É possível perceber tal tendência na grade curricular do curso, na época:

1ª série – Legislação Geral e do Ensino, Estatística Geral e Educacional, Psicologia Geral e Sociologia; 2ª série - Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Biologia Educacional, História da Educação e Estatística Educacional; 3ª série – Administração Escolar, Higiene Escolar, Filosofia da Educação, Didática Geral e

Estudos Sócio-Econômicos de Santa Catarina; 4ª série (bacharelado) – Orientação do Ensino, Teoria Métodos e Técnicas em Pesquisa Educacional, Testes e Medidas, Planejamento Educacional, Orientação Educacional, Educação em Santa Catarina; 4ª série (licenciatura) – Testes e Medidas, Metodologia do Ensino Primário e Médio, Didática Especial (Prática de Ensino) (UDESC, 1967 a 1970).

As disciplinas do curso de bacharelado e licenciatura eram comuns até a 3ª série, ocorrendo uma oferta diferente nas disciplinas da 4ª série, momento em que os alunos podiam escolher a opção do curso: licenciatura ou bacharelado. Portanto, a aprovação da estrutura do curso contendo as 3ªs séries só aconteceu em 1965, pelo Parecer 24/65, e o currículo com as 4ª séries, pelo Parecer 26/65, apesar do curso já ter iniciado em 1964.

Nesse modelo, os alunos tinham a opção de escolher três disciplinas entre aquelas que faziam parte das Práticas de Ensino ofertadas pela faculdade: Psicologia Geral e Educacional, Didática e Prática do Ensino, Sociologia Geral e Educacional, Biologia Educacional, Legislação Educacional e Higiene Escolar, que eram disciplinas pedagógicas específicas, que poderiam ser objeto da docência, já que se pretendia formar professores da escola média normal.

A proposta do curso de bacharel em Pedagogia tinha um objetivo diferente da licenciatura. O intuito era formar quadros técnicos educacionais, que atuassem na orientação da educação primária, na pesquisa e na administração escolar, conforme disposto no Artigo 174, parágrafo 1º da Lei no 3.191/63. Assim, “num único curso, pretendia-se formar três tipos de ‘técnicos em educação’ (orientador de ensino, administrador escolar, pesquisador educacional)” (AGUIAR, 2006, p. 233, grifo da autora).

Percebe-se que, desde o início da implantação do curso, houve uma tentativa de atender às reais necessidades da sociedade, para se consolidar a formação do professor. A expansão da escola normal, que ocorreu devido a essas necessidades de formação do professor do ensino primário, uma vez que houve o crescimento da rede escolar, e as reformas de cunho técnico-administrativo, ocorridas em todo o sistema educacional, geraram certa urgência do curso de Pedagogia no estado de Santa Catarina (AGUIAR, 2006).

A expansão do curso de Pedagogia em Santa Catarina, ocorrida até o momento, é fruto de políticas educacionais provenientes da história da educação no estado, que devem continuar a debater sobre quem é o profissional pedagogo, principalmente no que se refere à educação superior. Há, ainda, muitas lacunas a serem preenchidas, e somente as pesquisas e os estudos fortemente voltados à formação do pedagogo trarão algum tipo de resposta, para que haja não só a expansão, mas também a evolução da educação como um todo, começando por cada região e cada cidade onde se encontram os paradigmas da formação do pedagogo.

1.3 PEDAGOGIA EM ITAPIRANGA

O município de Itapiranga localiza-se no extremo Oeste de Santa Catarina, entre as fronteiras do estado do Rio Grande do Sul, marcado pelo Rio Uruguai, e República Argentina, com marco divisório sendo o Rio Peperi-Guaçu. A cidade tem 286 km² de extensão territorial, composta por 26 comunidades. Ao longo de sua história, o município percebeu a necessidade e a importância de ampliar a educação dos seus moradores, para que atuassem como profissionais habilitados na região. Portanto, fundou-se, no ano de 2000, a sua primeira faculdade.

Assim, em 17 de junho de 2000, nasce a Sociedade Educacional de Itapiranga (SEI), mantenedora da Faculdade de Itapiranga (FAI). Após regularizada, iniciaram-se na instituição as atividades para a concepção e a elaboração dos projetos institucionais e político-pedagógicos dos cursos que seriam oferecidos: Ciências Contábeis, Administração com Habilitação em Recursos Humanos e Comércio Exterior e Normal Superior com Habilitação em Anos Iniciais e Educação Infantil, este último refere-se à nomenclatura anterior à de licenciatura em Pedagogia.

Devido à reflexão sobre a carência do município em relação aos profissionais da educação, houve a percepção da necessidade de profissionalizar e instrumentalizar docentes e formar futuros profissionais para atuar na região. Esse pensamento levou à construção do projeto do curso de Pedagogia.

Então, dois anos após a constituição da FAI, ocorreu a autorização pelo Ministério da Educação e Cultura para o funcionamento do Curso Normal Superior com Habilitações em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, regulamentado pela Portaria nº 2751 de 25 de setembro de 2002, publicada no Diário Oficial da União, Seção I, de 30 de setembro de 2002. A Portaria Nº 943, de 22 de novembro de 2006, autorizou o curso de licenciatura em Pedagogia, o qual teve sua Renovação de Reconhecimento reconhecida pela Portaria de Nº 1093, de 24 de dezembro de 2015. Desde a sua fundação, a FAI assume em sua missão:

[...] o compromisso com a responsabilidade social, prevendo o desenvolvimento social e econômico da região em que está inserida. E, o ponto de partida acentua-se na compreensão dos aspectos sociais, das potencialidades regionais e produtivas encontradas nas regiões oeste catarinense e noroeste do Rio Grande do Sul e que incidem na dinamização das condições regionais e no melhor aproveitamento das atividades inerentes a sua área de atuação (PPC, 2016, p.12).

A implementação do curso de Pedagogia favoreceu o acompanhamento das pesquisas e tendências pedagógicas do ensino nacional e internacional, concedendo aos professores da região a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento e a inovação tecnológica da educação. Em consequência disso, devido às alterações feitas no quadro mundial da educação e na legislação nacional, houve a atualização do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da FAI, e ocorreu, então, a primeira atualização da matriz curricular do curso, no ano de 2009, sob a perspectiva da possibilidade de formação integral, para desenvolver as competências e habilidades do profissional pedagogo. Com as melhorias, o curso passou por renovação no ano de 2010, obtendo conceito 5 pelo Ministério da Educação (MEC).

Houve nova atualização da matriz curricular do curso de Pedagogia em 2013, com o intuito de adequar o ensino às diligências da região, visto que as realidades educacionais, sociais e curriculares demandam novas exigências. Tanta foi a preocupação em adequar-se às necessidades sociais que o curso de Pedagogia foi muito bem avaliado pelo Guia do Estudante, em 2014, obtendo a pontuação de quatro estrelas (muito bom), em um rol de 5 possíveis. Com a relevância alcançada pelos cursos, concretizou-se a alteração do nome FAI para UCEFF (Unidade Central de Educação Fai Faculdades - Centro Universitário Fai - Itapiranga/SC). A nova nomenclatura passou a vigorar a partir de 2018, por meio da Portaria 892, do Ministério da Educação, publicado em 26 de julho de 2017, que credenciou a Faculdade de Itapiranga em Centro Universitário FAI.

Dessa forma, o curso de Pedagogia ganhou destaque na cidade por atender às necessidades da região, propiciando a integração da sociedade ao ensino, à pesquisa e à extensão, em virtude de que a FAI está sempre alerta à adequação das novas políticas de responsabilidade social, com o intuito de amparar a comunidade interna, com projetos e programas de incentivo e apoio ao estudo, como o “Programa Universidade para Todos - PROUNI, Bolsas de estudos e pesquisa concedidas pelo Art. 170 e, bolsas de estudos do Art. 171, da Constituição do Estado de Santa Catarina e ainda o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES” (PPC, 2016, p.14).

Tais ações são resultado da missão do curso de Pedagogia, que visa ofertar: “uma educação comprometida com a formação humana, profissional e científica, contribuindo para o desenvolvimento regional, pautada na sustentabilidade e responsabilidade social” (PPC, 2016, p. 35). Esse comprometimento vem ao encontro da visão do curso, que é a de se consolidar como referência de qualidade na formação de profissionais nas áreas em que atuam. Para se alcançar os objetivos de consolidação do conhecimento em benefício de uma sociedade mais humana, traçados pelo curso, a FAI pauta-se nos seguintes valores: “Ética e profissionalismo;

Comprometimento; Cidadania; Empreendedorismo; Sustentabilidade; Excelência acadêmica; Educação Humanizadora e Diversidade cultural” (PPC, 2016, p. 06).

De acordo com os valores estabelecidos, a UCEFF construiu os PPCs dos cursos oferecidos. O curso de Pedagogia possui carga horária de 3.274 horas/aula, entre as disciplinas oferecidas no curso e as horas complementares, que equivalem a 173 créditos, ministradas em regime semestral, compondo dois semestres por ano. Cada crédito equivale a 18 horas de trabalho/aula ou atividade correspondente, interligando o currículo, que busca a articulação entre teoria e prática, a fim de fomentar a interdisciplinaridade, a contextualização, a flexibilidade, a acessibilidade, tanto pedagógica quanto atitudinal, para que haja, por parte do acadêmico, uma melhor compreensão do contexto social, cultural, educacional, político e econômico dos sistemas em que atuarão, promovendo o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural. Sendo assim, a matriz curricular do curso de Pedagogia apresenta flexibilidade intelectual e adaptabilidade nas várias situações da área de atuação, permitindo a produção de conhecimentos e a formação do sujeito (PPC, 2016).

1.4 A DISCIPLINA DE LITERATURA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Esta seção tem o objetivo de investigar e explicar o panorama do ensino de literatura no curso de licenciatura em Pedagogia, apresentando uma observação do lugar de ensino da literatura nesse curso. Depreende-se que a literatura é essencial na formação do leitor e, portanto, sabe-se de sua importância no currículo dos futuros professores, uma vez que serão eles os responsáveis pela formação das crianças, futuros cidadãos (SALDANHA, 2018).

Sabendo que a literatura trata, essencialmente, das características e das relações humanas por meio de linguagens que contextualizam o homem, a sociedade, a política e a cultura, ela se torna indispensável para a formação humana, pois expressa a ideologia do homem e suas trajetórias pelo mundo, em todos os tempos, por meio da arte escrita. Com isso, é possível que se entenda o momento presente, e que se amplie a imaginação, ao integrar pessoas, mundos e suas infinitas possibilidades de ser. Sob essa perspectiva emancipadora, “sendo a literatura infantil rica em potencial formativo, deve ser direcionada para formar as crianças para a vida adulta com uma atitude mais aberta e bem mais autônoma” (QUEIROS, 2019, p. 76). Por isso ela é imprescindível na educação das crianças, que são educadas por pedagogos. Essas profissionais devem estar devidamente qualificadas para introduzir a literatura no ambiente de ensino de maneira significativa para o leitor em formação (SALDANHA, 2018).

E é devido a várias experiências significativas vividas por meio da literatura que se faz necessária a aprendizagem voltada à prática de leitura do texto literário. Para isso, tão importante quanto mediar a leitura, faz-se necessário focar nos estudos sobre educação, literatura e formação, principalmente a formação do formador do leitor, na esfera da universidade, o pedagogo, que será o responsável por apresentar vários mundos aos alunos por intermédio da literatura:

Ao longo da história da humanidade, a prática da leitura de literatura foi sendo disseminada mediante a necessidade do homem de comunicar-se com o outro, de comunicar-se com o mundo. A linguagem literária indica o quanto a literatura foi (e continua sendo) uma forma criativa e expressiva de apresentar/de representar o mundo, criando situações fictícias para, a partir dessa vivência ficcional, termos condições de compreender a realidade circundante (QUEIROS, 2019, p. 78).

A leitura, a formação do leitor e a literatura são temas presentes na escola que vêm ganhando destaque nas pesquisas do meio acadêmico desde a década de 1980. Há diversas teses, dissertações, projetos e outras produções intelectuais direcionadas às práticas docentes, tanto nas escolas quanto nas universidades. Segundo Queiros (2019), uma parte relevante dessas produções intelectuais é voltada às práticas de leitura e, especialmente, à formação de leitores no âmbito educacional como um todo. Essa preocupação se originou da busca pelo entendimento das práticas leitoras do brasileiro, de acordo com Ezequiel Theodoro da Silva (2011), autor que enfatiza que o interesse sobre o tema surgiu com pesquisas desenvolvidas no ambiente universitário, onde se detectaram os problemas evidenciados pelos estudos acerca da leitura, o que levou a diagnósticos prescritivos e rigorosos e a sucessivos discursos acerca do assunto, conforme pode ser aferido no banco de dados das instituições de ensino de todo o país.

Em sua pesquisa, Saldanha (2018) analisa o currículo de 27 cursos de Pedagogia e constata que em apenas 11 deles havia a disciplina de literatura, o que demonstra fragilidade na formação destes futuros pedagogos, uma vez que a literatura ainda é insipiente e vulnerável na grade curricular. Conta a autora que, mesmo nos cursos em que existe, a disciplina aparece com caráter optativo, o que aflige professores e coordenadores em querer inserir a literatura na formação formal dos pedagogos.

Destaca-se, assim, a importância da literatura na formação dos acadêmicos de Pedagogia, visto que estes profissionais serão os responsáveis por iniciar a formação leitora das crianças, introduzindo-as na cultura letrada e humanística, bem como ensinando-as sobre o sistema das diversas linguagens.

Portanto, considera-se que somente um professor que é um leitor apreciador de literatura e que reconhece nela a relevância na formação humana será mais bem capacitado a introduzir crianças na cultura letrada e a formar leitores. Em vista disso, é imprescindível que a disciplina de literatura tenha um lugar bem definido dentro da matriz curricular do curso de Pedagogia, a fim de assegurar ao acadêmico uma formação inicial baseada na vivência teórica e prática do ensino, contribuindo, dessa maneira, para sua formação adequada como mediador de leitura (SALDANHA, 2018).

O processo educacional tem, na literatura, um dos meios mais significativos de saberes, aquele capaz de aguçar o pensamento crítico do leitor. Por esse motivo, a leitura de literatura precisa estar presente nas escolas, como salientam Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva (2008), pois o texto literário veicula a apropriação de sentimentos, gerando a compreensão da leitura pelos alunos, que se tornam comprometidos nesse processo de comunicação, que é produtivo e significativo, tornando a leitura do texto literário uma possibilidade inigualável de estabelecer diferentes diálogos com o mundo. Conforme Jesús G. Maestro (2017), o desenvolvimento progressivo do conhecimento racional do leitor se dá na leitura de literatura, que só se consolida no próprio leitor por meio de sua experiência com a leitura, ao rastrear os significados mais profundos, na busca pela melhor forma de comunicação, de interpretação e de expressão. Por isso, enfatiza-se a essencialidade da literatura na escola, já que só o texto literário proporciona a ampliação dessas vivências, uma realidade, infelizmente, ainda muito remota no Brasil.

Em uma pesquisa feita pelo Instituto Pró-Livro e aplicada pelo Ibope Inteligência, intitulada *Retratos da Leitura no Brasil 5* (2020), os resultados apontaram para o pouco avanço no quadro de leitores do Brasil. Segundo a pesquisa, em 2007, os leitores do Brasil representavam 55% da população; em 2011, 50% da população; em 2015, 56% da população; sendo que, em 2019, o índice alcançou 52% da população. Esses resultados demonstram uma oscilação, com evolução e queda nos índices do público leitor durante esse período. Além disso, a quantidade de livros lidos anualmente pelo brasileiro, em 2007, era de 4,7; em 2011, de 4; em 2015, de 5; e no ano de 2019, foram lidos 5 livros. Mesmo assim, 2,4 desses livros são lidos em partes e apenas 2,5 livros são terminados, o que indica um resultado insatisfatório de leitores em nosso país.

Esses dados refletem uma realidade do Brasil que pode estar relacionada com a formação do leitor, visto que a população de amostragem são leitores das mais diversas idades e situações escolares, o que demonstra as fragilidades no processo de ensino e aprendizagem da leitura, pois, de acordo com a porcentagem obtida nessas pesquisas, fica evidente que houve

falhas na mediação de leitura desses sujeitos. A lacuna na habilidade de leitura, observada nessas pesquisas, provavelmente vem da falta de planejamento, de ferramentas e de metodologias diferenciadas e objetivas para a leitura literária que, entende-se, deveriam fazer parte do processo de formação dos profissionais de Pedagogia, uma vez que a leitura de literatura ocupa um lugar essencial de saberes necessários na formação pedagógica. Por isso, esses profissionais precisam estar preparados, pois, como incentivadores e mediadores, necessitam estimular novas leituras. Esses dados, portanto, são considerados relevantes para esta investigação, pois se enfatiza, aqui, o exercício da formação e mediação de leitura literária.

Não é de hoje que a leitura no Brasil é pauta de discussões e foco de pesquisas, inclusive, em relação a outros países. Uma dessas pesquisas é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (BRASIL, 2020), avaliação aplicada desde 2000 para os jovens de 15 anos, com o objetivo de mensurar os conhecimentos e habilidades essenciais adquiridos por eles para a vida social e econômica. Um dos indicadores refere-se ao nível de leitura. Em 2018, 79 países participaram do Pisa, 37 deles são membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e 42 são países parceiros. A pesquisa indicou o Brasil como 57º colocado no *ranking* mundial. Em 2015, estávamos na 59ª posição. Em 2011, a colocação era ainda melhor, pois o Brasil havia ficado no 53º lugar. Essa pesquisa indica que a formação do leitor se encontra comprometida no país.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é quem coordena a prova do Pisa, que ocorre a cada três anos. Essa avaliação testa os conhecimentos e habilidades básicas dos estudantes, de acordo com a variação social e demográfica de cada país, reunindo informações para que se possam monitorar os sistemas de ensino ao longo dos anos. Em relação aos níveis de leitura, a pesquisa realizada em 2018 mostrou que 51% dos estudantes do Brasil alcançaram o Nível 2, o que, segundo a OCDE, significa que “os alunos começam a demonstrar a capacidade de usar suas habilidades de leitura para adquirir conhecimento e resolver uma ampla variedade de problemas práticos” (BRASIL, 2020, p. 77).

A familiaridade e intimidade dos adolescentes e dos jovens, chamados de nativos digitais, com a tecnologia, não significa que eles sejam habilitados para compreender, distinguir e usar de forma útil as informações disponíveis na internet. Os dados divulgados pela OCDE apontam o contrário: a maior parte desses nativos digitais não é capaz de compreender minúcias ou ambiguidades textuais, possui dificuldades para localizar materiais confiáveis e de avaliar a credibilidade das informações. Essas atitudes impactam na formação, pois esses jovens recorrem a materiais de fontes duvidosas sem nenhuma cientificidade e apresentam dificuldades

em distinguir fatos de opiniões, fazendo com que compartilhem *fake news* (informações falsas como se fossem verdades).

Aliás, praticamente metade dos jovens brasileiros não atingiu o nível mínimo de proficiência, o que traz consequências muito negativas à população, pois esses jovens, em geral, têm dificuldade em interações comunicativas de materiais que fogem da sua familiaridade ou que são de extensão e complexidade moderadas, necessitando de mediação com dicas e instruções, por não serem capazes de se envolver com o texto. Esse resultado demonstra que os 49% dos jovens que não atingiram a proficiência mínima em leitura terão obstáculos na sua vida, uma vez que a falta da habilidade de leitura eficiente os impede de avançar nos estudos, o que prejudicará a entrada e a permanência no mercado de trabalho, fará com que não consigam melhores oportunidades e, conseqüentemente, os impedirá de participar plenamente da sociedade (BRASIL, 2020).

Em razão desses resultados, pode-se identificar que há fragilidades no processo de formação do leitor, no que se refere ao incentivo à leitura, uma vez que as políticas públicas e ações existentes estão surtindo pouco efeito, o que leva à necessidade de repensá-las e reavaliá-las, para que o incentivo e o investimento do Ministério da Educação possam, de fato, promover o estímulo e a qualidade da leitura no Brasil. É de vital importância que se reflita sobre o ensino ofertado nas universidades, em especial no curso de Pedagogia, já que a formação do leitor literário e a de mediadores de leitura são provenientes da educação básica, da qual os futuros pedagogos são regentes, haja vista a essencialidade da literatura na formação do ser humano (SALDANHA, 2018). Por esse motivo, torna-se necessário refletir sobre as condições do processo que formam os mediadores que atuarão na formação de leitores, em virtude de que se deseja sujeitos pensantes e mais críticos. É preciso repensar e ampliar a formação dos professores, considerando-se as metodologias e práticas efetivamente ativas já existentes, porém, fundamentando com mais qualidade o percurso que será trilhado pelos pedagogos e professores, os quais serão os protagonistas desse processo de aprendizagem, para, dessa forma, “poder desfazer os entraves que permeiam as práticas de ensino de leitura de literatura, tão ‘desabonadas’ pelos resultados das diversas pesquisas que, em sua maioria, denunciam pontos de fragilidade na formação de leitores formadores” (QUEIROS, 2019, p. 35).

O lugar incerto, ou, até mesmo, inexistente, do ensino de literatura em Pedagogia é um problema, pois é preciso que haja uma formação que incentive o gosto pela leitura, assim como a formação de bons mediadores de leitura, e isso só é possível durante a formação dos profissionais de pedagogia que formarão novos leitores. Existe, inegavelmente, uma carência dos acadêmicos de Pedagogia, uma vez que a literatura permeia algumas disciplinas e, mesmo

assim, com destaques para leitura e aspectos históricos e sociais, deixando de lado o ensino da literatura enquanto formação do ser humano e formação do leitor (SALDANHA, 2018).

A relação entre o mundo e o leitor é estabelecida e conduzida pelo texto literário, como salienta Marly Amarilha (2013), portanto, é um processo interativo que desperta novos significados, amplia a possibilidade de novas ideias, podendo, inclusive, desconstruir as antigas, para levar o leitor a aventurar-se pelo mundo das palavras incompletas, concretizando-se, apenas, na compreensão da literatura como representação da vida por meio da arte escrita, a qual terá sua completude no próprio leitor. É por meio desta interação que se concretizará a formação do leitor, pois “[...] quando o leitor dialoga com a literatura, está realizando uma prática social de interação com os signos que lhe permitem desvelar alguns dos possíveis sentidos do texto e, conseqüentemente, da realidade [...]” (RAMOS, 2004, p. 109-110). O texto literário expressa as ideologias e vivências sociais, políticas e econômicas da sociedade, favorecendo o desenvolvimento do senso crítico do sujeito que circunda esse meio, fazendo com que ele se reconheça como sujeito histórico, pensante, capaz de refletir sobre a história da sua sociedade e, conseqüentemente, sobre sua própria história, tendo, a partir disso, consciência dos impactos causados na humanidade (SALDANHA, 2018). Logo, é evidente a necessidade de se reavaliar a literatura como construção de conhecimento, em todos os âmbitos da educação.

Saldanha (2018), que participou do Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE)², e no qual atua como membro desde 2009, explana que, nos encontros realizados pelo programa, discutiu com os demais membros a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. A pesquisadora relata que esse documento não menciona a literatura e considera que a “situação é crítica e desconfortável, haja vista a relevância da literatura na atuação do professor, como também a necessidade de uma formação que assegure a leitura de literatura e a mediação de leitores” (SALDANHA, 2018, p. 37). Conclui a autora que é necessário suprir os futuros professores tanto de fundamentação teórica e metodológica, como também de um bom acervo literário, para que possam entender e desenvolver a práxis do ensino de literatura, pois, indaga a autora, como o acadêmico de Pedagogia apreenderá e construirá os saberes de

² O programa BALE, criado em 2007, teve origem como um projeto de extensão, caracterizado como uma iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE), do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Pau dos Ferros-RN. As professoras Maria Lúcia Pessoa Sampaio e Renata de Oliveira Mascarenhas foram as idealizadoras do programa. Os objetivos principais do BALE são incentivar e democratizar a leitura, principalmente de textos literários.

literatura se não existirem disciplinas que contemplem a vivência de diferentes práticas leitoras e contribuam para sua formação?

Segundo Zanatta (2019), é no período de formação profissional que se deve ensinar a prática de leitura e propiciar a experiencição de diversos textos presentes no meio social, despertando no futuro professor a consciência de que a literatura pode e deve ser praticada em diferentes espaços, para que ele possa, também, trabalhar essas atividades no ambiente escolar.

Em vista disso, percebe-se, infelizmente, que o lugar disciplinar do ensino de literatura ainda é incipiente, de forma geral, na grade curricular do curso de Pedagogia. Ela ainda permeia outras disciplinas, em uma perspectiva de conteúdo, descaracterizando sua essência e importância na formação do ser humano, uma vez que, “a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos” (LAJOLO, 1994, p. 106),

Esse pensamento vem ao encontro do que afirma Colomer (2007, p. 62), que a “literatura oferece, então, a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumentar a capacidade de entender o mundo”. Isso é essencial para todos os leitores, tanto para quem adentra no mundo das letras, quanto para quem é o mediador formador do leitor. De acordo com Zanatta (2019), o leitor vivencia, por meio da leitura, situações nas quais ele pode vir a se deparar na vida real, ou não. Por isso a importância do professor como mediador da leitura, dado que orienta e auxilia o leitor a se posicionar diante de determinados acontecimentos, por meio dos textos, e a se transformar em um sujeito pensante, que reflete sobre sua participação na sociedade onde vive. Em consequência de seu amadurecimento, o leitor passa a pensar criticamente, o que o possibilita que aplique na vida os conhecimentos adquiridos com a leitura.

Marisa Lajolo (1993) salienta, também, que o gosto pela leitura é algo que precisa existir no docente, ele precisa praticar a leitura, pois manter uma boa relação com o texto literário é condição para que seja um bom professor mediador, visto que, quem não gosta de ler, raramente irá instigar ou mostrar os caminhos da leitura aos estudantes, uma vez que é preciso ter vivências literárias para poder compartilhá-las com o outro e isso só é possível a quem possui familiaridade com o texto literário e sente prazer com a leitura. Zanatta (2019) destaca que a mediação de leitura é uma questão social, na qual a relação entre o professor, como incentivador, e a formação de leitores é posta em jogo, já que é preciso viver o amor pela leitura para poder transmitir essa experiência aos alunos.

A literatura, portanto, abrange muitos saberes, não havendo uma definição singular para ela, uma vez que a literatura trabalha nos intrínsecos da ciência, estando ora adiantada ou

atrasada em relação a ela, designando saberes possíveis, autênticos, inquietos, pois “[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (BARTHES, 2007, p. 18). A literatura é essencial para diminuir a distância entre a ciência, que é indecorosa, e a vida, que é sutil.

Dessa forma, é imprescindível que o professor tenha um repertório de leitura, pois é possuindo o domínio cultural proporcionado pela leitura que ele terá condições de ampliar a visão do aluno em relação a determinado tema, para além dos manuais, uma vez que um acervo literário é “como o estoque de histórias e poemas que permite ao professor relacionar, adaptar, desenvolver situações didáticas em benefício do ensino e da aprendizagem de questões específicas” (AMARILHA, 2010, p. 87). Com isso, o professor tem nas mãos um meio de mediar a aprendizagem, abordando diversos assuntos, de maneira proposital, prazerosa e tranquila, utilizando seu conhecimento literário, por isso, de acordo com a autora,

devemos lembrar que ler literatura é uma atividade experimental, isto é, propicia ao leitor vivenciar emoções, sentimentos, situações sobre as quais passam a ter algum conhecimento, portanto, passam a ter certeza sobre alguma coisa. Uma certeza decorrente dessa experiência deveria ser a de se saber que está em um mundo de ficção, reconhecendo-o como diferente do mundo factual. Viver essa experiência é apreender sua natureza (AMARILHA, 2013, p. 62).

Por mais que haja, por parte do professor, a tentativa de inserir aulas de leitura em suas práticas de sala de aula, representando o devido papel de mediador de leitura, não há como se ensinar aquilo que não se sabe, já que esta habilidade foi frágil ou inexistente em sua formação. As falhas no processo de formação do próprio professor impedem-lhe de entrar em sintonia com as necessidades dos alunos leitores e isso é lastimável, visto que ele é o formador de leitores de literatura (QUEIROS, 2019). Uma perspectiva transformadora de ensino é proveniente do professor que tem a leitura como parte essencial de sua vida pessoal e profissional, considerando-se que a literatura é a principal ferramenta de seu trabalho. Do contrário, a má formação do leitor, enquanto professor, será retratada na formação de novos leitores, evidenciando as lacunas no ensino de literatura, o que, possivelmente, apresentará resultados insatisfatórios, reforçando a dependência de programas de ensino ao uso do livro didático (SILVA, 2009c).

Em vista disso, faz-se necessário conduzir o foco para a leitura e a literatura na formação de professores, visto que somente um professor leitor, com vasto repertório de leituras e que goste de ler, será capaz de proporcionar o pensamento, a reflexão e o agir sobre a realidade, a partir de práticas guiadas por uma concepção transformadora de ensino (SALDANHA, 2018),

uma vez que se deseja, conforme salienta Nelly Novaes Coelho (2003), que a educação cumpra sua tarefa básica, que é a de proporcionar uma interação entre o aluno e o mundo da cultura, por meio da palavra e da linguagem, em todas as suas possibilidades, revelando, através da literatura, um mundo invisível, que é tanto abstrato quanto fundamental ao aluno.

A formação do professor advém das mudanças sociais, históricas e culturais de sua formação pessoal, pois ela está vinculada ao seu contexto e às suas vivências, ou seja, elas ocorrem paralelamente. Por isso a importância de inserir a literatura em lugar específico na formação de professores, dado que eles serão mediadores de leitura que poderão contribuir para a transformação na educação, por meio de práticas que gerem tais mudanças em sala de aula. Principalmente quando se trata da graduação em Pedagogia, posto que o curso formará profissionais que terão a responsabilidade de alfabetizar e iniciar as crianças no mundo letrado, pois são eles que apresentarão a linguagem literária, como narrativas e poesias, para as crianças pela primeira vez:

É preciso que a formação literária sofisticada seja favorecida aos primeiros professores de nossas crianças, aos graduados em Pedagogia, porque é deles a tarefa de mediar o rito iniciático ao mundo da palavra, do simbólico, das metáforas por que passam nossos aprendizes. O mediador preparado saberá interagir nos processos de protagonismo que o contexto contemporâneo favorece [...] (AMARILHA, 2013, p. 132).

Seguindo esse pensamento, só é possível propiciar ao professor pedagogo uma vivência prática e teórica de literatura se essa disciplina for ofertada na grade curricular do curso de Pedagogia. Sendo assim, o ensino de literatura contribui com a formação dos futuros mediadores de leitura – com base na crença de que só um professor com conhecimento teórico elevado sobre a essencialidade da literatura para a formação do sujeito, e que sente prazer na leitura de literatura, será capaz de formar leitores literários –, uma vez que são os formados em Pedagogia que atuarão como professores das primeiras letras das crianças, além de lecionarem para jovens e adultos, contribuindo, assim, com o desenvolvimento da leitura e da escrita na formação do leitor, em diferentes idades do sujeito, em razão de ser uma produção cultural, que abrange diversos saberes. Por isso, pode-se afirmar que a literatura “desenvolve a imaginação, aciona a fantasia e conduz o leitor a refletir sobre seu cotidiano e absorver novas experiências” (SALDANHA, 2018, p. 138). Considera-se, então, a importância da incorporação da literatura como disciplina específica do curso de Pedagogia, tendo seu lugar disciplinar orientado pelas diretrizes do PPC e de outros documentos que norteiam esse curso.

São frequentes e inesgotáveis as discussões em torno da formação dos professores, em especial, do pedagogo. No âmbito educacional, são comuns as indagações sobre o curso de Pedagogia, com investigações que envolvem sua origem, seu percurso histórico, objetivos e perfil do profissional pedagogo. Com maior destaque, em consequência da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na última década do século XX, essas discussões ganharam ênfase, estendendo-se até meados dos anos 2000, com ápice na implantação das diretrizes para o curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006). Isso significa que, até a implantação de tais diretrizes, o curso de Pedagogia não tinha um plano de ensino específico, pois somente a partir desses documentos houve a determinação de princípios, condições de aprendizagem e de ensino, procedimentos a serem avaliados no planejamento e na avaliação do curso. Como consequência, a formação de pedagogos trouxe ao mercado de trabalho profissionais pouco preparados para o ensino e mediação de literatura nas escolas.

De acordo com Ezequiel Theodoro da Silva (2008), há um retrato caótico do ensino de literatura nas escolas, evidenciando a precariedade da presença do ensino de literatura na grade curricular de Pedagogia e a falta de preparo teórico e metodológico dos egressos desse curso, o que, dessa maneira, culmina na falta de fruição, prazer e liberdade, decorrentes do encontro entre leitor e literatura. É essencial uma formação docente que proporcione o conhecimento da riqueza da literatura, bem como as condições necessárias para que o futuro professor tenha uma experiência estética, capaz de explorar a sensibilidade e diversidade do texto literário. Segundo esse autor, a literatura pode ser tudo ou nada na vida do sujeito, a depender da forma de ser trabalhada em sala de aula: “tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas” (SILVA, 2008, p. 46).

Nessa perspectiva, há uma relação extremamente relevante entre o professor e a leitura, pois ele será o responsável por não somente introduzir os alunos nessa prática, mas também orientá-los na indicação de obras, para que os estudantes tenham inúmeras experiências e possam expandir o rol de leituras, dado que “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” (ZANATTA, 2019, p. 54).

Ao encontro desse pensamento, Saldanha (2018) constata que são perceptíveis as falhas na formação inicial do pedagogo, refletidas pela prática insatisfatória de sala de aula. Prova disso é o uso da literatura como didática para o ensino de gramática ou interpretação de textos, de maneira mecanizada, para o questionamento de “o que o autor quer dizer”. Tais práticas

retiram da literatura sua essencialidade como produção artística, capaz de conduzir o leitor a um passeio entre o real e o fictício, deixando de proporcionar “a fantasia, a imaginação, o diálogo, o alargamento de compreensão dos conflitos, problemas, crises, encontros e desencontros da vida” (SALDANHA, 2018, p. 145). Por esse motivo, é imprescindível que se insira a literatura como disciplina essencial na formação de pedagogos, pois é somente por meio da introdução de um lugar disciplinar específico da literatura no curso de Pedagogia que se oportuniza a formação do leitor literário, futuro professor, que poderá ter o conhecimento da riqueza do texto literário e será capaz de explorar o valor estético da literatura, propiciando aos seus alunos o prazer da leitura (SALDANHA, 2018).

Sob esse viés, enfatiza-se que somente um professor leitor de literatura poderá incentivar o aluno a ler, uma vez que ele próprio terá prazer em ler e terá o conhecimento da amplitude da leitura literária, pois se pressupõe que somente sabe ensinar o que se conhece, principalmente, por meio das experiências e vivências, o que inclui seu repertório de leituras, que contribuirá para a formação do leitor como um sujeito crítico, politicamente situado e consciente do seu meio social (AMARILHA, 2010). Dessa forma, o professor é fundamental no processo de aquisição da leitura de literatura, visto que ela é um meio de adquirir experiências e de acesso à cultura. Sendo assim, é o professor quem tem a função de mediar o conhecimento e de preparar as novas gerações por meio da educação (ZANATTA, 2019).

Outra lacuna a ser preenchida no currículo de Pedagogia é o ensino teórico sobre a leitura, a fim de que se possa proporcionar ao futuro professor uma perspectiva sobre essa prática, para que ele entenda a importância da leitura na formação do sujeito, pois “a formação teórica propicia ao docente a apropriação de conceitos sobre a abrangência do texto literário, o alargamento de horizontes sobre a diversidade de saberes que a literatura contempla e o dever de assegurar o direito à literatura como bem cultural de todos” (SALDANHA, 2018, p. 148). O aporte teórico sobre a leitura trará, para o professor, a reflexão sobre seus estudos durante a formação, para que reveja práticas e posturas sobre o conceito de leitura e mova-se para redimensionar o seu fazer pedagógico, aceitando o desafio de ensinar o prazer da leitura (ZILBERMAN; SILVA, 2008).

Esse trabalho é possível a partir da visão de que a leitura tem uma fundamental importância nos distintos ambientes da sociedade, sendo na escola ou fora dela, já que tais lugares podem ser aqueles onde os leitores têm acesso a ela, por meio dos livros, como recurso de reconhecimento deles mesmos, “onde se distanciam da realidade, mas ao mesmo tempo, constroem mecanismos para compreender o mundo que os cerca” (ZANATTA, 2019, p. 122).

A fruição da literatura virá a partir do momento em que se deixe de utilizar o texto literário como um pretexto de ensino das estruturas linguísticas ou de língua materna. O problema, segundo Silva (2008), não está na literatura ou na educação, mas no ensino da literatura, bem como nas metodologias usadas pelos professores, as quais falham na formação de leitores nas escolas, visto que, ao didatizar a literatura, a escola “dificulta, impossibilita ou até mesmo destrói o potencial educativo inerente à leitura da literatura” (SILVA, 2008, p. 55).

O professor deve ser um mediador de leitura que norteará o aluno até a leitura literária. Essa tarefa não ocorre por imposição, uma vez que não se formam leitores por meio da obrigação da leitura. Essa formação ocorre pelo desejo, pelo desenvolver do gosto pela leitura, uma leitura que tenha significado para o aluno. Portanto, o professor precisa possuir vivências literárias, por meio de um acervo de leituras, para oferecer esta variedade de textos literários aos seus alunos. Assim, por meio de uma formação teórica geradora da compreensão sobre a importância da literatura, é possível que o professor explore a abrangência da literatura, em todas as suas possibilidades de significados sociais, políticos, econômicos, culturais e estéticos, essenciais para a formação do leitor (SALDANHA, 2018). Isso somente é possível quando o professor entende que as diversidades de leituras, de diferentes gêneros e tipologias textuais, são imprescindíveis para desenvolver a habilidade de leitura, para formar o pensamento crítico, por meio da utilização, compreensão, reflexão e inferência de informações dos textos escritos (ZANATTA, 2019).

Sabe-se que a literatura é um recurso infalível para o ensino da complexidade da sociedade, visto que ela expressa ideologias, comportamentos, culturas e situações das pessoas, filtradas artisticamente pelos olhos do autor. Com a literatura, o leitor experimenta as vivências de várias épocas, o que contribui para a identificação da história da sua sociedade, bem como sua própria identidade enquanto sujeito pertencente ao meio onde vive. Tudo isso é possível se o professor tiver uma formação que delineie o perfil de licenciado em Pedagogia que comporte um formador de leitura, que seja ou se torne um leitor durante sua formação, porque a representação da sociedade, em determinado tempo e espaço, está na literatura, que expressa como os sujeitos dessa sociedade organizam e vivem sua cultura. É aprendendo literatura que o professor poderá ensiná-la aos leitores em formação, pois eles darão continuidade ao processo de transformação educacional da sociedade por meio da leitura, uma vez que:

[...] 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 (ZANATTA, 2019, p.174).

Assim, salienta-se a fundamental importância da literatura na formação do sujeito, devido à sua forma transformadora, refletida nas ideologias e pensamentos críticos de várias épocas, que estão registradas desde a invenção da escrita e dos primeiros livros, conforme será abordado a seguir.

2 PANORAMA: LEITURA, LIVRO E LITERATURA

Na perspectiva da investigação sobre as relações entre livros e leitores, faz-se necessário um levantamento de dados históricos sobre a leitura e o livro, para que se possa tecer reflexões que indiquem caminhos nos quais a leitura e o texto literário tenham espaço garantido na escola, na família e na sociedade, para que, dessa forma, conhecendo ações e projetos, seja possível assumir a função de criticar ou renovar os padrões de comportamento, provocar no leitor uma atitude responsiva, um apelo à transformação da realidade social.

2.1 CAMINHOS DA LEITURA

A palavra leitura origina-se do latim *Lectura*, que significa ação de ler, ato de decifrar o conteúdo escrito e uma ação de compreender um texto escrito, este que é transmitido através de determinados códigos da linguagem que possibilitam ao homem se comunicar e transmitir conhecimento. É o processo de troca de informações entre emissor e receptor, um ato de comunicação.

Leitura é uma “atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” (JOUVE, 2002, p. 17). A leitura é, antes de tudo, “um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano. [...] Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (JOUVE, 2002, p. 17). Diferente da oralidade, que é inerente ao ser humano, a escrita é adquirida em uma relação social, que convencionou os signos linguísticos para representar o mundo. Nesse campo de exploração sobre a relação entre leitores e seus escritos, em um contexto histórico, podemos afirmar que, inicialmente, a leitura era reservada aos clérigos, que eram

[...] mediadores dos textos religiosos para a coletividade, que praticavam a leitura em voz alta, a leitura tornou-se depois o apanágio de uma elite social, antes de ficar acessível ao conjunto da população, graças aos progressos da alfabetização no século XVIII e ao desenvolvimento das escolas primárias no século XIX (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 45-46).

Por consequência, em meio às lutas religiosas, protestantes e católicos desenvolveram a alfabetização a fim de difundir suas ideias o mais amplamente possível entre o povo. “Foi então que, graças à criação de escolas, praticou-se o ensino da leitura, transformada numa aposta política e religiosa fundamental” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p.45-46).

Em meio a isso, os protestantes foram conquistando um número cada vez maior de adeptos, estruturaram o ensino da leitura e da escrita não somente entre a burguesia, mas também entre as classes populares. Dessa forma, Martinho Lutero, que defendia as Escrituras (*sola scriptura*) como única fonte confiável de conhecimento da verdade revelada por Deus, foi considerado “o primeiro a preconizar a criação de escolas para as moças e rapazes, de vez que a leitura era útil a todos: aos homens, para o exercício, às mulheres para dirigir o lar e instruir no cristianismo tanto os filhos quanto os empregados” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 46-47).

Durante o século XVI, o livro foi, para Horellou-Lafarge e Segré (2010), cimento da sociabilidade culta e mundana. Nos séculos XVII e XVIII, as mulheres burguesas já haviam iniciado a prática de uma leitura religiosa edificante e, mais tarde, ampliaram o horizonte de leitura, com textos limitados ao campo das atividades domésticas, conforme exigência da época. Nesse período, “a leitura tornou-se não apenas um meio de instruir-se, mas também uma distração e um elemento de distinção” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 51).

No entanto, somente no final do século XVIII a instrução tornou-se um assunto do Estado e não somente um dever da Igreja, e a escola passou a ser o “instrumento de regeneração do Homem e da sociedade, a instrução devia tornar cada pessoa digna da Revolução e abrir a humanidade aos progressos intelectuais e morais” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 48).

No século XVIII, os textos deixaram de ser apenas religiosos e não mais estavam sujeitos diretamente à autoridade da Igreja. Nesse período, introduziram-se outros textos, que transmitiam conhecimentos que circulavam tanto entre o campo profissional quanto entre o universo filosófico. A prática da leitura tornou-se mais diversificada, individual, silenciosa, privada, portanto, “não mais sujeita ao controle de outrem, feita por e para si” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 51). A leitura passou a ser incorporada à vida cotidiana. No entanto, mesmo que o alcance à escrita tenha se generalizado, a elite e o povo não tinham o mesmo acesso. Ainda durante o século XIX, “a burguesia comprava livros na livraria e lia na biblioteca, enquanto as camadas populares recorriam às vendas por correspondências, aos quiosques de estação ferroviária, aos bares e aos empórios” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 53-54), e isso dificultava a prática da leitura para a maioria da população.

O aprendizado da leitura, seja em voz alta ou em silêncio, segundo Manguel (2004), significava ter aptidão e ser capaz de carregar na mente aprendizado, adquirido por meios incertos, dos signos. Contudo, antes que tais aprendizados possam ser adquiridos, “o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma

sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler”. (MANGUEL, 2004, p. 83).

Durante os séculos XIX e XX, dentro das instituições escolares, ensinou-se a ler textos para um aprendizado de leitura. As modalidades de ensino se transformaram e se aprimoraram à medida que envolveram as necessidades da sociedade. No século XIX, as escolas acolhiam os filhos da burguesia com a idade de oito anos e não havia um aprendizado propriamente dito da leitura, “as crianças já haviam aprendido a ler no meio familiar, mais particularmente com a mãe” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 73). O aprendizado da leitura, nas escolas destinadas ao povo, era feito de “textos latinos e por soletração: soletravam-se todas as letras de uma palavra e passava-se progressivamente do reconhecimento da letra à pronúncia da palavra” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 73-74). Nesse período, ler consistia em decorar textos lidos e repetidos pelos mestres “frase por frase”, pois o conhecimento dos textos antecede a leitura, uma vez que é preciso decodificar a escrita antes de entender o significado do texto. Assim, os catecismos eram os primeiros livros de leitura, decorados e recitados. Posteriormente, cedem lugar aos livros de instrução moral e religiosa, que eram manuais de leitura corrente providos de textos curtos.

A escola, nesse processo, contribuiu amplamente para “familiarizar a população com os livros, mantendo ao mesmo tempo seu aspecto sagrado. Assim, a distribuição dos prêmios de fim de ano consagrava o livro como objeto preciso, recompensando solenemente o trabalho do aluno” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 49). Durante esse período, instruídos a ler a palavra sagrada, “os leitores emancipam-se e procuram uma leitura que lhes convenha, tanto para distrair-se quanto para instruir-se, ou para abrir-se ao pensamento das Luzes” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 49). Com os significativos avanços daquela época e com a dispersão dos modelos e práticas de leitura, houve um confronto da escola, com a imposição das normas, e os novos leitores (crianças, mulheres e trabalhadores), com a diversidade de oferta de leitura e escrita, como é possível observar no trecho a seguir:

Com os progressos da alfabetização e a diversificação de produtos impressos, o século XVIII e ainda mais no século XIX conheceram uma grande dispersão dos modelos e das práticas de leitura. Forte é o contraste entre, por um lado, a imposição das normas escolares que tendem a definir um modelo único, codificado e controlado de leitura e, por outro lado, a extrema diversidade das práticas de várias comunidades de leitores, tanto as que tiveram anteriormente familiarizadas com a cultura impressa como as formadas por recém-chegados ao mundo da escrita: crianças, mulheres e trabalhadores (CHARTIER, 2016, p. 291).

No início do século XX, o ensino de leitura ocorre com crianças de sete aos treze anos. Na escola primária, a lição deixa de ser individual, passa a ser coletiva, pois “todos passam a ler num livro idêntico a todos” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 74). Cada criança, após a fase de silabação, devia realizar progressivamente uma leitura corrente, mediante o reconhecimento da sucessão das palavras. Preconizava a “leitura corrente em voz alta: a criança deve repetir, oralmente, a cadeia das palavras e das frases; é um trabalho lento e árduo” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 75). Em meados do século XX, a competência de ler tornou-se uma necessidade social:

Ler torna-se uma necessidade social e consiste, daí por diante, em apreender a significação do texto escrito. O aumento do nível das qualificações em virtude das necessidades da economia, a multiplicação e a diversidade dos escritos que se disseminam na vida social impõem a necessidade de ir além da simples decifração e de saber ler e compreender o significado tanto de textos escritos simples quanto diversos e complexos. Torna-se indispensável ler rapidamente, captar prontamente o sentido da palavra, da frase, do parágrafo. ‘Ler é compreender’ passará a ser o lema dos pedagogos. A instituição escolar terá o dever de fazer com que todas as crianças saibam ler (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 75).

Nas instruções oficiais de 1972, linguistas, juntamente com pedagogos, ressaltam a importância da linguagem, o domínio necessário da língua oral antes de abordar a língua escrita. Porque, antes da leitura, é preciso saber se comunicar, incluindo a fala, o saber se exprimir, compreender o que foi dito e se fazer compreender, “uma prática que se adquire, primeiro, no meio familiar e prossegue no ambiente escolar. Exprimir-se, comunicar-se oralmente é um pré-requisito de toda e qualquer aquisição escolar da língua escrita” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 77).

Subsequentemente, o aprendizado da língua mudou, e chegou-se à conclusão de que antes de aprender a dizer frases, era preciso compreender a significação. Fez-se necessário dar condições para que a criança chegasse à compreensão das palavras. Abdicou-se à predominância da leitura oral, em favor da leitura silenciosa. Vários métodos foram colocados em prática, por exemplo, o método silábico (consistia em decifrar – a criança aprendia a conhecer as letras do alfabeto e a identificar os sons ou fonemas, e os associava às letras para formar sílabas e depois palavras). Assim, entendia-se que quando tinha um vocábulo variado a criança teria mais facilidade de aprender a ler. Outro é o método global ou método sintético (fazer a criança reconhecer palavras familiares ou tomar como ponto de partida a frase), que também teve seu destaque, pois considerava que a apreensão do sentido era facilitada pelo contexto da palavra ou da frase. Independentemente do método utilizado, a “decodificação e a compreensão do sentido das palavras e da frase são operações indispensáveis para alcançar o

domínio da leitura. É preciso que o reconhecimento das palavras e a identificação da sintaxe se tornem automáticos e permitam o acesso a textos complexos” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 79).

De todo modo, a decodificação e a compreensão dos sentidos das palavras e das frases se tornam complementares e indissociáveis, uma vez que são essenciais no processo de aquisição da leitura, em um movimento cíclico. Segundo Silva (2011), é preciso aprender a ler ou ler para aprender, e, nesse cenário, o sujeito constrói um ato de conhecer e compreender as realidades humanas registradas através da escrita, pois, ao experienciar a leitura, o leitor concretiza um ato de compreender o meio no qual está inserido. A principal intenção de qualquer leitura, dessa forma, é compreender os significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou, em outras palavras, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra ou época. Nessa perspectiva, o leitor “porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se” (SILVA, 2011, p. 50). Para o autor, compreender a mensagem é compreender-se na mensagem, portanto, ler “não só é uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (SILVA, 2011, p. 51).

A leitura, ao longo da história, não se desenvolveu apenas em uma só direção, abrange uma grande extensão. Estudos apontam que ela assumiu muitas formas diferentes entres os mais diversos grupos sociais em diferentes épocas. Inicialmente, “homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo, e ainda, simplesmente, para se divertir” (DARNTON, 1989, p. 212).

No contexto histórico educacional brasileiro, interessa-nos aqui ainda destacar as reflexões de Silva (2011) quanto às funções da leitura, especificamente:

I. Leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial à própria vida do Ser Humano.

II. Leitura está intimamente relacionada com o sucesso acadêmico do ser que aprende, e, contrariamente, à evasão escolar.

III. Leitura é um dos principais instrumentos de discussão e de crítica, que permite ao Ser Humano situar-se com os outros, para se poder chegar à práxis.

IV. A facilitação da aprendizagem eficiente da leitura é um dos principais recursos de que o professor dispõe para combater a massificação galopante, executada, principalmente, pela televisão.

V. A leitura, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências, parece ser o único meio de desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que aprendem.

Partindo dessas premissas, podemos afirmar que a conduta do leitor, no decorrer da sua trajetória de formação leitora, expõe uma experiência particular e deriva de sua formação escolar e de suas trajetórias leitoras (de várias informações internalizadas e socializadas). Esse percurso ocorre em um processo estruturado, constituído por elementos essenciais com predisposição/ação, no momento de abordar a obra:

A ação do leitor se desenvolve simultaneamente em dois planos: de um lado, o pensamento conceitual e a imaginação objetiva, os dois socializados; por um lado, o sonho, da obsessão, da frustração. Ambos traduzem sua liberdade em uma situação que o livro reduz a uma experiência particular. A grande diferença entre o leitor, reside em que, para o último, psicológico, situa-se antes da formulação da obra, e deste modo, encontra-se quase totalmente fora do processo, portanto, para o primeiro, constitui um dos elementos essenciais de sua predisposição no momento de abordar a obra, fazendo parte do processo (ESCARPIT, 1974, p. 33-34).

Dessa maneira, quando tomadas as representações de leitor, de literatura e leitura como objeto de estudo, parte-se do pressuposto de que elas são partilhadas pelos indivíduos que as acionam, que são repensadas por eles e que carregam consigo os conhecimentos herdados de gerações anteriores. Assim, a leitura “passa a ser, então, uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita; a experiência dos produtos culturais que fazem parte desse mundo só é possível pela existência de leitores” (SILVA, 2011, p. 74).

Como parte essencial do processo de interação social, “a leitura não é um ato de comunicação *mediata*, é, certamente, um objeto de partilhamento” (PENNAC, 1993, p. 84) dos conhecimentos e das linguagens adquiridas ao longo da história e passadas de geração em geração. Nesse ponto de vista, então, segundo Darnton (1989), historicizar a leitura não significa investigar aspectos cognitivos de uma habilidade individual, mas sim compreender as interpretações de leituras praticadas em um dado período histórico, levando em consideração dados do tempo e lugar. Logo, a leitura não é simplesmente uma habilidade aprendida, é uma forma de o leitor se sentir pertencente a uma cultura e dar relevância àquilo que realmente faz sentido, podendo variar de cultura para cultura.

Isso posto, de acordo com Manguel (2004), o leitor que confere a um objeto, a um lugar ou a um acontecimento certa legibilidade, ou que a reconhece pertencente, é aquele sujeito que atribui significado a um sistema de signos, para depois decifrá-lo. E salienta-se que “todos

lemos 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” (MANGUEL, 2004, p. 19-20).

Nota-se que ler é algo estritamente necessário, aumenta o nível de conhecimento, educação, cultura e informações. Entende-se que a leitura provoca o pensamento crítico, renova os padrões de comportamentos e um melhor entendimento da realidade na qual está inserido. É um instrumento capaz de desenvolver uma atitude responsiva de transformação da realidade social. Então, de acordo com Regina Zilberman (1991), “a leitura pode se apresentar como um instrumento de conscientização, colocando-se neste caso, como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e a condição de poder de crítica do leitor” (ZILBERMAN, 1991, p.112).

Entende-se, dessa forma, que ler é uma maneira de se libertar da alienação e dos ideais impostos pela sociedade. Exercer o ato de ler não é apenas decodificar, juntar letras, sílabas, palavras ou frases, é muito mais do que isso, pois “ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida” (RANGEL; ROJO, 2010, p. 86). Diante disso, o hábito de leitura proporciona ao leitor uma facilidade de compreensão dos fatos e acontecimentos ocorridos no meio em que está inserido, sendo, por conseguinte, capaz de transformar suas atitudes, tornando-se autônomo e ciente do seu papel na comunidade no universo discursivo, histórico-social, cultural, ideológico e científico.

Na perspectiva aqui apontada, é possível afirmar que a prática da leitura não é neutra, pois transporta concepções ideológicas, de poderes, de crenças, tanto do ponto de vista de quem escreve quanto no de quem se apodera dela. Para possibilitar a compreensão dos avanços desse objeto, considerado iluminado, no tópico a seguir, é apresentada uma breve síntese histórica sobre o livro e sua evolução.

2.2 LIVRO: OBJETO ILUMINADO

Para chegarmos à sofisticação do livro e aos diversos suportes de leitura que conhecemos hoje, a humanidade criou várias formas de registrar suas descobertas e conhecimentos. O primeiro livro foi feito a partir de blocos de argila, e, segundo Manguel (2004), as tabuletas mesopotâmicas eram, geralmente, blocos de argila quadrados, de cerca de 7,5 centímetros de largura, que cabiam na mão. Um livro era composto de várias dessas tabuletas (mantidas numa bolsa ou caixa de couro), de forma que o leitor pudesse pegar tabuleta

após tabuleta numa ordem já preestabelecida. Para facilitar o manuseio, com o papiro, o livro foi transformado em rolo. No entanto, as tabuletas de argila e o rolo de papiro – ambos portáteis – eram frágeis e não tão práticos, portanto, tiveram que melhorar:

A argila era conveniente para fazer tabuletas e o papiro (as hastes secas e divididas de uma espécie de junco) podia ser transformado em rolos manuseáveis; ambos eram relativamente portáteis. Mas nenhum dos dois era próprio para a forma de livro que substituiu tabuletas e rolos: o códice, ou feixe de páginas encadernadas. Um códice de tabuletas de argila seria pesado e impraticável, e, embora tenha havido códices feitos de papiro, esse material era quebradiço demais para ser dobrado em brochuras. Por outro lado, o pergaminho ou o velino (ambos feitos de peles de animais, mediante procedimentos diferentes) podiam ser cortados ou dobrados em diversos tamanhos. Segundo Plínio, o velho, o rei Ptolomeu do Egito, desejando manter como segredo nacional a produção do papiro, a fim de favorecer sua biblioteca de Alexandria, proibiu a exportação do produto, forçando assim seu rival Eumenes, soberano de Pérgamo, a descobrir um outro material para os livros de sua biblioteca. A crer em Plínio, o Édito do rei Ptolomeu levou à invenção do pergaminho em Pérgamo no século II a. c., embora os documentos mais antigos em pergaminho que conhecemos hoje datem de um século antes (MANGUEL, 2004, p. 147).

Por consequência, mesmo que tornasse mais fácil a tarefa do leitor, o rolo contínuo não ajudava muito na separação dos agrupamentos de sentido. Erros de interpretação, segundo Manguel (2004), eram frequentes com a leitura em voz alta (habilidade incomum para aquela época), e eram comuns erros na leitura de um texto contínuo. Realizar leituras no rolo, livro enrolado nas extremidades sobre dois suportes de madeira, tinha mais algumas adversidades, como:

Para ser lido, o livro em forma de rolo deve ser segurado com as duas mãos. Enrolado nas extremidades sobre dois suportes de madeira, o texto é desdobrado diante dos olhos de seu leitor. Este não pode escrever ao mesmo tempo em que lê, e dificilmente pode comparar diferentes fragmentos do texto que estejam distantes uns dos outros (CHARTIER, 1999, p. 14).

Somente nos últimos anos do século III surgiu o códice, um papiro encadernado e manuscrito em escrita contínua, na nova letra uncial ou semiuncial utilizada nos documentos romanos. O códice (ou *códex*, palavra derivada do latim, que significa livro ou bloco de madeira) foi uma invenção pagã, “os cristãos primitivos adotaram o códice porque descobriram que era muito prático para carregar escondidos em suas vestes, textos que estavam proibidos pelas autoridades romanas” (MANGUEL, 2004, p. 65). O códice apresentava vantagens em relação ao rolo, pois ocupava menos espaço nas bibliotecas, facilitava a leitura, tornava possível a paginação e tinha maior capacidade de armazenamento. Tornou-se mais comum com o uso do pergaminho, um material mais resistente, no entanto, mais caro do que o papiro, que era mais frágil e rasgava com as amarras. O pergaminho era feito, geralmente, com pele de vaca,

de ovelhas e de cabras. Na Idade Média, o papel era obtido a partir de uma pasta feita de trapos de pano (MANGUEL, 2004).

As páginas, no códice, podiam ser numeradas, permitindo ao leitor um “acesso fácil às seções, e textos separados, como as epístolas, podiam ser facilmente encadernados em um pacote conveniente. A separação das letras em palavras e frases desenvolveu-se muito gradualmente” (MANGUEL, 2004, p. 65). Os livros fabricados em pergaminho tinham a forma de códex, “a escrita era realizada nas duas faces (frente e verso), as folhas reunidas pelo dorso e cobertas por uma capa que lhe conferia um formato bem próximo do suporte de escrita que se conhece hoje” (MAROTO, 2009, p. 25). 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” (CHARTIER, 1999, p. 15-16). Para aproximar ainda mais o leitor do texto, novas invenções foram aparecendo:

No século IV e até o aparecimento do papel na Itália, oito séculos depois, o pergaminho foi o material preferido em toda a Europa para fazer livros. Não só era mais resistente e macio que o papiro, como também mais barato, uma vez que o leitor que quisesse livros escritos em papiro (apesar do decreto de Ptolomeu) teria de importá-los do Egito a um custo considerável. O códice de pergaminho logo se tornou a forma comum dos livros para autoridades e padres, viajantes e estudantes - na verdade, para todos aqueles que precisavam transportar em boas condições seu material de leitura de um lugar para o outro e consultar qualquer parte do texto com facilidade. Ademais, ambos os lados da folha podiam conter texto e as quatro margens de uma página de códice facilitavam a inclusão de glosas e comentários, permitindo ao leitor pôr seu dedo na história - participação que era muito mais difícil na leitura de um rolo (MANGUEL, 2004, p. 150).

Os livros eram, principalmente, lidos em voz alta. Segundo Manguel (2004), as letras que os integravam não precisavam ser separadas em unidades fonéticas, elas eram juntadas em frases contínuas. E a forma de ler variava de lugar para lugar e de época para época. A maneira e o modo como atualmente lemos um texto no mundo ocidental (da esquerda para a direita e de cima para baixo) não é universal, como é possível observar no trecho a seguir:

Alguns escritos eram lidos da direita para a esquerda (hebreu e árabe), outros em colunas, de cima para baixo (chinês e japonês); uns poucos eram lidos em pares de colunas verticais (maia); alguns tinham linhas alternadas lidas em direções opostas, de um lado para o outro - método chamado *Boustrophedon*, como “um boi dá voltas para arar”, na Grécia antiga. Outros ainda serpenteavam pela página, como um jogo de trilha, sendo a direção indicada por linhas ou pontos (asteca). A antiga escrita em rolos - que não separava palavras, não distinguia maiúsculas e minúsculas nem usava pontuação - servia aos objetivos de alguém acostumado a ler em voz alta, alguém que permitiria ao ouvido desembaralhar o que ao olho parecia uma linha contínua de signos (MANGUEL, 2004, p. 63).

No intuito de auxiliar quem tinha pouca habilidade para ler, os monges do *scriptorium* dos conventos “usavam um método de escrita conhecido como *per cola et commata*, no qual o texto era dividido em linhas de significado - uma forma primitiva de pontuação que ajudava o leitor inseguro a baixar ou elevar a voz no final de um bloco de pensamento” (MANGUEL, 2004, p. 64). A própria organização dos textos mudou, pois foram organizados de acordo com seu conteúdo, em livros ou capítulos para facilitar o manejo. Os rolos eram desajeitados, “possuíam uma superfície limitada – desvantagem da qual temos hoje aguda consciência, ao voltar a esse antigo formato de livro em nossas telas de computador, que revelam apenas uma parte do texto de cada vez, à medida que ‘rolamos’ para cima ou para baixo” (MANGUEL, 2004, p. 150).

A Igreja Católica, no século V, começou a produzir gigantescos livros de culto, que estavam expostos sobre um atril no meio do coro, permitindo que os indivíduos pudessem seguir “as palavras ou notas musicais sem nenhuma dificuldade, como se estivessem lendo uma inscrição monumental. [...] Visando ler um livro de maneira confortável, os leitores inventaram engenhosos aperfeiçoamentos para o atril e a escrivantina” (MANGUEL, 2004, p. 154). Confeccionar um livro artesanalmente, “fossem os imensos volumes presos aos atris ou os requintados livretes feitos para mãos de criança, era um processo longo e laborioso” (MANGUEL, 2004, p. 155).

Nessa perspectiva, o acesso à Bíblia transfigura-se, segundo Jean-François Gilmont (1999), de preferência no culto e na família, somente em leituras pontuais e de forma restrita. À vista disso, é possível inferir que a leitura popular não era incentivada, de modo que o que era incentivado eram as demarcações do catecismo e dos textos litúrgicos, com intuito de garantir “a estabilidade de uma doutrina cristã elementar. O uso da leitura silenciosa permanece assim limitado, em consequência de uma política consciente” (GILMONT, 1999, p. 71). Conviver com esse gênero de leitura, apesar do dirigismo estrito, certamente aproxima o povo com a leitura, ganhando cada vez mais adeptos:

A cristandade medieval quase não estimulava a apropriação do texto sagrado, seja pelo ouvido, seja pela visão. Os discípulos de Lutero, de Zwingli e de Calvino manuseiam alguns livros: a Bíblia, mas com mais frequência o catecismo, o livro de salmos, o manual litúrgico. Conviver com esse gênero de obra não representa certamente o principal caminho de acesso à leitura silenciosa, mas não deixa de ser uma aproximação, ainda que modesta. A prática de expor aos olhos dos fiéis textos previamente memorizados aumentou progressivamente o número de leitores (GILMONT, 1999, p. 72).

Debates doutrinários do movimento reformista cristão, conforme registros, geraram controvérsias. Com o aumento no número de leitores, livreiros e impressores, utilizaram-se desse movimento como uma fonte para lucrar, como observa-se nas alusões a seguir:

A organização da Reforma por toda a Europa faz crescer, além disso, as necessidades de livros de uso corrente: Bíblias, catecismos, salmos e livros litúrgicos. Mas os impressores protestantes envolvem-se também com trabalhos mais eruditos, destinados aos pastores. Uma parte deles é de natureza didática, comentários bíblicos e obras de síntese teológica como os *Loci Communes de Melancton* ou a *Institutio Christianae Religionis de Calvino*. Outros são o resultado de controvérsias eruditas, pois o século XVI viu multiplicarem-se os debates doutrinários, não somente entre católicos e protestantes, mas no próprio seio da Reforma. Com um furor difícil de imaginar, esses doutos teólogos agrediam-se uns aos outros ao longo de polêmicas que renasciam incessantemente. Os impressores não deixariam certamente de fazer disso fonte de lucro! (GILMONT, 1999, p. 50).

Observa-se, porém, na difusão da Reforma, que “a religião cristã pretende ser efetivamente presença viva e espontânea da palavra. O livro existe apenas para assegurar a perenidade da mensagem, oferecendo à palavra a garantia de uma memória fiel” (GILMONT, 1999, p. 57- 58). Nota-se que todos os reformadores são, ao mesmo tempo, “pregadores, escritores, professores e autores de um extenso epistolário. E a palavra conserva solidamente o primeiro lugar. O destino do livro protestante é plural. O recurso sistemático ao impresso revela uma política consciente dos adeptos da Reforma” (GILMONT, 1999, p. 58). No entanto, a relação com o texto evolui, a partir do momento em que a prática da leitura se generaliza e o escrito converte-se em um meio de comunicação direta. Duas convicções, embora contraditórias, se afrontam a partir daquele momento. De um lado, segundo Gilmont (1999), há a convicção de que o ensino do Cristo é simples, uniforme e se dirige a todos; de outro, o “temor da heresia instaura a preocupação de exercer um controle através da pregação. É um debate fundamental entre a Bíblia do ouvido e a Bíblia do olhar, entre Igreja do oral e a Igreja do impresso” (GILMONT, 1999, p. 58).

Graças a essa evolução, entre os séculos XIV e XVI, mudanças na sociedade marcam grandes avanços. Os ideais do Humanismo e Renascimento influenciaram na maneira de ser, na forma de pensar e agir das pessoas. Diante disso, vale destacar que a grande mudança ocorreu em meados do século XV, na Europa, com a invenção da imprensa, gerou a expansão nas formas de ler, modificando automaticamente o modo de reprodução dos textos e também na produção de livros, de acordo Manguel (2004, p. 156):

[...] em algum momento da década de 1440, um jovem gravador e lapidador do arcebispado da Mogúncia, cujo nome completo era Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg (que o espírito prático do mundo dos negócios abreviou para Johann

Gutenberg), percebeu que se poderia ganhar em rapidez e eficiência se as letras do alfabeto fossem cortadas na forma de tipos reutilizáveis, e não como os blocos de xilogravura então usados ocasionalmente para imprimir ilustrações.

Ademais, a difusão da imprensa acontece, possivelmente, no momento em que “o uso das línguas nacionais está em alta na maioria das esferas da vida social. A imprensa favorece evidentemente essa evolução, já que o funcionamento econômico da nova técnica supõe a busca de novos mercados e uma ampliação, portanto, do público leitor” (GILMONT, 1999, p. 48). É possível, então, afirmar que as maneiras de ler, mais do que a posse do livro, relacionam-se com as estratégias dos livreiros. O acesso entre os mais diversos segmentos sociais aumentou, significativamente, a clientela leitora:

Com efeito, por toda a Europa, mais ou menos precocemente segundo os países, livreiros-editores audaciosos inventam um mercado popular do impresso. Ganhar essa clientela "popular" - no duplo sentido da palavra, já que ela é numerosa e compreende os leitores mais humildes (artesãos, lojistas, pequenos comerciantes, elites das aldeias)" - pressupõe várias condições: uma fórmula editorial que baixe os custos de fabricação e, portanto, o preço de venda; a distribuição dos impressos pelos vendedores ambulantes, na cidade e no campo; a escolha de textos e gêneros capazes de reter o maior número possível de leitores e, entre eles, os mais desprovidos. O resultado dessas estratégias editoriais consistiu em difundir junto aos leitores "populares" ou textos que eles haviam conhecido anteriormente, em outra forma impressa, com uma circulação restrita às pessoas importantes e aos letrados, ou textos que conheceram, em um mesmo período, várias formas de edição, dirigidas a públicos diferenciados (CHARTIER, 1999, p. 120).

A partir disso, surgiram novas formas de leitura. Aquilo que, antes, era realizado com uma produção manual, com pouco acesso, passou a ser uma produção em grandes quantidades, oportunizando a novos grupos de leitores a aquisição do material. Depreende-se disso, portanto, que Gutenberg teve grande contribuição nesse processo:

Gutenberg experimentou durante muitos anos, tomando emprestadas grandes quantias de dinheiro para financiar o empreendimento. Conseguiu criar todos os elementos essenciais da impressão tais como foram usados até o século XX: prismas de metal para moldar as faces das letras, uma prensa que combinava características daquelas utilizadas na fabricação de vinho e na encadernação, e uma tinta de base oleosa - nada que já existisse antes. Por fim, entre 1450 e 1455 Gutenberg produziu uma Bíblia com 42 linhas por página - o primeiro livro impresso com tipos - e levou as páginas impressas para a feira comercial de Frankfurt (MANGUEL, 2004, p. 157).

Os efeitos da invenção de Gutenberg foram de alcance extraordinário e efetivaram-se de forma instantânea. Antes mesmo de os livros ficarem prontos, já havia clientes interessados para comprá-los. Muitos leitores perceberam suas inúmeras vantagens: “rapidez, uniformidade de textos e preço relativamente barato” (MANGUEL, 2004, p. 161). Logo depois da impressão

da primeira Bíblia, máquinas impressoras estavam instaladas em toda a Europa: “em 1465 na Itália, 1470 na França, 1472 na Espanha, 1475 na Holanda e na Inglaterra, 1489 na Dinamarca” (MANGUEL, 2004, p. 161). Pela primeira vez desde a invenção da escrita, por causa da façanha de Gutenberg (considerada um invento fantástico), era possível “produzir material de leitura rapidamente e em grandes quantidades” (MANGUEL, 2004, p. 161).

No final do século XV, embora a imprensa estivesse bem estabelecida e produzindo, segundo Manguel (2004), a preocupação com o traço elegante não desaparecia. Tal cuidado se justificava pelo fato de que, ao mesmo tempo em que os livros se tornaram de acesso mais fácil, também maior número de pessoas aprendia a ler e mais gente também aprendia a escrever. Os historiadores tendem a representar a transformação que a invenção da imprensa causou no mundo dos livros com base no modelo mais tenro da história da revolução industrial. O sistema artesanal de produção do livro foi substituído por um sistema industrial em massa e uniforme. A produção rápida e de baixo curso elevou a comercialização, em um contexto “composto por gente que podia comprar exemplares para ler em particular e que, portanto, não precisava de livros com tipos e formatos grandes; os sucessores de Gutenberg começaram então a produzir volumes menores, volumes que cabiam no bolso” (MANGUEL, 2004, p. 161).

A partir disso, segundo Anthony Grafton (1999), o livro passou a ser a primeira de muitas obras de arte a ser modificada de maneira fundamental pela reprodução mecânica. O leitor se vê diante de um objeto impessoal, cuja aparência foi decidida previamente por outras pessoas. Então, a “carga de emoções que o livro evoca passa a decorrer do lugar que ele ocupa na vivência pessoal do seu dono, das lembranças que o livro possa trazer, mais do que de suas características físicas” (GRAFTON, 1999, 16-17).

No tempo da Roma Antiga, e nos primórdios da Idade Média, os livreiros e papeleiros haviam produzido livros como mercadoria a ser comercializada, “engrandeciam os leitores com uma sensação de privilégio por possuírem algo único” (MANGUEL, 2004, p. 162). Exclusivamente, depois de Guttenberg, centenas de leitores tiveram a oportunidade de ter exemplares idênticos do mesmo livro. E o livro similar podia ser lido em diferentes lugares da Europa de forma simultânea.

Com o propósito de tornar as obras acessíveis aos leitores, novas fórmulas e estratégias de livreiros e editoriais foram concebidas para facilitar a circulação de livros. Introduziu-se um público menos erudito, começou-se a elaborar novas configurações com novas significações. A dupla forma de circulação dos *pliegos sueltos* (poemas), publicados em 1510, na Europa, constituiu uma das primeiras edições em circulação, tais textos, em formato de uma única folha ou em coleções, tornam-se acessíveis e de grande circulação, principalmente ao público urbano:

Essa dupla circulação - de textos singulares impressos numa só folha em formato *in-quarto* e de coleções reunindo várias dezenas ou centenas de poemas em uma mesma obra - é um dos efeitos das trocas múltiplas de que os romances são objeto: entre tradição oral e fixação impressa, entre as diferentes versões impressas que se recopiam uma à outra, entre as diversas gerações de textos, do *Romancero viejo aos romances nuevos*, compostos no final do século XVI por poetas letrados (entre eles Lope de Vega ou Góngora), ou aos *Romances de Ciego* ou de *Cordel*, escritos entre os séculos XVII e XIX para o público popular urbano por autores especializados. Nessas trajetórias múltiplas que muito cedo fazem com que o romance está na base da cultura literária de praticamente todos os estratos sociais, pois todos haviam ouvido, lido, cantado e aprendido romances, a invenção de uma fórmula editorial específica, a do *pliego suelto*, desempenha um papel decisivo. Sua forma (originalmente a de um livrete de oito ou quatro páginas, isto é, uma folha ou uma meia folha em formato *in-quarto*), é a condição de uma ampla circulação do romance, qualquer que seja ele (CHARTIER, 1999, p. 120- 121).

Identifica-se, portanto, que as formas do livro, como objeto impresso, começam a ganhar espaço na recepção do leitor em diferentes condições sociais. Dessa maneira, o livro alimenta o comércio dos vendedores ambulantes e põe ao alcance de todos “um repertório de textos suscetível de múltiplos usos, próprio para acompanhar o trabalho ou a festa, para ensinar a ler ou para passar o tempo” (CHARTIER, 1999, p. 120- 121). Os livros ganham espaço na sociedade, apontado como ferramenta eficaz na aquisição da informação, “uma fonte primária de conhecimento tanto para as ciências humanas quanto para as naturais” (GILMONT, 1999, p. 39).

O acesso ao livro cresce à medida que a tecnologia se desenvolve e se torna mais abrangente, e a expansão se torna cada vez mais acessível, possibilitando ao indivíduo o acesso a milhares de informações. A tecnologia digital, a partir do século XX, permite o acesso a várias coleções e obras para pesquisa e leitura, disponibilizadas através de plataformas e provedores. As plataformas digitais de leitura retratam a época atual na qual estamos inseridos e essa interação do sujeito com a máquina é algo inevitável e se dá de forma intensa nos dias atuais.

Neste prisma, podemos entender o sentido proposto de que, a partir do século XX, o mundo conheceu uma técnica de processamento e armazenamento de informações, conhecida como era das tecnologias de informação. Diante disso, muda-se a concepção de leitor e sua forma de ler, pois a revolução do livro eletrônico é “uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler” (CHARTIER, 1999, p. 13). Portanto, é possível afirmar que o texto na tela causa certo distanciamento corporal entre o leitor e o texto. Diante da dimensão do texto eletrônico, importante destacar:

[...] são as mais poderosas dentre as empresas de multimídia, que determinam a oferta de informação. Sendo assim, o futuro da revolução do texto eletrônico poderia ser-

poderá ser, eu espero – a encarnação do Projeto das Luzes, ou então um futuro de isolamentos e de solipsismos. Ir-se-á ainda mais longe na concentração, isto é, no monopólio exercido sobre informação e o patrimônio textual que, aliás, anda junto com as denominações linguísticas ou as imposições ideológicas? Ou então, sendo a técnica tão flexível quanto pode ser forte, conseguir-se-á propiciar a possibilidade de intervenção no debate público àqueles mesmos que, no mundo do impresso, não podiam fazê-lo? Eis aí um desafio maior de nosso presente (CHARTIER, 1999, p. 146).

De fato, devido a fatores culturais e avanços tecnológicos, a forma de o leitor se relacionar com o livro e com os textos literários muda de acordo com a época histórica na qual o leitor está inserido. A presença das tecnologias digitais na vida das pessoas influenciou e mudou os hábitos de leitura. Com a chegada da internet, os livros, revistas e jornais, antes comercializados por meios impressos, começaram a ser disponibilizados *on-line*, e, por consequência, interferem no modo de ler e, também, de democratizar a leitura, pois os leitores compartilham conteúdos hipermidiáticos ou hipertextos por meios eletrônicos, estabelecendo conexões com textos, sons e imagens antes desconhecidos.

Fica evidente, assim, que as leituras digitais tendem a ganhar espaço e relevância na vida das pessoas na medida em que sua experiência leitora se torna mais atraente e prazerosa. O leitor que surge nesse contexto do ciberespaço, segundo Lucia Santaella (2011), é aquele “leitor imersivo”, característica do leitor de mídias em tempos atuais, ou mesmo um leitor interativo, em “estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc” (SANTAELLA, 2011, p. 33).

Conseqüentemente, nesse contexto, a produção de livros também se modificou no decorrer da história, perceptível nas suas formas e nos elementos que a compõem. A forma de ser dos livros esteve sempre ligada à recepção do leitor. Constata-se que as relações socioeconômicas, culturais e políticas de cada contexto influenciaram profundamente no processo de produção de obras. As formas do objeto livro nunca se apresentaram de maneira isolada, sempre estiveram ligadas intimamente nas perspectivas do autor e do editor, porém, a um público leitor específico. Após a abordagem feita sobre as interações sociais que permeiam a historicidade na concepção de livros, no tópico a seguir, serão explanadas investigações sobre literatura e sua relação com o ensino.

2.3 ENSINO DA LITERATURA, A FORMAÇÃO DO LEITOR E DO PROFESSOR MEDIADOR

Etimologicamente, a palavra literatura vem do latim *litteratura*, que significa escrita, gramática e ciência, forjada a partir de *littera*, que significa letra. Mesmo tendo surgido nos primórdios da humanidade, muito antes da invenção da escrita, a literatura, num contexto de ensino, era tida como um conjunto de saberes e habilidades de escrever e ler bem, relacionada com as técnicas de gramática, retórica e poética, ideia que surgiu no Período Clássico da Grécia Antiga, época em que o filósofo Aristóteles (2008), em sua *Poética*, conceituou a literatura como uma imitação, uma representação da realidade a partir das palavras. Desde então, a literatura faz parte da formação educacional do indivíduo, nas mais diversas sociedades. Portanto, esta seção é direcionada para o estudo da literatura no Brasil, por isso, para compreender a evolução da literatura e as políticas públicas voltadas ao incentivo de leitura e à formação do leitor, faz-se necessário conhecer a história do ensino, situar o momento histórico e explicitar o contexto sociocultural, para que tais políticas possam ser objetos passíveis de verificação.

2.3.1 A literatura no contexto educacional

Na sociedade cristã da baixa Idade Média e no começo da Renascença, segundo Manguel (2004), aprender a ler e escrever fora da Igreja era privilégio exclusivo da aristocracia. Somente depois do século XIII é que isso passa a estar ao alcance da alta burguesia, o que deixa evidente que grande parcela das sociedades, que não pertenciam a esses grupos, não tinha acesso à leitura.

Para Jouve (2012), no século XVI, a literatura designava a cultura do letrado, a erudição. Ter literatura, para o autor, era possuir um saber. Mas, como a literatura supõe a afiliação a uma elite, veio a designar a expressão “grupo das pessoas de letras” (JOUVE, 2012, p. 29).

As crianças dessa época aprendiam a ler cedo, “aprendiam a ler soletrando, repetindo as letras apontadas pela ama ou mãe em uma cartilha ou abecedário” (MANGUEL, 2004, p. 89). A ama (cuidadora), “se soubesse ler, iniciava o ensino, e por esse motivo tinha de ser escolhida com extremo cuidado, pois não deveria dar apenas leite, mas garantir a fala e a pronúncia corretas” (MANGUEL, 2004, p. 89). Após o aprendizado das primeiras letras, se a família tivesse condições financeiras, contratava professores como tutores particulares para os

meninos, enquanto a mãe se ocupava da educação das meninas para as tarefas domésticas, pois elas precisavam aprender a ser boas mães e esposas.

Mesmo antes, no século XV, ainda que os lares tivessem o espaço, a tranquilidade e o equipamento adequado para oferecer ensino em casa, a sociedade patriarcal propunha que os meninos fossem educados distantes da família, na companhia de outros meninos. Não era considerado apropriado que as meninas aprendessem a ler e a escrever, pois, com tenra idade, poderiam receber ou até escrever missivas amorosas. Sobre isso, contudo, há controvérsias, pois, outros estudiosos afirmam que as famílias compreendiam que as meninas deveriam aprender a ler no intuito de aprender a verdadeira fé e proteger-se dos perigos que ameaçavam suas almas. As meninas nascidas em famílias ricas eram enviadas, com frequência, à escola para aprender a ler e escrever com as freiras, com a finalidade de prepará-las para o convento. Portanto, o “papel da leitora era tradicionalmente o de guardiã dos bons costumes, da tradição e do ritual familiar” (LYONS, 1999, p. 168).

Até a Idade Média, de acordo com Vera Teixeira de Aguiar (2011), as crianças exercitavam-se para a vida adulta participando de todas as atividades do grupo. Entretanto, elas aprendiam a viver vivendo, dentro de uma cultura predominantemente oral. Com a chegada dos tempos modernos, surgiu, contudo, a necessidade de investimento na educação infantil, de modo “a preparar as novas gerações para a sociedade letrada e competitiva que se instalava. Dentre os materiais pedagógicos necessários para a empreitada, estava o literário, que se converteu em livro de leitura de uso escolar” (AGUIAR, 2011, p. 243). O reconhecimento da criança como um ser em formação marca o início da literatura direcionada para esse público e da preocupação com o ensino da literatura na escola. Dessa forma, a escola e a literatura contribuíram com a família na educação desse ser em formação. No decorrer do século XVI, então, a literatura era feita através de escritos que eram utilizados como manuais de civilidade. As crianças aprendiam a ler e a escrever nesses manuais.

Durante esse período, ocorreu o que Rildo Cosson (2020) chamou de paradigma moral-gramatical, que se baseava na poética de Horácio, sob o princípio da combinação entre o útil e o agradável, que se sugere que os escritores buscavam, por meio da literatura, ser úteis ou agradáveis, ou ambos, sendo essa dualidade uma validação de sucesso. Citando vários exemplos, como Esopo e a literatura greco-romana, Cosson explica sobre a união entre o saber e a prática e o conceito de lição-exemplo, e atribui a fórmula de sucesso horaciano ao fazer poético concomitante ao pedagógico, filosófico, ético e estético. Nesse pensamento, o autor explica que desde a antiguidade se usou a literatura como meio de ensino, pois “o princípio de

unir o útil ao agradável, usando a literatura como meio pedagógico, encontrou no ensino de latim uma de suas formulações mais bem-acabadas” (COSSON, 2020, p.20).

Assim, de acordo com os objetivos de ensino, os textos literários eram selecionados, formando, mais tarde, o que se reconhece atualmente como cânone. O autor destaca que, no ensino do latim pelos jesuítas, por meio do *Ratio Studiorum*, o objetivo dos textos literários era cumprir duas funções: “servir de guia para a própria língua” e “atender à formação moral dos alunos segundo os ditames da fé católica” (COSSON, 2020, p. 20). Por isso, os textos eram cuidadosamente selecionados. Dessa maneira, os dois grandes objetivos do ensino da literatura no paradigma moral-gramatical eram “ensinar a língua e formar moralmente os alunos” (COSSON, 2020, P. 24). Portanto, a literatura não possuía um lugar disciplinar próprio no currículo, uma vez que era ensinada nas disciplinas de gramática, retórica e poética, sendo ela um conteúdo inserto no ensino da escrita, fazendo parte do “*ensinar a ler e a escrever, do acesso e do domínio da escrita*” (COSSON, 2020, p. 30, grifo do autor).

A partir do século XVII, “a criança tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro” (ARIÈS, 2012, p. 189). Conforme Nelly Novaes Coelho (2010), os primeiros registros e marcas do nascimento da literatura direcionada ao público infantil e juvenil ocorreram na segunda metade desse mesmo século, na França, com fábulas e contos, que eram obras escritas no intuito de formar a criança, ensinar comportamentos e atitudes de uma ideologia predominante da época. Assim, com propósito moralista e pedagógico, a literatura “era conservadora, porque inculcava comportamentos e atitudes de passividade nas crianças, preconizava obediência aos pais e submissão aos mestres” (LAJOLO, 1994, p. 27). A criança era um “ser educável e domesticável” (ROSEMBERG, 1984, p. 70) e essa literatura tinha uma “função domesticadora: transformar a animal criança em adulto humano” (ROSEMBERG, 1984, p. 70).

Pode-se afirmar, portanto, que somente após os séculos XVII e XVIII, a sociedade voltou seu olhar para a criança, que foi vista como fase ou faixa etária específica, com interesses próprios, já que, antes disso, era vista como um adulto em miniatura, com uma visão adultocêntrica. Conforme Regina Zilberman (2003), em meio à Idade Média, ocorreram mudanças que fizeram com que a criança fosse percebida como uma faixa etária diferenciada, pois até então não existia “infância”.

A partir do século XVIII, o crescimento da capacidade econômica e a conquista de mais poder político resultaram em uma nova ordem social e cultural. A infância, a partir dessa época, foi condicionada a desenvolver o seu papel na sociedade. A literatura direcionada para este público surgiu para servir à burguesia, na proposta de formar mentalidades, impondo, assim,

sua ideologia, com um propósito moralista e pedagógico. Nessa situação, no âmbito escolar, a literatura servia de instrumento “à multiplicação da norma em vigor”, para transmitir os ensinamentos de acordo com a perspectiva adulta do mundo (ZILBERMAN, 2003, p. 23).

Em decorrência dessa nova ordem social e cultural, ocorreu, no Brasil, a partir do século XIX, uma corrente de pensamento acerca da produção literária, referente à discussão sobre o que era próprio do país e o que era alheio. A esse pensamento Cosson (2020) atribuiu o paradigma histórico-nacional, que surgiu do interesse de expressão da nação, de maneira singular, que motivou a preservação, a promoção e a divulgação da literatura nacional como matéria de interesse do Estado. Logo, a literatura é tida como um meio para o ensino da leitura e da língua, e sua função, entre outras, era a de colocar em circulação informações sobre o país e promover a formação moral dos indivíduos. Então, “*a literatura é um conjunto de obras distribuídas ao longo do tempo, cujo elo principal é relatarem o Brasil*” (COSSON, 2020, p.44, grifo do autor).

Nesse paradigma, tem-se na literatura o objetivo principal de “formar o brasileiro como brasileiro” (COSSON, 2020, p. 46). O escopo do ensino de literatura, nesse período, era o de instruir como a sociedade brasileira foi construída e o que a define, culturalmente, como nação, por meio das obras literárias, que tinham o papel de expressar “testemunhos materiais de uma tradição cultural” (COSSON, 2020, p. 54), explicitando o percurso cronológico dos estilos de época e seus contextos, incluindo a biografia dos escritores. Segundo esse autor, para tal estudo, o livro didático era o apoio pedagógico principal, em qualquer modalidade de ensino de literatura, usado em sala de aula pelo professor, em uma didática que se baseava na sequência leitura-texto-exercício, o que leva a observação de que, até então, a literatura não tinha um lugar disciplinar próprio, pois era usada como suporte para outros ensinamentos.

Mais tarde, na Europa, a expansão da educação primária do século XIX, segundo Martyn Lyons (1999), estimulou o crescimento do setor que envolvia o público leitor infantil. Nesse período, a infraestrutura escolar permaneceu rudimentar, mas os avanços foram importantes para tornar a instrução primária universal:

Na França, a Lei Guizot de 1833 apontava um rumo, mas não provocou uma transformação imediata da educação primária. Foi preciso aguardar as reformas de Ferry, nos anos 1880 na França, e a Lei de Educação de 1870, na Inglaterra e País de Gales, para que a instrução primária se tornasse, em algum sentido, universal. Tais desenvolvimentos tiveram importantes repercussões para a leitura e o movimento editorial. Passaram a florescer revistas infantis e outros escritos para crianças, voltados para as preocupações pedagógicas das famílias de boa cultura (LYONS, 1999, p. 177).

Com influência da Europa, mudanças ocorreram. O processo de modernização da sociedade brasileira fez com que houvesse um “estímulo ao crescimento industrial e à urbanização, que beneficiou a cultura brasileira, na medida em que se proporcionaram condições de produção, circulação e consumo de bens” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 119). As editoras faziam exigências, o escritor foi submetido a produzir em série, transformando-se num operário; para atingir seus desígnios, escrevia sem pensar necessariamente no consumidor final, mas, sim, nas “instâncias que se colocavam como mediadoras entre o livro e a leitura: a família, a escola, o Estado, enfim, o mundo adulto, nas suas diferentes esferas, desde a mais privada a mais pública” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 119).

A escola e a literatura são beneficiadas com os avanços e as mudanças que ocorreram entre os séculos XIX e XX, pois até então se reproduzia os modelos europeus. Percebendo a necessidade do letramento literário direcionado ao ser em formação, foram os “pedagogos os primeiros a se preocupar com o aparecimento e valor dos livros para as crianças” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, p. 250), formando uma aliança entre a literatura e escola. Nesse período, muitos escritores se dedicavam ao patriotismo e faziam traduções e adaptações com caráter de nacionalização, escrevendo textos compilados dos contos de fadas europeus para textos mais “abrasileirados”, adotando-se um caráter mais cívico e moral.

A preocupação em traduzir e adaptar textos que vinham de fora do país e de incentivar a literatura nacional fez com que, no século XX, houvesse o que Cosson (2020) chamou de paradigma analítico-textual, que tinha como critério de literariedade todo texto com alta produção estética e com o objetivo de conscientizar o sujeito sobre critérios de belo, harmonioso e atraente, para que pudesse reconhecer e apreciar textos literários considerados de qualidade. Naquele contexto, o aluno era “um aprendiz ou mais especificamente um leitor aprendiz” (COSSON, 2020, p. 84). Novamente, a literatura não tinha um lugar disciplinar próprio, pois o critério de ensino de literatura era formado tão somente pelos textos de elevado valor estético, o que, por sua complexidade, abria perspectiva para o ensino de outros textos, mais adequados ao ensino da língua e à formação do leitor (COSSON, 2020).

Em 1920, José Bento Monteiro Lobato cria *A Menina do narizinho arrebitado*, grande virada na literatura infantil brasileira, considerado por Nelly Novaes Coelho (2010) o marco, “o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje” (COELHO, 2010, p. 247). Lobato revela uma preocupação em escrever histórias para as crianças, com uma linguagem mais acessível, atraente e compreensível para elas. Descreve o realismo da vida cotidiana num espaço rural, perfazendo um elo com o mundo real e a fantasia.

Sucessivamente, a “Era Getuliana” (1930-1945) é o período de grande expansão da literatura quadrinizada, com super-heróis, detetives e aventuras. Foi quando a estrutura da escola brasileira foi sistematizada, tornando o ensino primário obrigatório, e somente nesse momento o governo começou a se preocupar com a formação dos professores, o que resultou no consequente aumento da procura pelos cursos de magistério, profissionalizando, principalmente, as mulheres. No ano de 1950, na transição entre os governos de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek, continuam os debates sobre reformas ou reestruturação na educação, criando-se leis, portarias, decretos, com o propósito de equacionar o sistema educacional, diante da mutante realidade brasileira. Criou-se a LDB (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), com mudanças na educação, considerando que o ensino primário tem um grande poder de “formar o cidadão, o indivíduo capaz de cooperar com a comunidade social e com os ideais cívicos, em função do progresso e da unidade nacional” (COELHO, 2006, p. 50).

Depois da década de 1960, prosseguem debates acerca das reformas e da reestruturação na área do ensino. Além disso, criam-se projetos, leis e portarias, mas muitos permanecem no papel, sem ações e sem condições de chegar efetivamente às escolas. Em 1964, inicia-se um novo modelo de governo, um governo de regime militar, que censurava muitas formas e expressões intelectuais, principalmente apresentadas em forma de arte. Com isso, a música e a literatura eram usadas como formas de protesto contra a ordem então vigente. A literatura, nesse período da ditadura militar, era usada como instrumento pedagógico a serviço de uma ideologia e caracterizava-se por um caráter conservador.

Após 1970, tiveram início discussões acerca do ensino da literatura, o que motivou o desenvolvimento de pesquisas sobre a ficção infantil e, a partir de então, há uma grande preocupação com a criatividade, sendo o livro considerado o objeto mais importante no desenvolvimento da criança. Durante esse período, Cosson (2020) apresenta mais um paradigma do ensino da literatura, o social-identitário, o qual tem a literatura “*como uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades*” (COSSON, 2020, p. 99), em vista disso, a escola tinha a função de disseminar a herança cultural. Diante disso, considerava-se que:

[...] o texto literário é humanizador, produz empatia e influencia o comportamento dos leitores, além disso, há outros fatores: a necessidade das adaptações em textos de outras épocas, a importância da mediação da leitura para o desenvolvimento do senso crítico, a leitura desveladora do caráter social das obras clássicas e canônicas, o respeito às minorias e o papel da escola na desconstrução de preconceitos e na formação do cidadão (COSSON, 2020, p. 99).

Assim, o texto literário era um instrumento simbólico de empoderamento e resistência social na busca de uma nação mais igualitária e justa, uma vez que apresentava representações sociais e expressões identitárias positivas, o que contribui com a empatia social, compreendida como “uma competência essencial para a construção permanente de uma sociedade plural e democrática” (COSSON, 2020, p. 101).

A partir da premissa do aluno como um cidadão em formação, o objetivo do ensino de literatura, nesse período, era “*desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade*” (COSSON, 2020, p. 105, grifo do autor). Assim, há um deslocamento do lugar disciplinar da literatura, afastando-se do ensino de língua portuguesa e aproximando-se do ensino das disciplinas de História, Sociologia e Filosofia, principalmente durante o ensino médio, o que gerou significativas consequências na formação do leitor e na prática docente. Dessa maneira, a literatura é:

[...] “considerada um espaço formativo essencial, porque é por meio da apresentação e da discussão dos textos literários que o aluno vai adquirir a consciência crítica e assumir posicionamento ético em relação à sociedade em que vive. Mais que isso, é por meio do texto literário que as posições identitárias das minorias, seja como representação, seja como expressão, são reconhecidas e legitimadas (COSSON, 2020, p. 113).

Através desse pensamento, percebeu-se que o ensino da literatura era diferente do ensino da língua, o que exigia uma grade curricular com uma habilitação própria para a área de Letras e que efetivamente contemplasse essa diferença. Com isso, houve um incentivo maior do governo, com programas de distribuição de obras para as bibliotecas, o que levou a outros problemas, pois quase não havia bibliotecas nem pessoal treinado para exercer o cargo de bibliotecário e, muitas vezes, os professores afastados por motivos de saúde eram realocados para esses espaços (COSSON, 2020).

O período correspondente à década de 1970 sofreu grandes influências da abertura política na concepção de educação. Diante disso, surge uma literatura questionadora das questões cotidianas e, à vista disso, mais realistas. Até esse período, a literatura brasileira era marcada pelo ruralismo; a partir de então, o universo urbano foi mais explorado. Instiga-se a curiosidade do leitor, entrando numa era do experimentalismo. A estrutura narrativa com o visualismo do texto substitui a literatura confiante por uma mais questionadora, que considerava as relações convencionais e os valores então existentes na sociedade. Com isso, surge uma nova concepção de mundo, de modo que o homem passa a ser considerado o ser histórico e criador da cultura (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986).

Com a intensificação da industrialização, as novas tendências políticas organizam a escola brasileira em termos de formação de recursos humanos, e exigia-se uma mão de obra mais qualificada, tarefa essa delegada à escola. Investiu-se em cursos profissionalizantes, dentre os quais o de alfabetização de adultos, que migraram do campo para as cidades, e em cursos profissionalizantes de 2º grau e cursos técnicos na expansão de cursos noturnos e supletivos. Com os avanços da educação, houve uma preocupação na formação do professor para a educação fundamental, englobada pelas licenciaturas. Nesse período, inicia-se a discussão dos estudos da literatura, não exatamente como uma teoria literária brasileira, mas de cunho pedagógico (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986).

Surge, nesse tempo, outro paradigma, o qual é citado por Cosson (2020): o paradigma da formação do leitor após 1980, o qual considerava como literatura uma diversidade de textos:

[...] são considerados literários textos muitos diversos que vão desde os livros-brinquedos feitos para bebês até as obras canônicas das literaturas nacionais, passando pelos recontos da tradição oral, adaptações dos clássicos, gêneros paralelos ou híbridos, como crônicas e histórias em quadrinhos, canções populares e antologias de cordel, livros de imagens e romances em série, memórias e biografias (COSSON, 2020, p. 130).

Tinha-se, nesse contexto, a literatura como um poderoso instrumento para desenvolver gosto e hábito pela leitura, que era o meio mais eficiente de formar um leitor crítico, competente, autônomo, etc. Isso indicava uma competência superior, a qual somente era encontrada por meio da literatura. Partia-se da premissa de que a leitura prazerosa era o início, o meio e o fim na formação do leitor, cujo objetivo era “desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo” (COSSON, 2020, p. 134). Dessa forma, o professor tinha a função de mediador da leitura, o aluno tinha o encargo de praticar prazerosamente a leitura, e a instituição de ensino, por sua vez, tinha o papel de garantir o tempo de fruição da leitura e proporcionar o acesso aos livros, desconfigurando, desse modo, o caráter pedagógico do contato com os textos, pois “o prazer de ler e a leitura do prazer se efetivam na escola como uma leitura gratuita destinada tão somente ao deleite do leitor” (COSSON, 2020, p. 137).

Com esse pensamento, tinha-se, na literatura, uma arma eficaz para combater outros meios de entretenimento, como a televisão, os jogos de videogame e a internet, que disputavam a atenção da criança. Por isso, desde a educação infantil, havia atividades lúdicas que envolviam a literatura, como narrativas, poemas e jogos verbais, para despertar o prazer da leitura, visto que “ensinar literatura é antes demais nada *entreter e divertir a criança, sendo que o texto literário se mistura com outros textos, sem que sejam levadas em consideração suas*

especificidades” (COSSON, 2020, p. 146, grifo do autor). Para atingir o objetivo de despertar o gosto pela leitura, a escolha dos textos era relacionada à proximidade com o aluno, de acordo com gosto, realidade, contexto, vivência, capacidade cognitiva, faixa etária, etc., ou seja, tudo que estava relacionado ao espaço entre o texto e o aluno, para aproximá-lo. A partir deste conceito, ocorreu um maior consumo de *best-sellers*, principalmente os livros em série, que unem outros meios de comunicação, pela integração de filmes, jogos, etc. (COSSON, 2020).

Assim, em meados de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - lei nº 9.394, de 20/12/1996) passou por reformulação. Também foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e os temas transversais (ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, temas locais) foram inseridos nas propostas curriculares, bem como as tecnologias, as múltiplas linguagens e a hipertextualidade. Os movimentos sociais de minorias foram vistos como reação a estereótipos preconceituosos e negativos, por isso, foi criada a Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio públicos e privados em todo o país, uma vez que a literatura tinha a função de realizar um trabalho ativo de construção de conhecimento, conforme destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (BRASIL, 1997, p. 41).

Nesse universo, com o intuito de formar docentes mais qualificados, o Ministério da Educação e da Cultura incentivam as instituições de ensino a oferecer cursos para formação docente e de mediadores de leitura por meio de “técnicas ou dinâmicas de animação desenvolvidas em outros campos e adaptadas para o ambiente escolar” (COSSON, 2020, p. 154), para desenvolver no aluno o gosto pela leitura a partir de suas escolhas pessoais, pois se pensava que, com escolhas feitas pelo próprio aluno, ele iria adquirir o gosto e o hábito pela leitura. Essa nova visão sobre a educação trouxe uma proposta de cunho interacionista, legitimada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos anos 1980. Essa proposta

proporcionou um diálogo entre o ensino da literatura, da sociologia da leitura, da história da leitura e da estética da recepção, o que gerou interesse de estudos acadêmicos sobre esses temas.

Sequente à corrente de pensamento da década de 1980, segundo Cosson (2020), ocorre um novo paradigma no ensino de literatura, o paradigma do letramento literário, o qual é visto como “uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (COSSON, 2020, p. 177).

A literatura, então, passa por um processo de apropriação como construção literária de sentidos, distribuída não somente em livros impressos, mas também em outros suportes, incluindo filmes, vídeos, produtos digitais, voz e, até mesmo, o corpo, pois a literatura funcionava como um conjunto de elementos organizados em um repertório selecionado conforme critério de literariedade, identificado por diversas instâncias, como escolas, academias, editoras ou mesmo o próprio mercado, além dos consumidores, leitores críticos e escritores. Dessa forma, a literatura era considerada uma linguagem cujo valor se dá na experiência da multiplicidade, por isso, tinha maior experiência literária aquele com maior competência para manusear essa linguagem, configurando, assim, “a apropriação literária do texto literário” (COSSON, 2020, p. 179).

Com esse pensamento, a formação do leitor se dava em torno do desenvolvimento da competência literária como uma “construção pedagógica a ser proposta e executada por uma comunidade de leitores historicamente determinada”, por uma instância específica de letramento literário, que determinaria o objetivo e os primeiros passos na formação do leitor literário. Nesse sentido, o professor exercia o papel de “guia ou condutor da experiência literária”, sendo o agente primordial do processo pedagógico o próprio aluno, que é o “protagonista da sua formação, tanto por ocupar o centro da sala de aula e realizar as atividades programadas pelo professor, quanto por incorporar as vivências formativas da escola ao seu processo individual de letramento literário” (COSSON, 2020, p. 190-191), ficando para a escola a função de garantir as condições e os espaços adequados para o ensino de literatura. Nesse espaço, a literatura não teria um lugar disciplinar próprio, visto que não requer exclusividade no ambiente disciplinar, pois o que se levava em conta era “o reconhecimento da especificidade do letramento literário enquanto modo de ensinar literatura na escola” (COSSON, 2020, p. 193).

Para Teresa Colomer (2003), a aparição da noção de competência literária levou a educação literária a estabelecer novos objetivos. E é aí que entra o papel do professor, pois, segundo a pesquisadora, ele tem o papel de “questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade, que a obra pretendeu construir, mais do que o de ensinar

princípios ou categorias de análise” (COLOMER, 2003, 133). Diante desse vasto campo, que é a literatura, a teoria literária evoluiu desde os estudos estruturalistas, que estão centrados na análise da obra, para a teoria da recepção e a da pragmática literária, incluindo o leitor e o contexto social da produção e o uso da literatura (COLOMER, 2003).

As políticas públicas de incentivo à leitura não trouxeram um lugar específico disciplinar para a literatura. Prova disso é a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, a partir dos PCNs, elaborou uma grade curricular atualizada, com o propósito de aprimorar a qualidade no ensino nacional. Pressupõe-se que a literatura deveria ter destaque especial no currículo, uma vez que “os textos literários representam um repositório dos saberes experienciados pela humanidade e ressignificados pela linguagem” (IPIRANGA, 2019, p. 107) e esse documento foi formulado em 2018, sendo o mais recente da educação brasileira. Porém, das quase 600 páginas que compõem o documento, apenas quatro se referem à literatura, o que demonstra o lugar incerto que ela tem em meio às outras disciplinas, principalmente, ao ensino da Língua Portuguesa, visto que o texto informa, no item nove, a competência relacionada a esse componente:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2019, p. 211).

No entanto, há uma incoerência entre a intenção e a prática, visto que, no trecho referente aos fundamentos teórico-metodológicos, o texto menciona a literatura como ensino paralelo ao ensino da língua e da escrita e, sendo o mais recente documento elaborado e atualizado pelo Ministério da Educação, percebe-se que, mesmo com várias tentativas, a literatura ainda não possui um lugar disciplinar próprio nas grades curriculares:

A leitura de textos integrada às atividades de análise, questionamento e síntese tem o propósito de produzir sentidos. Essa prática constitui-se possibilidade de reflexão do aluno, para favorecer a construção de conhecimento articulado ao propósito da linguagem e da língua. Por outro lado, no que se refere à literatura, este documento tem a intenção de colaborar com a criatividade, possibilitar o encantamento e a imaginação e, portanto, a fruição. Visa-se à formação de um leitor proficiente, capaz de construir seu próprio itinerário de leituras (BRASIL, 2019, p. 213).

Nessa perspectiva, percebe-se que, mesmo tendo já atravessado um longo percurso, o ensino da literatura ainda precisa percorrer um árduo caminho até encontrar um lugar próprio disciplinar que lhe é necessário e devido, lugar este esperado pelas propostas governamentais

de âmbito nacional, uma vez que é do Ministério da Educação que se espera meios e instrumentos capazes de preencher as lacunas existentes no letramento literário dos alunos. Contudo, a BNCC coloca a literatura em um patamar menor, pois “indica que literatura é um gênero textual de pouco prestígio educacional e, quiçá, de valor muito menor do que um *gif* ou um meme, por exemplo” (PORTO; PORTO, 2018, p. 22).

Em face disso, apresenta-se, a seguir, uma cronologia das tentativas de se inserir a literatura dentro das práticas leitoras da escola e das bibliotecas públicas, por meio de programas e projetos que demonstram o caminho trilhado até a atualidade e levam à reflexão dos motivos das fragilidades existentes, ainda hoje, na formação do leitor.

2.3.2 Políticas públicas de incentivo à leitura

Em face dos avanços, no âmbito das políticas públicas educacionais, desde meados do século XIX, o Governo Federal começou a se preocupar em enviar livros para as escolas e, a partir disso, começou a desenvolver políticas para avaliação destes. Com a expansão das escolas primárias, a partir de 1930, houve um crescimento editorial considerável em torno dos livros de destinação escolar. Com tal fato, veio a constituição de bibliotecas escolares e o incentivo à leitura e à formação do leitor.

A história brasileira já marca uma longa trajetória de existência em relação aos livros e à leitura. Em 1937, pode-se destacar um grande feito, sob o regime do Estado Novo, a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto-Lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937, com as seguintes competências: organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, no intuito de editar obras de interesse para a cultura nacional; criar bibliotecas públicas e estimular o mercado editorial, com a finalidade de melhorar e baratear a edição de livros no país.

Ainda nesse contexto, em 1938, foi criada pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país. Mas somente em 1945, por meio de outro Decreto-Lei nº. 8.460, de 26 de dezembro de 1945, o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, limitando o professor a responsável pela escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.

Em 1971, foi criado o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), pelo Decreto nº 68.728, de 08 de junho, na finalidade de implantar um sistema de

contribuição financeira para o Fundo do Livro Didático. Em 1976, pelo Decreto nº. 77.107, de 4 de fevereiro, foi criada a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), responsável pelo material escolar e pela execução do Programa do Livro Didático. A Portaria nº. 1.234, de 18 de dezembro de 1979, institui o Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro (PRODELIVRO), com o objetivo de incrementar e facilitar a produção, a difusão e o acesso ao livro, sob a coordenação da FENAME, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 1983, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) assumiu essa função. Em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado pelo Decreto nº. 91.542, de 19 de agosto, substituindo o PLIDEF, que é o responsável pela distribuição dos livros didáticos até os dias atuais.

Pela Lei nº. 7.624 de 5 de novembro de 1987, foi criada a Fundação Nacional Pró-Leitura, que incorporou o Instituto Nacional do Livro e a Biblioteca Nacional. Em 1990, foi criada a Fundação Biblioteca Nacional, pela Lei nº. 8.029 de 12 de abril, que incorporou as atribuições da Fundação Nacional Pró-Leitura. Em 1992, o Decreto Presidencial nº 520, de 13 de maio, cria dois programas ligados à leitura e à biblioteca: o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), com o objetivo de fortalecer as bibliotecas públicas do país, e o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), que nasce vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, órgão do Ministério da Cultura, quem vem a estruturar uma rede de programas aptos a consolidar práticas leitoras.

Em 1997, foi extinta a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), substituída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e foi criado, também, nesse mesmo ano, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com a finalidade de democratizar o acesso de alunos e professores à cultura – leitura e escrita –, à informação e aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história. Somente a partir de 1998 iniciou-se a distribuição de acervos, obras e coleções de livros de literatura e obras de referência a fim de atender às bibliotecas das escolas públicas do Ensino Fundamental com acervos coletivos. O PNBE passou a distribuir os acervos apenas para as escolas, em 2005, atendendo àquelas que ofereciam os anos iniciais e em 2006 aos que ofereciam os anos finais do Ensino Fundamental. A partir da Resolução nº 004 MEC/FNDE, de 03 de abril de 2007, e da Resolução nº 7 MEC/FNDE, de 20 de março de 2009, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) passou a atender, de forma sistemática, a todas as escolas de Educação Básica (Educação Infantil, Fundamental e Médio). Foram incluídas, também, por meio do PNBE, obras de apoio ao professor (intitulado PNBE do Professor), além de periódicos para uso nas bibliotecas escolares.

Para as escolas públicas receberem os acervos do PNBE é necessário que estejam cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A distribuição dos livros é feita diretamente das editoras às escolas, sendo a entrega feita pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Nessa etapa, o PNBE conta com o acompanhamento de técnicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das Secretarias Estaduais de Educação.

Concomitantemente aos programas desenvolvidos pelo governo federal, ocorreram diversos projetos e campanhas no âmbito do incentivo à leitura. Dentre esses programas, destacam-se: i) projeto “Ciranda de Livros” (1982 - 1985), pioneiro na distribuição de livros e incentivo à leitura de literatura infantil e juvenil para as escolas públicas, na ideia de vincular a leitura ao prazer e não a tarefas escolares ou trabalhos didáticos, que foi promovido pelo FNLIJ, Fundação Roberto Marinho e Hoechst do Brasil. O *slogan* do projeto é “Fazer girar a Ciranda de Livros e ajudar as crianças brasileiras a descobrirem que a leitura é uma gostosa brincadeira” (SERRA; ZINCONE, 2008); ii) projeto “Viagem da Leitura” (1986-1988), que faz a distribuição de livros e incentivo à leitura de literatura infantil e juvenil, sendo promovido pela Fundação Roberto Marinho, Ripasa Ind. de Papéis, com apoio da Lei Sarney/MEC; iii) projeto “Sala de Leitura” (PNLS) (1988-1996), considerado o primeiro programa/projeto público, instituído pela Resolução nº 14, criado no intuito de favorecer a leitura com a circulação de livros de leitura dentro da escola, promovido pela FAE/MEC; iv) campanha “Quem lê viaja”³(1997), promovida pelo Ministério da Educação e criada com o objetivo de despertar o interesse pela leitura entre os jovens; v) Campanha “Tempo de Leitura” (2001), promovida pelo Ministério da Educação, com o objetivo de incentivar a leitura, contando com o envolvimento dos adultos para reforçar a importância da leitura fora da sala de aula. Com o tema “Vamos fazer do Brasil um país de leitores” (MARFAN, 2002), a campanha teve o reforço de um comercial de TV e de um *jingle* de rádio, além de cartazes e cartilhas feitos por cartunistas famosos; vi) projeto “Literatura em Minha Casa” (2001 - 2004) (BRASIL, [s.d.]), promovido pelo MEC/FNDE/PNBE, foi desenvolvido com o objetivo de incentivar a leitura em casa, com a família, vizinhos e amigos. Nesse projeto, foram doados aos estudantes diversos livros de literatura, para que esses alunos pudessem formar uma biblioteca particular.

Além desses, fora desenvolvidos: vii) programa “Arca das Letras” (2003), promovido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDE) com o objetivo de incentivar a leitura no

³Campanha publicitária. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OOsFOezxSyc>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

meio rural, respeitando os costumes e os desejos de cada comunidade rural; viii) campanha “Fome do Livro” (2004) promovida pelo MEC com a finalidade de criar uma política pública de governo para o livro e para a biblioteca pública, com o intuito de “coordenar os esforços governamentais e da sociedade civil no sentido de integrar, otimizar e complementar ações públicas e privadas na área de bibliotecas públicas e leitura” (PAIVA, 2008, p. 95); ix) Campanha “Viva Leitura” (2005), promovida pelo MEC/MinC/UNESCO/OEI/Fundação Santillana/Cerlac, com o objetivo de estimular e fomentar a prática de leitura. A campanha envolveu 21 países da Europa e Américas (comemoração do Ano Ibero-Americano da Leitura).

Também, o x) programa “Literatura fora da caixa” - PNBE na escola (2014), organizado pelo Ministério da Educação - MEC, CEALE/UFMG e que contribuiu para a constituição de acervos para uso coletivo de alunos e professores, organizado em três categorias (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos). Foi composto por obras que estimulam a leitura autônoma das crianças, jovens e adultos em processo de alfabetização, com o objetivo de “proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada” (BRASIL, 2014, p. 07),

Por sua vez, o xi) programa “Conta Para Mim” (2019) - Literacia Familiar foi promovido pelo Ministério da Educação e Política Nacional de Alfabetização (PNA) e consistia em um “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (Brasil, 2014, p. 09), no intuito de desenvolver várias práticas em família: interação verbal, leitura dialogada, narração de história e atividades diversas.

Diante desses vários programas e incentivos, acredita-se que a leitura é algo universal, acessível a todos os estudantes das escolas públicas, inclusive às acadêmicas concluintes de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC, que fizeram parte desta investigação, pois todas frequentaram o Ensino Básico em escolas públicas dentro de um período em que já existiam esses programas de incentivo governamental à leitura. Presume-se, então, que elas tiveram acesso aos acervos literários durante sua vida escolar, supostamente com práticas e experiências de leitura, tornando-se, assim, leitoras. Essa indagação será averiguada e elucidada na análise do questionário aplicado.

Portanto, com a presente tese, objetiva-se investigar o perfil leitor e as trajetórias de leitura, bem como a mediação e as preferências leitoras dos sujeitos que compõem a pesquisa, com o propósito de confrontar o perfil leitor das acadêmicas, o que elas leem e se o curso de

Pedagogia contribuiu para a sua formação leitora e para a sua constituição enquanto futuras mediadoras de leitura. Cogita-se que tais dados serão reverberados através do questionário aplicado.

2.3.3 Formação do leitor e do professor mediador

Considera-se que a mediação de leitura e o perfil leitor são essenciais para a formação pedagógica no processo de profissionalização docente e evidencia-se o poder do professor enquanto mediador de leitura para formar sujeitos emancipados, capazes de agir criticamente na sociedade na qual estão inseridos, valorizando a literatura como experiência estética e reconhecendo sua importância para a promoção de aprendizagem e competência.

Outrossim, entende-se que cada pessoa traz em si experiências/vivências e trajetórias leitoras individuais que, ao longo do tempo, são compartilhadas e internalizadas com as pessoas de seu convívio. Nesse viés, de acordo com Larrosa (2003), a leitura nos constitui naquilo que somos e nos define na vida social:

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma e nos transforma), como algo que nos constitui e nos coloca em questão, naquilo que somos. A leitura, portanto, não é apenas um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz nem a um meio para adquirir conhecimentos. Em primeiro lugar, a leitura não nos afeta no próprio lugar que transcorre, em um espaço-tempo separado: em o lazer, ou em o instante que precede o sono, ou no mundo da imaginação. Mas nem lazer, nem o sonho, nem o imaginário se misturam com a subjetividade que rege a realidade, pois a "realidade" moderna, o que entendemos por "real", se define justamente como o mundo sensível e diurno do trabalho e da vida social. Mas isto nem sempre tem sido assim (LARROSA, 2003, p. 25 e 26 - tradução da autora).

Contudo, quando tomamos as representações de leitor, de literatura e de leitura como objeto de estudo, partimos do pressuposto de que elas são partilhadas pelos indivíduos que as acionam, que são repensadas por eles e carregam em si elos com conhecimentos herdados de gerações anteriores. Desse modo, a leitura “passa a ser, então, uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita; a experiência dos produtos culturais que fazem parte desse mundo só é possível pela existência de leitores” (SILVA, 2011, p. 74).

Portanto, esse acesso à leitura precisa ser mediado, Hauser (1977) defende que existe uma relação de natureza dialógica entre a obra de arte e o leitor, que só é concretizada a partir das ações dos mediadores sociais. As inúmeras instituições ou instâncias formadoras de leitura

proporcionam a existência de uma possível relação entre obra/leitor, assim como, por exemplo: editoras, livrarias, revistas, jornais, televisão, biblioteca, família e escola.

Conforme Santiago Yubero e César Sánchez Ortiz (2009), a formação do leitor se dá em três espaços, inicialmente na família: contexto mais imediato, onde a criança entra em contato com o mundo da leitura por meio da oralidade; na escola: âmbito de execução obrigatória, aprendizagem da leitura e da escrita (responsabilidade dos professores e acompanhamento dos pais); e na biblioteca: frequência voluntária, realização de leituras prazerosas e instrumentais (responsabilidade dos bibliotecários ou atendentes).

Nesse ponto de vista, o papel dos mediadores sociais como as bibliotecas, as editoras, as escolas, as livrarias, a imprensa, o sistema de distribuição, os eventos culturais, a igreja e a família têm sido a temática de análise de muitos estudos. Esse enfoque é objeto de estudo de Hauser (1977), que aponta como fundamental as ações das instâncias de mediação, visto que “artista e público não falam a mesma língua desde o princípio. A obra de arte tem que ser traduzida a um idioma próprio para que resulte geralmente compreensível e para que a maioria possa gozá-la” (HAUSER, 1977, p. 551). A partir desse pressuposto, o autor afirma que existe, entre o produtor e o receptor, um grande distanciamento, e são as instâncias de mediação as responsáveis pela ponte que garante a permanência, ou não, do diálogo entre autor e leitor. Para explicitar a concepção de mediadores de leitura, observa-se o destaque a seguir:

Qualquer que seja a constituição de uma obra de arte, normalmente passa por muitas mãos antes de chegar do produtor ao consumidor. A sensibilidade e capacidade associativa, o gosto e o juízo estético do público são influenciados por uma larga série de intermediários, intérpretes e críticos, professores e peritos, antes de constituírem-se em pauta mais ou menos obrigatórias e critérios direcionados para obras que, todavia, necessitam de uma concessão qualitativa, de um selo acadêmico, e problemáticas segundo a opinião pública (HAUSER, 1977, p. 551-552 - tradução da autora).

De fato, os mediadores de leitura assumem um papel importante neste processo de constituição do diálogo entre autor/obra/leitor, porque a obra de arte é uma construção dialética, e essa conversa entre autor e público só ocorre mediante uma ação recíproca. O autor salienta, ainda, que o público deixa de ter uma atitude passiva para assumir a de interlocutor (HAUSER, 1977). Enfim, a obra de arte situada numa perspectiva dialógica só existe a partir da recepção, a qual só se concretiza por meio das instâncias mediadoras. Nessa perspectiva, os conteúdos dos textos só adquirem sentido “quando expostos à investigação de quem lê, isto é, eles vivem através da regência do leitor. O que importa, então, não é o texto em si, mas o uso que a ele se dá” (AGUIAR, 2011, p. 245).

Nesse ponto de vista, o sentido da literatura e da leitura em si não é algo pronto ou acabado, mas um processo de interação entre autor-texto-leitor. Esse processo de interação deve ocorrer nas instituições escolares, que vão servir de indicativo no fortalecimento da formação do leitor. No entanto, será necessário estabelecer qualidades de relações que aprimorem o apego à leitura em cenários fora do contexto escolar.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1986) afirmam que, durante muitos anos, a pedagogia e a literatura andavam juntas, existindo certa dependência entre elas. Contudo, é necessário que haja uma autonomia da arte literária para que esta possa cumprir com seu principal pressuposto, que é o de promover a emancipação do leitor. Assim, a literatura assume uma função estética em busca da formação do leitor. Segundo Renata Junqueira de Souza e Berta Lúcia Tagliari Feba (2011, p. 80), “só é literatura se a função estética se sobressair à função pedagógica, pois somente o prazer derivado do texto literário, além de propiciar ao leitor a capacidade de sonhar e imaginar, o emancipa”. As autoras acrescentam, ainda, que a função estética permite ao leitor o “gozo e o prazer de ler, a fruição do texto e, especialmente, a ampliação dos horizontes de expectativas a fim de enriquecer suas experiências de vida” (SOUZA; FEBA, 2011, p. 80). Percebe-se, dessa forma, que a literatura assume um papel de suma importância na vida do leitor, pois é responsável por estimular a imaginação, auxiliá-la a conhecer melhor “a estrutura do seu eu, permitindo, também, ampliar sua visão de mundo e alargar seus horizontes cognitivos e emocionais” (SOUZA; FEBA, 2011, p. 80-81).

A literatura, nesse viés, é uma “linguagem instauradora de realidades e exploradora dos sentidos, a qual possui uma capacidade de gerar inúmeras significações a cada nova leitura” (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 39). Porém, nem toda linguagem é considerada literária, a linguagem torna-se literária quando “seu uso instaura um universo, um espaço de interação e subjetividades (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana” (LAJOLO, 1986, p. 38). A literatura tem a capacidade de abrir os horizontes do leitor que passa a ver o mundo com outro olhar, através das percepções da própria experiência, colaborando de forma significativa na formação do sujeito:

Curiosidade. Imaginação. Criatividades. Fantasia. Sentimento. Invenção. Sensibilidade. A literatura, enquanto expressão da vida, tem a capacidade de redimensionar as percepções que o sujeito possui de suas experiências e do seu mundo. Por isso mesmo, a leitura da literatura, pela sua natureza e pela sua força estética, colabora significativamente para a formação da pessoa, influenciando nas suas formas de pensar e de encarar a vida (SILVA, 1993, p. 89).

Diante disso, pode-se considerar a leitura a tarefa mais importante destinada às instituições de ensino. O professor é o agente nesse processo de melhoria da qualidade de ensino e o hábito de leitura deve ser estimulado já desde a infância, e é seu papel: “Além da orientação do professor através de palavras que estimulam, acrescentar o objetivo de fazer amar a leitura, para que o leitor se sinta o protagonista do seu aprendizado” (GÓES, 1984, p. 27). Um bom leitor é capaz de construir sua própria leitura e ampliar a sua visão de mundo. O mundo da leitura pode transformar e aumentar seu leque de conhecimento, enriquecer cultural e socialmente o sujeito. Pensar na literatura no espaço educacional é pensar “no coletivo, na leitura compartilhada, pensamos no professor como um leitor que forma leitores” (SILVA, 2009b, p. 34).

Outrossim, é de suma importância que o leitor iniciante esteja inserido em um universo familiar que também se preocupe com o aprendizado da leitura, pois é no seio familiar que se realiza o “aprendizado prévio da leitura, é no meio familiar que a criança habitua-se progressivamente ao escrito, que livro, pouco a pouco e de modo natural, ocupa lugar em seu universo cotidiano, graças às histórias, aos contos que lhe são narrados ou lidos” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 80-81).

Nesse sentido, a literatura apropria-se de um papel social e político complexo e amplo; passa a contribuir para a formação do senso crítico, deixando de ser apenas sinal de erudição; atua como “instrumento de reflexão” (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 37), sendo capaz, por meio de sua linguagem, de questionar a hegemonia do discurso oficial e o consenso determinado pela ideologia dominante.

A literatura desempenha, portanto, um papel fundamental na vida dos leitores, pois “estabelece o cenário para que exploremos tanto a nós mesmos como aos outros, para que definamos e redefinamos quem somos, quem podemos vir a ser” (LANGER, 2005, p. 17). Portanto, ler implica um lento e contínuo processo de aprendizado. A leitura deve ser prazerosa e ter “o dom de ampliar nosso conhecimento e nosso pensamento crítico, aprimorando dessa forma quem nós somos” (AZEVEDO, 2013, p. 125-126). Contudo, o prazer pela leitura dificilmente se origina no sujeito, individualmente, é preciso que o contexto onde ele vive contribua para que esse processo ocorra. A educação, ao longo dos anos, tem se preocupado em contribuir para a formação de um indivíduo crítico, dinâmico, responsável e atuante na sociedade, uma vez que ler

[...] é inferir; captar intenções, atitudes e, em consequência associar conceber, reajustar expectativas, o que é assim em razão do caráter linear da linguagem e da experiência acumulada. Portanto, a leitura é um estímulo que nos põe em relação aos

outros ao nosso redor e nos faz construir imagens e significados (MONTEIRO, 2009, p. 60).

Nessa perspectiva, há, durante a leitura, uma interpretação ou interpretações de conceitos, ou seja, as representações se aperfeiçoam com o passar do tempo, com as vivências e experiências, que são mediadas por pessoas, dentro de um contexto, que possibilitem essas interpretações:

Durante a leitura, por exemplo, as representações vão mudando; à medida que a leitura progride, algumas ideias perdem a importância, algumas são acrescentadas e algumas, reinterpretadas. Mesmo depois de a última palavra ter sido lida e o livro ter sido fechado, ao leitor ainda resta uma representação que é passível de mudança, o que pode ocorrer através da escrita, de pensamentos adicionais, de outras leituras, ou da discussão em sala de aula. Representações se desenvolvem, mudam e se enriquecem com o tempo, com o pensamento e com a experiência (LANGER, 2005, p. 24).

Um sujeito leitor inicia suas leituras no seio de sua família. No entanto, com as rotinas diárias e atribulações que os indivíduos enfrentam atualmente, a leitura acaba se encaixando em “horas regulares de liberdade”, que, conforme Escarpit (1974), são categorizadas em três períodos: “os momentos vazios irrecuperáveis (transportes, refeições), as horas regulares de liberdade (após o dia de trabalho) e os períodos de não atividade (domingos, dias de licença, doença, reforma)” (ESCARPIT, 1974, p. 205). Das três categorias, “as horas regulares de liberdade” constituem o momento em que mais a leitura ocorre por prazer, à noite (horário em que a maioria das professoras leem), com os livros de cabeceira, que refletem os gostos de leitura. Isso ecoa na ampliação da habilidade de leitura no ambiente formativo, representado pelas instituições de ensino. Segundo Langer (2005, p. 210), “as escolas podem contribuir para o desenvolvimento de seres humanos que usam a imaginação para ganhar visão e *insight*, sensibilidade e estratégia e que podem conceber caminhos de mudar e não apenas a si mesmos, mas também o mundo”. Com isso, é possível perceber que uma boa formação leitora representa mudanças na sociedade como um todo, pois “o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências” (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 23).

Nesse prisma de análise, entende-se que literatura está presente de forma ativa na nossa sociedade, agindo como um:

[...] instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos

dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura prescrita; a que os poderes surgem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 1995, 243).

Diante do exposto, é possível inferir que a literatura é um instrumento para adquirir conhecimento, quebrar paradigmas, reformular conceitos e estimular o reconhecimento do eu em interação com o outro. Por outro lado, a falta de leitura literária pode levar a fragilidades na formação do indivíduo como um todo, visto que:

A literatura é, sem dúvida, um dos grandes instrumentos de conscientização da revolução invisível que se está processando no âmbito da mente humana, especialmente no que diz respeito ao conhecimento *eu-outro* [...]. Trata-se de uma mudança de *paradigma* ou de *modelo de conhecimento*: descobre-se agora que o verdadeiro conhecimento do *eu* não se dá por “mergulho no inconsciente” (por meio de um processo interior, subjetivo, solitário), mas sim por meio e reconhecimento do *eu em interação com o outro* (por meio de experiências vitais e solitárias que mesclam *reações interiores* do ser e *dados exteriores* a ele) (COELHO, 2000, p. 155-156).

À vista disso, a literatura possui “[...] função formadora” (ZILBERMAN, 2003, p. 29), que vem ao encontro do que preconiza Antonio Candido: a literatura tem uma “força humanizadora” e um papel importante na “formação do homem” (CANDIDO, 1995, p. 80). Logo, as fragilidades existentes no processo de leitura comprometem a constituição do sujeito não só como leitor, mas também como indivíduo da sociedade, como pessoa. Dessa forma, “a literatura assume seu extremo poder transformador” (LAJOLO, 1986, p. 65). Assim sendo, toda literatura, seja a lida ou a contada, cede ao homem os recursos necessários para que ele imagine seu potencial humano, uma vez que “a literatura é intelectualmente provocativa, bem como humanizadora, permitindo que utilizemos vários pontos de vista para examinar pensamentos, crenças e ações” (LANGER, 2005, p. 17).

Perante o exposto, o objetivo da educação literária é, antes de tudo, “contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade” (COLOMER, 2007, p. 31) e essa interação é realizada através da “confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (COLOMER, 2007, p. 31). Por isso, o sujeito que não tem ou tem pouco acesso aos textos literários jamais poderá realizar tais confrontações, pois é um leitor ingênuo, com apenas uma perspectiva sobre o que lê, o que, muitas vezes, afasta-o da possibilidade de fazer comparações entre obras diferentes, o que compromete o processo de significação entender suas leituras como parte da realidade e por considerar com mais ênfase a sua experiência de vida sobre o que lê. Isso não ocorre com o

leitor mais experiente, que tem consciência da ilusão gerada pela ficção e consegue perceber o valor estético da obra (HAUSER, 1977). Como consequência da falta de leituras do leitor ingênuo, a sociabilidade desse sujeito ficará comprometida ou, até mesmo, limitada, o que compromete, também, sua individualidade, pois a literatura possui um papel “formador da personalidade” (CANDIDO, 1995, p. 243), e o texto literário é considerado um dos maiores instrumentos capazes de atuar na formação dos indivíduos, permitindo a humanização:

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

A arte literária é, portanto, um meio de comunicação entre o leitor, o público e os mediadores de leitura. Existe uma relação recíproca de interação envolvendo o autor, que produz a obra evocando suas experiências e visões de mundo, e o leitor, que não é apenas receptivo, mas é ativo no papel de completar os significados da leitura ao recebê-la. Toda obra é escrita pressupondo um espectador, real ou hipotético, que interage com o autor, por isso, há influência do leitor sobre o criador do texto, mas é o leitor que, ao ler a produção escrita finalizada, sai modificado, completando o ato de comunicação dialógica (HAUSER, 1977).

Partindo desse pressuposto, fazer uso da literatura como ferramenta de ensino é fazer com que o sujeito mergulhe num mundo de subjetividade e encantamento, no qual possa se reconhecer, se descobrir, compreender melhor suas próprias emoções e apreender o mundo e o outro, pois, segundo Hauser (1977), a essência de uma obra está na sua compreensão, que é condicionada ao conhecimento e sensibilidade artística do leitor, o que muda de acordo com sua individualidade. É justamente por meio da interação texto e leitor que o ensino da literatura se torna significativo, capaz de transformar a realidade, atuando como veículo socializador dos valores que o identifica, pois, “aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que mediam e transformam as relações sociais” (COSSON, 2016, p. 40).

Desse modo, a leitura constitui-se como instrumento motivador e desafiador, capaz de transformar o sujeito em um cidadão ativo, responsável pela sua aprendizagem, compreendendo, assim, o contexto em que vive, com capacidade para modificá-lo de acordo com a sua necessidade e precisão.

Diante disso, para formar um país de leitores, deve ser prioridade “formar pessoas capacitadas para serem mediadores, entendidos como facilitadores das circunstâncias que aproximam o leitor do texto, da leitura” (MARQUES NETO, 2009, p. 67). Para José Castilho Marques Neto (2009), formar mediadores de leitura não é uma tarefa fácil, pois durante muito tempo a leitura foi atribuída exclusivamente às obrigações da escola, sendo direcionada mecanicamente à alfabetização, transpondo, dessa forma, o que se chama “escolarização da leitura”. Faz-se necessário ir muito além disso, precisa-se enraizar a leitura na sociedade como ato de todos. O autor ainda destaca que houve programas exitosos na formação de mediadores de leitura, por exemplo, o Proler, porém, de pouca abrangência. A proposta, segundo Marques Neto (2009), era de que o programa deveria ser implementado e expandido de maneira permanente em todo o Brasil, como política pública de larga escala.

Partindo desse pressuposto de que a leitura deve ser um ato acessível a todos, a instituição escolar, pautada na LDB (1996), no art. 2, estabelece que a educação tem por finalidade desenvolver no educando o exercício de cidadania, em que o indivíduo deverá se orientar pelos princípios da democracia, de liberdade, nos ideais de solidariedade humana, de participação e responsabilidade, visando ao desenvolvimento pleno do aluno e à qualificação para o trabalho. Compreende-se que o ato de ler, diante disso, permitirá o posicionamento consciente do leitor frente a realidade. Entende-se, também, que esse posicionamento é adquirido no percurso de sua formação, portanto, “(...) cabe à escola a formação e o desenvolvimento do hábito da leitura, e seu papel é tão amplo quanto mais restrito for o da família, condicionada a problemas sócio-econômicos” (CATTANI; AGUIAR, 1986, p. 24).

Assim, torna-se imprescindível que o educando tenha não somente acesso à leitura, mas que possa se apropriar desse bem cultural possibilitando sua emancipação leitora. Hipoteticamente, a falta de repertório, as defasagens na experiência leitora e a falta de testemunho do professor-leitor para entusiasmar o educando podem comprometer o ensino da leitura literária. Portanto, a implantação de políticas de formação continuada, voltadas ao incremento do repertório cultural dos agentes de formação e mediação, se faz necessária, pois “o professor pode e deve caminhar no sentido de se tornar um leitor maduro, revertendo essa maturidade em favor de um ensino de melhor qualidade, que forme leitores à sua imagem” (SILVA, 2009a, p. 35). O professor que incentiva o seu educando a ler precisa mediar esse processo, através do seu testemunho, compartilhando suas descobertas e aprendizagens. Contudo, para facilitar a formação do leitor, faz-se necessário que o professor se apresente como leitor ativo, seduzido pela leitura:

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, 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 (SILVA, 2009a, p. 26).

Entende-se, a partir disso, que a docência não é um dom, mas um ofício a ser construído por meio do processo formativo que envolve um percurso pessoal, social e profissional. Contudo, “um percurso que é dinâmico, contínuo e progressivo. O compromisso fundamental do professor é com a organização-transmissão do saber e com a formação do ser humano naquilo que lhe cabe através de currículo escolar” (SILVA, 2009a, p. 26).

Não é ousado afirmar que a dimensão pessoal do ofício de ser professor é intensamente permeada por práticas leitoras, pois “o professor lê e faz ler os seus alunos, o professor lê e provê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se constrói nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente” (SILVA, 2009a, p. 28).

A profissão de professor se concretiza na prática, dia a dia. Um dos grandes desafios, nesse contexto, é a formação do aluno cidadão leitor, ou seja, de um sujeito que utiliza a leitura além da escola, que emprega a leitura como instrumento para a participação nas discussões e decisões da comunidade, na vida social e política.

Para tal, a prática da leitura, mediada e planejada pelo professor, proporciona ao aluno leitor a possibilidade de se tornar um sujeito ativo. Dessa forma, por consequência, a leitura se torna uma “atividade de questionamento, conscientização e libertação” (SILVA, 1997, p. 46). Ademais, a leitura representa a interação entre os sujeitos. Por meio dos textos, o leitor, a partir dos conhecimentos prévios, tenta compreender a mensagem do autor e construir significado, pois

(...) ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é, antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor; e ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31-32).

Dessa maneira, durante a leitura, o leitor toma como base seus próprios conhecimentos para compreender e interpretar o texto.

Nos modelos interativos o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31)

À vista disso, destaca-se a importância do papel do mediador de leitura, pois proporcionar uma boa leitura ao leitor é ir muito além da capacidade de decodificação, instiga a autonomia, segundo Colomer e Camps (2002), tornando-a eficaz e com sentido. Compreender a importância do mediador de leitura – nesse caso, o professor – é perceber a necessidade de ofertar, de forma constante aos educandos, diversas possibilidades de leitura e ferramentas essenciais na formação do leitor proficiente.

3 PERCURSO ESTRUTURAL E METODOLÓGICO: A VERIFICAÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

Sabe-se que o processo de leitura se dá a partir da união da influência da família, da escola e da sociedade, como um todo. É cultural, além de educacional. Por isso, para que se obtenham dados com o intuito de analisar a formação de leitores de uma determinada região, é preciso levar em conta a origem desse local, de acordo com sua constituição, pois, a partir dessa observação, é possível identificar de onde provêm possíveis fragilidades.

Em uma região composta por cinco cidades, cuja população soma, em média, 38.400 habitantes, existe apenas um curso presencial de licenciatura em Pedagogia, o que influencia diretamente na formação dos leitores que ali moram, visto que é desse curso que se formaram, e vêm se formando, os professores responsáveis pela mediação da leitura dos habitantes, há 95 anos. E, isso interfere no desenvolvimento da sociedade local e regional, pois o cenário educacional está relacionado à quantidade e à qualidade de leitura, principalmente literária, dos moradores dessas cidades. Portanto, para que a investigação alcance dados mensuráveis para análise, explana-se, na sequência, a constituição das cinco cidades que compõem a CRE de Itapiranga.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO: APRESENTAÇÃO DA CONJUNTURA

Porto Novo, hoje cidade de Itapiranga, recebeu diversos imigrantes europeus entre a década de 1920 a 1930. Porto Novo pertencia a Chapecó, “foi comprada em etapas, a partir de 28 de janeiro de 1926, pelas *Sparkassen*⁴ do Estado do Rio Grande do Sul para o *Volksverein*⁵, para que esta entidade iniciasse a formação de uma colônia a ser ocupada exclusivamente por alemães - natos ou descendentes - de religião Católica Apostólica Romana” (JUNGBLUT, 2000, p. 73). Conforme Leandro Mayer (2017), o projeto Porto Novo se formou nos alicerces germânicos e católicos:

O projeto de colonização Porto Novo tinha suas peculiaridades, entre elas aceitar somente compradores de terras que fossem de origem germânica e católica, o que formaria, portanto, uma colonização étnica e confessional sustentada sob os alicerces do germanismo e do catolicismo. A colonização foi planejada, organizada e

⁴ Bancos de Poupança.

⁵ Sociedade União Popular.

promovida a partir de 1926 pelo *Volksverein für die Deutschen Katholiken in Rio Grande do Sul*, fundada em 1912 pelos jesuítas de São Leopoldo/RS (MAYER, 2017, p. 24).

As colônias velhas do Rio Grande do Sul estavam ficando insuficientes. Diversas propagandas trouxeram novos agricultores para colonizar as terras de Porto Novo. Em decorrência da carência de estradas, os desbravadores chefiados pelo missionário católico Padre Max von Lassberg desceram o Rio da Várzea em embarcações rústicas e, logo após, navegaram pelo Rio Uruguai até chegar a Porto Novo. Em meados de 1929, Porto Novo recebeu a visita do governador do estado de Santa Catarina, Dr. Adolfo Konder. Na ocasião, foi levantada a hipótese, pela primeira vez, de Porto Novo se tornar distrito vinculado ao município de Chapecó, e discutiu-se, também, qual a designação que receberia. No ato, foi mudado o nome da povoação para Itapiranga, que, na língua guarani, significa pedra vermelha. O Distrito de Itapiranga foi criado pelo Decreto Estadual nº 213, de 25 de fevereiro de 1932. A emancipação política foi anunciada pela lei nº 133, de 30 de dezembro de 1953, oficialmente instalada em 14 de fevereiro de 1954.

De acordo com os dados do IBGE (s.d.), Itapiranga/SC possuía, em 2019, uma estimativa de 16.872 habitantes, e a área da unidade territorial é de 281,782 km². De acordo com o Censo (2017), o salário médio mensal era de 2.0 salários mínimos.

Por influências do período de colonização, a religião predominante no município de Itapiranga/SC ainda continua a ser o Catolicismo, com 94,7% de adeptos, na sequência, aparece o Protestantismo, com 4,4%, o Espiritismo, com 0,2%, e, também, aqueles que não seguem nenhuma religião, com 0,5%.

Atualmente, a base da economia é a agropecuária, com o cultivo de milho, feijão e a criação de aves, suínos e gado de leite. Além do mais, existem várias pequenas, médias e grandes indústrias instaladas no município, como a JBS, que emprega milhares de pessoas do município e toda a região. Encontram-se, também, em desenvolvimento, projetos com incentivos ao turismo no município.

A taxa de escolarização é de 99,8% e, em conformidade com o censo (2017), o IDEB - Anos finais do Ensino Fundamental, na Rede Pública de ensino, é de 5,5. De acordo com o QEdu (<https://www.qedu.org.br/>), com dados do Ideb, Prova Brasil, Enem e Censo Escolar, o município de Itapiranga conta com 29 escolas, 17 municipais (que atendem a crianças da Educação Infantil, Séries Iniciais e Séries Finais), oito escolas estaduais (que atendem a crianças e adolescentes das Séries Iniciais ao Ensino Médio), uma escola particular (de Ensino

Médio), uma escola de Educação Especial, um Instituto de Assistência e Educação, chamado São Canísio, e um Senai (de cursos técnicos de nível profissionalizante).

Tunápolis⁶, antiga comunidade de Tunas – pertencente ao município de Itapiranga – foi elevada à categoria de Distrito pela lei nº 02 de 11 de fevereiro de 1961. No dia 26 de abril de 1989, pela lei estadual nº 7.583, foi aprovada a emancipação político-administrativa do município de Tunápolis, instalado oficialmente em 1º de janeiro de 1990. Os 132.909 km² de área do município estão situados no Extremo Oeste de Santa Catarina e neles habitam 4.525 pessoas (IBGE/2019). A cidade tem o mesmo contexto histórico de Itapiranga, já que fazia parte dela até a sua emancipação.

De acordo com o QEDu, com dados do Ideb, Prova Brasil, Enem e Censo Escolar, o município de Tunápolis conta com dez escolas, cinco municipais (que atendem a crianças da Educação Infantil, Séries Iniciais e Séries Finais), quatro escolas estaduais (atendem a crianças e adolescentes das Séries Iniciais ao Ensino Médio) e uma escola de Educação Especial.

Iporã do Oeste⁷, população de origem europeia, tem uma vocação agrícola acentuada, dedicando-se à suinocultura, à bovinocultura de leite e à avicultura, em larga escala, e à produção de grãos. Os primeiros moradores, descendentes alemães e italianos, chegaram à antiga Vila Pinhal por volta de 1928. Chamaram de Pinhal a comunidade que se formava, em decorrência da abundância de pinheiros existentes na região, pois foi a disponibilidade de madeira de lei que motivou a migração. Em 13 de novembro de 1953, Pinhal efetivou-se como distrito de Mondaí e recebeu a denominação de Iporã (que, na tradução do dialeto guarani, significa água boa). E somente em 1988 foi aprovada a emancipação político-administrativa do município, instalado oficialmente em 1º de junho de 1989. O município de Iporã do Oeste tem uma área de 202.369 km². Sua população, de acordo com o IBGE/2019, é de 8.409 habitantes.

De acordo com o QEDu, com dados do Ideb, Prova Brasil, Enem e Censo Escolar, o município de Iporã do Oeste conta com dezesseis escolas, oito municipais (que atendem a crianças da Educação Infantil, Séries Iniciais e Séries Finais), cinco escolas estaduais (atendem a crianças e adolescentes das Séries Iniciais ao Ensino Médio), uma escola particular (de Ensino Médio), uma escola de Educação Especial e um Centro de Educação Infantil.

Santa Helena⁸ tem uma área de 80,7 km² e foi colonizada por gaúchos descendentes de imigrantes italianos e alemães, que esperavam enriquecer com a extração de madeira. Os

⁶ Site do município de Tunápolis. Disponível em: <https://www.tunapolis.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/41777>. Acesso em: 11 jan. 2021.

⁷ Site do município de Iporã do Oeste. Disponível em: <https://iporadoeste.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/14>. Acesso em: 11 jan. 2021.

⁸ Site do município de Santa Helena. Disponível em: <https://www.santahelena.sc.gov.br/>. Acesso em: jan. 2021.

colonizadores chegaram em 1943. Em setembro de 1962, foi fundado o distrito de Santa Helena, pela lei estadual nº 863, de 14 de dezembro de 1962, pertencente a Descanso. A emancipação só aconteceu em 1992, pela lei estadual nº 8526, de 09 de janeiro de 1992. Iporã do Oeste, de acordo com o IBGE/2019, possui 2.200 habitantes.

De acordo com o QEDu, com dados do Ideb, Prova Brasil, Enem e Censo Escolar, o município de Santa Helena conta com nove escolas, sete municipais (que atendem a crianças da Educação Infantil, Séries Iniciais e Séries Finais) e duas escolas estaduais (que atendem a crianças e adolescentes das Séries Iniciais ao Ensino Médio).

São João do Oeste⁹, foi colonizado pelo *Volksverein*, entidade do Rio Grande do Sul. A comunidade sede teve o seu início de colonização em 1932, com a celebração de uma missa, pelo Pe. Teodoro Treis. Durante muitos anos, a evolução de São João do Oeste, tanto da sede quanto do interior, foi lenta, em virtude das dificuldades de comunicação e comércio. A área que constitui o município é de 162 km². Conforme o IBGE/2019, o município tem 6.402 habitantes.

De acordo com o QEDu, com dados do Ideb, Prova Brasil, Enem e Censo Escolar, o município de São João do Oeste conta com dezesseis escolas, nove municipais (que atendem a crianças da Educação Infantil, Séries Iniciais e Séries Finais), cinco escolas estaduais (atendem a crianças e adolescentes das Séries Iniciais ao Ensino Médio), uma escola particular (de Ensino Médio) e uma escola de Educação Especial.

O quadro a seguir mostra a nota do Ideb dos cinco municípios que compõem a CRE de Itapiranga/SC, em dez anos.

⁹Site do município de São João do Oeste. Disponível em: <https://www.saojoao.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/9656>. Acesso em: jan. 2021.

Quadro 1 - Ideb - municípios que compõem a Cre Itapiranga

Município	2019		2017		2015		2013		2011		2009	
	Anos Iniciais	Anos finais										
Itapiranga	6,8	5,7	7,3	5,5	6,9	6,0	7,2	5,2	6,9	5,8	5,7	5,2
Tunápolis	7,1	5,5	6,9	5,5	7,2	5,9	6,3	5,1	7,2	4,6	6,1	5,1
Iporã do Oeste	7,4	6,0	7,3	6,0	7,6	6,2	6,8	5,3	7,2	5,5	5,8	5,2
Santa Helena	6,5	5,2	6,7	6,1	6,0	5,5	6,3	3,9	6,8	4,5	6,2	4,5
São João do Oeste	7,6	6,3	7,5	6,0	7,3	6,2	7,5	6,0	6,4	5,4	6,1	5,1

Fonte: A autora, 2021.

De acordo com os dados apontados no quadro, é possível inferir que os estudantes de Pedagogia que finalizaram o curso em 2019 foram estudantes das escolas de educação básica nos períodos apresentados pelo Ideb. Esses dados demonstram a média de qualidade do ensino que os recém-formados professores encontrarão em sua prática docente. No entanto, ressalta-se que, dentre as provas aplicadas para coletar os dados pelo Ministério da Educação, não há provas específicas que avaliem a leitura literária dos estudantes. Logo, os dados não representam a formação do leitor, mas, sim, a qualidade da educação em geral, e apenas das séries iniciais e finais da educação básica.

Dessa forma, o campo da educação que merece destaque na região é a UCEFF, Unidade Central de Educação Fai Faculdades - Centro Universitário Fai - Itapiranga/SC, uma vez que é a única instituição formadora de professores de Pedagogia na região. A UCEFF Itapiranga, instituição de ensino superior privada, é a mantenedora do Centro Universitário que teve início das suas atividades no dia 17 de junho de 2000, como Sociedade Educacional de Itapiranga, mantenedora da FAI Faculdades. A instituição teve a autorização do primeiro curso – Administração – em 19 de julho de 2001, pela Portaria nº. 1578. A aula inaugural da primeira turma foi realizada em 6 de agosto de 2001, na Escola FUNEI, localizada no centro de Itapiranga. O primeiro bloco da sede própria foi inaugurado no dia 17 de fevereiro de 2003, no

Bairro Universitário, endereço atual da Instituição. A Portaria 892 do Ministério da Educação foi publicada em 26 de julho de 2017, credenciando a Faculdade de Itapiranga em Centro Universitário FAI. A partir de 2018, concretizou-se a mudança da marca para UCEFF, que, atualmente, atua em projetos regionais com campus em Itapiranga e Chapecó. Documentos institucionais da UCEFF¹⁰ registram que sua missão é “oferecer uma educação comprometida com a formação humana, profissional e científica, contribuindo para o desenvolvimento regional, pautada na sustentabilidade e responsabilidade social”. Sua visão, por sua vez, é a de “Consolidar-se como referência acadêmica nas áreas em que atua”. A UCEFF desenvolve diversos projetos em parcerias com as escolas da região, oferecendo quarenta cursos de graduação (presenciais, semipresenciais/híbridos e EAD), cursos de pós-graduação e cursos de extensão.

O curso de Pedagogia da UCEFF - Unidade Central de Educação Fai Faculdades - Centro Universitário Fai - Itapiranga/SC teve seu reconhecimento pelo MEC por meio da *Portaria 1.093*, de 24/12/2015, Renovação *Portaria nº 915*, de 27/12/2018, publicada no DOU nº 249, de 28 de dezembro de 2018. Precedente a essa data, era concebida como Sociedade Educacional de Itapiranga (SEI), mantenedora da FAI - Faculdades de Itapiranga, constituída em 17 de junho de 2000. Os atos foram registrados no Cartório de Títulos e Documentos de Itapirang/SC, sob o número 344, em 20 de junho de 2000. O projeto do curso Normal Superior com Habilitação em Anos Iniciais e Educação Infantil foi protocolado na Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU), em Brasília, em setembro de 2000.

No momento, o curso de Pedagogia da UCEFF de Itapiranga/SC é o único curso de licenciatura na modalidade presencial, com duração de quatro anos, e conta com aulas no turno noturno. A graduação forma o profissional para atuar nos diferentes espaços escolares, como gestores, professores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou mesmo do Ensino Médio, nas modalidades Normal, Ensino Médio Inovador, ou Politécnico. Também os prepara para atuar em espaços não escolares, como empresas e outras organizações. A matriz curricular possibilita ao licenciado em Pedagogia o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à atuação do pedagogo e assegura a formação humana nas dimensões física, cognitiva, afetiva, cultural, estética, lúdica, artística, ética e biossocial, necessárias ao exercício da docência e da gestão nos mais diversos espaços (PPC, 2016). De acordo com o MEC, o curso de Pedagogia é reconhecido com excelente conceito - Nota 5 (Reconhecimento

¹⁰ UCEFF - Unidade Central de Educação Fai Faculdades - Centro Universitário Fai - Itapiranga/SC. Disponível em: <<https://www.uceff.edu.br/uceff/itapiranga/a-uceff#nossa-trajetoria>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

1.093, de 24 de dezembro de 2015¹¹). O acadêmico da UCEFF possui acesso a bolsas de estudos, como FIES, Proni, Uniedu, e a linhas de financiamentos e descontos ofertados pela instituição, além da possibilidade de realizar estágios remunerados durante o curso. Há parcerias entre a instituição da UCEFF com governos municipais para que o curso seja acessível a toda comunidade e para que todos tenham a oportunidade de qualificação profissional em nível de Ensino Superior, já que não há universidades públicas próximas à essa região.

3.2 SUJEITOS ANALISADOS: CONCLUINTES DE PEDAGOGIA

O questionário foi aplicado aos concluintes do curso de Pedagogia em dezembro de 2019, em uma sala de aula, na UCEFF, e teve duração de duas horas. O questionário foi entregue a 23 acadêmicas presentes no momento da aplicação. Todas do sexo feminino. Desse grupo, vinte acadêmicas tinham de 19 a 23 anos, e três acadêmicas estavam na faixa etária dos 24 aos 28 anos.

A turma iniciou a graduação em 2016, com quarenta acadêmicas. No decorrer do curso, algumas se transferiram de cidade, de curso, algumas reprovaram e outras cursavam somente algumas disciplinas. Dessa forma, na turma/disciplina em que o questionário foi aplicado, havia 28 acadêmicas. Algumas delas estavam ausentes, mas sabiam da aplicação do questionário, pois a aplicação havia sido informada no dia anterior pela professora titular da disciplina. As acadêmicas encontravam-se no final de curso e estavam preparando-se para a elaboração do TCC e para a banca final. Para iniciar a proposta, realizou-se uma breve conversa sobre a pesquisa e sua finalidade.

3.3 QUESTIONÁRIO APLICADO

O questionário utilizado para esta investigação foi o modelo aplicado pela pesquisa desenvolvida num Programa Nacional de Cooperação Acadêmica da Capes (PROCAD), pesquisa que foi desenvolvida em cursos presenciais de graduação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, campus de Marília e de Presidente Prudente), na

¹¹Informações da IES. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTc3Mw==/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/NDM=>>> Acesso em: 23 jun. 2020.

Universidade de Passo Fundo (UPF) e na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Foram sujeitos da referida pesquisa os alunos ingressantes dos cursos de Letras e Pedagogia, em razão de formar professores para a Educação Básica, que ensinam a leitura e suas práticas. Nesse intuito, a pesquisa pretendeu dar visibilidade às práticas de leitura de universitários e desenvolver um plano de ações político-pedagógicas para qualificar a formação de leitores universitários, como parte integrante da formação inicial, em licenciaturas e bacharelados, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, definiu-se por replicar o questionário do referido PROCAD às acadêmicas concluintes de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC, com o intuito de confrontar ou completar com os dados ou trabalhos já existentes.

No início do semestre de 2019, em contato com a coordenação do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC, encaminhou-se a “carta de apresentação” expondo sobre a intencionalidade da pesquisa. A aplicação do questionário com a turma finalista do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC foi realizada em dezembro de 2019, em uma sala de aula da instituição, e teve duração de duas horas. O questionário foi entregue a 23 estudantes, presentes no momento da aplicação. O questionário (Apêndice E) era composto por 86 questões (abertas, fechadas e de múltiplas escolhas), que envolviam aspectos relacionados ao perfil leitor, às práticas e às trajetórias leitoras, na seguinte classificação: perfil pessoal (perguntas 01 a 22); leituras habituais (perguntas 23 a 38); suportes, frequência e tempo de leitura (perguntas 39 a 51); espaços e disposições físicas de leitura (perguntas 52 a 57); dimensões valorizadas na leitura (pergunta 58); preferências de leitura (perguntas 59 a 61); papel das instituições e mediadores de leitura (perguntas 62 a 65) e táticas e estratégias de leitura (perguntas 66 a 86). Os questionários foram numerados de 1 a 23, para preservar a identidade das acadêmicas, portanto, foram nomeados por Pc 1 a Pc 23 (letras Pc - Pedagogia concluintes), de forma anônima e confidencial e seguiu procedimentos éticos no tratamento de dados de pesquisa, conforme Parecer Consubstanciado (Apêndice A) - Número de CAAE 11590919.6.0000.5342, número 3327007.

Partindo dessas análises, decidiu-se pelo estudo de campo, realizado pela aplicação, de forma presencial, do questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas. Quanto ao questionário, as perguntas são abertas e/ou livres, nas quais “os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem à escolha entre um rol de alternativas” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 109); perguntas fechadas ou dicotômicas, que “são limitadas, apresentam alternativas fixas (duas escolhas: sim ou não etc.). O informante escolhe sua resposta entre duas opções apresentadas” (PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 109); e perguntas de múltipla escolha, que “são perguntas fechadas, mas apresentam uma série

de respostas possíveis” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 110). Convém, a partir dessas definições, estabelecer a diferenciação entre essas questões. Galdino Chaer, Rafael Rosa Pereira Diniz e Elisa Antônio Ribeiro (2011, p. 262) afirmam que:

As perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente.

Um dificultador das perguntas abertas é também encontrado no fato de haver liberdade de escrita: o informante terá que ter habilidade de escrita, de formatação e de construção do raciocínio.

Já as perguntas fechadas trarão alternativas específicas para que o informante escolha uma delas. Têm como aspecto negativo a limitação das possibilidades de respostas, restringindo, pois, as possibilidades de manifestação do interrogado.

Elas poderão ser de múltipla escolha ou apenas dicotômicas (trazendo apenas duas opções, a exemplo de: sim ou não; favorável ou contrário).

O questionário poderá, ainda, ter questões dependentes: dependendo da resposta dada a uma questão, o investigado passará a responder uma ou outra pergunta, havendo perguntas que apenas serão respondidas se uma anterior tiver determinada resposta.

Com a proposta elaborada e o instrumento selecionado, optou-se pela pesquisa qualitativa, que serviu de base para coletar informações quanto ao perfil e as trajetórias leitoras das acadêmicas concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC.

3.4 PARA ANALISAR OS DADOS: ANÁLISE DO CONTEÚDO

Visando coletar os dados necessários para esta investigação, optou-se por uma pesquisa de campo, diagnóstica de caráter qualitativa e descritiva, pois, conforme Cleber Cristiano Prodanov e Ernani Cesar de Freitas (2013), pesquisa de campo é aquela utilizada com o propósito de coletar informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou hipótese, que queira comprovar, ou descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste, à vista disso, em “técnicas de coleta de dados mais apropriadas à natureza do tema e, ainda, a definição das técnicas que serão empregadas para o registro e a análise” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60). A propósito,

[...] a pesquisa, seja quantitativa ou qualitativa, parte de um problema ou de questionamentos, cuja resposta é revelada por meio de procedimentos teórico-metodológicos, os quais não consistem apenas de coleta de dados e informações, mas envolvem o recorte, a seleção, a leitura e a análise. Esses procedimentos são diferentes conforme o tipo de abordagem, porém não são dispensados em nenhuma delas. As incursões conclusivas da investigação não são desvinculadas do problema inicial, do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos: o conhecimento produzido é resultado da trajetória percorrida durante a investigação (MIRANDA, 2005, p. 247).

Optou-se, então, pela abordagem qualitativa, segundo Maria Marly de Oliveira (2007), para explicar com clareza as características e os significados das informações obtidas através do questionário. E a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (os significados, a interpretação e a análise surgem da percepção do fenômeno visto num contexto) (BOGDAN; BIKLEN, 1992).

Sendo assim, presume-se que, na perspectiva dos participantes, a pesquisa qualitativa tem a função de compreender as experiências na sua totalidade, pois se desenvolve em um processo essencialmente interativo, no qual o *corpus* em análise fala por si mesmo e transmite ao pesquisador sobre suas vivências. Essa metodologia, além do envolvimento, de ambas as partes, demanda do pesquisador uma postura aberta e flexível para a descoberta do inesperado (BOGDAN; BIKLEN, 1992).

Optou-se, inclusive, pelo enfoque descritivo-analítico, pois “o mérito principal de uma descrição não é sempre sua exatidão ou seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição” (MARTINS, 2008, p. 56).

Diante disso, a análise tem como objetivo “organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 1999, p. 168).

Assim, a análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Feitas as considerações e a contextualização dos sujeitos e apontado o instrumento da pesquisa, inicia-se a descrição das etapas de pesquisa.

Para a *primeira etapa*, dispôs-se como objetivo levantar o máximo de estudos sobre a temática, realizando uma leitura flutuante sobre a formação do leitor, leitura, literatura e mediação de leitura. Nessa fase inicial, caracterizada como pré-análise, pode-se destacar como relevante o ano de 2018, quando a pesquisadora atuou como professora da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Português e Literatura Infantil no curso

do Magistério Profissionalizante de Ensino Médio, na Escola de Educação Básica São Vicente - Itapiranga/SC.

Destaca-se como significativo o fato de que, no segundo semestre daquele ano, estagiárias do ensino superior do curso de licenciatura Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC realizarem estágios na disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Português e Literatura Infantil, com observação e intervenções, para cumprimento do currículo de ensino. Durante as práticas, tanto das alunas da 3ª Série do curso do Magistério e das acadêmicas do 6º período do curso de Pedagogia, foram observadas fragilidades nas suas experiências e práticas leitoras.

Posteriormente a essa observação, em contato com a coordenação do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC – à qual a pesquisadora possui fácil acesso e também um bom relacionamento com a instituição –, por conveniência, optou-se por uma pesquisa de campo aplicada a essas acadêmicas concluintes do curso de Pedagogia, no intuito de traçar o perfil e as trajetórias leitoras das acadêmicas concluintes desse curso.

Na *segunda etapa* da pesquisa, cumpriram-se aspectos de cunho burocrático da solicitação de autorização para desenvolvimento da investigação, bem como submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa.

Ainda nessa etapa, optou-se pelo instrumento “questionário do PROCAD”, por ser um instrumento que já foi utilizado de forma exitosa em outras pesquisas anteriormente referenciadas, além disso, por ser uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 198). Após definidos os sujeitos da pesquisa –concluintes de Pedagogia –, estes podiam responder ao questionário, pois passaram por todas as disciplinas ofertadas no curso. Somente as concluintes poderiam deixar transparecer as influências das bases teóricas recebidas no decorrer do curso, principalmente na disciplina de literatura, para a consolidação de seu perfil leitor, especialmente, com foco em sua constituição enquanto sujeito/professor e futuro mediador de leituras.

Seguindo esse pensamento, determinaram-se os objetivos da presente tese, que são voltados a traçar o perfil e as trajetórias leitoras das concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF - Unidade Central de Educação Fai Faculdade Ltda., Itapiranga/SC, considerando que a leitura é algo indispensável para a formação humana e principalmente para a formação de futuros professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar os tipos de leituras que foram disponibilizadas às acadêmicas concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC, suas bases e trajetórias leitoras; b) investigar as influências nas práticas leitoras, identificando os espaços e os modos de ler, na compreensão analítica da influência da família, da escola e de outros espaços na constituição desse sujeito leitor; c) mapear as características das leituras realizadas pelas concluintes de Pedagogia e suas preferências leitoras; d) refletir se há a presença da literatura no currículo do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC e de que forma ela amplia o referencial leitor destas acadêmicas.

Progredindo na fase da pré-análise para a *terceira etapa* da pesquisa, em posse do questionário respondido pelas concluintes de Pedagogia, recorreu-se à categorização, que é a “classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). Dessa forma, realizou-se a busca de teóricos para decidir as questões, de acordo com as possíveis categorias de análise da pesquisa. Optou-se, também, em suprimir algumas questões do questionário que servirão de base para trabalhos futuros. Após, estabeleceu-se uma ponte de análise dos dados da transcrição dos questionários, e então, elegeu-se: perfil leitor e trajetórias de leituras (questões número 1 a 22 , 49, 50, 51, 58 [26 questões fechadas]); mediadores de leitura - as contribuições da família, da escola e da sociedade na formação do leitor (questões número 62 a 64 [03 questões fechadas] e 65 [01 questão aberta]; e leituras habituais, espaços e modos de ler - preferências leitoras, divididas em subcategorias, assim como: Leituras habituais, questões número 23 a 38 (10 questões fechadas e 05 questões abertas); espaços (questões número 52 a 57 [07 questões fechadas]); modos de ler, questões número 39 a 48 (09 questões fechadas e 01 questão aberta); e preferências leitoras (questões número 59, 60 e 61 [02 questões fechadas e 01 questão aberta]). Totalizando 63 questões, as quais foram analisadas e serão descritas nas notas de rodapé de cada seção.

Perante o exposto, o procedimento de análise consistiu-se na coleta, organização, tabulação e análise dos dados, a partir das respostas do questionário aplicado - que serviu de amostra, para averiguar as experiências leitoras e práticas de leitura, numa perspectiva teórica, para consolidar conclusões a respeito do lugar disciplinar da literatura, que será o fenômeno de investigação.

Diante disso, os dados obtidos por meio dos questionários foram analisados à luz da análise de conteúdo.

No intuito de organizar os dados e informações coletadas, em material que possa ser analisado e para ter potencial de se tornar um suporte para viabilizar a análise final, é

fundamental que os dados sejam adequadamente tabulados. Para tanto, a tabulação e a apresentação de dados foram feitas através de recursos computacionais, com tabelas e figuras, para dar suporte à elaboração dos índices e cálculos estatísticos. A análise e interpretação de dados se deu a partir das evidências observadas, apoiando-se na metodologia, do referencial teórico e com o posicionamento da pesquisadora. A investigação foi desenvolvida no intuito de atender aos objetivos propostos, a fim de “comparar e confrontar dados e provas com o objetivo de confirmar ou rejeitar a(s) hipótese(s) ou os pressupostos da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 112).

Acredita-se que um estudo dessa natureza possa contribuir academicamente com o diagnóstico da formação de leitor e de mediador de leitura no curso de Pedagogia - UCEFF, Itapiranga/SC, com base no ensino da literatura, com o intuito de ampliar o repertório de leituras e o acervo literário dos futuros professores. Atenta-se para o fato de que os elementos aqui analisados já foram observados em outras pesquisas, de outras regiões, portanto, assume-se uma metodologia já utilizada em outras investigações, para dar suporte a esse novo universo de sujeitos pesquisados e garantir a relevância e credibilidade desta investigação, uma vez que ela está direcionada para *corpus* representativos locais e não há outros estudos sobre esse tema na região.

4 APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: DESCOBERTAS PRINCIPAIS DA PESQUISA

Como referido no capítulo anterior, o questionário aplicado para este estudo foi elaborado com base no questionário do elaborado para a 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) e respondido pelas concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC (Apêndice E). Após a tabulação e a análise dos dados, elegeu-se as categorias de investigação, a saber: a) Perfil leitor e trajetórias de leituras das investigadas; b) Mediadores de leitura: contribuições da família, da escola e de outros espaços na formação do leitor; c) Leituras habituais, espaços e modos de ler – preferências leitoras. Essas categorias foram divididas em subcategorias: a) Leituras habituais; Espaços; b) Modos de ler; e Preferências leitoras. Também, depois de analisar o PPC, as ementas e planos de ensino do curso de Pedagogia, averiguou-se o lugar da disciplina de literatura na constituição do perfil leitor das concluintes deste curso em análise na presente tese.

4.1 PERFIL LEITOR E TRAJETÓRIAS DE LEITURA DAS INVESTIGADAS

Para que se pudesse desenvolver uma pesquisa sobre o referencial leitor das acadêmicas do curso de Pedagogia da UCEFF, foi necessário conhecer o perfil leitor das acadêmicas concluintes desse curso para que se estabelecessem as trajetórias leitoras dessas estudantes, uma vez que esse perfil delineou, de modo geral, como foi a relação delas com a leitura desde a infância até a finalização da graduação.

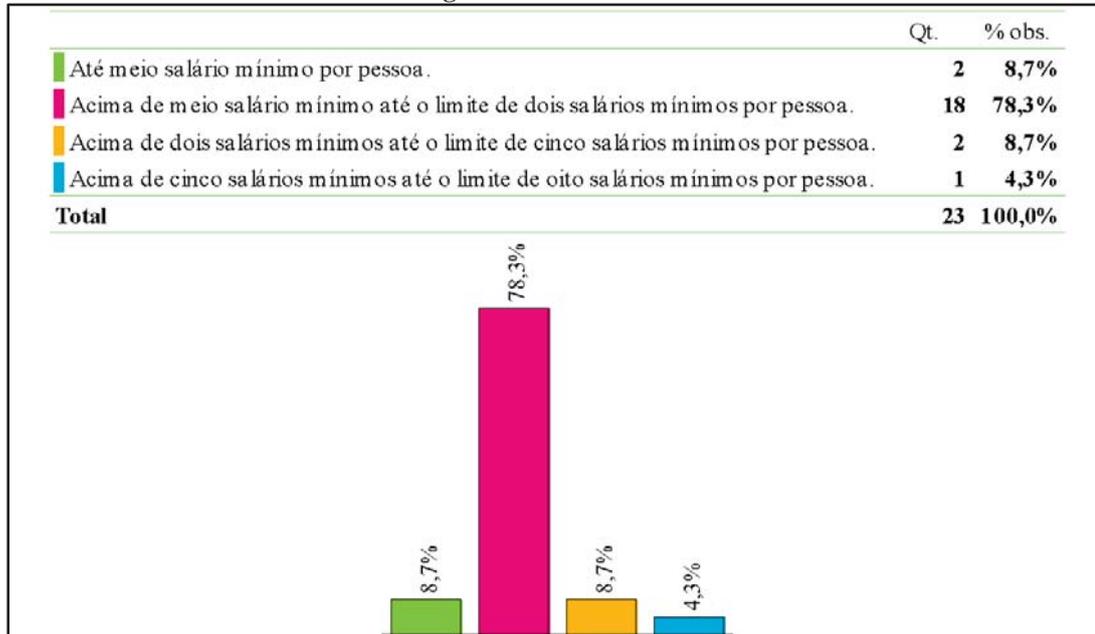
4.1.1 Perfil leitor dos sujeitos investigados

As acadêmicas que compõem esta investigação são as concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF de Itapiranga, intituladas “Pedagogia concluintes”. O grupo é, composto por vinte acadêmicas, todas do sexo feminino, nas faixas etárias de 19 a 23 anos (17 alunas) e de 24 a 28 anos (3 alunas). Somente uma aluna apresenta deficiência auditiva e é usuária de aparelho auditivo, o que não interferiu na participação da pesquisa. Para descrever o perfil leitor

das acadêmicas concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF – Itapiranga, integrantes da pesquisa, utilizam-se figuras, a fim de apresentar os percentuais levantados.

No que se refere à renda familiar, na questão número 4¹², apresentam-se os dados:

Figura 1- Renda familiar



Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 04).

Conforme os resultados apontados na Figura 1, somente duas acadêmicas (8,7%) assinalaram possuir renda familiar de até meio salário mínimo por pessoa. Dezoito alunas (78,3%) são integrantes de família que se enquadram na renda acima de meio salário mínimo até o limite de dois salários mínimos por pessoa; duas acadêmicas (8,7%) apontaram ganhos acima de dois até o limite de cinco salários mínimos por pessoa; e apenas uma (4,3%) assinalou que a família recebe acima de cinco até o limite de oito salários mínimos por pessoa.

O resultado revela que o plano de desenvolvimento de Santa Catarina, mesmo que tenha avançado, ainda precisa percorrer um longo caminho para o real desenvolvimento econômico,

¹² Questão nº 4. Considere a soma dos rendimentos mensais de todas as pessoas de sua família e/ou que moram com você e dividida pelo número de pessoas que usufruem diretamente desse montante; depois, assinale a alternativa que mais se aproxima do resultado:

- () Até meio salário mínimo por pessoa.
- () Acima de meio salário mínimo até o limite de dois salários mínimos por pessoa.
- () Acima de dois salários mínimos até o limite de cinco salários mínimos por pessoa.
- () Acima de cinco salários mínimos até o limite de oito salários mínimos por pessoa.
- () Acima de oito salários mínimos até o limite de dez salários mínimos por pessoa.
- () Acima de dez salários mínimos por pessoa.
- () Não sei.

como se pretendia na década de 1960, quando se vislumbrava que o Estado se tornaria um marco no desenvolvimento social e econômico, conforme salientou Aguiar (2006).

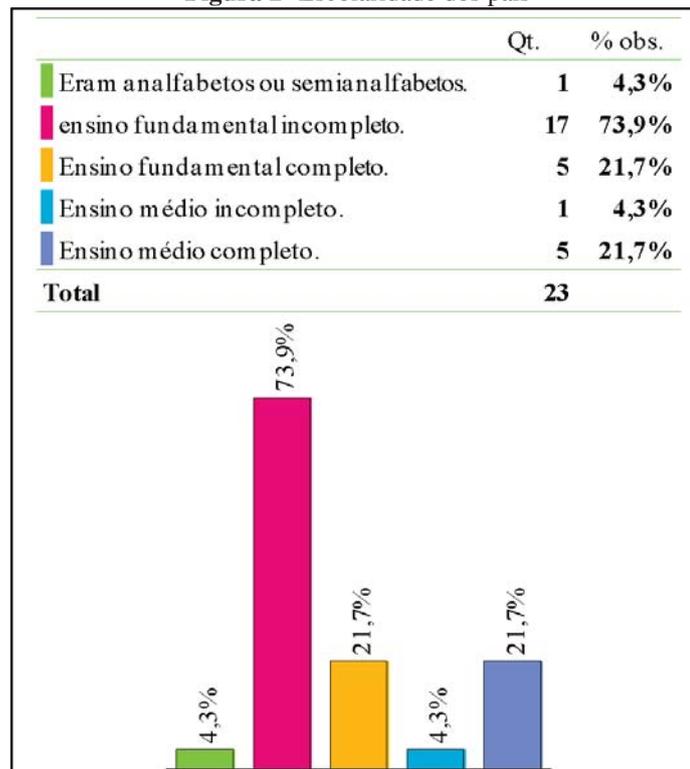
Vale lembrar que, nesta investigação, a maioria das entrevistadas têm entre 19 e 23 anos e apenas três possuem entre 24 e 28 anos. São jovens em transição para a vida adulta em plena formação. Por isso, todas as influências, internas e externas à graduação, são importantes nesse processo. A renda familiar influencia de diversas formas, pois determina as condições de vida e estudo das graduandas, como é mostrado em diferentes estudos sobre o tema.

Em um trabalho semelhante e já mencionado, Zanatta (2019) constatou que a maioria dos acadêmicos participantes da sua pesquisa tinha renda de até dois salários por pessoa; 25,3% apresentaram renda mensal de até meio salário por pessoa; e 38,5% com renda de meio até dois salários por pessoa.

A renda familiar impacta diretamente no poder aquisitivo para obtenção de materiais de estudo, livros e leituras em geral, inclusive, no próprio ambiente familiar, nos cômodos da casa onde se separa um tempo para ler, no cotidiano das pessoas, em que a leitura está presente, pois ela é “sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos” (CHARTIER, 1999, p. 13), que estruturam o modo de acesso aos livros, pelos leitores, nos mais diversos âmbitos sociais. Esse pensamento será esclarecido ao longo da análise, quando se observa que a renda familiar está atrelada à educação da família das acadêmicas, conforme se verifica nas próximas questões.

Uma das características que influencia o perfil do leitor é o modo de visão e as práticas de leitura no âmbito familiar. A escolaridade, portanto, é um quesito importante na formação do leitor. Assim, a questão número 5¹³ tratou da escolaridade dos pais das acadêmicas investigadas:

¹³Questão nº 5. 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?]

Figura 2- Escolaridade dos pais

Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 05).

Na Figura 2, obteve-se as seguintes respostas: uma das acadêmicas assinalou que os pais são analfabetos ou semianalfabetos, equivalente a 4,3%; dezessete (73,9%) assinalaram que os pais têm o Ensino Fundamental incompleto; cinco respondentes (21,7%) apontaram que os pais tinham o Ensino Fundamental completo; uma (4,3%) apontou o Ensino Médio incompleto; e cinco, assinalaram o Ensino Médio completo, totalizando 21,7%. Pode-se perceber com essa questão que a maioria dos pais das acadêmicas têm o Ensino Fundamental incompleto, o que impacta diretamente nos hábitos de leitura, pois os pais, provavelmente, não desenvolveram a prática de leitura na escola. Ressalte-se que, ainda que a orientação fosse para assinalar uma questão, algumas das investigadas deram mais de uma resposta.

De acordo com Hauser (1977), essa falta de escolaridade da família e, conseqüentemente, a falta do hábito da leitura colocam a escola – diga-se, o professor – como principal responsável por desempenhar esse papel de mediador. Dessa maneira, parte importante da formação do sujeito se dá na escola. Por isso, é imprescindível que se repense e se refaça o método de como esse espaço trabalha as ações e as práticas de leitura, pois essas ações irão refletir nas atividades que se realizarão em toda a vida do sujeito, uma vez que as práticas desenvolvidas na escola são influenciadas pelas transformações que ocorrem na sociedade, no decorrer do tempo.

Dessa forma, todas as experiências, sociais e culturais, que os sujeitos tiveram ao longo de suas vidas influenciam em quem são hoje e nas suas práticas e hábitos de vida. Sendo assim, foi importante trazer às acadêmicas questões relacionadas a algumas características culturais, que podem ter influenciado, direta ou indiretamente, a sua formação enquanto leitoras. Por isso, observando a questão número 6¹⁴, referente à língua materna das entrevistadas, dezenove acadêmicas concluintes de Pedagogia assinalaram que a língua portuguesa é a língua materna; três apontaram a língua alemã como materna; e uma acadêmica (Pc 20) não assinalou nenhuma opção, apontando possível dúvida. Esse contexto provavelmente é justificado pelo fato de que muitas famílias na região falam a língua alemã em casa e acabam misturando o português com o alemão, criando neologismos ao inventar palavras, algo muito comum na cidade de Itapiranga/SC e todo o entorno. Isso é um reflexo da colonização local, que foi formada por uma colônia exclusivamente alemã, onde somente eram aceitos alemães – natos ou descendentes – de religião Católica Apostólica Romana, conforme assinala Roque Jungblut (2000), o que, possivelmente, influenciou a formação do leitor naquela região.

Nessa perspectiva, julgou-se importante investigar a religião que os estudantes professam. Assim, na questão número 7¹⁵, obteve-se o seguinte resultado: dezenove acadêmicas concluintes da Pedagogia são católicas; uma delas é evangélica; uma assinalou ser cristã; e duas acadêmicas não assinalaram nenhuma opção. É perceptível, novamente, que a religião predominante também possa ser reflexo da colonização da região, uma vez que, para poder fixar residência ou adquirir terras em Itapiranga/SC, era obrigatório ser de origem alemã e pertencer à religião católica. De acordo com o questionário aplicado, somente duas acadêmicas concluintes da Pedagogia assinalaram realizar leituras religiosas com frequência, o que é evidenciado na questão número 8¹⁶, representando 8,6%. Esse resultado expressa que, mesmo com as exigências originais da constituição da sociedade em questão, os cidadãos que ali vivem não cultuam o hábito de leitura, nem mesmo a religiosa, que, pressupõe-se, seria obrigatória, uma vez que se deveria praticar a religião católica. Esse hábito deve ter se perdido com o passar dos anos e com a aculturação brasileira advinda do próprio país, o que influenciou na formação leitora das acadêmicas. E, se não houve ao menos a leitura religiosa, cogitou-se, então, pesquisar sobre outras leituras que as graduandas possam ter praticado.

¹⁴Questão nº 6. Qual é sua língua materna/primeira língua? () Português. () Libras. () Língua Indígena Brasileira, _____. () Outra, _____.

¹⁵Questão nº 7. Você pratica/é adepto a alguma religião? () Sim, _____. () Não.

¹⁶Questão nº 8. Se você pratica alguma religião, você faz leituras religiosas com frequência? () Sim. () Não.

Assim, na questão número 10¹⁷, solicitou-se que informassem a quantidade de livros impressos que possuem em casa. Vinte acadêmicas apontaram possuir até vinte livros em casa, e apenas três acadêmicas apontaram possuir de vinte a cinquenta livros em casa (as mesmas acadêmicas que assinalaram renda acima de meio e até dois salários mínimos por pessoa). Esses dados apontam a fragilidade dos hábitos de leitura que, possivelmente, tiveram início muito antes da escola básica. Conforme Robert Escarpit e Ronald Barker (1975), se não houver leitura no ambiente familiar, com parte de seus brinquedos e atividades do dia a dia, a criança terá o primeiro contato com o livro na escola e associará a leitura a essa situação escolar. Ainda, se as atividades escolares forem difíceis e pouco compensadoras, a criança pode repelir a leitura e abandoná-la inteiramente quando sair da escola, pois é nessa idade pré-escolar que a criança forma as atitudes perante o livro. Os dados obtidos nessa questão mostram que as acadêmicas possuem livros em casa. No entanto, em outras perguntas do questionário, há a incongruência entre a quantidade de livros no ambiente familiar e a quantidade de leituras das acadêmicas. É possível, então, questionar sobre as fragilidades que criaram essas lacunas na formação leitora dessas futuras professoras que possuem livros em casa, e também refletir sobre quais são esses livros e se eles abordam conteúdos acadêmicos.

Sobre essa reflexão, destaca-se que a literatura “é um legado que as gerações herdaram de seus antepassados, pois narra a vida dos povos, as vivências, os medos, as lutas, as vitórias, os costumes e a cultura” (SALDANHA, 2018, p. 47). Portanto, é visível que a cultura familiar das acadêmicas não contempla o hábito da leitura e que, provavelmente, elas tiveram o maior contato com os livros na escola, uma vez que a quantidade de livros em casa não corroborou para que se tornassem leitoras.

É importante salientar que os hábitos culturais da sociedade, incluindo a leitura, não são somente de responsabilidade da escola, mesmo que o sujeito não tenha tido esse estímulo em casa. De acordo com Colomer (2007), é preciso que os sujeitos sejam instigados para que exceda os limites das instituições de ensino, para buscar outros meios de acesso para ampliar e articular conhecimentos, sejam eles sociais, políticos, culturais ou artísticos. A isso se concilia a formação do professor leitor, a fim de ampliar seu repertório de leituras, para que essas práticas se reflitam positivamente no seu trabalho com o texto literário, futuramente.

Para esse fim, é importante questionar o fato de que existem projetos de incentivo à leitura, implementados pelo Ministério da Educação, conforme políticas públicas já citadas

¹⁷ Questão nº 10. Atualmente, qual o número de livros impressos que você tem em casa, aproximadamente? () Não tenho. () Até 20 livros. () De 20 e 50. () De 50 e 100. () De 100 e 500. () Acima de 500.

anteriormente. Portanto, faz-se necessário repensar e reavaliar tais políticas já existentes, referentes à formação de leitores e de incentivo à leitura, uma vez que há evidências de fragilidades na formação do leitor enquanto acadêmico. É na fase de formação que os futuros docentes deveriam ser preparados para formar crianças leitoras, ser mediadores de leitura, aprender a ensinar a leitura de literatura em toda sua abrangência, por meio da linguagem e contextos social, político e cultural, pois as políticas públicas de incentivo à leitura nas escolas já existem há muitos anos. Isso quer dizer que, supostamente, a maioria das escolas têm acesso aos livros, no entanto, ainda assim há falhas na formação do leitor.

Percebe-se, então, que a questão da leitura é muito mais complexa do que se imagina, uma vez que é preciso observar não só as atividades dentro das instituições, mas também a herança cultural, que é fator importante no hábito da leitura, pois a literatura é uma produção cultural capaz de revelar o mundo peculiar inerente aos seres humanos. A literatura expressa a história e a cultura de gerações passadas, de diferentes sociedades e o conhecimento dos sujeitos nelas envolvidos. Com ela, é possível que o indivíduo conheça a si mesmo ao construir sentidos e preencher as lacunas do texto literário. Ao ler, o sujeito se identifica e se reconhece nos personagens, interagindo, assim, com o texto, por meio do contexto, dos sonhos e desejos. Dessa forma, é preciso reconhecer o valor da literatura para a formação do sujeito, pois, desde os primórdios que contavam suas histórias por meio de narrativas, até as civilizações antigas e atualmente, a literatura faz parte da essência do homem (SALDANHA, 2018).

A questão aplicada às alunas revela que há o contato delas com a literatura, devido à quantidade de livros que possuem em casa, mas esse fato não determina a condição de leituras que elas deveriam ter, ou mesmo a qualidade do que leem. Ao estar em contato com o texto literário, o indivíduo está inserido em um contexto sociocultural no qual pode ter acesso a conhecimentos advindos da interação com outros sujeitos e, com isso, adquirir novos aprendizados, aos quais podem atribuir novos sentidos e interpretações, construindo, dessa maneira, novos conhecimentos. A literatura é, portanto, um bem cultural e está presente no âmbito familiar das graduandas de Pedagogia.

Nesse contexto, há também que se considerar todos os suportes e meios de leituras atuais, já que o livro impresso não é mais o principal instrumento de leitura, dos mais diversos tipos. É necessário que se reveja a mediação da leitura voltada, também, para as novas tecnologias, uma vez que não se pode negar, mas sim acompanhar a evolução do mundo, e nisso se incluem os modos de ler. Assim, na questão número 9¹⁸, foi perguntado se as acadêmicas

¹⁸ Questão nº 9. Você tem computador com internet em casa? () Sim. () Não.

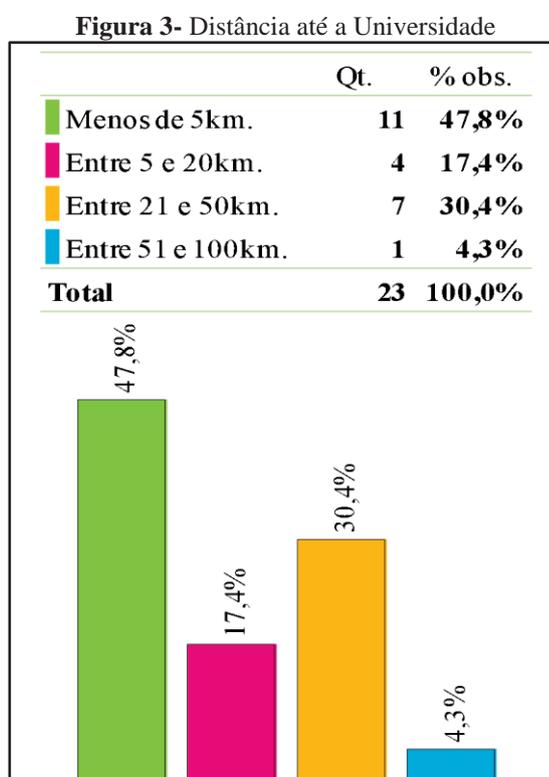
possuíam computador com internet em suas residências. Todas as acadêmicas concluintes de Pedagogia assinalaram que sim, informando que possuem computador, o que deixa claro que o ato de ler se transforma diversas vezes com o passar dos tempos, como foi possível observar na seção do questionário que trata do panorama da leitura, livro e literatura. A invenção da escrita desencadeou um vasto acesso à informação, o que causou uma significativa transformação nas relações interpessoais e, como consequência, nos modos de ler. A cada período da civilização, o avanço tecnológico permitiu ao leitor a apropriação de diferentes suportes para o acesso ao conhecimento, que foram evoluindo de diferentes maneiras ao longo da história, o que modificou, inclusive, o código linguístico, apresentado em gêneros textuais diversos e em diferentes suportes, para que o leitor construa sentidos (ZANATTA, 2019).

Ter um computador em casa representa toda essa evolução tecnológica do suporte de leitura, que pode ser ilimitada, dado que o computador conectado à internet possibilita maior praticidade e acesso às informações, facilitando a pesquisa, pois há frequentes conexões, que permitem ler as informações em tempo real ou, até mesmo, baixar os textos. O computador proporciona o tipo de leitura que retoma os tempos antigos, como aponta Chartier (1999) ao comparar o leitor atual com o da Antiguidade, dizendo que, para ambos, o texto corre diante dos olhos, porém, salientando que o texto em rolo, do pergaminho, desdobrava-se na horizontal, enquanto que na tela o texto corre na vertical. No texto impresso, o leitor era mais próximo, pois podia utilizar as marcações de paginação, o índice ou partes do texto; já o texto eletrônico gera maior distância entre o leitor, dando início ao movimento de separação do corpo e do texto; contudo, para o autor, o sujeito atual é os dois tipos de leitor, pois essa revolução ocasionou uma revolução nas estruturas do suporte, nos modos de ler e na liberdade da leitura, uma vez que as barreiras do texto na tela não são completamente visíveis, como no livro impresso. Logo, o leitor tem a possibilidade de fazer conexões entre vários textos e reuni-los em uma mesma memória eletrônica (CHARTIER, 1999).

Pode-se afirmar que a tecnologia proporcionou muitos avanços para a leitura; dessa forma, trouxe mudanças na relação entre leitor e o texto. Segundo Zanatta (2019), essa era digital proporcionou ao leitor contemporâneo contato com vários *links* ao mesmo tempo, possibilitando acesso imediato ao conhecimento em um ou em vários cliques. As acadêmicas concluintes se enquadram nesse perfil de leitoras contemporâneas e têm acesso à informação; contudo, faz-se necessário mediar essa relação, pois há evidências de que há lacunas na formação do leitor das futuras pedagogas.

Para compreender a formação docente das respondentes, analisaram-se as questões 11¹⁹, 12²⁰, 13²¹ e 15²². Verificou-se que uma acadêmica concluinte de Pedagogia cursou mais um curso de Ensino Superior de forma concomitante, na modalidade a distância (Artes Visuais) pela UNIASSELVI. As demais alunas assinalaram cursar somente Pedagogia de forma presencial na UCEFF – Itapiranga/SC. Constatou-se, também, que é o primeiro curso de Ensino Superior de todas, pois não completaram outro curso superior.

Na pergunta de número 14²³, as estudantes foram questionadas sobre a distância que residem em relação ao local onde estudam, que motivou o recorte territorial da pesquisa, o qual aponta que todas as concluintes de Pedagogia residem na região, ou seja, nos municípios que compõem a CRE de Itapiranga, conforme apresentado na Figura 3:



Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 14).

De acordo com a Figura 3, onze acadêmicas residem a menos de 5 km da UCEFF (47,8%); quatro moram em uma distância entre 5 e 20 km (17,4%); sete entre 21 e 50 km (30,4%); e somente uma reside entre 51 e 100 km de distância da universidade (4,3%).

¹⁹ Questão nº 11. Qual seu curso atual? () Letras () Pedagogia () Outro: _____.

²⁰ Questão nº 12. Você o realiza em que instituição? () Ufes () Unesp () UPC () Outra: _____.

²¹ Questão nº 13. Qual a cidade do *campus* em que você estuda? _____.

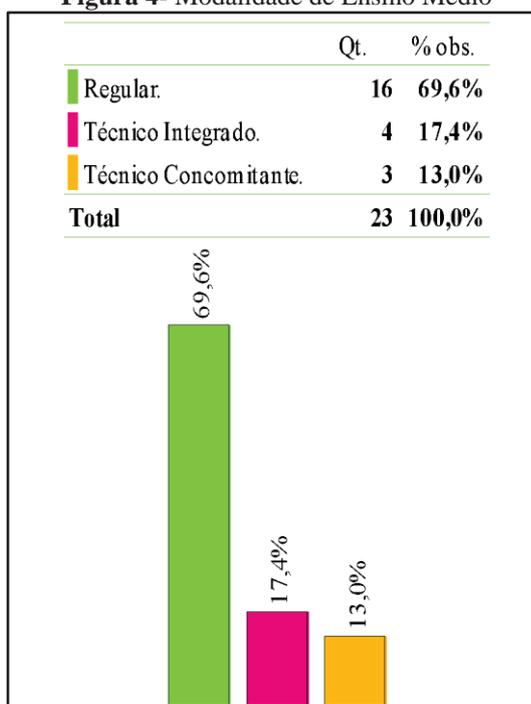
²² Questão nº 15. Já completou outro curso superior? () Sim, eu cursei _____. () Não.

²³ Questão nº 14. Você mora a que distância da Universidade em que realiza o seu curso?

() Menos de 5km. () Entre 5 e 20km. () Entre 21 e 50km. () Entre 51 e 100km. () Acima de 100km.

Todas as acadêmicas concluintes de Pedagogia, nas questões números 16²⁴, 17²⁵, 18²⁶, 19²⁷, 20²⁸ e 21²⁹, responderam que frequentaram a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio em escola pública. Quanto à modalidade de Ensino Médio, apresenta-se a seguinte Figura:

Figura 4- Modalidade de Ensino Médio



Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 19).

De acordo com a Figura 4, dezesseis acadêmicas cursaram a modalidade Regular no Ensino Médio (69,6%); quatro, o Técnico integrado (17,4%); e três, o Técnico concomitante (13%). Dessas acadêmicas que destacaram cursos técnicos, seis cursaram o Magistério e uma assinalou que frequentou um curso Politécnico. Cabe ressaltar que apenas seis acadêmicas concluintes de Pedagogia cursaram o Magistério, que é um curso profissionalizante de nível de Ensino Médio que habilita o professor para lecionar na Educação Infantil e séries iniciais do

²⁴ Questão nº 16. Você frequentou a educação infantil (“pré-escola”)? () Sim. () Não. () Não sei.

²⁵ Questão nº 17. Onde você realizou a maior parte de seu Ensino Fundamental? () Rede(s) pública(s). () Rede(s) privada(s).

²⁶ Questão nº 18. Onde você realizou a maior parte de seu Ensino Médio? () Rede(s) pública(s). () Rede(s) privada(s).

²⁷ Questão nº 19. Qual foi a sua modalidade de Ensino Médio? () Regular. () Técnico Integrado. () Técnico Concomitante.

²⁸ Questão nº 20. Se você realizou curso técnico, qual foi? () Magistério. () Outro: _____.

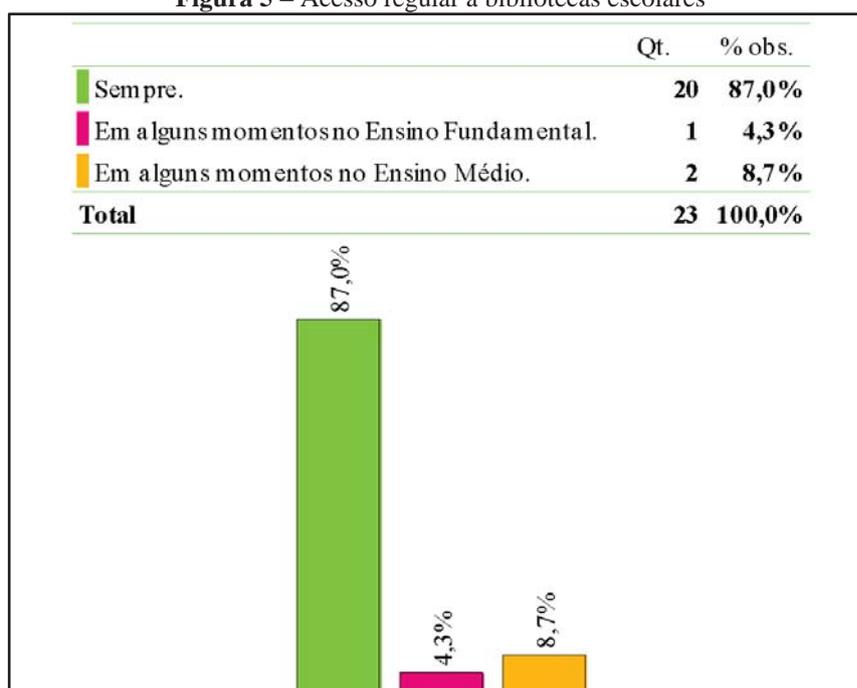
²⁹ Questão nº 21. Você concluiu seus estudos básicos por meio da Educação de Jovens e Adultos (antigo “supletivo”)? [Assinale apenas uma resposta.] () Sim, parte ou todo o Ensino Fundamental. () Sim, parte ou todo o Ensino Médio. () Sim, parte ou todo o Ensino Fundamental e parte ou todo o Ensino Médio. () Não.

Ensino Fundamental, ofertado gratuitamente pelo ensino público da rede estadual. Conclui-se que, talvez, a maioria optou em cursar o ensino regular por ser mais curto (três anos), pois o Magistério, por contemplar o estágio obrigatório na grade curricular, é de quatro anos.

O que chama atenção é que, nesses períodos de escolaridade dos sujeitos, houve incentivos, por parte do governo federal, em programas de leitura; foram encaminhados diversos títulos de livros de literatura e entregues para os alunos levarem para casa e permitir o acesso aos demais familiares. Esse incentivo corrobora com a ideia de que a biblioteca é um espaço designado “à formação de repertório e à vivência de uma formação mais dinâmica, que viabiliza a prática da pesquisa e da leitura individual, além do acesso aos livros por meio de empréstimo” (QUEIROS, 2019, p. 212).

Nesse contexto, as bibliotecas escolares do ensino básico das acadêmicas também faziam parte desses programas de incentivo à leitura e, de acordo com esta pesquisa, na questão nº 22³⁰:

Figura 5 – Acesso regular a bibliotecas escolares



Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 19).

Conforme evidenciado na Figura 5, vinte acadêmicas frequentavam “sempre” a biblioteca (87%); uma, em “alguns momentos do Ensino Fundamental” (4,3%); e duas em “alguns momentos do Ensino Médio” (8,7%), ou seja, os dados revelam que tiveram acesso às

³⁰ Questão nº 22. Na sua formação escolar, você teve acesso regular a bibliotecas escolares, salas de leitura escolares ou espaço equivalente? [Assinale apenas uma resposta.] () Sempre. () Em alguns momentos no Ensino Fundamental. () Em alguns momentos no Ensino Médio. () Em alguns momentos no Ensino Fundamental e em alguns no Ensino Médio. () Não.

informações. No entanto, as acadêmicas não desenvolveram o hábito da leitura, demonstrando que não houve uma mediação adequada que gerasse nelas a continuidade da prática, uma vez que, dentro da graduação, elas não são leitoras assíduas ou leem pouco, como se verá nas questões subsequentes do questionário.

Pode-se ainda destacar que todas as acadêmicas concluintes do curso de Pedagogia tiveram seu ensino básico ofertado pelo ensino público e que elas buscaram uma universidade particular para dar continuidade aos seus estudos. Diante disso, observa-se uma necessidade organizacional visando à “democratização” do ensino público superior, pois:

A superioridade da situação sócio-econômica se traduz, neste caso, por melhores condições de preparo para o vestibular: bons colégios, o que no nosso contexto significa colégios e cursinhos caros, existindo aí o entrecruzamento do aluno melhor preparado com o aluno que dispõe de condições sócio-econômicas para atingir este nível. Sabe-se que nas carreiras menos competitivas a proporção de ingressantes oriundos de colégios públicos é maior (SILVA, 2001, p. 297).

Nessa perspectiva, Franklin Leopoldo e Silva (2001) constata que a condição socioeconômica representa um papel decisivo no ingresso em diversas carreiras, principalmente nas universidades públicas e nos cursos mais procurados. Em contrapartida:

Para ampliar o número de vagas na educação superior pública é necessário aperfeiçoar, democratizar, ampliar a execução e superar os limites do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a implementação de outros programas de expansão discutidos com a comunidade universitária e com a sociedade local, para que esta seja feita com garantia e elevação da qualidade (VIEIRA, 2011, p. 112).

Na visão de Jocimar Vieira (2011), para uma educação básica e superior de qualidade, se faz necessária uma política nacional de formação dos profissionais da educação, visando que a prática profissional seja valorizada como uma construção e ampliação do conhecimento, fundamentada na dialética entre teoria e prática. Além disso, uma educação superior de qualidade requer uma política nacional de formação e valorização dos profissionais do magistério, como:

- a) Reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação).
- b) Integração e interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos básicos, articulados com a realidade social e cultural.
- c) Construção do conhecimento pelos profissionais da educação, através da sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática educativa, participando em projetos de pesquisa e extensão, desenvolvidos nas IES e em grupos de estudos na educação básica.
- d) Implementação de processos que consolidem a identidade dos professores.

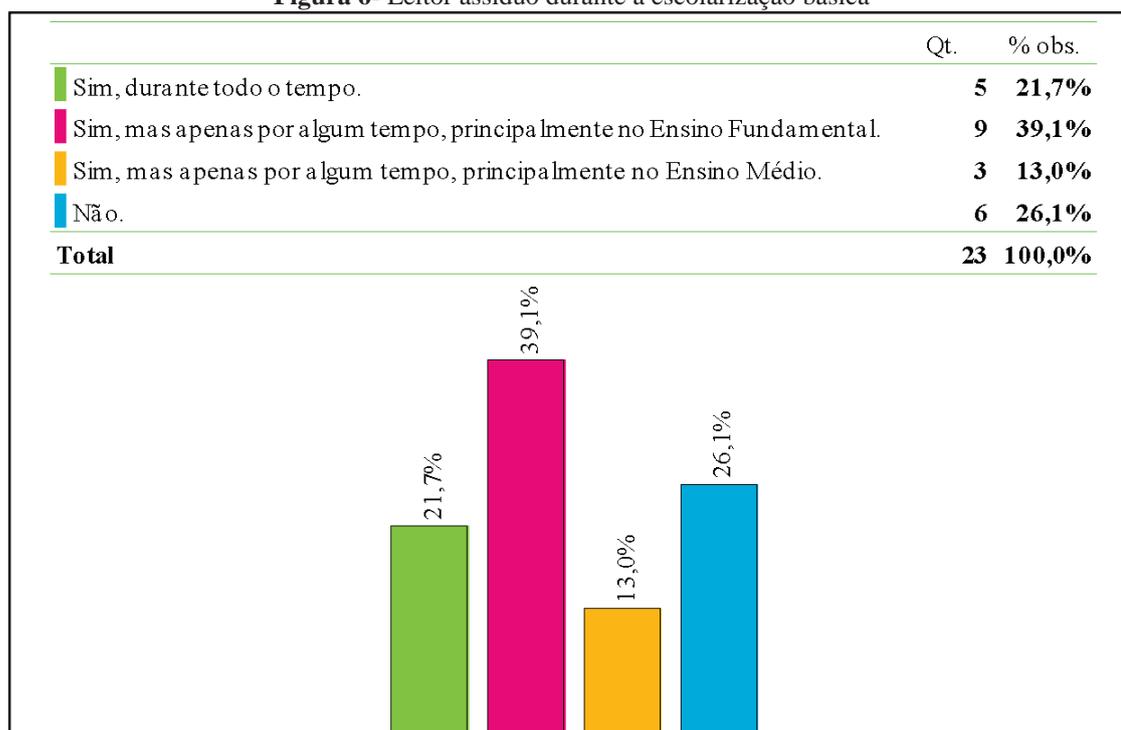
- e) Fortalecimento e ampliação das licenciaturas e implantação de políticas de formação continuada de pós-graduação.
- f) Realização de processos de formação inicial e continuada dos docentes.
- g) Desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação dos profissionais da educação.
- h) Promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas, possibilitando o desenvolvimento de criticidade e criatividade.
- i) Instituição de um padrão de qualidade aos cursos de formação de professores (VIEIRA, 2011, p. 109-110).

Vieira (2011) reforça que a perspectiva de formação e profissionalização docente precisaria se alicerçar em princípios de uma base comum nacional, criando assim um “parâmetro para a definição da qualidade, bem como ser resultado da articulação necessária entre o MEC, as instituições formadoras e os sistemas de ensino” (VIEIRA, 2011, p. 109 - 110).

4.1.2 Trajetórias de leitura dos sujeitos em análise

Com referência à formação do Ensino Fundamental, na questão nº 49,³¹ perguntou-se se durante a escolarização básica das graduandas elas eram consideradas, pelas pessoas próximas, leitoras assíduas.

³¹Questão nº 49. Durante a sua escolarização básica, você era considerado como um leitor assíduo pelas pessoas mais próximas de você? () Sim, durante todo o tempo. () Sim, mas apenas por algum tempo, principalmente no Ensino Fundamental. () Sim, mas apenas por algum tempo, principalmente no Ensino Médio. () Não.

Figura 6- Leitor assíduo durante a escolarização básica

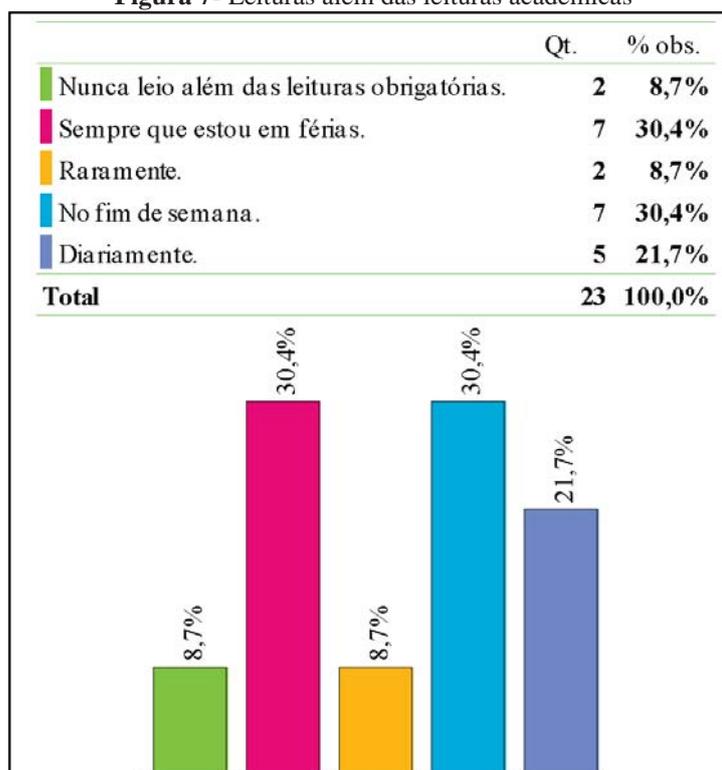
Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 49).

De acordo com a Figura 6, cinco acadêmicas assinalaram que “Sim, durante todo o tempo” (21,7%); nove disseram que “Sim, principalmente no Ensino Fundamental” (39,1%); três apontaram que “Sim, principalmente no Ensino Médio” (13%); e seis acadêmicas marcaram que “Não” (26,1%). Na questão seguinte, nº 50³², foi questionado se, atualmente, eram consideradas, pelas pessoas mais próximas, leitoras assíduas: cinco assinalaram que “Sim” (21,7%); onze que “Por algumas pessoas, sim, por outras, não” (47,8%); e sete assinalaram que “Não” (30,4%).

Já na questão nº 51³³, indagou-se sobre a frequência de leitura das estudantes, para além das leituras acadêmicas:

³²Questão nº 50. Atualmente, você é considerado um leitor assíduo pelas pessoas mais próximas de você?
 Sim. Por algumas pessoas sim, por outras não. Não.

³³Questão nº 51. Com que frequência lê, para além das leituras escolares/acadêmicas? [Assinale apenas uma resposta] nunca leio além das leituras obrigatórias. sempre que estou em férias. raramente. no fim de semana. diariamente.

Figura 7- Leituras além das leituras acadêmicas

Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 51).

De acordo com a Figura 7, no que refere a leituras não obrigatórias, duas graduandas assinalaram que “Nunca leem além das leituras obrigatórias” (8,7%); sete leem “Sempre que estão de férias” (30,4%); sete leem “No fim de semana” (30,4%); cinco leem “Diariamente” (21,7%); e duas leem “Raramente” (8,7%).

A partir dos dados coletados, questiona-se: como futuros professores não leem além das leituras obrigatórias? Acredita-se que um mediador de leitura expõe na sua prática leitora a sua trajetória leitora de experiências e vivências internalizadas e socializadas. Depreende-se que as experiências, vivências e trajetórias leitoras individuais refletem na vida de cada leitor, que compartilha e internaliza tais leituras com as pessoas com quem convive, no decorrer do tempo. Assim, conforme salienta Larrosa (2003), a leitura constitui o sujeito e o define na sua vida social, pois forma, deforma ou transforma, colocando o indivíduo em questão, naquilo que ele é.

Nessa perspectiva, a literatura vai muito além de ser um meio para adquirir conhecimento, ou de ser um passatempo ou um escape do mundo real e de si mesmo. Ela afeta a subjetividade que transcorre no dia a dia. Dessa forma, as questões referentes aos hábitos de leitura refletem as experiências leitoras que as acadêmicas tiveram ao longo de suas vidas, o que representa a falta de mediação, pois, mesmo tendo acesso a livros e à tecnologia, e mesmo

tendo estudado em escolas que foram supridas pelas políticas públicas, a maioria delas não pratica a leitura no seu cotidiano.

No questionário, na questão nº 65,³⁴ foi solicitado às investigadas que mencionassem algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua trajetória de leitoras. Doze acadêmicas concluintes de Pedagogia não responderam a essa questão; as demais acadêmicas destacaram a mediação da leitura na família, por meio de contação de histórias, referindo, inclusive, a presença dos contos de fadas na versão da Disney, corroborando a forte presença deste segmento nas práticas de leitura das crianças e de alguns professores que apresentaram de forma eficiente a literatura por meio de obras inovadoras, que engajaram esta futura leitora, como se percebe nos comentários abaixo :

“O incentivo de uma professora que me apresentou um livro velho sem capa, chamado a Fantástica Fábrica de Chocolates” (Pc 2).

“Histórias contadas por familiares e professores. Livros de contos da Disney” (Pc 18).

Os resultados apontam para práticas precárias de metodologias relativas às práticas leitoras no ensino de leitura no período de escolarização, principalmente na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pois apenas duas acadêmicas concluintes da Pedagogia da UCEFF Itapiranga/SC mencionaram o incentivo dos professores na escola. Isso evidencia, como referido, a fragilidade da formação do leitor quanto ao repertório, incentivo e mediação.

Segundo Hauser (1977), as editoras, livrarias, revistas, jornais, televisão, biblioteca, a família e a escola são instâncias formadoras de leitura e propiciam uma possível relação de natureza dialógica entre obra e leitor, que só é efetivada por meio de ações dos mediadores sociais; portanto, a mediação do acesso à leitura é necessária. Tais instâncias mediadoras são fundamentais para que haja compreensão e aproveitamento, dado que, desde o início, o artista não fala a mesma língua do público e, por isso, a obra de arte precisa de tradução para uma linguagem mais acessível, para reduzir o distanciamento existente entre o produtor e o receptor. O mediador é responsável por tal ação, pois cria um elo que pode garantir, ou não, o diálogo entre autor e leitor, pois há inúmeros intermediários que influenciam a constituição de uma obra de arte até chegar ao consumidor final. Intérpretes, críticos, peritos e professores influenciam na sensibilidade, capacidade de associação, juízo estético e gosto do público sobre a leitura, porque possuem um selo acadêmico, problemáticas segundo a opinião pública e concessão

³⁴ 65. Cite algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua história de leitor:

qualitativa que os capacita para essa mediação (HAUSER, 1977). Em tese, os professores pedagogos são mediadores influentes na formação do leitor. Mas como solucionar o problema de pedagogos não leitores, já que eles mesmos não tiveram essa mediação?

Os prováveis resultados da investigação podem auxiliar na resposta desse questionamento, pois podem ser indicadores de que o curso de Pedagogia³⁵ precisa repensar o repertório de leitura desses sujeitos, a partir da presumida bagagem leitora que eles possuem. Pressupõe-se que a falta de leitura literária pode causar uma fragilidade na formação leitora de futuros professores. A leitura não é uma habilidade nata, mas, sim, adquirida e, por isso, é possível desenvolvê-la em qualquer idade. Desse modo, há a possibilidade de corrigir possíveis falhas na formação do leitor, mesmo que no decorrer da graduação. Tal impacto pode atingir parte significativa da população, a exemplo do curso de Pedagogia da UCEFF- Itapiranga/SC, que, por ser o único curso presencial da região, envolvendo cinco cidades, pode ver as lacunas na formação do leitor, por meio da leitura literária, se tornar um ciclo vicioso que poderá prejudicar futuros professores e estudantes, visto que são os mesmos indivíduos que se tornarão professores e compartilharão conhecimentos, permanecendo na fragilidade, caso não sejam tomadas ações para reverter e ampliar a compreensão leitora e acervo literário desses sujeitos.

Diante disso, é imprescindível a ação do professor pedagogo na formação do leitor, pois ele exerce um papel de mediador de leitura capaz de induzir a transformação dos seus alunos por meio do texto literário, uma vez que “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).

Na sequência, em consonância com os dados expostos, questionou-se na pesquisa as dimensões valorizadas na leitura, momento em que foi solicitado que classificassem de zero a oito as dimensões que a leitura pode assumir, sendo que zero equivale a nada importante e oito equivale a muito importante. Orientou-se que as acadêmicas não repetissem nenhum número. A classificação deveria se basear em sua experiência de leitora. Identificou-se que muitas das respondentes não entenderam o enunciado, e mesmo com a orientação repetiram números, atrapalhando o objetivo proposto. Para tanto, observou-se, por evidência, as dimensões valorizadas na leitura (questão nº 58³⁶): “A contribuição para a formação crítica, ética e moral”

³⁵ No capítulo 4, seção 4.4 desta tese, se apresentará um estudo do ementário referente á disciplina de literatura no curso em questão.

³⁶ Questão nº 58. Classifique de 0 (zero) a 8 (oito) as dimensões que a leitura pode assumir, sendo que 0 equivale a “nada importante” e 8 equivale a “muito importante”. Pedimos que, por favor, não repita nenhum número. Sua classificação deve se basear em sua experiência de leitor. a.() Ativa, mobiliza e desenvolve capacidades

foi a alternativa mais votada pelas acadêmicas. As alternativas “Ativa, mobiliza e desenvolve a capacidade cognitiva” e “Contribui para a formação emocional ou psicológica” foram as segundas mais votadas, fato que revela a consciência que elas têm da função da leitura. No entanto, nas questões anteriores, responderam que não leem ou leem muito pouco, o que expressa um desencontro entre seus pensamentos e suas ações, já que não são praticantes de leitura fora da academia, de acordo com as respostas do questionário.

A alternativa mais votada vem ao encontro do que Cosson (2020) destaca em relação ao espaço formativo essencial da literatura, ao afirmar que, por meio do texto literário, o sujeito adquire consciência crítica e assume posicionamento ético em relação ao meio em que vive. Esse pensamento corrobora as reflexões sobre as funções da leitura abordadas por Silva (2011), que diz que a leitura é uma das mais importantes ferramentas de discussão e de crítica, sendo prática essencial em todas as áreas do conhecimento, uma vez que proporciona a integração com os outros, condição que leva à prática, ampliando as experiências e novas perspectivas.

A consciência que as graduandas de Pedagogia têm sobre a função da leitura expressa o que Silva (2011) salienta em relação às representações de leitor, literatura e leitura, ao partir do pressuposto de que são conhecimentos acionados e partilhados pelos sujeitos que a praticam, vinculadas a heranças de gerações passadas e que são repensadas pelos indivíduos, colocando-os em contato com a experiência dos produtos culturais por meio da escrita, que somente é possível pela existência de leitores, sendo a leitura, então, a inscrição para o mundo letrado, que propiciará ao leitor a compreensão dos significados impressos pela escrita, de acordo com o autor, tempo e espaço da obra, o que permite não só a tomada de consciência, mas também um compreender-se no mundo, pelo modo de existir.

Langer (2005) reforça esse pensamento ao afirmar que o contato com a literatura adiciona benefícios tanto pessoais quanto sociais e intelectuais na vida do leitor, pois ela abre a possibilidade de exploração de si mesmo e dos outros, gerando definição e redefinição de quem se é e de quem se pode vir a ser. De acordo com essa autora, as interpretações, vivências e experiências são aperfeiçoadas com o tempo e por meio de mediações de pessoas que facilitem esse processo. Isso, claramente, não ocorreu com as acadêmicas concluintes de Pedagogia, pois as respostas obtidas no questionário evidenciam uma lacuna na mediação de leitura que tiveram durante suas vidas e que se reflete agora, no período final do curso de graduação. Uma formação

cognitivas. b. () Contribui para a formação crítica, ética ou moral. c. () Contribui para a formação emocional ou psicológica. d. () Facilita a integração ou identificação com sujeitos semelhantes a nós. e. () Participa da ação política e da formação de opiniões. f. () Propicia o sucesso profissional. g. () Proporciona prazer. h. () Socializa conhecimentos.

adequada faria com que essas acadêmicas se desenvolvessem enquanto seres humanos, para usar a imaginação e, conforme Langer (2005), adquirir perspectivas e *insights*, estratégia e sensibilidade para transformar não somente a elas mesmas, mas também o mundo ao seu redor.

Esse é o papel fundamental de um professor pedagogo, visto que formarão crianças para o mundo letrado. Por isso, é importante a ampliação da habilidade de leitura no ambiente formativo, como é o caso da graduação, dado que uma boa formação leitora é fundamental para que haja mudanças na sociedade, a começar pelo ensino básico, no qual os futuros professores atuarão, pois a leitura de literatura abre para o leitor um universo de experiências, que, mesmo distante da sua rotina diária, possibilita a reflexão e a incorporação de novas vivências, conforme afirmam Zilberman e Silva (2008).

4.2 MEDIADORES DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E DE OUTROS ESPAÇOS

Referente ao papel das instituições e mediadores de leitura, requisitou-se que classificassem a importância que atribuem para cada um dos agentes em distintas instituições, em relação à sua formação como leitor, utilizando a seguinte escala: 1 - nada importante, 2 - pouco importante, 3 - importante, 4 - muito importante. Destaca-se que a aproximação e o gosto da leitura ou o afastamento do leitor do texto literário dependerão das interações experienciadas na trajetória de vida em diversas instâncias, por isso, a importância em compreender essas interações na formação do leitor ou não-leitor. Conhecer o universo de formação leitora: os mediadores, as trajetórias e as práticas de leitura que fazem parte da vida do indivíduo é uma forma de compreender suas ações no processo de “escolarização literária”, para, assim, apreender melhores estratégias de formação profissional.

Com o propósito de investigar as leituras habituais das acadêmicas concluintes de Pedagogia da UCEFF – Itapiranga/SC, faz-se necessário desenvolver um estudo sobre suas práticas leitoras: frequência leitora (jornais, revistas e livros); modos de ler (impresso ou eletrônico); seus espaços de ler (privado ou público) e suas preferências leitoras.

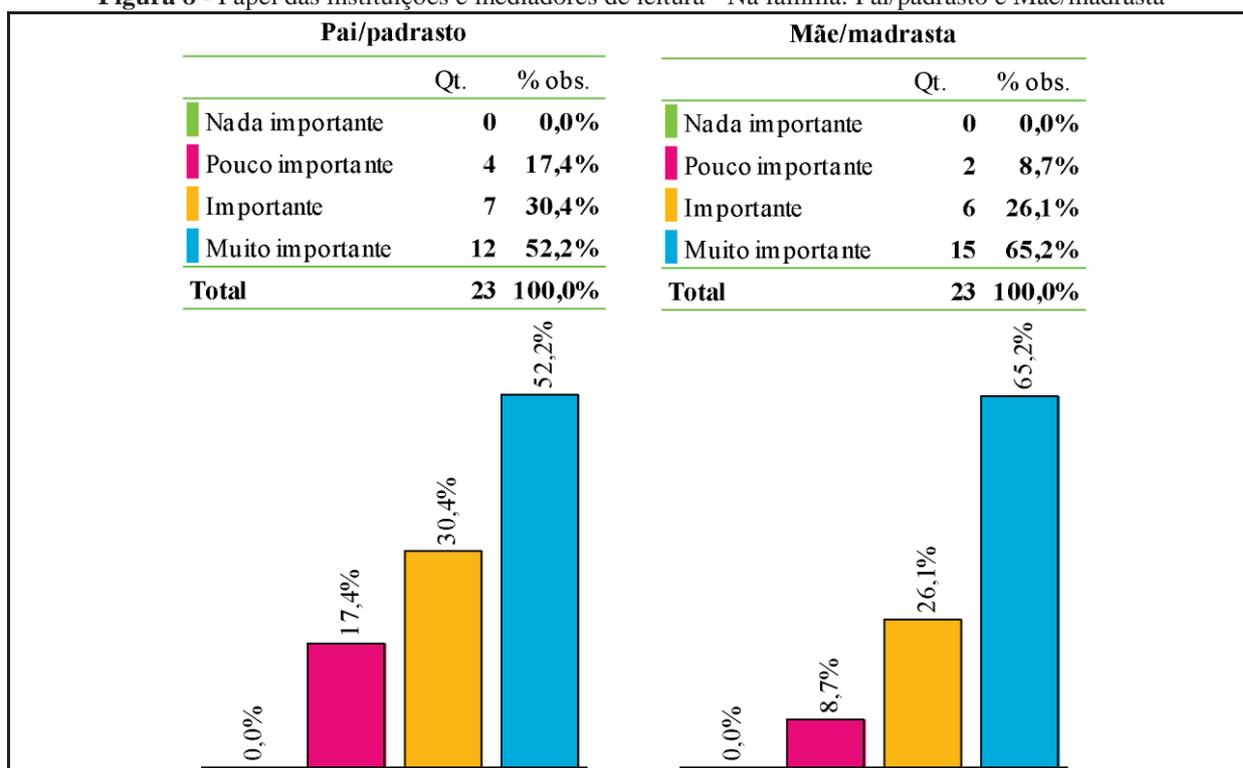
4.2.1 Contribuições da família

A família desempenha um papel de suma importância no processo de introdução da leitura na vida das crianças, e considera-se indispensável que o leitor iniciante esteja inserido em um universo familiar que também se preocupe com o aprendizado da leitura.

Entende-se que é no seio familiar, segundo Horellou-Lafarge e Segré (2010), que a criança realiza o aprendizado prévio da leitura, graças às histórias ou aos contos que lhe são narradas ou lidos, familiarizando, aos poucos e de modo natural, os pequenos ao mundo escrito.

Na questão nº 63³⁷, solicitou-se que atribuíssem importância para os membros familiares quanto ao incentivo na formação de leitores, primeiramente pai/padrasto e mãe/madrasta:

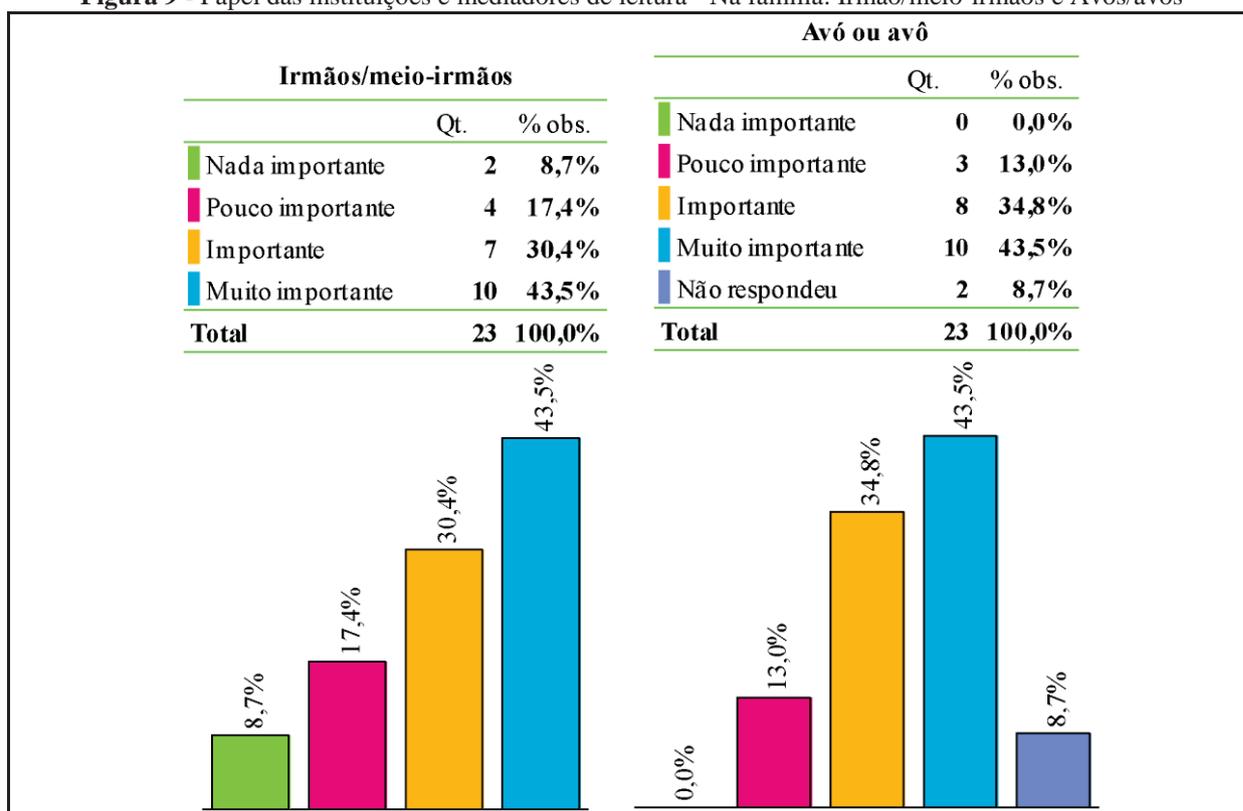
³⁷ Questão nº 63. Na família: a) () pai / padrasto. b) () mãe / madrasta. c) () irmãos / meio-irmãos. d) () avô ou avó. e) () tio ou tia. f) () outro: _____.

Figura 8 - Papel das instituições e mediadores de leitura - Na família: Pai/padrasto e Mãe/madrasta

Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 63).

Diante dos dados apresentados na Figura 8, evidencia-se que doze acadêmicas concluintes de Pedagogia apontaram o pai/padrasto com “muito importante” nesse processo de mediação (52,2%); somente duas acadêmicas apontam sendo ele “pouco importante” nessa interação com o literário (8,7%); quinze acadêmicas apontaram que a mãe/madrasta é “muito importante” nesse processo (65,2%); e apenas quatro acadêmicas apontaram a mãe/madrasta como “pouco importante” em relação à formação como leitora (17,4%).

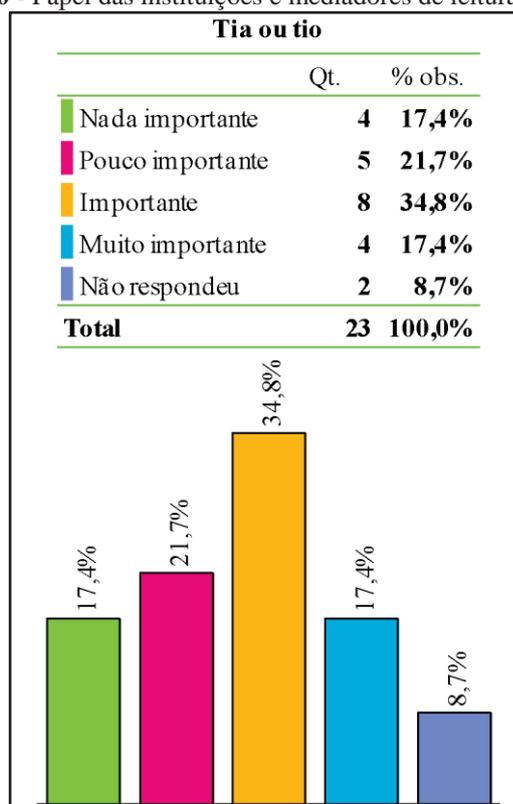
As concluintes também foram questionadas com relação à importância dos irmãos/meios-irmãos e avôs/avós:

Figura 9 - Papel das instituições e mediadores de leitura - Na família: Irmão/meio-irmãos e Avôs/avós

Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 63).

Conforme a Figura 9, dez acadêmicas assinalaram irmãos/meios-irmãos como “muito importantes” como mediadores, quer por incentivo de irmãos mais velhos, quer pelo fato de que elas mesmas, as acadêmicas, foram mediadoras de leitura, como em atos de contação de histórias, conforme já evidenciado em respostas anteriores. Somente duas graduandas responderam que irmãos ou meios-irmãos são “nada importantes” nesse processo de mediação de leitura. Ainda nessa Figura, pode-se observar que dez respondentes apontaram que os avôs/avós são “muito importantes” nesse momento (43,5%), e três os elegeram “pouco importantes” (13%). O que chamou atenção foi que duas acadêmicas não assinalaram nenhuma opção, possivelmente não possuem convivência com os avós, caso em que poderiam ter assinalado “nada importante”, mas optaram em não responder.

Na figura a seguir, observa-se a importância do tio/tia:

Figura 10 - Papel das instituições e mediadores de leitura - Na família: tio/tia

Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 63).

De acordo com a Figura 10, quatro acadêmicas assinalaram “nada importante” no quesito mediação em relação a tios ou tias (17,4%); cinco apontaram “pouco importante” (21,7%); oito destacaram como “muito importante” (17,4%); duas acadêmicas não responderam à questão.

Os resultados das Figuras apontam para a importância que a família tem na formação do leitor dos sujeitos, em geral, como afirmam Horellou-Laferge e Segré (2010), sobre o universo familiar no aprendizado prévio da leitura, pois é nesse ambiente que a criança se habitua, gradativamente e de modo natural, ao texto escrito, por meio de livros, contos, histórias, etc., que lhe são contados, lidos ou narrados, por pais, tios, irmãos, avós. A família, como espaço de orientação e construção de identidade, precisa promover e mediar o ato de ler, estimulando o gosto pela leitura, visto que é na infância que os indivíduos são inseridos, ou não, no mundo letrado. A formação do leitor é influenciada pela família, pois,

[...] é nela que se tem maior grau de aprofundamento nas relações de convívio. Numa família onde os objetos de leitura fazem parte da rotina doméstica, a criança cresce valorizando aquele objeto que contém sinais desconhecidos para ela, mas que são capazes de prender a atenção dos adultos, portanto, objetos instigantes, despertando-lhe a curiosidade (BARRETO, 2007, p. 34).

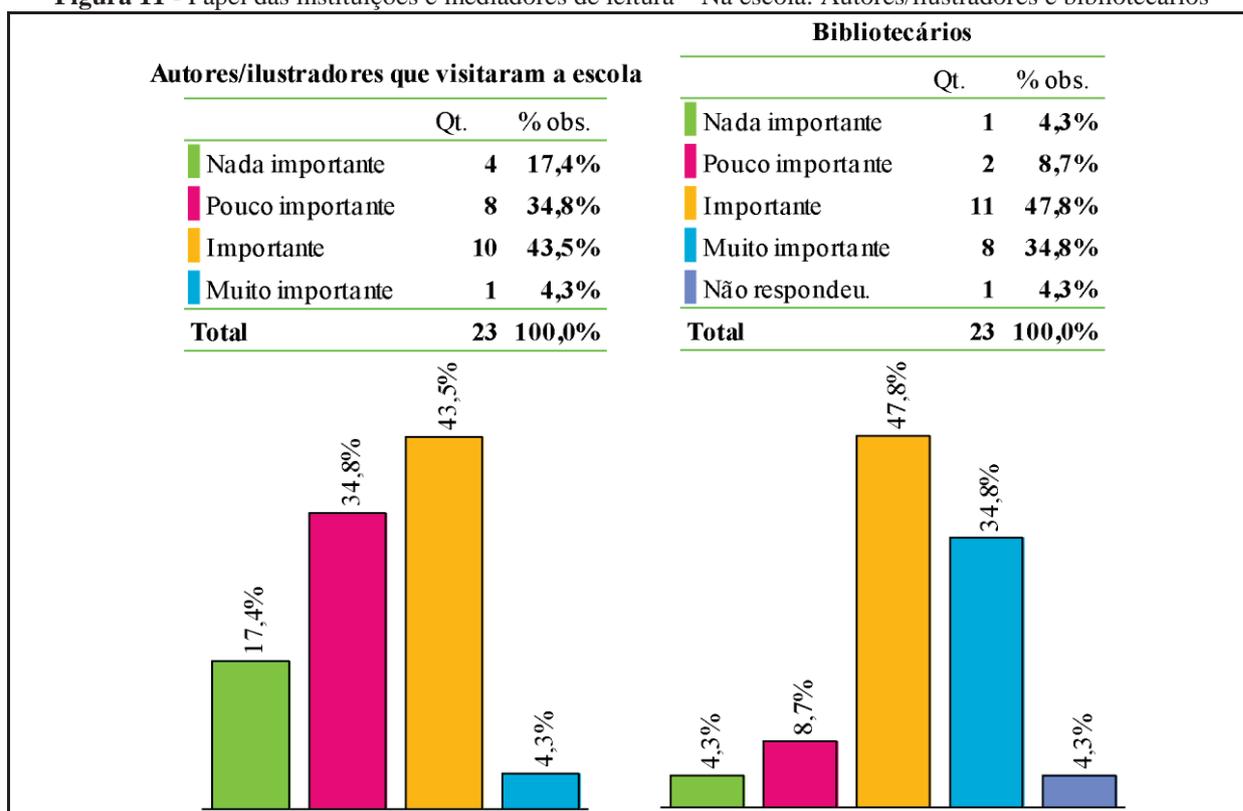
As figuras mostram como o estímulo dos adultos, principalmente da família, é muito importante na formação de um futuro leitor, já que só se aprende a gostar daquilo que se conhece e, conforme o dito popular – que reflete a pura verdade –, “as palavras movem, os exemplos arrastam”. As habilidades necessárias para formar um leitor só serão desenvolvidas se houver motivação, criatividade, imaginação e liberdade de expressão estimulados na criança, promovendo uma ampla possibilidade de significados e sentidos que auxiliarão na sua formação, não só como leitor, mas como indivíduo inserido na sociedade.

4.2.2 Contribuições da escola

Ao chegar à fase escolar, se a criança não vivenciou o prazer da leitura no contexto familiar, a escola deverá apresentar-lhe esse universo de leitura. E as ações desenvolvidas pela escola poderão influenciar na formação de leitores.

As acadêmicas concluintes de Pedagogia, na questão nº 62³⁸, apontaram a relevância das instâncias formadoras na escola. Observe-se sua importância, primeiramente os autores/ilustradores e bibliotecários:

³⁸ Questão nº 62. Na escola: a) () autores/ilustradores que visitaram a escola. b) () bibliotecários. c) () colegas. d) () contadores de história. e) () professores. f) () outro: _____.

Figura 11 - Papel das instituições e mediadores de leitura – Na escola: Autores/ilustradores e bibliotecários

Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 62).

Os dados apresentados na Figura 11 apontam que quatro acadêmicas indicaram o papel de autores e ilustradores como “nada importante” (17,4%); oito como “pouco importante” (34,8%); dez assinalaram como “importante” (43,5%); e apenas uma acadêmica apontou como “muito importante” (4,3%). Tais resultados talvez se justifiquem pelo fato de que poucos autores e ilustradores visitem as escolas da região de abrangência da CRE de Itapiranga.

Ainda no que refere aos dados apresentados na Figura 11, uma acadêmica apontou o papel dos bibliotecários como “nada importante” (4,3%); duas como “pouco importantes” (8,7%); onze assinalaram “importante” (47,8%); oito marcaram como “muito importante” (34,8%); e uma acadêmica não respondeu, perfazendo o percentual de 4,3% no índice da pesquisa. Esses índices não surpreendem, pois se sabe que faltam políticas no que diz respeito à contratação desses profissionais para atuarem como mediadores de leitura nesses espaços escolares. Geralmente, nas bibliotecas das escolas públicas, atuam professores readaptados, muitas vezes com pouco conhecimento na área de formação de leitores.

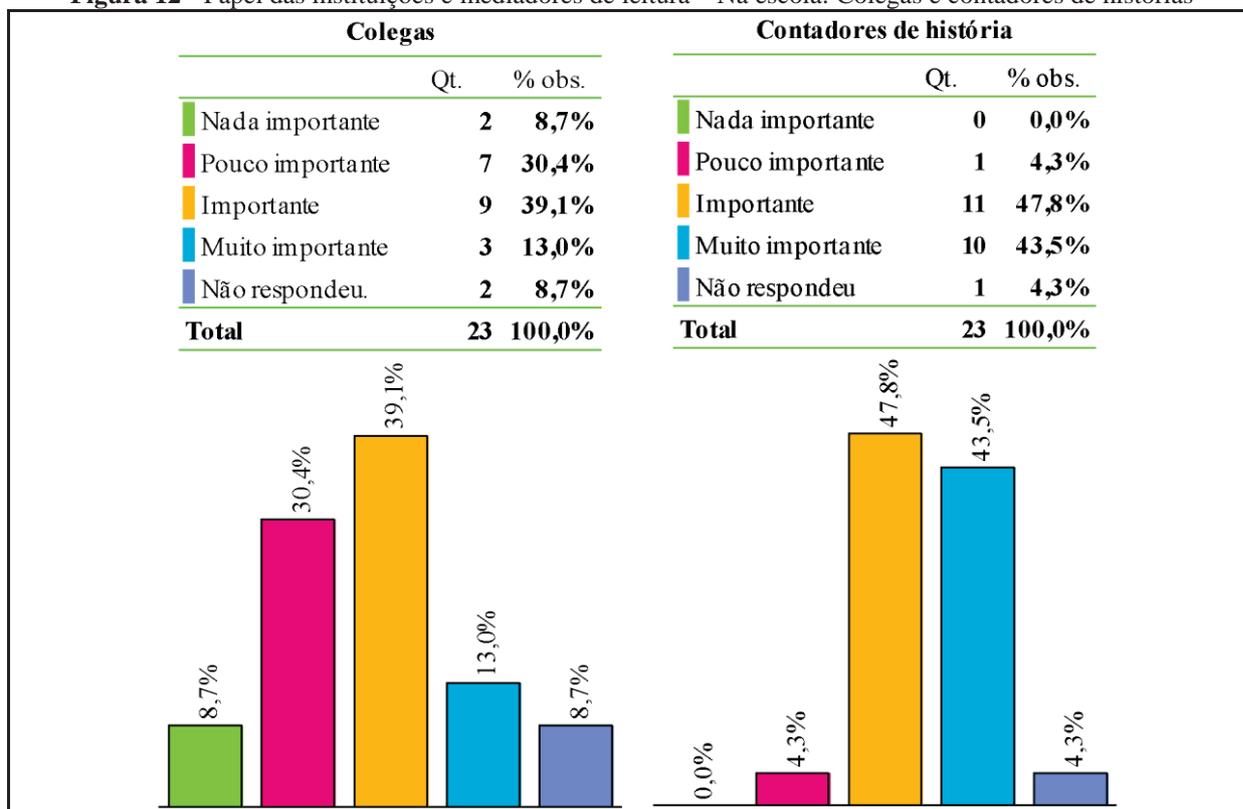
Entende-se que a formação do sujeito como leitor se estende à biblioteca. O bibliotecário ou o profissional que atua nesses espaços deve ser uma espécie de ponte entre o leitor, o texto e o livro. Por isso, a biblioteca deve ser “um espaço que surpreenda, fomenta a curiosidade, a imaginação e o engenho, além de mostrar que está dedicado aos leitores” (MÁEKIS, 2016, p.

179). Diante disso, Eliane Lourdes da Silva Moro e Lizandra Brasil Estabel (2021) afirmam que a leitura mediada pelo bibliotecário oportuniza ao leitor o contato com o universo literário de forma reflexiva e crítica:

O bibliotecário como mediador entre o livro, o texto e o leitor deve promover ações culturais para que a biblioteca seja um espaço de promoção e estímulo à leitura. Quando a escola incentiva a leitura, a ação do professor e do bibliotecário se desenvolve com atividades que oportunizam e estimulam a leitura crítica e reflexiva. A leitura crítica se reveste no ato de compreensão e de conhecimento, propicia a relação entre o leitor, o texto e o autor. O leitor, aqui considerado sujeito, executa atividades de constatação, de cotejo, de transformação, através da leitura que possibilita a reflexão, a crítica, a participação e o posicionamento em que vivencia o pleno exercício de cidadania e de inclusão de todos. A leitura possibilita a descoberta de um novo mundo, navegar por lugares nunca imaginados e a interação do eu com o texto lido é única, pois cada pessoa percebe este texto de uma forma. É um encontro único entre o leitor e o autor, mediado pelo outro, que é um instrumento (MORO; ESTABEL, 2012, p. 60).

A seguir, apresenta-se os dados referentes à contribuição de colegas e contadores de histórias na formação de leitores:

Figura 12 - Papel das instituições e mediadores de leitura – Na escola: Colegas e contadores de histórias



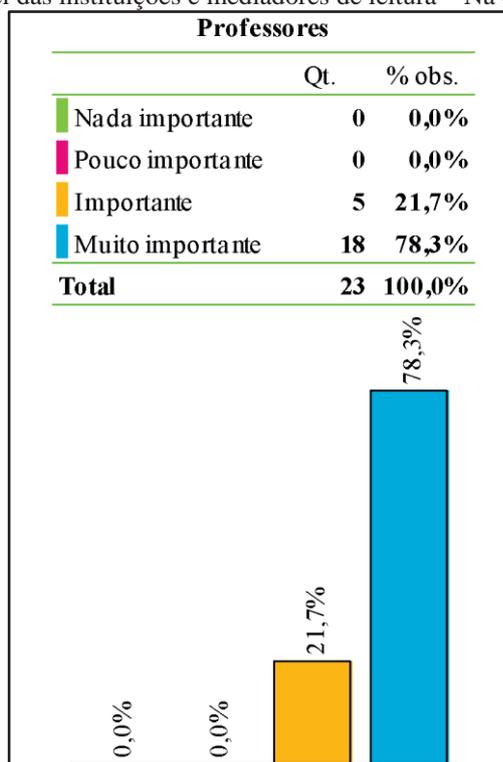
Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 62).

Conforme a Figura 12, no item concernente à importância de colegas na mediação de leitura, duas graduandas assinalaram como “nada importante” (8,7%); sete como “pouco

importante” (30,4%); nove apontaram como “importante” (39, 1%); somente três como “muito importante” (13%); e uma não respondeu a essa questão (8,7%). No item da importância de contadores de história, nenhuma assinalou como “nada importante”; uma apontou como “pouco importante” (4,3%); onze como “importante” (47,8%); dez como “muito importante” (43,5%); e duas não responderam a essa questão (4,3%).

Na próxima figura, é possível observar a importância do professor nesse processo de mediação de leitura.

Figura 13 - Papel das instituições e mediadores de leitura – Na escola: Professores



Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 62).

Observa-se, na Figura 13, a importância da mediação do professor na formação do aluno leitor. Destaca-se que nenhuma acadêmica assinalou “nada importante” ou “pouco importante”; cinco apontaram como “importante” (21,7%); e dezoito elegeram como “muito importante” (78,3%). Tais resultados apontam a consciência da relevância e da importância do professor mediador na vida do sujeito.

A partir disso, pode-se afirmar que se o professor for leitor, através da sua experiência leitora, poderá expressar aos seus educandos a paixão e o prazer de ler, tornando-se um mediador de leitura que facilita o acesso aos diversos textos literários e apresenta diversos suportes de leitura. Sendo assim, segundo Zanatta (2019), o professor como mediador pode

propiciar hábitos de leitura aos educandos, guiar a leitura, dispor textos e, dessa forma, desenvolver e expandir o repertório de leitura dos leitores.

Diante disso, a formação desse professor mediador é de suma relevância. Principalmente durante a sua formação inicial, a leitura deve ser um hábito, especialmente dos futuros docentes de Pedagogia. Logo, como professores, vão exercer a função de interlocutores, conseqüentemente, além de apresentar o texto ao educando, vão “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” (ZANATTA, 2019, p. 72).

Destaca-se que a leitura possibilita ao receptor vivenciar situações que podem vir ou não a enfrentar na vida real. A leitura na escola é de suma importância para o desenvolvimento intelectual e social dos educandos. Diante disso, o papel do professor como mediador é imprescindível; ele será uma espécie de ponte entre o aluno e o texto. Dessa forma, o professor mediador terá a função de criar possibilidades para que o leitor, a partir da leitura, possa estabelecer relações entre o que leu com o mundo que o cerca.

Sendo assim, o professor precisa estar preparado para mediar esse processo de ensino da leitura.

Se o professor é importante nesse processo, precisa assumir novos comportamentos ao mediar a relação dos alunos com a leitura e a escrita e suas ações sobre os interlocutores que pretendem atingir, atuando efetivamente como educador e intelectual, constituindo-se exemplo a ser imitado, orientando seus alunos, mostrando patamares de uma leitura e de uma escrita qualificadas, estimulando-os a alcançarem novos objetivos que os distinguirão na vida em sociedade. A competência do professor propicia as condições de esclarecer seu(s) aluno(s), definir as normas que garantem o desempenho mínimo esperado na escrita, revisar os resultados, solicitar a formulação de novos parágrafos, textos sem esquecer-se de elogiar criticamente, estimulando a novas tentativas no contexto da diversidade das tipologias textuais, convencendo-o positivamente a ser um produtor do seu próprio texto e leitor do mesmo. Dessa forma, o professor poderá, inclusive, estimular a ampliação das expectativas dos alunos em termos da oferta de uma diversidade de livros a serem significados pela leitura (RÖSING, 2012, p. 69).

Nesse sentido, a leitura nas escolas não deve ser algo imposto pelo professor para apenas reprodução do texto. Ler é ir muito além, pois oportuniza ao indivíduo observar uma grande diversidade de informações que um texto pode conter. Sabe-se da importância da leitura; ela possibilita ao sujeito uma visão mais ampla da realidade que o cerca. Logo, é fundamental que se pense na formação desse professor mediador, pois o ato de ler carrega experiências,

interpretações, conexões com cotidiano e compreensões da realidade. Diante disso, em sua formação, esse acadêmico deve ser olhado:

[...] como um pensador independente que é influenciado fortemente pelo grupo e pela história. Na vida cotidiana, os indivíduos existem, agem e aprendem tanto como membros de vários grupos fora da escola aos quais eles se sentem ligados como membros de sua comunidade escolar. Esses múltiplos e muitas vezes concomitantes 'eus' acompanham os alunos através dos portões da escola, tornando-se invisíveis em variados momentos, de variadas formas. Os professores são num sentido, sempre forasteiros nos outros mundos de seus alunos. Mas através da experiência literária os professores podem ajudar os alunos a reconhecerem e usarem seus variados 'eus' culturais, para estabelecer conexões, explorar relações, examinar conflitos e buscar compreensões, através da literatura que eles leem e das interações que têm (LANGER, 2005, p. 64).

Em conformidade com Arnold Hauser (1977), se a família não possui o hábito de ler, a escola precisa desempenhar esse papel. Diante disso, a instituição de ensino se torna muito relevante nesse processo de ensino e aprendizagem das práticas leitoras ao oportunizar a formação de um leitor fluente e proficiente, capaz de enfrentar os desafios da vida com coragem e segurança.

Isso nos direciona a refletir que é preciso repaginar as ações e métodos que envolvam a formação de leitores, sendo ela mais produtiva quando associada às práticas na sala de aula, pois entende-se que “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).

Portanto, é imprescindível que o professor pedagogo tenha ciência da sua atuação como mediador de leitura e sobre sua função na escola, reconhecendo a relevância de suas ações e práticas em sala de aula, para identificar, por meio delas, se estará motivando, mediando e incentivando, ou não, o gosto pela leitura aos seus alunos; essa é uma função importante tanto para escola quanto para a sociedade. Dessa maneira, o futuro professor precisa estar envolto às diferentes tipologias textuais, levando em conta a abrangência de textos que envolvem a sua formação e, futuramente, a prática da sua profissão (ZANATTA, 2019).

Dominar inúmeras tipologias textuais vai além de desenvolver a capacidade de decodificar símbolos da escrita e estruturas dos gêneros. É preciso instigar a autonomia, para que tenha sentido e seja eficaz. Isso ocorre com a conscientização do professor da importância do seu papel de mediador de leitura, percebendo a necessidade de ofertar diversas possibilidades de leitura aos educandos, de maneira constante, além de dispor de ferramentas essenciais na formação do leitor proficiente (COLOMER; CAMPS, 2002).

O mediador é a ponte entre a criança e o livro, dando voz ao texto. Diferentemente do contador de histórias, o mediador valoriza o livro da literatura, sendo esse fiel à obra literária, tendo a presença do livro como uma ferramenta indispensável. Nessa situação ideal de mediação de leitura, a escola também assume um papel importante, pois, no processo de aprendizagem, precisa oportunizar aos estudantes o contato com diversos textos que poderão contribuir na formação do leitor de maneira didática e produtiva, auxiliando no desenvolvimento de capacidades como a crítica, o julgamento, a análise, a reflexão, etc. Isso se justifica em razão de que a formação de um leitor não irá se iniciar somente na fase da alfabetização, nem irá terminar por ocasião da conclusão do ensino superior, pois se estenderá ao longo da vida e através de novos estímulos, que estabelecem forte relação com o aprender a ler.

Através da leitura, é importante que o leitor encontre representatividade, pois quando o leitor encontra a sua realidade nas entrelinhas do livro, recebe a chance de fortalecer a sua identidade e a vontade de continuar a leitura, visto que a formação de pessoas consideradas cultas e leitoras, capazes de refletir sobre o mundo, de pensar sobre a vida e de ser racional vai muito além de um ato de ler restrito à decodificação de códigos, sílabas e palavras. A leitura é um processo que envolve diversos fatores, de diferentes naturezas, como os aspectos culturais, pedagógicos e psicológicos do indivíduo; todos esses fatores interagem entre si para a formação do leitor. É a partir dessa interação que o sujeito se aprofunda na leitura, dando sentido e significado a ela, consolidando sentimentos simbolicamente inscritos na leitura, em um processo individual e único de cada indivíduo.

A partir dessa reflexão é que se percebe a importância da literatura em sala de aula, uma vez que ela amplia o repertório discursivo do aluno, conforme afirma Cosson (2006), promovendo a capacidade de confirmar ou refazer conclusões, além de aprimorar percepções. Por isso a importância, também, da análise literária, mesmo com estudantes que estão iniciando sua vida letrada e que ainda não dominam o código escrito (COSSON, 2010). Pode-se, dessa forma, perceber que a literatura possui uma significativa importância para o desenvolvimento do leitor, pois permite a ampliação das habilidades socioemocionais, visto que o hábito de leitura é um dos mais importantes meios para que os leitores possam imaginar, criar, desenvolver o vocabulário, interpretar e sonhar. Daí a importância da escola e a relevância de os sujeitos envolvidos nesse meio se preocuparem com a seleção dos textos que serão ofertados, pois:

Analisar o texto é procurar compreender sua elaboração escrita e imagética para com ela sustentar um sentido. Esse modo de ler precisa ser aprendido tal como se aprende outras práticas e conteúdos. O espaço da literatura como texto na sala de aula trata dessa necessidade de aprendizagem que demanda tanto o contato permanente com o texto literário quanto a mediação do professor na formação do leitor. Só assim o exercício do imaginário, que permite à criança viajar sem sair de casa em um dia de chuva, terá a mesma base daquele que oferece ao jovem palavras e formas para manifestar seus sonhos e ao adulto a certeza de que todos os mundos são possíveis: o exercício da leitura literária (COSSON, 2010, p. 61).

A má escolha dos textos ofertados na escola pode gerar consequências ruins na formação do indivíduo enquanto leitor, pois, muitas vezes, o ensino da literatura nas escolas tem sido esquecido, sendo usado como um complemento nas aulas dos componentes curriculares da área das linguagens e isso pode ser observado nos próprios livros didáticos. Geralmente, usa-se o texto literário como argumento para trabalhar a gramática. No entanto:

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura. Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser (COSSON, 2010, p. 67).

Há, talvez, uma discrepância entre os objetivos das escolas e o ensino de literatura, refletidos nas ações que ocorrem nesse espaço, visto que leitura e ensino são tratados na escola como instâncias antagônicas, para as quais estudar é diferente de ler, fazendo com que a leitura deixe de ter o caráter existencial de produção de sentidos que lhe é peculiar (BARRETO, 2007). Quando a literatura é trabalhada nas escolas, na maioria das vezes, explora-se somente conteúdos como gêneros literários e tipologias textuais, sem ao menos estimular e aguçar a formação de novos leitores. O indivíduo precisa se sentir pertencente ao meio em que vive, por isso, o convívio com o texto é fundamental para sua formação como leitor.

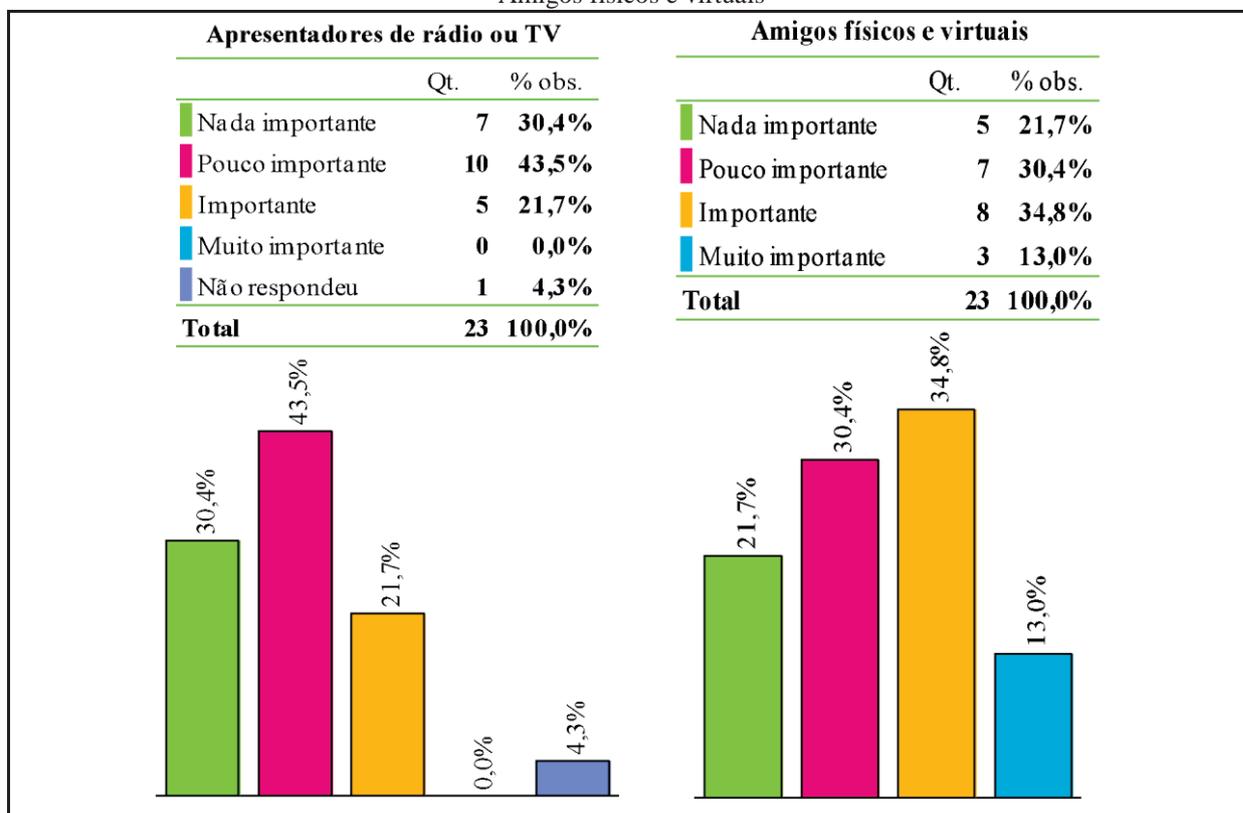
4.2.3 Contribuições de outros espaços

No final desta observação das instituições formadoras de leitura, em outros espaços, na questão nº 64³⁹, apresentam-se, também as com a maior relevância nesse processo de formação

³⁹ Questão nº 64. Em outros espaços: a) () apresentadores de rádio ou tv. b) () amigos físicos e amigos virtuais. c) () interlocutores em redes sociais. d) () conteúdos publicados em sites ou blogs. e) () conteúdos de publicidade de livrarias, editoras etc. f) () outro: _____.

de leitura. Inicialmente, os apresentadores de rádio e TV; amigos físicos e virtuais, como observa-se:

Figura 14 - Papel das instituições e mediadores de leitura – Outros espaços: Apresentadores de rádio/TV e Amigos físicos e virtuais

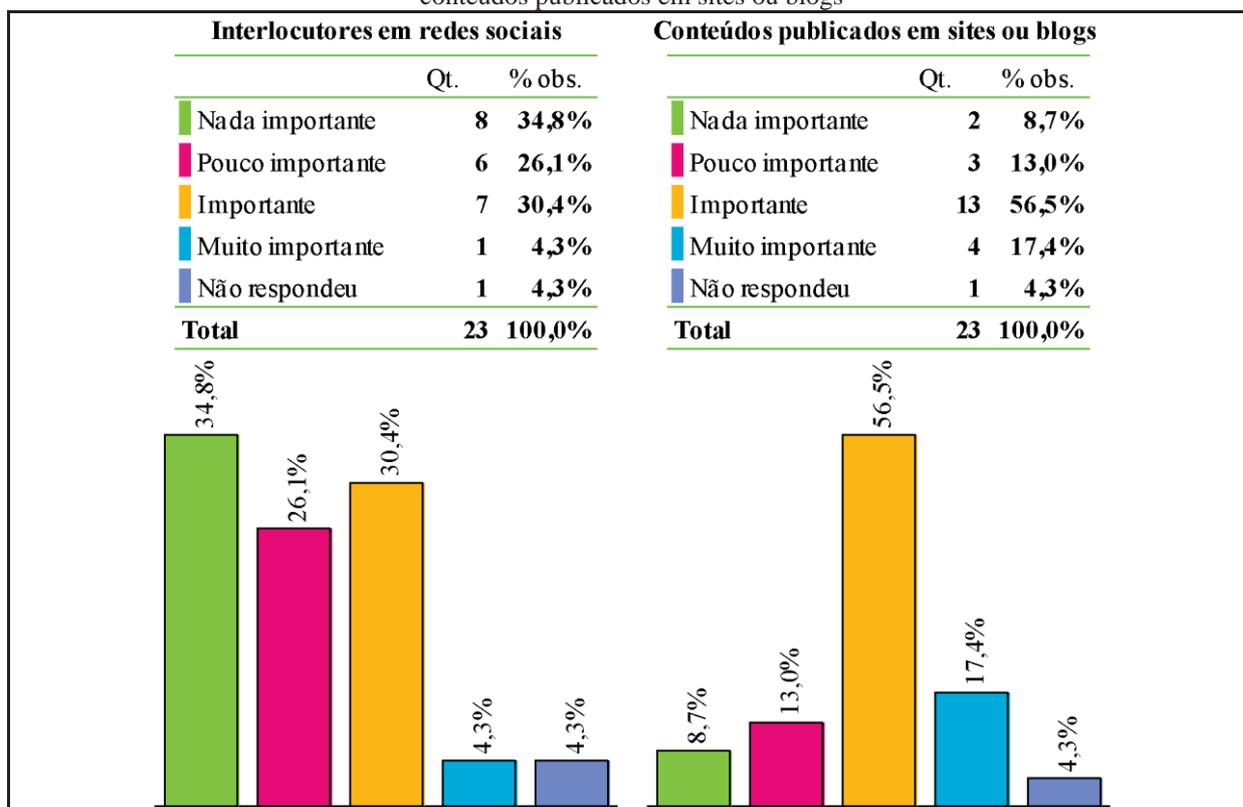


Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 64).

Conforme a Figura 14, sete sujeitos da pesquisa classificaram como “Nada importante” (30,4%) o papel dos apresentadores de rádio e TV na mediação de leitura; dez como “Pouco importantes” (43,5%); cinco assinalaram “Importante” (21,7%); e nenhuma acadêmica optou por “Muito importante”; e uma acadêmica não respondeu à questão. E, também, cinco acadêmicas classificaram como “Nada importante” (21,7%) a influência de amigos, sejam eles físicos ou virtuais; sete apontaram como “Pouco importante” (30,4%); oito respondentes classificaram como “Importante” (34,8%); e somente três indicaram como “Muito importante” (13%).

Na sequência, observa-se a relevância dos interlocutores de redes sociais e de conteúdos publicados em sites e blogs:

Figura 15 - Papel das instituições e mediadores de leitura – Outros espaços: Interlocutores em redes sociais e conteúdos publicados em sites ou blogs

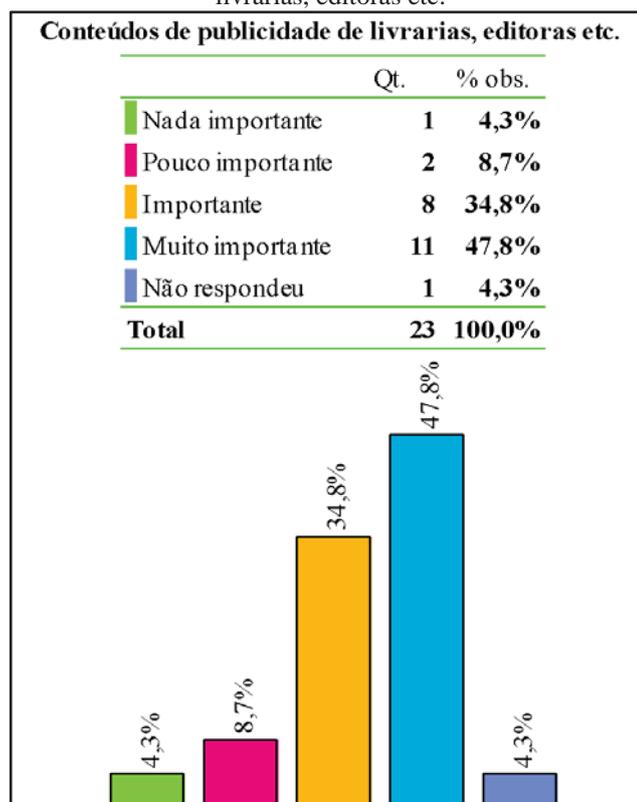


Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 64).

De acordo com os dados da Figura 15, da importância dos interlocutores em redes sociais, duas acadêmicas apontaram como “Nada importante” (8,7%); três como “Pouco importante” (13%); treze apontaram como “Importante” (56,5%); quatro como “Muito importante” (17,4%); e uma acadêmica não respondeu à questão. E conforme a relevância dos conteúdos publicados em sites ou blogs, oito acadêmicas elegeram como “Nada importante” (34,8%); seis como “pouco importante” (26,1%); sete alegaram ser “Importante” (30,4%); uma, “Muito importante” (4,3%); e uma acadêmica não respondeu à questão.

Por último, na mesma questão, solicitou-se a opinião quanto à relevância dos conteúdos de publicidade, de editoras, etc.:

Figura 16 - Papel das instituições e mediadores de leitura – Outros espaços: Conteúdos de publicidade, de livrarias, editoras etc.



Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 64).

Conforme a Figura 16, sobre a importância dos conteúdos de publicidade, de livrarias, editoras, etc., somente uma acadêmica classificou como “Nada importante” (4,3%); duas apontaram como “Pouco importante” (8,7%); oito concluintes, como “Importante” (34,8%); onze apontam como “Muito importante” (47,8%); e novamente uma acadêmica não respondeu à questão.

Esses resultados mostram que as acadêmicas têm acesso às publicidades feitas pelas livrarias e editoras, já que a maioria apontou esse fator como muito importante. Sabe-se que a mídia utiliza inúmeros espaços para divulgar seus produtos, principalmente os que mais vendem, pois é daí que vem o seu lucro. Sabe-se, também, que alguns tipos de livros vendem mais do que outros, como, por exemplo, os *best sellers*, que são livros direcionados para o consumo, ou seja, são vistos como produtos a serem consumidos pelo público em grande escala. Nesse sentido, as livrarias têm um papel muito importante na divulgação do livro e junto às práticas leitoras, conforme afirma Barreto (2007), visto que elas têm o intuito de promover a venda e, por isso, desenvolvem diversas atividades que podem fomentar a prática da leitura, como palestras, oficinas, encontro com escritores, debates, etc. É necessário que se promovam mais atividades como essas voltadas aos livros de literatura, para que os leitores tenham acesso

e se interessem mais por esse tipo de leitura, que se faz importantíssima no seu desenvolvimento enquanto sujeito.

Após a transcrição de dados e da tabulação, constatou-se que uma acadêmica (Pc 14) somente assinalou a questão referente à influência de amigos físicos e virtuais como relevantes na sua formação de leitora; as demais questões ela não respondeu.

Tais dados são surpreendentes, mas não trazem nada de surreal. Sabemos que nossos jovens sujeitos da pesquisa são constantemente influenciados pelas propagandas e mídias. Isso posto, os sujeitos integrantes da pesquisa são considerados “Geração Z”, nascidos entre os anos de 1990 e 2010, conforme quadro seguinte:

Quadro 2 – Geração Z

Geração Z	1990 - 2010	20	Goliath
Geração digital			
Geração <i>online</i>	1995 - 2009	15	McCrandle e Wolfinger
Geração internet			
Geração conectada	1998 - 2010	13	Tapscott
Geração silenciosa			
Geração pontocom	2000 - 2009	10	Barbosa e Cerbasi
<i>The New Kids on the Virtual Block</i>			

Fonte: Faixa etária das gerações segundo diversos autores (SOUZA, 2011, p. 72)

Com base no quadro apresentado, pessoas dessa “Geração Z” já nascem hiperconectadas e diretamente ligadas à tecnologia e se sentem totalmente à vontade diante de qualquer componente eletrônico e tecnológico. Por consequência, “foi denominada por zapear de uma coisa para outra, olham televisão, ficam no telefone, no computador entre outras coisas, simultaneamente” (BORGES; SILVA, 2013, p. 04). Os membros de tal geração “executam diversas atividades de forma simultânea, como ouvir música, assistir a filmes e navegar na internet, o que implica na fragmentação do ritmo de seu dia a dia” (CERETTA; FROEMMING, 2011, p. 20). Todavia, a maior característica da “Geração Z” é “a interação e integração com os mais variados equipamentos eletrônicos e tudo ao mesmo tempo. Estes não conheceram o mundo sem tecnologia, talvez seja por isso que, para eles não existem fronteiras, os ‘amigos virtuais’ estão espalhados pelo mundo, através das redes sociais” (BORGES; SILVA, 2013, p. 04).

Tal posicionamento corrobora com as investigações realizadas pelos pesquisadores holandeses Win Veen e Ben Vrakking (2009) ao denominarem *Homo zappiens* a geração dos sujeitos nascidos a partir dos anos 1990:

Essa geração, que chamamos *Homo zappiens*, cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância: o controle remoto da televisão, o mouse do computador, o minidisc e, mais recentemente, o telefone celular, o iPod e o aparelho mp3. Esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem em rede, de acordo com suas necessidades (VEEN; VRAKING, 2009, p. 12).

Diante disso, esse leitor é “um sujeito dotado de importantes habilidades colaborativas, as quais demandam liderança, planejamento e aptidões sociais” (RETTENMAIER, 2009, p. 78). Segundo Rettenmaier (2009), para o leitor *Homo zappiens*, tanto a vida real quanto a virtual importam, ou seja, são componentes da sua existência. Por isso, a formação desse leitor não se restringe somente aos conteúdos de livros, pois se deve ampliar a leitura a outros suportes e linguagens. O professor mediador de leitura dessa e das próximas gerações precisa inovar e repensar suas práticas; deverá ser um facilitador de relações, deverá apresentar ao educando diferentes ferramentas e variados textos com o intuito de motivar o prazer de ler.

É necessário que se estabeleçam estruturas de apoio à prática de leitura para que haja a formação de uma sociedade leitora, tais como as famílias, as instituições de ensino, as editoras, as bibliotecas, etc., visto que são dispositivos socioculturais que, junto às políticas, proporcionam a inserção do sujeito no mundo do livro, uma vez que essa ação não ocorre de maneira espontânea. Assim, a leitura “não pode ser outorgada como um favor, ela não pode ser implantada arbitrariamente em uma sociedade carente de estruturas de apoio ou de uma política sociocultural capaz de fomentar seu desenvolvimento” (ESCARPIT, 1975, p. 126).

Além disso, de acordo com Yunes (2010), o acesso ao mundo digital e virtual, que hoje é abrangente, uma vez que existe a tecnologia da internet, não garante a interação e a criticidade. Daí a importância do mediador das leituras, pois ter acesso não é saber ler, e há uma relação dialógica entre texto e leitor que só ocorre com a mediação social, promovida por instituições e instâncias formadoras de leitura, tais como editoras, livrarias, revistas, jornais, televisão, biblioteca, a família e a escola, fundamentais para que haja uma tradução da obra para o leitor, em uma linguagem mais acessível e compreensível para alguém que não fala a mesma língua da obra de arte. Com a ação do mediador de leitura, há a diminuição do distanciamento entre texto e leitor, já que é responsável pela ponte de diálogo entre autor e leitor (HAUSER, 1977).

Percebe-se, assim, que a formação de um indivíduo leitor não depende apenas de um fator, mas de um conjunto de ações e instâncias que são responsáveis por essa formação. A falta de uma delas pode prejudicar o desenvolvimento do indivíduo no processo de aquisição da habilidade de ler. São três espaços importantes na formação do leitor, conforme afirmam Santiago Yubero e César Sánchez Ortiz (2009): a família, que insere a criança no mundo da

leitura por meio da oralidade; a escola, que, obrigatoriamente, introduz a aprendizagem da leitura e da escrita na criança, dividindo essa responsabilidade entre os professores e os pais; e a biblioteca, que promove o incentivo da frequência voluntária, a realização de leituras prazerosas e instrumentais. Portanto, a leitura não depende apenas de acesso (a livros e leituras em geral, por meio físico ou virtual), é fundamental que haja a mediação, pois os leitores em formação precisam desenvolver habilidades que vão além de decodificar símbolos e palavras, é preciso desenvolver a criticidade, a interação com o texto, para que haja a identificação do sujeito com as experiências vividas por meio da leitura, principalmente de literatura, que fará com que ele se desenvolva como sujeito pensante, racional e ativo na sociedade onde está inserido.

4.3 LEITURAS HABITUAIS, ESPAÇOS E MODOS DE LER: PREFERÊNCIAS LEITORAS

Com o propósito de investigar as leituras habituais das acadêmicas concluintes de Pedagogia da UCEFF – Itapiranga/SC, faz-se necessário desenvolver um estudo sobre suas práticas leitoras: frequência leitora (jornais, revistas e livros); modos de ler (impresso ou eletrônico); espaços de ler (privado ou público) e preferências leitoras.

4.3.1 Leituras habituais

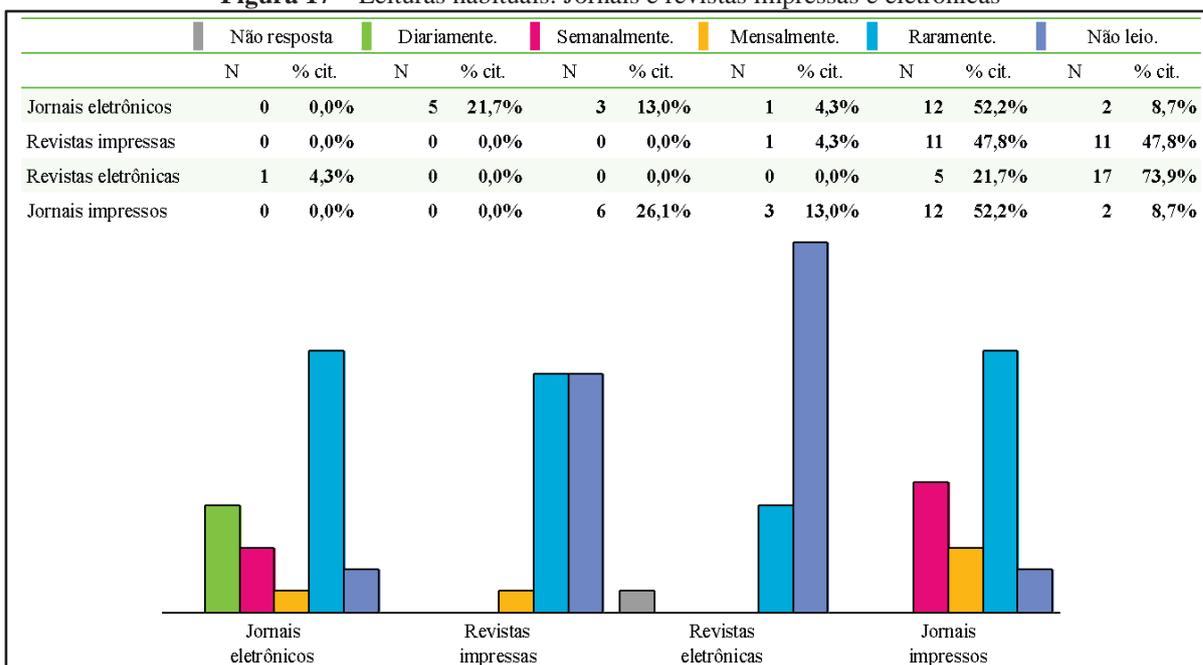
No que se refere às leituras habituais, solicitou-se que as participantes respondentes informassem a periodicidade das suas leituras realizadas em jornais e revistas impressas e em jornais e revistas eletrônicas. Tais dados foram obtidos com as respostas das questões 23⁴⁰, 25⁴¹, 27⁴² e 29⁴³. Elaborou-se, assim, uma figura que possibilita um olhar geral sobre tal realidade dessas acadêmicas concluintes de Pedagogia – UCEFF/Itapiranga – SC.

⁴⁰ Questão nº 23. Com que frequência lê jornais impressos? [Assinale apenas uma resposta.] () Diariamente. () Semanalmente. () Mensalmente. () Raramente. () Não leio jornais impressos.

⁴¹ Questão nº 25. Com que frequência lê jornais eletrônicos? [Assinale apenas uma resposta.] () Diariamente. () Semanalmente. () Mensalmente. () Raramente. () Não leio jornais eletrônicos.

⁴² Questão nº 27. Com que frequência lê revistas impressas? () Diariamente. () Semanalmente. () Mensalmente. () Raramente. () Não leio revistas impressas.

⁴³ Questão nº 29. Com que frequência lê revistas eletrônicas? [Assinale apenas uma resposta.] () Diariamente. () Semanalmente. () Mensalmente. () Raramente. () Não leio revistas eletrônicas.

Figura 17 – Leituras habituais: Jornais e revistas impressas e eletrônicas

Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questões nº 23, 25 e 27).

Diante dos resultados apresentados na Figura 17, observa-se que: quanto à leitura de jornais eletrônicos, a frequência “Diariamente” foi assinalada apenas por cinco acadêmicas (21,7); três responderam “Semanalmente” (13%); uma “Mensalmente” (4,3%); doze “Raramente” (52,2%); e duas “Não leem” (8,7%). Quanto à leitura de jornais impressos: nenhuma finalista tem o hábito de ler jornal impresso “Diariamente”; seis leem “Semanalmente” (26,1%); três “Mensalmente” (13%); doze leem “Raramente” (52,2%); duas assinalaram que “Não leem” (8,7%). Ainda nessa mesma figura, é possível averiguar que as acadêmicas também não possuem o hábito de ler revistas, pois cinco delas apontaram que leem “Raramente” revistas eletrônicas (21,7%); dezessete “Não leem” revistas eletrônicas (73,9%); e uma investigada não respondeu. No que refere à leitura de revistas impressas, somente uma lê “Mensalmente” (4,3%); onze apontaram que leem “Raramente” (47,8%); e onze “Não leem” revistas eletrônicas.

Tais dados foram confirmados nas questões seguintes, nº 28⁴⁴ e 30⁴⁵. Solicitou-se às acadêmicas que, caso lessem revistas impressas, mencionassem títulos. Duas acadêmicas mencionaram a Revista *It's*, (Revista de adolescente entregue pelas escolas estaduais); quatro apontaram a Revista *Veja*; uma, a Revista *Caras*; uma, a Revista *Diário da Inclusão*; uma

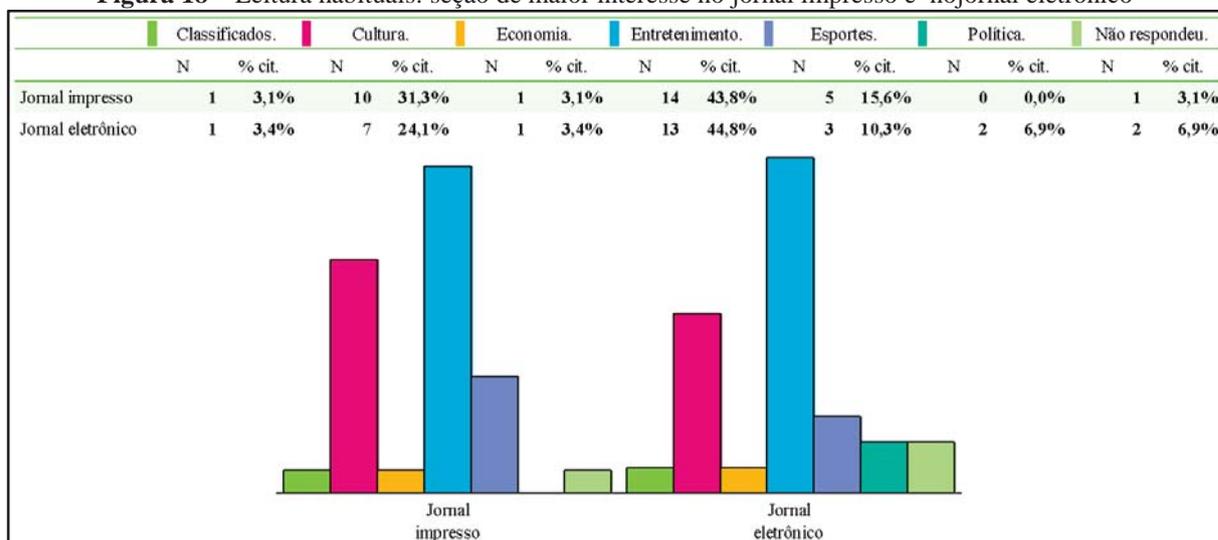
⁴⁴ Questão nº 28. Caso leia revistas impressas, cite alguns títulos: _____.

⁴⁵ Questão nº 30. Caso leia revistas eletrônicas, cite alguns títulos: _____.

apontou a Revista *Escola*, uma a Revista *Educação e Cultura*; quatorze investigadas não responderam à questão, provavelmente por não conhecerem e/ou não fazerem uso dessa ferramenta. Portanto, observou-se que três acadêmicas registraram ler raramente e não souberam ou não quiseram responder à questão. No tocante a revistas eletrônicas, somente duas concluintes de Pedagogia mencionaram títulos: uma (Pc 8) citou *Autismo e Diário da Inclusão* (Revista Autismo); uma (Pc 19) citou *Educação e Cultura* (Periódico Revista Brasileira de Educação e Cultura); e uma (Pc15) escreveu “*Não lembro de nomes*”. Na questão anterior, essa acadêmica (Pc15) apontou ler raramente revistas eletrônicas.

No que se refere ao campo de interesse de leitura de jornais, impressos ou eletrônicos, as respostas registradas nas questões 24⁴⁶ e 26⁴⁷ apontaram para os resultados:

Figura 18 – Leitura habituais: seção de maior interesse no jornal impresso e no jornal eletrônico



Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questões nº 24 e 26).

Conforme a Figura 18, a seção de maior interesse no jornal impresso foram as seguintes: uma acadêmica apontou ser de maior interesse os “Classificados” (3,1%); dez, a “Cultura” (31,3); somente uma demonstrou interesse pela “Economia” (3,1%); quatorze apontaram a seção de “Entretenimento” (43,8%); cinco, os “Esportes” (15,6%); e uma não respondeu à questão (3,1%). É possível verificar na mesma figura o campo de interesse no jornal eletrônico; somente uma investigada apontou os “Classificados” (3,4%); sete, a “Cultura” (24,1%); uma mostrou interesse sobre “Economia” (3,4%); treze assinalaram o “Entretenimento” (44,8%);

⁴⁶ Questão nº 24. Em que seção do jornal impresso tem mais interesse? [Assinale uma ou mais respostas.] () Classificados. () Cultura. () Economia. () Entretenimento. () Esportes. () Política. () Outra: _____.

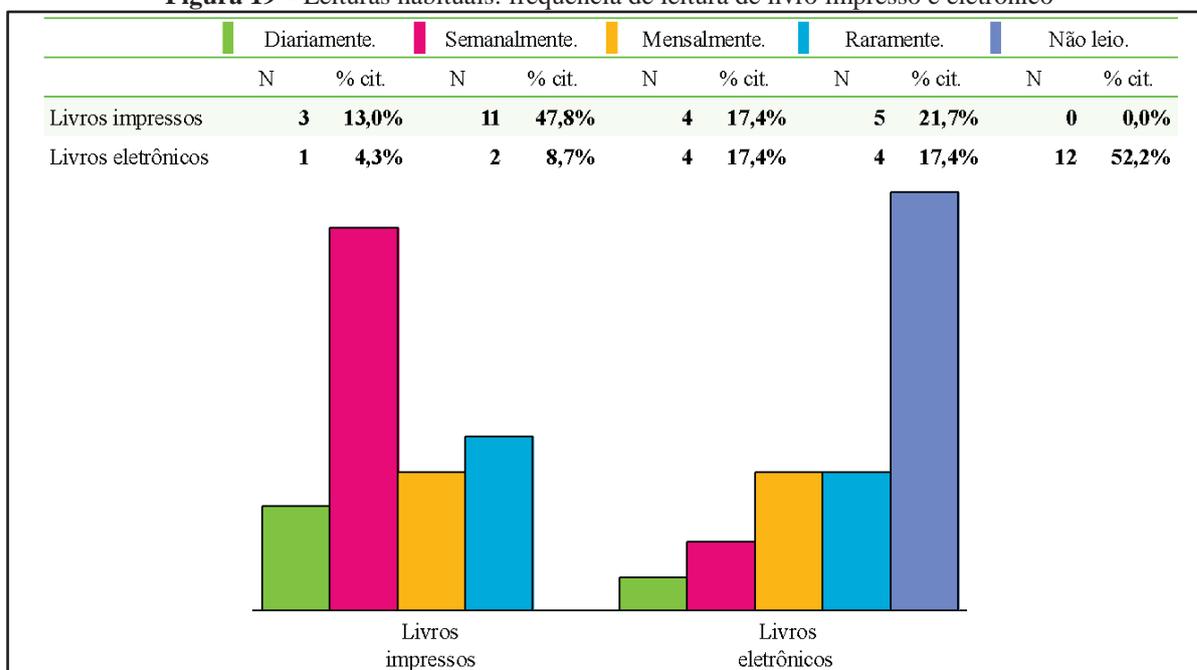
⁴⁷ Questão nº 26. Em que seção do jornal eletrônico tem mais interesse? [Assinale uma ou mais respostas.] () Classificados. () Cultura. () Economia. () Entretenimento. () Esportes. () Política. () Outra: _____.

três, os “Esportes” (10,3%); duas sobre “Política” (6,9%); e duas não responderam à questão (6,9%).

Percebe-se, de acordo com os dados, que a porcentagem maior da preferência das acadêmicas é a seção de entretenimento. Em um jornal, essa seção contém informações e artigos direcionados a diferentes aspectos culturais, como, por exemplo, histórias do interesse das pessoas, onde há interação entre os indivíduos, que gera identificação, uma vez que é tratada pelo panorama emocional. Há, também, a indicação de eventos culturais, nacionais e locais; abordagem de problemas sociais, abordados de maneira atrativa, com imagens e fotos, para chamar a atenção do público leitor. Além disso, nessa seção, há informações sobre pessoas famosas; cultura popular, como piadas, horóscopos, cruzadinhas, caça-palavras, receitas, entre outros gêneros textuais voltados para o entretenimento das pessoas. Na região de abrangência da pesquisa, os jornais impressos de maior circulação são: Diário Catarinense (DC), Correio do Povo, Noticiário Regional, Força d’ Oeste, Imagem e Expressão.

Dando sequência à investigação, solicitou-se que apontassem a frequência de leitura de livro impresso ou eletrônico (questões 31⁴⁸ e 33⁴⁹) no intuito de descobrir as leituras habituais desses sujeitos investigados:

Figura 19 – Leituras habituais: frequência de leitura de livro impresso e eletrônico



Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questões nº 31 e 33).

⁴⁸ Questão nº 31. Com que frequência lê livros impressos integralmente? () Diariamente. () Semanalmente. () Mensalmente. () Raramente. () Não leio livros impressos.

⁴⁹ Questão nº 33. Com que frequência lê livros eletrônicos integralmente? () Diariamente. () Semanalmente. () Mensalmente. () Raramente. () Não leio livros eletrônicos.

Em conformidade com a Figura 19, no que se refere à frequência de leitura de livro impresso, somente três acadêmicas apontaram ler “Diariamente” (13%); onze leem “Semanalmente” (47,8); quatro leem “Mensalmente” (17,4%); e cinco leem “Raramente” (21,7%). Já no que refere ao jornal eletrônico, uma acadêmica revelou que lê “Diariamente” (4,3”); duas retrataram que leem “Semanalmente” (8,7%); quatro leem “Mensalmente” (17,4%); quatro leem “Raramente” (17,4%); e doze acadêmicas “Não leem” (52,2%) jornais eletrônicos.

Com tais dados já computados e analisados, apresenta-se a seguir as análises possibilitadas pelas questões 32⁵⁰ e 34⁵¹, referentes aos títulos de livros impressos lidos recentemente:

Quadro 3 – Títulos de livros impressos lidos recentemente

Investigadas	Título da obra	Autor	Obra de ficção	Obra não ficcional
Pc 1	O sanduiche da Dona Maricota	Avelino Guedes	x	
Pc 2	Os 13 porquês	Jay Asher (americano)	x	
	A cabana	William P. Young (canadense)	x	
	O milagre do amanhã	Hal Eltrod (americano)	x	
Pc 3	O trio	Alane S. A. Brito (baiana)	x	
	Linguagens das flores	Sheila Pickles (italiana)	x	
	O caçador de pipas	Khaled Hosseini (refugiado Afeganistão)	x	
	A vida sabe o que faz	Zibia Gasparetto	x	
	Castelo de vidro	Jeannete Walls (jornalista americana)	x	
Pc 4	Avaliação: concepções, práticas pedagógicas			x
	Pedagogia da autonomia	Paulo Freire		x
	e outros.			
Pc 5	Sobre afetividade (temática)			x
	Pedagogia Florença	Dr. Roger Hansen		x

⁵⁰ Questão nº 32. Caso leia livros impressos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:

⁵¹ Questão nº 34. Caso leia livros eletrônicos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:

Pc 6	Pedagogia da autonomia	Paulo Freire		x
	Abordagem Pikler: o brincar livre	Vários autores		x
Pc 7	Ana Mae Barbosa (autora) Temática Arte			x
	Salvador Dalí (obras de arte bizarras)			x
Pc 8	Educação inclusiva: com os pingos nos “is”	Rosita Edler Carvalho		x
	Inclusão: como funciona o cérebro de um autista			x
Pc 9	Nunca desista dos seus sonhos	Augusto Cury		x
	O mundo como eu vejo	Leandro Karnal		x
Pc 10	Uma gentileza por dia	Orly Wahbar (educadora norte americana – autoajuda)		x
Pc 11	Mediação de conflitos: conciliação	Vários autores		x
	Cultura de paz	Cristina Von		x
Pc 12	Alfabetização em processo	Emília Ferreiro		x
	Psicogênese da língua escrita	Emília Ferreiro e Ana Teberosky		x
Pc 13	Quem ama educa	Içami Tiba		x
Pc 14	Currículo da educação	Vários autores		x
Pc 15	Transtorno de déficit de atenção	Mabel Condemarin e outros		x
Pc 16	Sobre música, ensino aprendizagem			x
Pc 17	Livros que relatam sobre a abordagem Pikler			x
Pc 18	Sobre literatura			x
Pc 19	Coleção Sherlock Holmes		x	
Pc 20	Como eu era antes de você	Jojo Moyes (Pauline Sara Jo Moyes) Britânica	x	
	A sutil arte de ligar o foda-se	Mark Manson (blogueiro de Nova York)		x
	Textos cruéis demais para serem lidos rapidamente	Igor Pires e Gabriela Barreira	x	

Pc 21	Conversando com espíritos	James Van Praagh		x
	Criança índigo: a evolução do ser humano	Ingrid Canete		x
	A arte de ser feliz	Arthur Schopenhauer	x	
Pc 22	--			
Pc 23	Rotinas na educação infantil	Maria Carmen Silveira Barbosa		x

Fonte: Dados organizados pela autora, 2021.

De acordo com o quadro anterior, dos títulos de livros impressos apontados, 13 são obras de ficção e 27 não-ficção, somente uma acadêmica não indicou obra ou autor que tenha lido recentemente.

Nas obras de ficção, estão os seguintes títulos: *O sanduiche da Dona Maricota* (2ª ed. 2002), de Avelino Guedes; *Os 13 porquês* (2007), de Jay Asher (americano); *A cabana* (2009), de William P. Young (canadense); *O milagre do amanhã* (2012), de Hal Elrod (americano); *O trio* (2009), de Alane S. A. Brito (baiana); *Linguagens das flores* (1995), de Sheila Pickles (italiana); *O caçador de pipas* (2003), de Khaled Hosseini (refugiado Afeganistão); *A vida sabe o que faz* (2011), de Zibia Gasparetto; *Castelo de vidro* (2005), de Jeannete Walls (jornalista americana); Coleção Sherlock Holmes (10 volumes com romances e contos de aventura); *Como eu era antes de você* (2012), Jojo Moyes (Pauline Sara Jo Moyes) Britânica; e *Textos cruéis demais para serem lidos rapidamente* (2017), de Igor Pires e Gabriela Barreira.

Somente cinco acadêmicas concluintes de Pedagogia citaram títulos de livros eletrônicos lidos recentemente:

Quadro 4 – Títulos de livros eletrônicos lidos recentemente

Investigada	Título da obra	Autor	Obra de ficção	Obra não-ficção
Pc 1	O elefante Bernardo (contos infantis).	Javier Moreno Tapia (México)	x	
Pc 6	Pedagogia da Autonomia.	Paulo Freire		x
Pc 8	Autismo compreender e agir em família;	Geraldine Dawson, Sally Rogers e Laurie Vismara;		x
	O reizinho autista.	Dr. Gustavo Teixeira e Dra. Mayra Gaiato.		x

Pc 20	Alfabetização e letramento; Ludicidade: Desafios e Perspectivas em Educação; Jogo, brinquedo e brincadeira e a Educação	Magda Soares Antônio Villar Marques de Sá Tizuko Morchida Kishimoto		x x x
Pc 23	Referente Educação; BNCC.			x

Fonte: Dados organizados pela autora, 2021

Dos livros eletrônicos lidos recentemente que foram apontados, apenas um é de ficção, sendo intitulado *O elefante Bernardo*, de Javier Moreno Tapia (México). As poucas respostas obtidas nessa questão indicam que houve pouca leitura de livro eletrônico recente entre as acadêmicas.

A análise dos quadros acima permite identificar algumas particularidades que delineiam o perfil leitor das acadêmicas concluintes de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC, levando em conta suas preferências de leitura recentes. Em primeiro lugar, ao confrontar os dados do quadro 3 e 4, classificou-se as obras citadas em ficção e não-ficção, respectivamente. Observou-se que dos 47 livros lidos recentemente (em meio impresso ou digital), apenas 14, ou seja, somente 29,8% do total, são ficcionais. Esses dados ilustram a preferência das acadêmicas por gênero não-ficcional. No entanto, é importante notar que muitos desses livros não-ficcionais são livros teóricos, de cunho pedagógico, visto que as acadêmicas estavam no período de conclusão de curso, na fase da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Para se chegar ao resultado desta análise, fez-se necessário um breve estudo sobre o que classifica uma obra como ficção ou não-ficção, visto que a maioria das leituras das acadêmicas foi de não-ficção.

De acordo com José de Nicola (1998), a ficção é um produto da imaginação, uma invenção, sendo um ato ou efeito de fingir ou simular, palavra oriunda do latim *fictionem*, que pode ser classificada como verossímil e inverossímil, de acordo com os pontos de contato com a realidade. Portanto, a narrativa ficcional é aquela imaginária, irreal, criada a partir da imaginação, usada para redefinir obras da arte escrita.

A narrativa não ficcional mostra os fatos da realidade como aconteceram, sem recriá-los. No entanto, segundo Juan José Saer (2012), mesmo com a tentativa de exclusão da ficção, a narrativa de não-ficção não garante veracidade, pois “continua vigente o obstáculo da autenticidade das fontes, dos critérios interpretativos e das turbulências de sentido características de toda construção verbal” (SAER, 2012, p. 321).

De acordo com Saer (2012), a ficção não é necessariamente o contrário da verdade, a prática da ficção não é um subterfúgio da verdade, mesmo que haja uma fantasia moral que hierarquiza a verdade em relação à ficção. Segundo esse autor:

[...] a ficção multiplica ao infinito as possibilidades de tratamento. Não nega uma suposta realidade objetiva, ao contrário, submerge-se em sua turbulência, desdenhando a atitude ingênua que consiste em pretender saber de antemão como essa realidade se conforma. [...] A ficção não é, portanto, uma reivindicação do falso. Mesmo aquelas ficções que incorporam o falso de um modo deliberado – fontes falsas, atribuições falsas, confusão de dados históricos com dados imaginários etc. –, o fazem não para confundir o leitor, mas para assinalar o caráter duplo da ficção que mistura, de uma forma inevitável, o empírico e o imaginário (SAER, 2012, p. 321).

Essa mistura que caracteriza a ficção demonstra o que Compagnon (2010) fala sobre a literatura trabalhar nos interstícios da ciência, porque ela faz girar os saberes, sem fixar nem fetichizar nenhum deles, colocando-os em um indireto, que é precioso. Assim, para categorizar leitura de ficção e de não-ficção, é preciso refletir sobre o que é literatura, que, de acordo com Compagnon (2010), começa pelo objeto de estudo, ou seja, o texto, que é o ponto de partida para distinguir como literário ou não-literário. Essa classificação se dá em um processo de exclusão, uma vez que dizer que um texto é literário subentende-se que outro não é. No entanto, segundo esse autor, toda obra literária está sujeita à fortuna crítica e o sistema literário está sempre em movimento, apesar de apresentar certa fixidez da tradição (com os cânones, por exemplo), por isso, novas obras ficcionais podem sofrer novos processos de realocação, de acordo com o sentido e os valores atribuídos a elas ao longo do tempo: “a definição de literatura oscila conforme a cultura e a época” (COMPAGNON, 2010, p. 109).

Seguindo o pensamento de Compagnon (2010), não se pode limitar a literatura à lógica binária da *mimesis*, proposta por Aristóteles (2008), uma vez que a realidade introduzida na literatura não é apenas uma imitação da realidade, mas sim uma constituição de um espetáculo que continua sendo muito enigmático, porém, fora da ordem mimética, pois, segundo Compagnon (2010), o ser humano desenvolveu a faculdade da linguagem para que possa falar das coisas do mundo, que não são da ordem da linguagem, portanto, além de a literatura falar de literatura, ela fala, também, do mundo.

Uma vez caracterizado o que é um texto de ficção e de não-ficção, na sequência, confrontam-se esses dados da pesquisa, que se referem ao perfil das acadêmicas concluintes de Pedagogia, com os dados sobre obras e autores lidos recentemente. Dessa forma, entre os 27 títulos citados pelas investigadas no questionário, destacou-se os 14 títulos de obras ficcionais.

Perante os dados expostos, observou-se que a centralidade das obras indicadas é do gênero narrativo. Isso demonstra que o ser humano continua seguindo uma natureza que lhe é peculiar desde muito tempo atrás, pois o homem primitivo, segundo Becker e Barbosa (2020), precisava da narrativa mítica para explicar, ainda que de maneira sobrenatural, aquilo que não compreendia. O leitor moderno vai em busca do romance para experienciar emoções e vivenciar condutas no campo da ficção para compreender o mundo real. Sendo assim, a narrativa ficcional desempenha, dentro de suas especificidades e particularidades, o mesmo papel que a narrativa mítica desempenhou no passado, de “conduzir o homem a ter acesso virtual a verdades que vão além da ciência ou da religião” (BECKER; BARBOSA, 2020, p.09).

Becker e Barbosa (2020) classificam os *best sellers*, a partir dos dados por eles analisados, nas seguintes categorias: “romance sentimental, romance de aventuras, romance de temática histórica, romance erótico e romance reflexivo” (p. 23). Assim, optou-se por utilizar a referida classificação na sistematização das obras de ficção mencionadas pelas acadêmicas concluintes de Pedagogia, levando-se em conta algumas características em comum entre as leituras. Após agrupá-las, ainda que de forma provisória, as obras foram classificadas em categorias: romance sentimental, romance de aventuras e romance reflexivo.

Os romances sentimentais aproximam-se do que se costuma chamar de “dramas juvenis”, convidando o leitor, geralmente adolescente, a estabelecer relação com a obra, com o intuito de sensibilizá-lo e de estimular sua identificação com o protagonista. Nessa categoria, foram citadas algumas obras, apresentadas a seguir:

- *Os 13 Porquês* (2007), de Jay Asher (americano): *Os 13 Porquês* acompanha a história de Hannah Baker, uma adolescente que tinha tudo para ter um futuro brilhante se não estivesse tão deprimida a ponto de cometer suicídio. Antes de tirar a sua própria vida, ela gravou fitas-cassete contando os 13 porquês do seu suicídio. Para Hannah, 13 indivíduos tiveram sua parcela de “culpa” que justificasse o ato e fará com que todas essas pessoas fiquem sabendo disso. Por isso, as fitas-cassete vão passando de pessoa para pessoa. Clay, um adolescente que estava apaixonado por Hannah, recebe as fitas e é a partir daí que se conhece a verdadeira história dela, e, ao mesmo tempo, a história dele, aparecendo no livro de forma alternada como se fosse um diálogo. O *bullying*, a falta de amigos, a solidão, a falta de compreensão dos pais e da escola, tornaram a vida dessa personagem muito devastadora e pesada para uma pessoa tão sensível. Ela demonstrou, em diferentes momentos, que estava pedindo socorro, mas ninguém viu!
- *O trio* (2009), de Alane S. A. Brito (baiana): *O trio* é uma narrativa contada pelo personagem Davi Guerrato. Após anos, ele volta para a antiga vila onde viveu sua

infância e adolescência. Ao chegar, encontrou um garoto e logo estabeleceu um diálogo com ele. Através disso, acaba contando toda a sua história: descreve tudo o que passou ao lado de mais dois companheiros, Nelson Beltrame e Jordam Merkel, que completavam o trio. O narrador pormenoriza tudo o que aconteceu com o trio, das brincadeiras à descoberta do primeiro amor. No entanto, não existem somente lembranças boas, houve um caso triste que marcou e aterrorizou todos aqueles que viviam na vila naquele tempo. Todo enredo expõe a amizade dos três meninos, e também as dificuldades pelas quais eles passaram (acusações, omissões, mentiras e traições). Com uma amizade tão forte, os três tiveram que unir forças com seus desafetos, fazer difíceis escolhas, e, assim, acabaram descobrindo que guardavam uma grande força de vontade, garra e coragem jamais experienciados antes.

- *A vida sabe o que faz* (2011), de Zibia Gasparetto: A obra conta a história de uma jovem, a Isabel, que foi afastada do noivo Carlos, combatente convocado para a 2ª Guerra Mundial na Itália. Com o passar dos anos, Isabel ficou sem notícias do noivo, mas após a guerra ela tentou encontrar com ele, porém, recebeu a triste notícia do seu desaparecimento. Mesmo entristecida, Isabel resolveu tocar a vida, arrumou um emprego e, depois de certo tempo, conheceu Gilberto, com quem ela começou a namorar. Pouco tempo depois desse momento em que ela pensou que a sua vida havia voltado à normalidade, seu antigo noivo apareceu, querendo retomar o relacionamento. A confusão na cabeça de Isabel foi formada, mesmo namorando com Gilberto, não queria magoar Carlos. O antigo noivo Carlos, mesmo se sentindo traído, fez de tudo para reconquistar o amor de Isabel.
- *O Castelo de Vidro* (2005), de Jeannette Walls: autobiografia emocional de uma escritora e jornalista, na qual ela revela os detalhes de sua dramática infância. O título do livro baseia-se num projeto do pai, Rex, que nunca se concretizou: construir uma casa de vidro em que toda a família pudesse facilmente contemplar as estrelas, chamando-a de *O Castelo de Vidro*. Jeannette Walls, como colunista social do *New York Weekly*, costumava viajar para Manhattan, mas esconde um segredo: sua infância difícil, marcada pela falta de casa e comida, com pais nada responsáveis com as coisas práticas da vida. O mais sério nessa história é o relacionamento abusivo que o pai impõe a toda a família. Era violento, alcoólatra, fugitivo e, há muito querendo um emprego estável, transformou a vida de sua família em um jogo, como se estivessem vivendo uma grande aventura. Sua mãe, mergulhada em seu próprio mundo privado e delirante, não conseguia manter seu emprego, e revelava não ter condições de cuidar de seus filhos

e de si mesma. Ela, às vezes, trabalhava como professora, mas eram as crianças que corrigiam as atividades dos alunos em casa. Os filhos de Walls cresceram sozinhos e amadureceram muito rápido, percebendo, com o tempo, que era necessário se livrar do ambiente tóxico em que viviam. No entanto, muitas marcas ficaram e muitas ações realizadas no futuro representavam o jeito que cada um descobriu para seguir em frente.

- *Como eu era antes de você* (2012), Jojo Moyes (Pauline Sara Jo Moyes): Will Traynor, de 35 anos, é um jovem rico e inteligente. Após sofrer um grave acidente de moto, ficou preso a uma cadeira de rodas, antes disso, era um rapaz ativo e esportivo. Depois do acidente, Will virou um jovem mal-humorado e desconfava toda a sua amargura em quem estivesse por perto. Profundamente depressivo, planejou dar um fim ao seu sofrimento. Sua família, entristecida, contratou a jovem Louisa para lhe fazer companhia. Will reencontrou a felicidade na presença da Louisa, com a qual viveu aventuras e momentos de alegria. Mesmo assim, não desistiu do propósito de tirar a sua própria vida.

Mais uma categoria destacada nos quadros acima foi a de romances de aventuras, considerados *best-sellers*, que são narrativas que giram em torno de viagens e ações com o propósito de desvendar mistérios:

- Coleção Sherlock Holmes, de Sr. Arthur Conan Doyle (médico britânico): coleção de 10 livros com romances e contos de aventuras, publicados pela primeira vez em 1887. Regressando do Afeganistão a Londres, o Dr. Watson encontrou um amigo que lhe falou de Sherlock Holmes, o qual procurava alguém para dividir um apartamento em Baker Street. Enquanto se conheciam melhor, viveram uma história sinistra de vingança e assassinato. Sherlock Holmes fez um bom trabalho no campo do crime. Ele era um detetive, decifrando crimes de uma forma inédita, tanto que essa atividade era vital para sua sobrevivência, pois nas horas vagas ele cairia imediatamente em um estado de depressão. Detetive obcecado por decifrar mistérios, era famoso por seu uso de metodologia científica e lógica dedutiva – um pensamento lógico que começa com a causa e entende o resultado, de modo a tirar as conclusões mais precisas de certas proposições que desafiavam seu entendimento. Sherlock Holmes era uma pessoa científica e racional que não gostava muito de emoções, embora mostrasse um lado mais humano em algumas narrativas. Todas essas características do detetive determinado, até mesmo essa tendência melancólica, ajudaram a intensificar o encanto que exerce, ainda, no leitor.

Outra categoria que apareceu nos questionários é a dos romances reflexivos, essencialmente de natureza filosófica ou religiosa. São textos que provocam reflexões sobre o conceito de divindade e as formas de comunicação com o divino, mesmo que sejam de classificação diferentes entre eles, como leituras para adultos ou infantil.

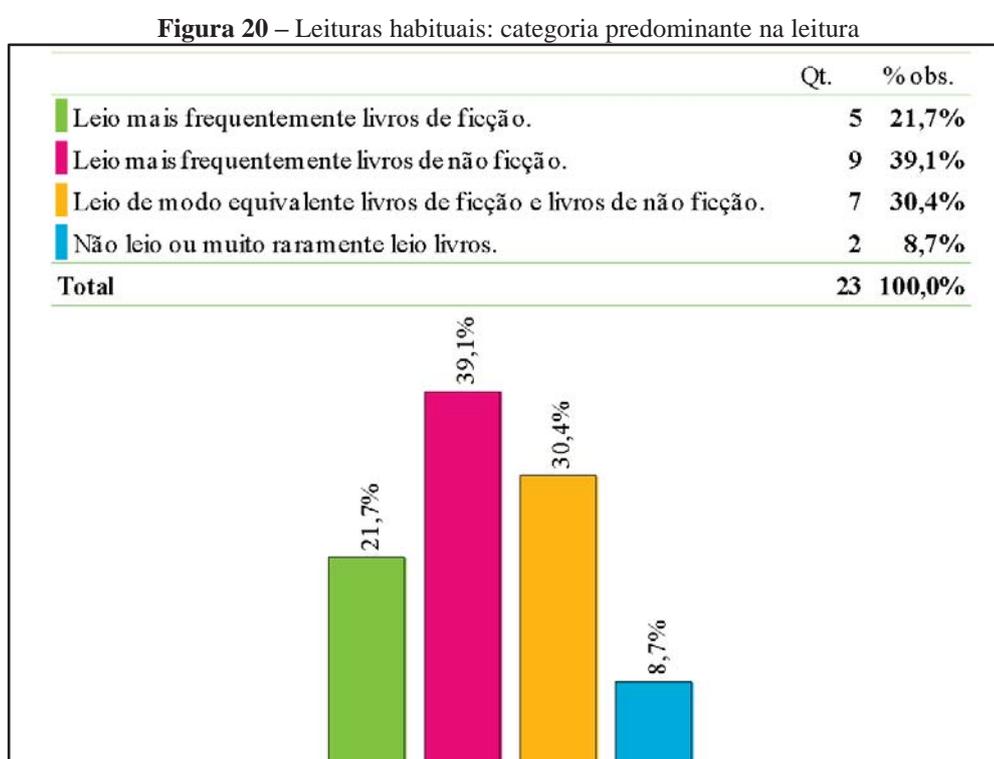
- *A cabana* (2009), de William P. Young (canadense): a narrativa se dá em torno da desilusão sofrida pelo protagonista Mack (Mackenzie Allen Phillips). O narrador é o melhor amigo desse personagem, encarregado de transpor para o papel a experiência profunda vivenciada por seu companheiro. Um dos personagens principais desse enredo é uma misteriosa cabana, testemunha de um trágico episódio que marca profundamente a vida de Mack e de sua família. Mack tem a oportunidade de rever seu passado à luz de uma nova perspectiva. O encontro dele com ele mesmo e com seus assustadores fantasmas interiores se dá no lugar onde tudo começou, a cabana onde sua Missy supostamente havia sido assassinada. Instigado por um bilhete depositado em sua caixa de correio, ele embarca em uma viagem surpreendente, que promete reconciliar sua alma com a Divindade que ele não consegue perdoar.
- *Linguagem das flores: tesouro perfumado em prosa e verso* (1995), de Sheila Pickles (italiana): nesse livro, são mencionadas 43 espécies de flores em forma de poesia e verso. Delicadamente, a autora traz o significado de cada flor, com lindas imagens e textos poéticos ou mitológicos, como por exemplo a Clematite, que representa a beleza espiritual. Além das belas ilustrações das flores, o livro é rico em detalhes e traz imagens de várias obras de arte que se relacionam com os textos.
- *O milagre da manhã* (2012), de Hal Elrod (americano): a obra *O milagre da manhã*, recorrendo a um método simples e eficaz, mostra como o leitor pode criar uma vida extraordinária, antes das 8 horas da manhã. Tal método permite alcançar níveis de sucesso nunca antes imaginados, tanto na vida pessoal quanto na profissional, superando autolimitações e alcançando tudo o que se deseja. Desafia o leitor a desenvolver ao máximo o seu potencial, superando as dificuldades e construindo novas possibilidades de sucesso.
- *Textos cruéis demais para serem lidos rapidamente* - TCD (2017), de Igor Pires e Gabriela Barreira: o livro traz, por meio do texto poético, reflexões sobre as complexidades das relações humanas e descreve momentos de fim de relacionamentos divididos em quatro partes: o término, as lembranças, a reconstrução e a superação. O leitor, durante a leitura, caso já tenha passado pela mesma situação, vai se identificando

e revivendo cada um desses momentos, trazendo à tona dores e angústias já sentidas. A obra é acompanhada por lindas ilustrações que deixam o texto mais sensível.

- *A arte de ser feliz* (2001), de Arthur Schopenhauer: o livro é visto como um pequeno manual que reúne uma série de pensamentos que ensinam como viver uma vida com o máximo de felicidade possível, em um mundo em que, segundo o autor, “a felicidade e o prazer são apenas quimeras, mostradas à distância por uma ilusão, enquanto o sofrimento e a dor são reais e manifestam-se diretamente por si, sem a necessidade da ilusão e da espera” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 10).
- *O caçador de pipas* (2003), de Khaled Hosseini (refugiado Afeganistão): a história é contada pelo personagem Amir (um menino rico e sem escrúpulos) e o cenário da trama é o Afeganistão, durante a década de 1970. O melhor amigo de Amir é Hassan, seu empregado. Os meninos crescem juntos e felizes até que um episódio coloca em dúvida a amizade dos dois. No campeonato de pipas, Amir consegue conquistar todas as pipas dos adversários. A última foi perdida, então, Hassan vai atrás dessa pipa e, nesse momento, é violentado pelos adversários, e Amir não faz nada para defendê-lo. Então, sua consciência começa a lhe consumir. Em meio a esse episódio, o Afeganistão entra em crise e Amir e seu pai são obrigados a se refugiar nos Estados Unidos. A vida nos Estados Unidos é muito diferente daquela que Amir e seu pai levavam no Afeganistão e, para sobreviverem, o pai começa a trabalhar em um posto de gasolina. Quando adulto, Amir se casa e se torna um escritor consagrado nos EUA. Por consequência da fama, foi localizado por Hassan, que lhe enviou uma carta pedindo para resgatar seu filho que está no Afeganistão. Amir vai para o Afeganistão resgatar o filho de Hassan e, nesse momento, já no seu país de origem, descobre que Hassan era seu irmão.
- *O sanduiche da Dona Maricota* (2ª ed. 2002), de Avelino Guedes: a galinha Maricota preparava sanduíches com seus ingredientes favoritos, até que alguém tocou a campainha da sua casa. Era o bode Serafim, que dava palpites de como preparar o lanche “mais gostoso”. O mesmo aconteceu com o gato Kim, o cachorro João, a abelha Isabel, o macaco, o rato Aleixo e a raposa Celinha. Cada um que chegava na casa de Maricota expunha suas próprias ideias, fazendo os sanduíches de Maricota cada vez mais esquisitos, até que finalmente Maricota se cansou, colocou todo mundo para fora e começou a preparar o lanche novamente, usando os ingredientes originais, seus preferidos.
- *O elefante Bernardo*, de Javier Moreno Tapia (México): obra de literatura infantil, história de um pequeno elefante chamado Bernardo, brincalhão e que nunca pensava

nos outros. Machucava, por diversas vezes, seus amigos e colegas. As coisas começaram a mudar no dia em que precisou de ajuda. Seus amigos, primeiramente, estabeleceram regras para Bernardo antes de ajudá-lo; a primeira era a de que não deveria nunca mais machucar os outros, e a segunda, a de que deveria sempre ajudar os outros para que os outros o ajudassem quando precisasse. É uma fábula com o intuito de transmitir valores para as crianças com lições de empatia e solidariedade.

Ainda, requisitou-se que as investigadas apontassem, na questão nº 35⁵², a categoria predominante nas leituras habituais:



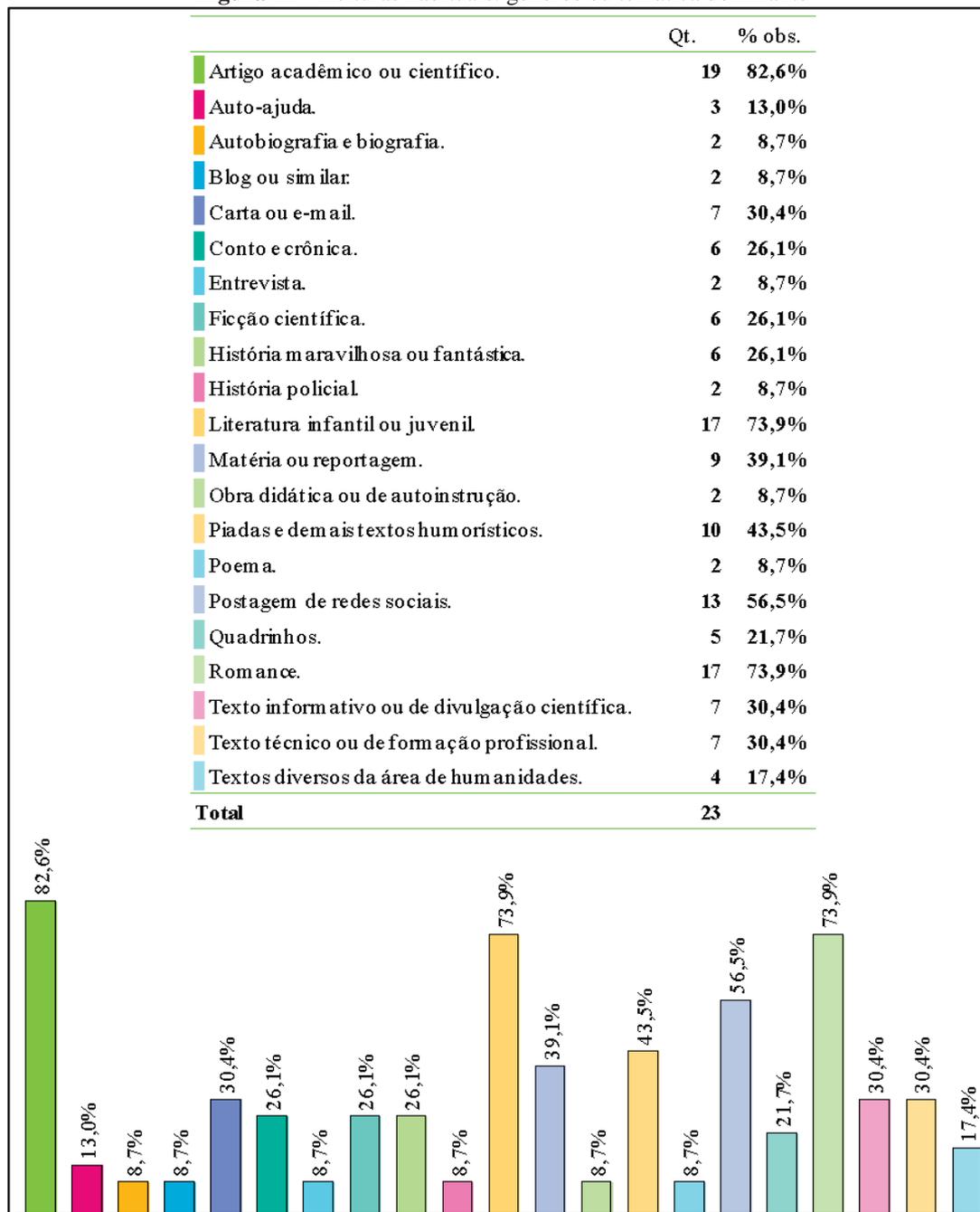
Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 35).

Conforme evidenciado na Figura 20, cinco acadêmicas concluintes de Pedagogia leem frequentemente “livros de ficção” (21,7%); nove leem frequentemente “livros de não ficção” (39,1%); sete investigadas apontaram que leem “livros de ficção e livros de não ficção” (30,4%); e duas acadêmicas, futuras professoras, assinalaram que “não leem ou raramente leem livros”.

⁵² Questão nº 35. Quanto aos livros (sejam impressos ou eletrônicos) que você lê, qual categoria é predominante? () Leio mais frequentemente livros de ficção. () Leio mais frequentemente livros de não ficção. () Leio de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção. () Não leio ou muito raramente leio livros.

Em consonância a esses dados, no que se refere à categoria de predominância na leitura, solicitou-se, também, na questão 36⁵³, os gêneros ou temáticas dominantes das leituras habituais dessas acadêmicas concluintes em Pedagogia:

Figura 21 – Leituras habituais: gêneros ou temática dominante



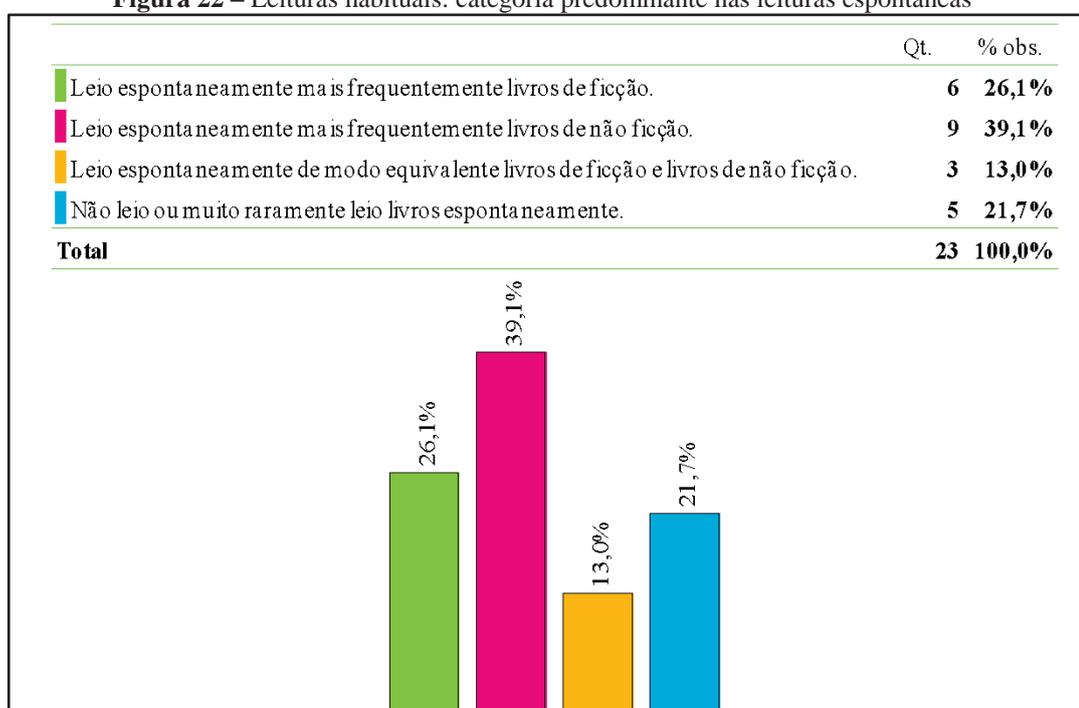
Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 36).

⁵³ Questão nº 36. Quanto ao gênero ou temática dominante em suas leituras no geral, assinale uma ou mais opções: () Artigo acadêmico ou científico. () Autoajuda. () Autobiografia e biografia. () Blog ou similar. () Carta ou e-mail. () Conto e crônica. () Conto erótico ou similar. () Diário. () Ensaio. () Entrevista. () *Fanfiction*. () Ficção Científica. () História Maravilhosa ou Fantástica. () História Policial. () Literatura infantil ou juvenil. () Literatura religiosa. () Matéria ou Reportagem. () Narrativas de horror e terror. () Obra didática ou de autoinstrução. () Peça dramática / teatro. () Piada e demais textos humorísticos. () Poema. () Postagem de rede social. () Quadrinhos. () Romance. () Texto informativo ou de divulgação científica. () Texto técnico ou de formação profissional. () Textos diversos da área de humanidades. () Outros: _____.

Diante dos dados apresentados na Figura 21, os gêneros e temáticas de maior relevância dos sujeitos investigados, que podiam eleger mais de uma opção, foram: dezenove acadêmicas apontaram “Artigo acadêmico ou científico”; dezessete, “Literatura infantil e juvenil”; também dezessete indicaram “Romance”; treze elegeram “Postagem de redes sociais”; e dez, “Piadas e demais textos humorísticos”.

Julga-se necessário que um professor mediador seja leitor. No intuito de verificar as experiências leitoras. Assim, na questão 37⁵⁴, solicitou-se que as concluintes de Pedagogia e futuras professoras apontassem a categoria predominante nas suas leituras voluntárias.

Figura 22 – Leituras habituais: categoria predominante nas leituras espontâneas



Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 37).

Considerando os resultados apontados na Figura 22, verifica-se que seis acadêmicas manifestaram que leem espontaneamente frequentemente “Livros de ficção” (26,1%); nove leem “Livros de não ficção” (39,1%); três elegem “Livros de ficção e de não ficção” (13%); e cinco futuras docentes registraram que “Não leem ou raramente leem livros de forma espontânea” (21,7%).

⁵⁴ Questão nº 37. Quanto às suas leituras espontâneas (ou seja, que não são leituras obrigatórias, seja para estudo, trabalho ou outro motivo), qual categoria é predominante? () Leio espontaneamente mais frequentemente livros de ficção. () Leio espontaneamente mais frequentemente livros de não ficção. () Leio espontaneamente de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção. () Não leio ou muito raramente leio livros espontaneamente.

Após o confronto desses dados, foi possível levantar hipóteses interpretativas sobre o perfil leitor dessas acadêmicas concluintes de Pedagogia. Depois de levar em consideração algumas características dos títulos lidos recentemente pelas discentes, é possível tecer algumas considerações a respeito da preferência de leitura desses sujeitos. Conforme a Figura 20, observou-se que cinco concluintes de Pedagogia leem frequentemente “livros de ficção” (21,7%) e nove leem frequentemente “livros de não-ficção” (39,1%). Esses números vão ao encontro dos dados dos quadros 3 e 4, nos quais os títulos apresentados, na sua maior parcela, são de cunho teórico ou pedagógico.

A afirmação também se sustenta, de modo equivalente, nos dados apresentados na Figura 21, quanto à predominância das leituras habituais, quanto ao gênero ou à temática dominante, pois, das 23 acadêmicas investigadas, dezenove apontaram “Artigo acadêmico ou científico” de grande relevância; dezessete, “Literatura infantil e juvenil”; também dezessete indicaram “Romance”; treze elegeram “Postagem de redes sociais”; e dez, “Piadas e demais textos humorísticos”. Pode-se observar certa inconsistência no item que se refere ao gênero ou temática “Literatura infantil e juvenil” e “Romance”, uma vez que dezessete dos 23 sujeitos investigados assinalaram “de grande relevância”, e, conforme Quadros 3 e 4, somente seis acadêmicas (Pc1, Pc2, Pc3, Pc19, Pc20 e Pc21) apontam títulos de obras de ficção.

Seguindo nessa perspectiva, verificou-se os dados da Figura 22: somente seis acadêmicas manifestaram que leem voluntaria e frequentemente “livros de ficção” (26,1%); nove leem “livros de não ficção” (39,1%); três elegem “livros de ficção e de não ficção” (13%). Novamente, ficou evidente que a predominância são as obras de não-ficção. Tais dados podem ser relacionados com os resultados obtidos através da pesquisa PROCAD, que mostra, segundo Becker e Barbosa (2020), que essa inconsistência entre as respostas pode ser causada pela dificuldade dos respondentes em classificar obras de ficção e não-ficção. Dado o exposto, pressupõe-se uma lacuna de formação na Educação Básica no que diz respeito à leitura e ao ensino de literatura.

Também na Figura 22, cinco futuros docentes assinalaram que “Não leem ou raramente leem livros de forma espontânea”, totalizando um índice de 21,7%. Tal dado se revela preocupante, pois se entende que a dimensão pessoal da profissão de docente está ligada às suas práticas leitoras, de modo que ela se materializa e se amplia na prática cotidiana. Nesse contexto, o grande desafio é a formação do aluno-cidadão-leitor que utiliza a leitura para além da escola, que utiliza a leitura como ferramenta para participar das discussões e decisões da comunidade, na vida social e política.

Após esses dados, na questão número 38⁵⁵, requisitou-se que as respondentes informassem o motivo das suas escolhas voluntárias. Na análise, foram observadas duas categorias: gosto pessoal e aquisição de conhecimento, como é possível observar nas respostas registradas no Quadro 5.

Quadro 5 – Motivo das suas escolhas espontâneas de leituras

Pc 1	A escolha pelas leituras espontâneas ajudam a desestressar nesta etapa final do curso.
Pc 2	Gosto e interesse pessoal.
Pc 3	Gosto pessoal, leitura prazerosa.
Pc 4	Interesse pessoal, por leituras prazerosas.
Pc 5	--
Pc 6	Gosto.
Pc 7	--
Pc 8	--
Pc 9	Gosto de livros de romance.
Pc 10	Por não ter interesse em outros livros e sim romance.
Pc 11	Por gostar de uma boa aventura ou romance, que nos leva a imaginação.
Pc 12	Busco uma leitura que seja instigante e prazerosa.
Pc 13	Leio livros do meu interesse para aprimorar meu conhecimento.
Pc 14	Para ter uma distração nas horas vagas.
Pc 15	--
Pc 16	Utilizo para pesquisas e adquirir conhecimento.
Pc 17	--
Pc 18	Pois a maioria das leituras recentes são para estudo.
Pc 19	Gosto por histórias empolgantes e contos infantis.
Pc 20	Se me agrado com o texto quando inicio a leitura, leio várias obras sobre...
Pc 21	Por que desperta o meu interesse.
Pc 22	Porque me atrai mais.
Pc 23	Gosto mais de romance e histórias verdadeiras: 2ª Guerra Mundial por exemplo.

Fonte: Dados organizados pela autora, 2021.

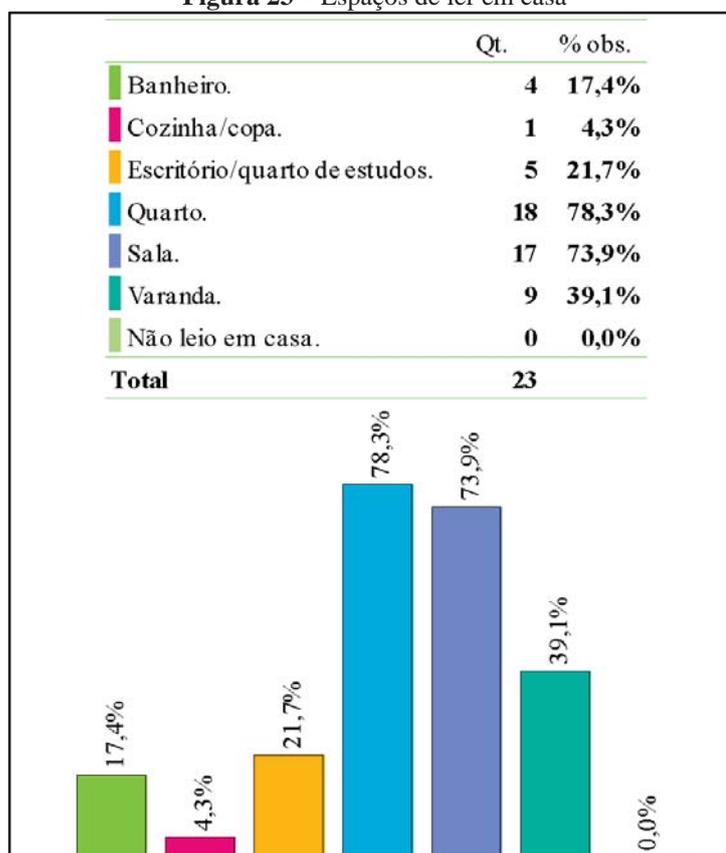
⁵⁵ Questão nº 38. Aponte um motivo para suas escolhas espontâneas.

Constatou-se, no Quadro 5, que também cinco acadêmicas concluintes de Pedagogia não responderam à questão. Essas são as mesmas acadêmicas que, de acordo com a Figura 22, responderam que “Não leem ou raramente leem livros de forma espontânea”.

4.3.2 Espaços e modos de ler

No intuito de verificar o espaço de leitura das respondentes do questionário, solicitou-se, na questão 52,⁵⁶ que elas informassem o espaço onde leem em casa, podendo optar por uma ou mais opções:

Figura 23 – Espaços de ler em casa



Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 52).

A partir dos dados analisados e transcritos na Figura 23, evidencia-se que quatro acadêmicas responderam que leem em casa no “Banheiro”; uma lê na “Cozinha”; apenas cinco apontaram “Escritório ou quarto de estudo”; dezoito leem no “Quarto”; dezessete leem na

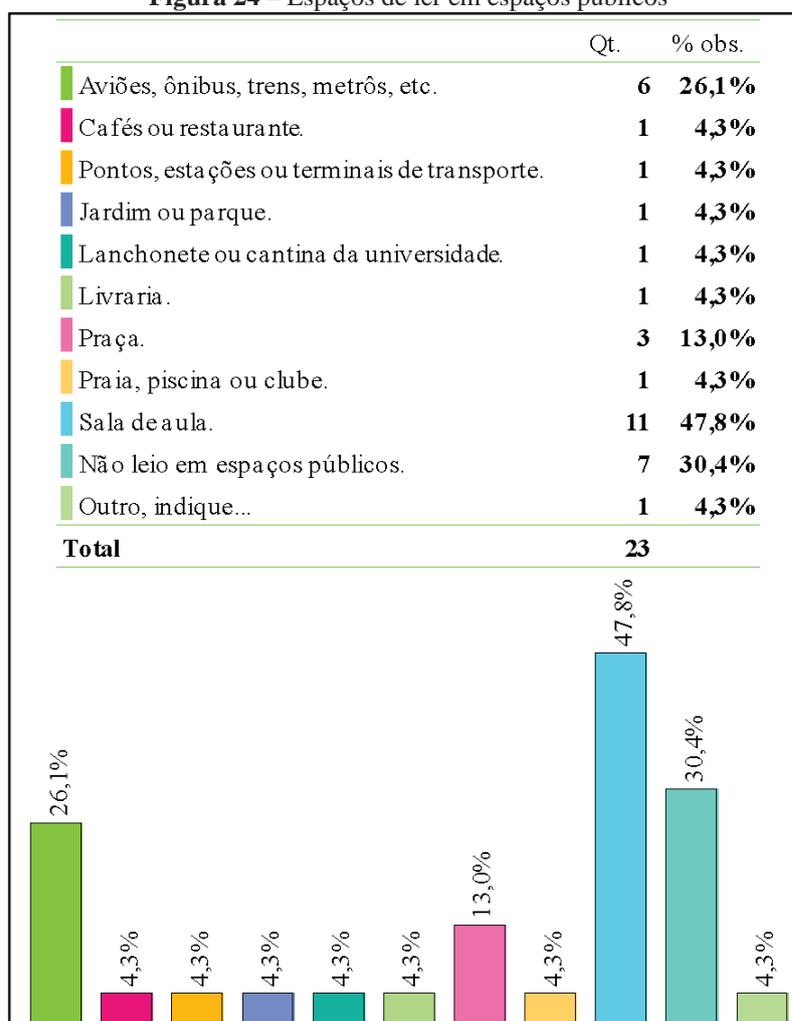
⁵⁶ Questão nº 52. Onde lê em casa? [Assinale uma ou mais respostas] () Banheiro. () Cozinha/copa. () Escritório/quarto de estudos. () Quarto. () Sala. () Varanda. () Outro: _____. () Não leio em casa.

“Sala”; e nove leem na “Varanda”. Diante disso, observou-se que o espaço com maior repetição foi o quarto, com 78,3% de apontamentos.

Na sequência, observaram-se os dados da questão 53⁵⁷ sobre leitura em espaços como bibliotecas e salas de leitura. Apenas nove acadêmicas assinalaram que leem em “bibliotecas ou salas escolares ou universitárias” e quatorze marcaram que “Não” leem nesses espaços.

Quanto à leitura em outros espaços, na questão número 54⁵⁸, solicitou-se que informassem o lugar no qual leem com frequência, e podiam assinalar mais de uma opção:

Figura 24 – Espaços de ler em espaços públicos



Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 54).

⁵⁷ Questão nº 53. Lê com regularidade em bibliotecas ou salas de leitura? [Considere tanto a situação de ler materiais emprestados pela biblioteca, quanto materiais que você leve para ler lá. Assinale uma ou mais respostas.] () Sim, em bibliotecas ou salas municipais, estaduais ou federais. () Sim, em bibliotecas ou salas escolares ou universitárias. () Sim, em bibliotecas privadas ou salas de leitura privadas. () Não.

⁵⁸ Questão nº 54. Em que espaços públicos você costuma ler regularmente, além de bibliotecas e salas de leitura? [Assinale uma ou mais respostas.] () Aviões, ônibus, trens, metrô etc. () Café ou restaurante. () Pontos, estações ou terminais de transporte. () Igreja ou templo religioso. () Jardim ou parque. () Lanchonete ou cantina da universidade. () Livraria. () Praça. () Praia, piscina ou clube. () Sala de aula. () Shopping ou centro comercial. () Outro: _____. () Não leio em espaços públicos.

De acordo com a Figura 24, quanto aos espaços de leitura em lugares públicos, seis acadêmicas assinalaram “Aviões, ônibus, trens, metrô etc.”; uma marcou “Café ou restaurante”; uma, “Pontos, estações ou terminais de transporte”; uma, “Igreja ou templo religioso”; uma, “Jardim ou parque”; uma, “Lanchonete ou cantina da universidade”; uma, “Livraria”; três, “Praça”; uma “Praia, piscina ou clube”; onze, em “Sala de aula”; uma apontou como “Outro” e escreveu “Casa/Escola”⁵⁹; e sete acadêmicas apontaram “Não leio em espaços públicos”.

Os dados das Figuras 23 e 24 corroboram, também, os resultados da Figura 21, em relação aos gêneros e às temáticas de maior relevância, dos quais as acadêmicas podiam eleger mais de uma opção. Como resultado, 82,6% apontaram “Artigo acadêmico ou científico” (dezenove das 23 acadêmicas), o que indica que as obras lidas recentemente são obras de não-ficção, que exigem maior concentração e estudo. Em relação ao local de leitura apresentado por elas, no espaço em casa, a maioria lê no quarto e na sala; e no espaço público, leem na sala de aula, sendo que apenas cinco acadêmicas responderam que leem em escritório e/ou quarto de estudos. Essas informações mostram que a maioria delas não possui um lugar específico para estudos e leitura, o que leva a adequarem outros locais, que poderiam ser para descanso, lazer e entretenimento (como o quarto e a sala), para os estudos. Portanto, o tipo de leitura relacionada a esses locais nada tem a ver com o prazer pela leitura, uma vez que a Figura 21 mostra que o que elas mais leem são textos teóricos e artigos científicos.

É relevante, também, salientar que a postura física de quem lê revela as características do perfil leitor dos indivíduos, uma vez que as práticas leitoras difundidas e popularizadas ao longo do tempo foram representadas em hábitos, espaços, disposições e gestos, dos quais se pode compreender como os leitores usufruem dos espaços públicos e/ou privados para o ato de ler. Essa ideia de mais liberdade para a leitura surgiu no século XVIII, quando os comportamentos das pessoas passaram a ser variados e mais livres, salienta Chartier (2009), ao apontar as imagens que representam o leitor daquela época, em meio à natureza, lendo caminhando ou na cama, o que reflete uma nova atitude diante da leitura.

Nesse sentido, sobre a disposição física para a leitura, que foi assinalada pelas acadêmicas concluintes de Pedagogia nas questões número 55 e 56, tanto nos espaços privados quanto nos públicos, a categoria mais apontada foi “Sentado à vontade”. Dessa maneira, esse dado poderia indicar que ler significa prazer, momento de descontração ou de relaxamento.

⁵⁹ Entende-se que a investigada quis dizer que lê na escola, possivelmente fora da sala de aula (no pátio, quadro, por exemplo) e lê em casa (que neste caso não se enquadra, pois, a pergunta foi no espaço público).

Representa, também, que tais leitoras necessitam de determinado conforto para ler e, por isso, dispõem-se mais livremente para a prática da leitura. Essa liberdade e relaxamento na posição para a leitura deveriam estar relacionados à escolha de textos, livros e obras que propiciam o gosto, a fruição e o prazer de ler. No entanto, tal afirmação não se sustenta totalmente, visto que os resultados apresentados na Figura 25 (questão nº 57) evidenciam que as acadêmicas assinalaram com maior frequência o sentimento de cansaço físico ou mental após a leitura. Essa postura de leitura sentada vem da época anterior ao século XVIII, em que não havia a liberdade de ler em espaços mais abertos: “[...] 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). As leituras que exigem maior nível de concentração também estão relacionadas à postura sentada. Além disso, observou-se, nos dados que compõem a Figura 7, que quatro acadêmicas (17,3%) nunca ou raramente leem além das leituras obrigatórias; também na Figura 22, observa-se que cinco (21,7%) respondentes assinalaram que não leem ou que raramente leem livros de forma voluntária.

Se essas acadêmicas não leem voluntariamente, há uma lacuna em algum momento no processo de sua formação de leitor, que pode ser pela falta de oportunidade, acesso aos textos, porque não se sentem confortáveis ou porque não possuem o hábito ou gosto pela leitura; o que é um preocupante reflexo da possível falta de leitura no ambiente familiar, escolar ou acadêmico. Seguindo essa reflexão, o professor tem um papel importantíssimo no processo de formação do leitor, uma vez que suas práticas podem ampliar as perspectivas dos modos de ler, que são, muitas vezes, mistificados pela cultura da sociedade, ou seja, o professor, como mediador de leitura, pode (e deve) apresentar aos educandos a possibilidade da leitura de livros por mero prazer.

É necessário que se modifique as maneiras de ler, para que se extrapolem as práticas didáticas e pedagógicas que as engessam, com regras sobre a disposição física de leitura bem estabelecidas pela escola burguesa moderna, instituídas a partir dos séculos XIX e XX, conforme ressalta Petrucci (1999): ter o livro diante de si; estar sentado de maneira ereta e com os braços apoiados na carteira; ter a máxima concentração na leitura; em silêncio e sem se movimentar; ter o maior zelo com o livro, ao virar as páginas, para não amassá-lo ou danificá-lo; tudo isso demonstra rigidez nas práticas de leitura, que ocorrem até atualmente. Ler tornou-se uma atividade séria e absorvente, exigindo esforço e atenção do leitor. A liberdade de ler só, em qualquer lugar da casa, segundo Petrucci (1999), é admitida em caráter secundário, sendo toleradas e percebidas como atitudes com potencial de subversão, visto que expressam pouco respeito pelos textos canônicos, naturalmente venerados culturalmente.

Explica-se, assim, a postura das acadêmicas diante da leitura, pois a disposição física e as maneiras de ler sofrem, ainda, influências culturais do passado em relação aos atos de ler, variando, apenas, em relação ao grau de cultura e idade a das investigadas, que mantêm as convenções e as tradições nos hábitos de ler. A postura de leitura das concluintes de Pedagogia que apontaram, em sua maioria, a disposição física “sentado à vontade” aludem às práticas tradicionais dos séculos XIX e XX, tanto pela cultura quanto pelos tipos de textos eleitos para leitura: teóricos e artigos científicos. Dessa forma, o professor formador do leitor deve ampliar sua mediação para que a leitura seja incorporada a hábitos, gestos e espaços, uma vez que ler, segundo Chartier (1991), significa construir hábitos próprios e livre de imposições de espaço. Os leitores atuais continuam compreendendo a leitura como uma ação dependente de lugar específico e com razão definida. É preciso, portanto, uma mediação eficaz para desconstruir esse mito e para desencadear uma leitura prazerosa e livre.

No que refere à disposição física para a leitura, tanto nos espaços privados quanto nos públicos, a categoria mais apontada pelas acadêmicas concluintes, nas questões número 55⁶⁰ e 56⁶¹, foi “Sentado à vontade”. Infere-se, disso, que ler significa prazer, momento de descontração ou de relaxamento.

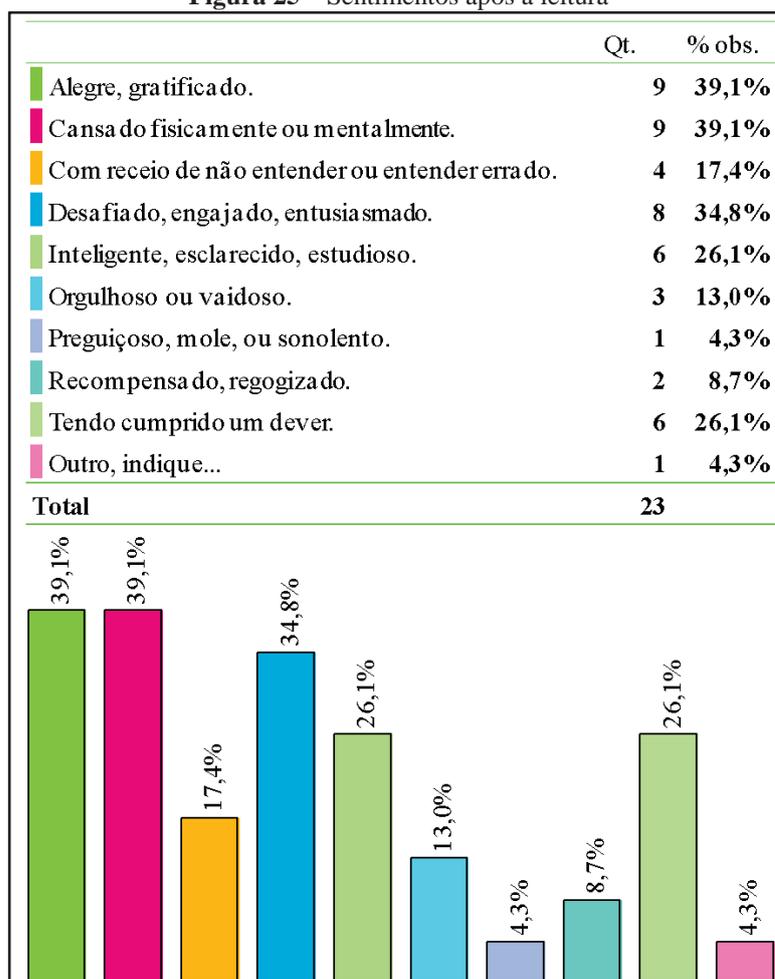
Na questão 57⁶², investigou-se o sentimento da acadêmica após a leitura:

⁶⁰ Questão nº 55. Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a/s sua/s posição/ões mais frequente para ler em espaços privados? [Assinale uma ou mais respostas.] () Deitado. () Recostado (entre o deitado e o sentado). () Sentado à vontade. () Sentado em cadeira, à mesa. () Sentado em carteira ou poltrona de leitura. () De pé. () Outra: _____. () Não leio em espaços privados.

⁶¹ Questão nº 56. Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a/s sua/s posição/ões mais frequente para ler em espaços públicos? [Assinale uma ou mais respostas.] () Deitado. () Recostado (entre o deitado e o sentado). () Sentado à vontade. () Sentado em cadeira, à mesa. () Sentado em carteira ou poltrona de leitura. () De pé. () Outra: _____. () Não leio em espaços públicos.

⁶² Questão nº 57. Como você normalmente sente, depois de algum tempo lendo? [Assinale uma ou mais respostas.] () Alegre, gratificado. () Cansado fisicamente ou mentalmente. () Com receio de não entender ou entender errado. () Desafiado, engajado, entusiasmado. () Dolorido, tonto, enjoado. () Ignorante, incompetente, incapaz. () Inteligente, esclarecido, estudioso. () Melancólico, triste. () Obrigado, oprimido, torturado. () Orgulhoso ou vaidoso. () Preguiçoso, mole, sonolento. () Recompensado, regozijado. () Tendo cumprido um dever. () Outro: _____.

Figura 25 – Sentimentos após a leitura



Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 57).

Diante exposto na Figura 25, percebe-se que nove acadêmicas assinalaram sentir-se “Alegre, gratificado” após a leitura; nove, “Cansado fisicamente ou mentalmente”; quatro, “Com receio de não entender ou entender errado”; oito, “Desafiado, engajado, entusiasmado”; seis, “Inteligente, esclarecido, estudioso”; três se sentem “Orgulhoso ou vaidoso”; uma, “Preguiçoso, mole, sonolento”; duas apontaram “Recompensado, regozijado”; seis, “Tendo cumprido um dever”; e uma assinalou “Outro” e escreveu “Cansado mentalmente”, que se enquadraria “Cansado fisicamente ou mentalmente”.

A questão seguinte, número 39⁶³, arguiu os acadêmicos quanto ao uso de suporte para a leitura. Dezenove apontaram que fazem uso de “Suportes impressos” e quatro fazem uso de ambos (“Suportes impressos e digitais”). E, na questão 40⁶⁴, solicitou-se que apontassem sua preferência, sendo obtidas as seguintes respostas: “Indiferente” (Pc 1); “Gosto de ter o concreto

⁶³ Questão nº 39. Qual tipo de suporte de leitura é de sua preferência? [Assinale apenas uma resposta.] () Suportes impressos. () Suportes digitais. () Ambos (impressos ou digitais), indistintamente. () Nenhum

⁶⁴ Questão nº 40. Aponte um motivo para a sua preferência.

em mãos” (Pc 2); “Facilita a leitura” (Pc 3); “Pela facilidade, contato, facilita a leitura” (Pc 4); “Praticidade, gosto de tocar e sentir o livro” (Pc 6); “Por não ter fácl distrações” (Pc 7); “Pois podemos ter e marcar fatos importantes” (Pc 8); “Consigo acompanhar melhor se estou em contato com o material” (Pc 9); “Acredito que o contato com o livro causa algo bom, diferente” (Pc 10); “Me sinto mais motivada para realizar uma leitura num suporte impresso” (Pc 11); “Gosto de ambos” (Pc 12); “Melhor compressão e acessibilidade” (Pc 13); “O suporte impresso dá mais prazer para a leitura” (Pc 14); “Pois está mais acessível e consigo ter mais concentração” (Pc 15); “São mais fáceis de manusear e ler” (Pc 16); “Necessito ter em mãos os livros para serem lidos” (Pc 17); “Prefiro ter o material em mãos, consigo me concentrar melhor” (Pc 18); “Palpável” (Pc 19); “Mais facilidade de concentração quando impressos” (Pc 20); “Para fazer anotações ao longo da leitura” (Pc 21); “Gosto de ambos” (Pc 22); e “Necessidade e pegar o livro, senti-lo” (Pc 23).

Os dados obtidos na Figura acima revelam a importância que a sociedade dá ao livro, o que, tradicionalmente, faz parte da cultura social. É por meio do livro que o homem registra fatos importantes da história e repassa tais fatos às sociedades subsequentes, como transmissor e fonte de conhecimento, de tal forma que “lemos e escrevemos para entender a experiência antes de tê-la e para ativar nossa própria experiência, para dizer que essa é a forma como sentimos e entendemos, para que as gerações futuras possam sabê-lo” (MANGUEL, 2014, p. 05). Assim sendo, estar em contato com o livro é entender que ele é uma fonte inesgotável de conhecimento e experiência. O domínio da habilidade em leitura nos faz compreender que é um meio de aperfeiçoamento, não feita de forma mecânica ou descontextualizada, mas inserida em um contexto no qual se sente pertencente, capaz de alargar os horizontes cognitivos do leitor. Diante disso, conforme Manguel (2004), o poder do leitor é imenso. Ter o livro físico em mãos aumenta esse poder, já que está muito próximo do leitor, que pode manuseá-lo, porque lhe cabe nas mãos, enquanto que o texto no meio eletrônico está mais distante, de acordo com Chartier (2009). Daí se entende a preferência das acadêmicas pelo texto físico.

No intuito de entender as escolhas das acadêmicas quanto ao suporte impresso, solicitou-se, na questão número 41⁶⁵, que mencionassem aspectos como qualidade, gramatura (espessura) e coloração do papel, margens e contraste entre fundo/texto influenciam no manuseio. Doze acadêmicas mencionaram que “Sempre” prestam atenção nos aspectos do suporte impresso;

⁶⁵ Questão nº 41. Quando lê em suportes impressos, você presta atenção a aspectos como qualidade do papel, gramatura (espessura) do papel, coloração do papel, margens, contraste entre fundo/texto, facilidade de manuseio? () Sempre. () Algumas vezes. () Nunca.

oito somente “Algumas vezes”; e três concluintes “Nunca” atentam aos aspectos de qualidade, não julgam relevantes no manuseio do suporte impresso.

Como a maioria das acadêmicas apontou que sempre observa os aspectos do suporte impresso, atentou-se para os dados apresentados na Figura 16 (questão nº 64), em que onze acadêmicas (47,8%) apontaram conteúdos de livrarias editoras como muito importantes. Essas informações são pertinentes para abordar a literatura comercial, já que a maioria das leituras de ficção que as acadêmicas leem são *best sellers*, que destacam a literatura comercial, categorizada em diversos tipos de romances, como o policial, sentimental, de terror, de aventura, espionagem, ficção científica, de aventura, etc., com ênfase em conteúdo que atraia e cativa o leitor. A leitura desse tipo de literatura está condicionada ao grande sucesso internacional de vendas, motivadas pela indústria cultural, que se utiliza fortemente da mídia para divulgar livros como produtos para serem consumidos pelos leitores em grande escala, por isso, há um grande investimento desse tipo de livro em propagandas, em vários suportes midiáticos. A característica desses textos é ter uma linguagem mais popular, fluída, o que vem de encontro à linguagem mais culta da literatura clássica. Assim, as editoras investem não na forma e no estilo dos livros, mas no conteúdo que atenda aos desejos do público, o que cria expectativa e curiosidade, cativando o leitor e despertando nele a vontade de ler esse tipo de literatura.

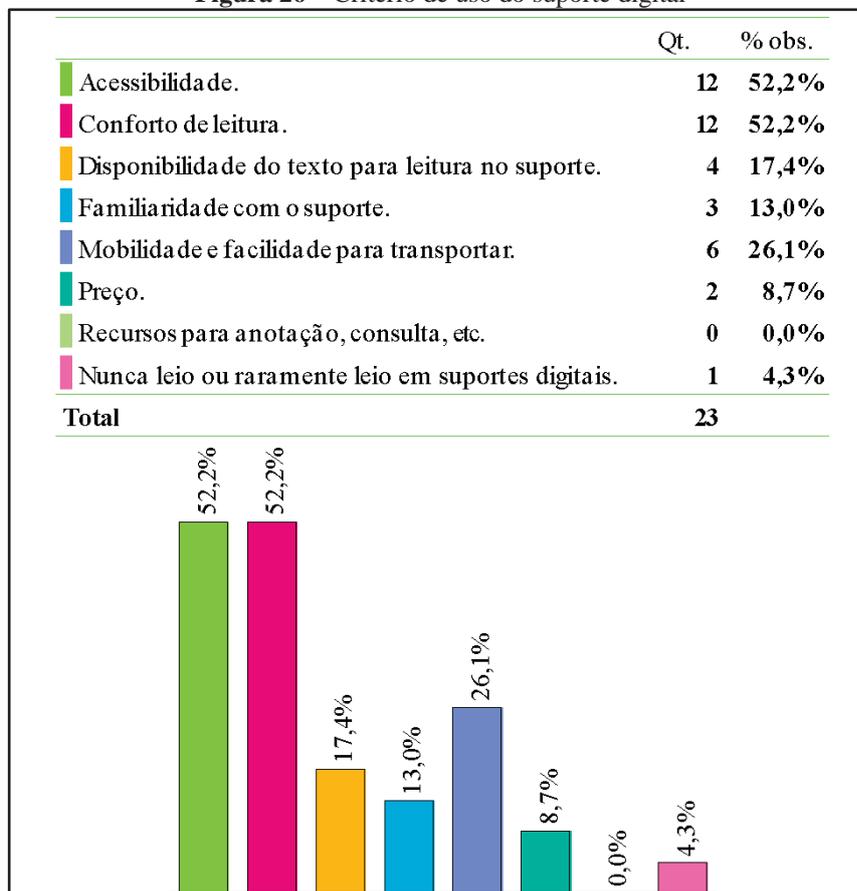
Dessa forma, a capa, as cores, o papel, etc., tudo é pensado para atrair o leitor, pois, de acordo com Wielewicki e Lourenço (2015, p. 239), “o interesse pela leitura de um *best-seller* começa pelo exterior da obra: capa, título, ilustrações, resenha, resumo”. Além disso, o conteúdo voltado para ser rapidamente consumido faz com que as vendas se multipliquem, uma vez que “a linguagem é acessível a qualquer leitor; o texto não provoca estranheza; o conteúdo é envolvente, abordando temas da faixa etária do leitor; a fábula é simples; o texto segue padrões formais; a leitura é feita como entretenimento; o texto faz as pessoas esquecerem a realidade” (WIELEWICKI & LOURENÇO, 2015, p. 239).

E, para compreensão da escolha da opção suportes digitais, questionou-se, na questão número 42⁶⁶, que tipo de suporte digital elas utilizam para a leitura. Quinze acadêmicas assinalaram que fazem uso do “Computador (*desktop*, *notebook* ou *netbook*)”; dezesseis apontaram que utilizam “*Smartphone*”; e uma finalista destacou que “Nunca ou raramente lê em suportes digitais”.

⁶⁶ Questão nº 42. Que suportes digitais para leitura você acessa preferencialmente? [Assinale uma ou mais respostas.] () Computador (*desktop*, *notebook* ou *netbook*) () Kindle. () Kobo. () Smartphone. () Tablet. () Outro: _____. () Nunca leio ou muito raramente leio em suportes digitais.

Diante do exposto, instigados pela questão número 43⁶⁷, solicitou-se que apontassem o critério que privilegiasse a escolha do suporte digital:

Figura 26 – Critério de uso do suporte digital



Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 43).

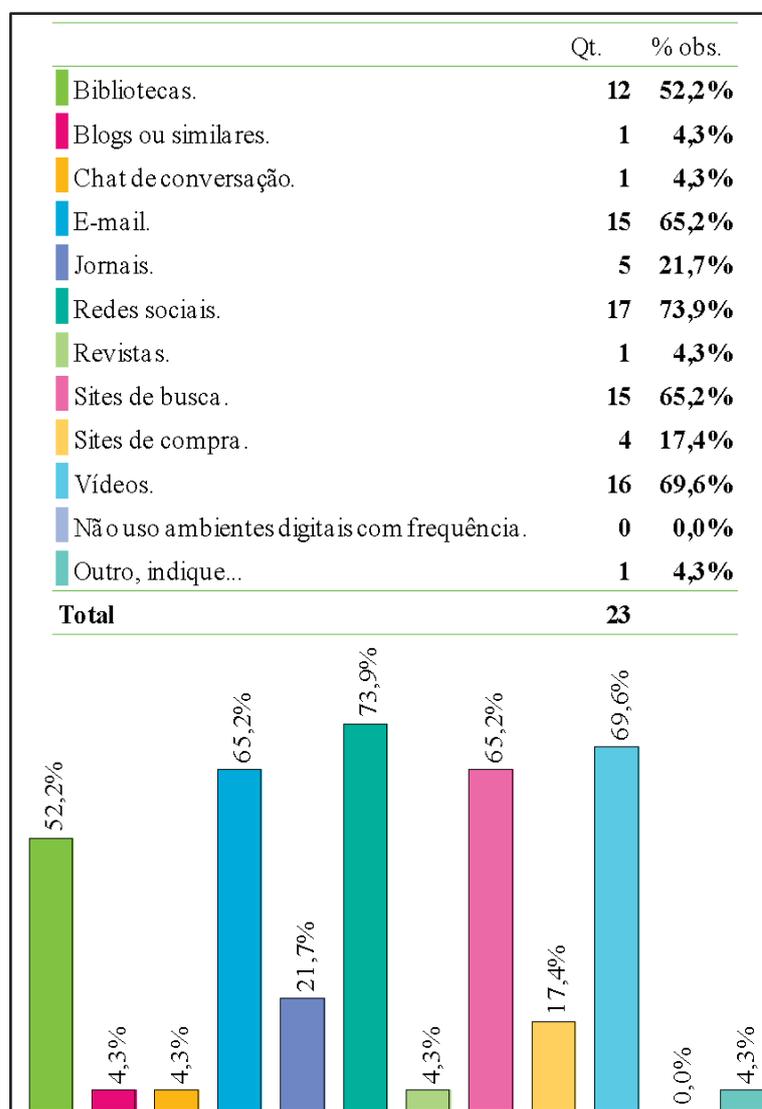
Percebe-se, pelos dados apresentados na Figura 26, que doze acadêmicas elegeram “Acessibilidade” como critério que justifica a escolha do suporte digital; doze, “Conforto de leitura”; quatro elegeram “Disponibilidade do texto para leitura no suporte”; três registraram “Familiaridade com o suporte”; seis, a “Mobilidade e facilidade para transportar”; duas apontaram “Preço”; e uma informou que “Nunca ou raramente leem suportes digitais”.

Diante disso, pode-se afirmar que a maioria das acadêmicas concluintes de Pedagogia fazem uso de *Smartphone*, pela acessibilidade e conforto na leitura.

⁶⁷ Questão nº 43. Que critério você privilegia para escolher um certo suporte digital em detrimento de outro? [Assinale uma ou mais respostas.] () Acessibilidade. () Conforto de leitura. () Disponibilidade do texto para leitura no suporte. () Familiaridade com o suporte. () Mobilidade e facilidade para transportar. () Preço. () Recursos para anotação, consulta etc. () Outro: _____. () Nunca leio ou raramente leio em suportes digitais.

Para compreender o uso das ferramentas digitais, na questão número 44,⁶⁸ indagou-se sobre os ambientes digitais que utilizam com frequência.

Figura 27 – Ambientes digitais de uso frequente



Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão nº 44).

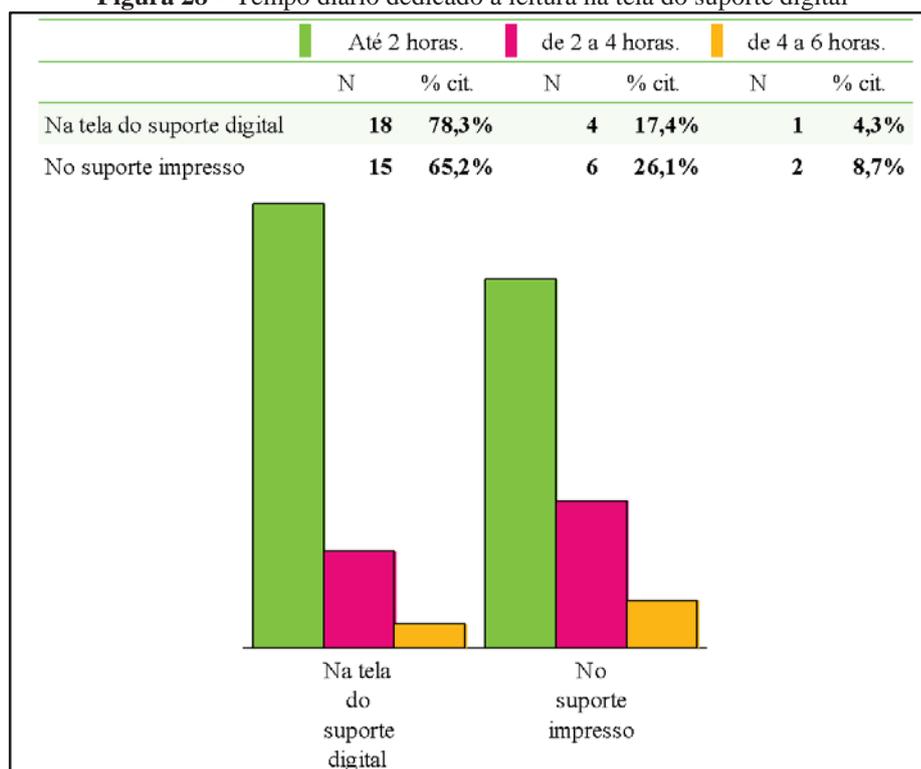
Conforme apresentado na Figura 27, doze acadêmicas acessam com frequência “Bibliotecas”; uma acessa “Blogs ou similares”; uma, “Chat de conversação”; quinze acessam “E-mail”; cinco leem “Jornais”; dezessete acessam “Redes sociais”; uma, “Revistas”; quinze assinalaram os “Sites de busca”; quatro, “Sites de compra”; dezesseis assistem “Vídeos”; uma acadêmica assinalou “Outro” e escreveu Artigos científicos. Diante de tais dados, verificou-se

⁶⁸ Questão nº 44. Que ambientes digitais utiliza com frequência? [Assinale uma ou mais respostas.] () Bibliotecas. () Blogs ou similares. () Chat de conversação. () E-mail. () Jornais. () Redes sociais. () Revistas. () Sites de busca. () Sites de compra. () Vídeos. () Outro: _____. () Não uso ambientes digitais com frequência.

que a predominância e a frequência de acesso são: bibliotecas (52,2%), e-mail (65,2%), redes sociais (73,9%), sites de busca (65,2%) e vídeos (69,6%).

Nas questões 45⁶⁹ e 46⁷⁰, perguntou-se às acadêmicas sobre o tempo diário dedicado à leitura no suporte digital e no suporte impresso.

Figura 28 – Tempo diário dedicado à leitura na tela do suporte digital



Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questões 45 e 46).

Conforme vê-se na Figura 28, na primeira categoria - Suporte digital, dezoito acadêmicas assinalaram “Até duas horas” (78,3%); quatro marcaram “De 2 a 4 horas” (17,4%); e uma apontou “De 4 a 6 horas” (4,3%). Na segunda categoria, *Suporte impresso*, quinze concluintes marcaram “Até duas horas” (65,2%); seis apontaram “De 2 a 4 horas” (26,1%); e duas “De 4 a 6 horas” (8,7%).

⁶⁹ Questão nº 45. Qual sua média aproximada de tempo diário total dedicado à leitura na tela do suporte digital? () até duas horas. () 2 a 4 horas. () 4 a 6 horas. () 6 a 8 horas. () Mais de 8 horas.

⁷⁰ Questão nº 46. Qual sua média aproximada de tempo diário total dedicado à leitura no suporte impresso? () até duas horas. () 2 a 4 horas. () 4 a 6 horas. () 6 a 8 horas. () Mais de 8 horas.

Para melhor compreensão, nas questões 47⁷¹ e 48⁷², pediu-se que assinalassem apenas uma resposta, ao ler suporte digital. Nove acadêmicas apontaram que “normalmente dedicam-se unicamente à leitura, sem a interferência de outros suportes ou atividades” (39,1%) e quatorze leem “normalmente realizando outras atividades simultaneamente (ouvindo músicas, conectado a redes sociais etc.)” (60,9%). No suporte impresso, dezessete concluintes assinalaram que “normalmente dedicam-se unicamente à leitura, sem a interferência de outros suportes ou atividades” (73,9%) e seis “normalmente leem realizando outras atividades simultaneamente (ouvindo músicas, interagindo com pessoas etc.)” (26,1%).

Esses resultados mostram que a leitura do suporte impresso ainda perdura, mesmo em meio aos avanços tecnológicos. Tal afirmação se confirma com as respostas das questões números 39 e 40, porque dezenove acadêmicas (82,6%) preferem realizar suas leituras em suportes impressos, pois normalmente dedicam-se unicamente à leitura, sem a interferência de outros suportes ou atividades, havendo maior concentração. Logo, durante a leitura em suportes digitais, normalmente, realizam outras atividades, simultaneamente (ouvindo músicas, conectado a redes sociais etc.), havendo maior distração.

Como resultado, onze respondentes da pesquisa (47,8%), conforme apresentado na Figura 19 (questões 31 e 33), assinalaram que leem semanalmente livros impressos, enquanto doze acadêmicas (52,2%) apontaram que não leem em suportes eletrônicos. Portanto, 78,3% das concluintes dedicam aproximadamente (até) duas horas de leitura diária no suporte digital, conforme apresentado na Figura 28 (questões 45 e 46). Também, 65,2% assinalaram realizar até duas horas de leitura no suporte impresso diariamente. Portanto, observou-se que, de acordo com o que é apresentado na Figura 27 (questão nº 44), as acadêmicas apontaram que ao fazer uso das ferramentas digitais utilizam com maior frequência os e-mails (65,2%), as redes sociais (73,9%), os sites de busca (65,2%) e os vídeos (69,6%).

Tais informações corroboram com o resultado obtido na pesquisa do PROCAD, em que a maioria das respondentes, ou seja, 78,9% (359 de 455 sujeitos investigados) informou que quando pratica a leitura no suporte impresso se dedica única e exclusivamente a tal atividade (ZANATTA, 2019). Essa atitude de ler com dedicação e exclusividade vem ao encontro do pensamento de Manguel (2004), que diz que o leitor estabelece uma relação íntima e física ao

⁷¹ Questão nº 47. Lendo no suporte digital: [Assinale apenas uma resposta.] () normalmente dedico-me unicamente à leitura, sem a interferência de outros suportes ou atividades. () normalmente leio realizando outras atividades simultaneamente (ouvindo músicas, conectado a redes sociais etc.).

⁷² Questão nº 48. Lendo no suporte impresso: [Assinale apenas uma resposta.] () normalmente dedico-me unicamente à leitura, sem a interferência de outros suportes ou atividades. () normalmente leio realizando outras atividades simultaneamente (ouvindo músicas, interagindo com pessoas etc.).

entrar em contato com o livro, desencadeando a participação de todos os cinco sentidos: os olhos, ao observar cada palavra na página; o olfato, ao sentir o cheiro da folha de papel, da cola, da tinta; o tato, ao sentir a maciez ou rigidez da capa; e o paladar, ao molhar os dedos na língua para virar as páginas.

4.3.3 Preferências leitoras

Também, com o propósito de averiguar as preferências de leituras, solicitou-se às acadêmicas concluintes de Pedagogia que indicassem um livro, título ou um autor que as tivesse deixado interessadas ou sensibilizadas em particular (questão 59⁷³), e também justificassem a indicação (questão número 60⁷⁴):

Quadro 6 – Livro, título ou autor que tenha despertado o interesse ou sensibilizado

	Indique um livro (título e autor) que o tenha interessado/sensibilizado em particular.	Justifique sua indicação.	Obra de ficção	Obra de não-ficção
Pc 1	O Ratinho, o morango e o grande urso esfomeado, de Don Wood	A importância de dividir as coisas com os nossos amigos, família...	x	
Pc 2	Os 13 porquês, de Jay Asher (americano)	Livro que fala de preconceito, depressão e suicídio. Tema muito importante na atualidade.	x	
Pc 3	Cruzeiro do Sul, de Urda Alice Klueger	Resgate histórico de colonização	x	
Pc 4	--, Nicolas Sparks	Autor criativo, histórias maravilhosas de fácil leitura e entendimento	x	
Pc 5	Como eu era antes de você, de Jojo Moyes A cinco passos de você, de Rachael Lippincott, Mikki Daughtry e Tobias Iaconis	--	x x	
Pc 6	Pedagogia Florença, de Dr. Roger Hansen	TCC		x
Pc 7	--	--		

⁷³ Questão nº 59. Indique um livro (título e autor) que o tenha interessado/sensibilizado em particular.

⁷⁴ Questão nº 60. Justifique sua indicação.

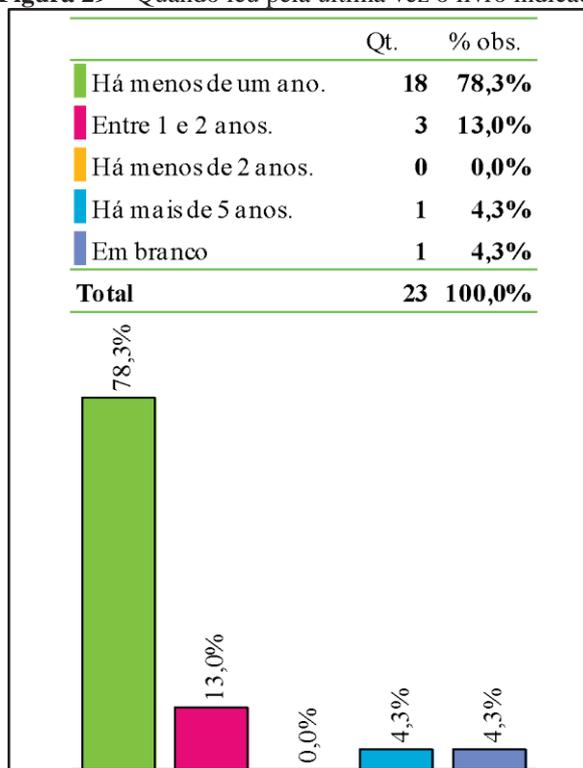
Pc 8	O reizinho autista, de Gustavo Teixeira	Compreensão sobre o transtorno		x
Pc 9	--	--		
Pc 10	A cinco passos de você, de Rachael Lippincott, Mikki Daughtry e Tobias Iaconis	Livro bom, romance bom de ler	x	
Pc 11	Cultura de paz, de Cristina Von	Auxilia na mediação		x
Pc 12	Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire	Fundamental para quem busca trabalhar com a educação		x
Pc 13	Pais brilhantes e professores fascinantes, de Augusto Cury	Trazer formas como professores e pais devem lidar com o aluno/filho.		x
Pc 14	A sorte segue a coragem, de Mario Sergio Cortella	Aprendizagem boa, autor traz sobre ética		x
Pc 15	--	--		
Pc 16	Como usar a música na sala de aula, de Martins Ferreira	Foi significativa em aprender a prática da musicalização		x
Pc 17	Pedagogia Florença, de Dr. Roger Hansen	Trata sobre o respeito aos bebês		x
Pc 18	Caminhos da literatura infantil e juvenil, de Joana Cavalcanti	De fácil compreensão e com muito conteúdo com o tema literatura		x
Pc 19	Um pequeno truque da mente, Mitch Cullin	Chorei ao ler, como a mente humana pode ser		x
Pc 20	Alfabetização e letramento, Magda Soares	Auxiliar nos conceitos de alfabetização e letramento		x
Pc 21	Como eu era antes de você, de Jojo Moyes	--	x	
Pc 22	Quatro vidas de um cachorro, de W. Bruce Cameron	--	x	
Pc 23	A menina de vidro, de Jodi Picoult	História baseada em fatos reais	x	

Fonte: Dados organizados pela autora, 2021.

No quadro anterior, observou-se novamente a predominância de livros não-ficção na indicação do acadêmico, em relação ao título ou ao autor que havia marcado e sensibilizado de forma particular sua trajetória leitora. A partir dos dados, verificou-se que predomina a justificativa de indicação: a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos. Ainda, três acadêmicas concludentes de Pedagogia (Pc 7, Pc 9 e Pc 15) não responderam à questão, mesmo

afirmando terem lido há menos de um ano uma obra, de acordo com o apresentado na Figura 29 (questão 61⁷⁵):

Figura 29 – Quando leu pela última vez o livro indicado



Fonte: Questionário do PROCAD aplicado às acadêmicas concluintes de Pedagogia 2019 (questão 61).

Conforme os dados apresentados na Figura 29, dezoito acadêmicas apontaram ter lido o livro indicado “Há menos de um ano” (78,3%); três o leram “Entre 1 e 2 anos” (13%); uma apontou “Há mais de 5 anos” (4,3%); e uma acadêmica não respondeu à questão.

Após as análises dos resultados obtidos através da aplicação do questionário, constatou-se que as concluintes do curso de Pedagogia UCEFF - Itapiranga/SC realizam poucas leituras de forma voluntária, em um índice de apenas 21,7% dentre as respondentes; cinco acadêmicas são consideradas leitoras assíduas pelas pessoas mais próximas e, também, cinco acadêmicas (novamente, 21,7%) realizam leituras diariamente. No que refere à frequência à biblioteca, 87% das entrevistadas informaram que visitaram frequentemente a biblioteca. Identificou-se que as acadêmicas tiveram acesso à informação, porém, faltou mediação apropriada. Diante desses resultados, pode-se afirmar que as escolas devem focar um olhar especial para estimular a leitura, oportunizando ao leitor o contato com os mais diferentes tipos de textos, ampliando,

⁷⁵ Questão nº 61. Quando o leu pela última vez? [Assinale apenas uma resposta.] () Há menos de um ano. () Entre 1 e 2 anos. () Há mais de 2 anos. () Há mais de cinco anos.

dessa forma, os saberes individuais e possibilitando ao leitor momentos de fruição, deleite, prazer e descontração nos conduzindo a um universo maravilhoso e mágico de fantasias.

Sendo assim, a referência “deleite” nos remete ao significado de alegrar-se, satisfazer-se e ler por prazer. Posto isso, as leituras por deleite deveriam ser utilizadas em sala de aula como momentos de estímulo à leitura, não meramente uma imposição para cumprir atividades avaliativas. Contudo, o que também merece atenção é a formação desses profissionais que atuarão como mediadores de leitura, acostumados a copiar os métodos tradicionais de letramento. Entende-se que leitura auxilia na aquisição do vocabulário, na expressão da linguagem falada, no desenvolvimento da escrita e da leitura. Tudo isso nos faz crer que essa prática deve ter início ainda na fase da educação infantil. Diante disso, a mediação do professor faz toda diferença na hora de apresentar o fantástico mundo da leitura para as crianças:

Ser mediador da leitura é conseguir compartilhar com a criança. Quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido. É muito importante que a criança veja o professor lendo. Nos momentos em que as crianças leem silenciosamente, é interessante que o professor o faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como lugar agradável do exercício da leitura para ambos (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

A prática do prazer da leitura estimula a aquisição de conhecimentos de forma prazerosa, e, se for utilizada como um método interessante de formação de leitores, poderá construir múltiplos saberes. A realização dessas leituras de deleite auxiliará o leitor a compreender a sua importância como cidadão nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais, bem como a compreensão de si mesmo, dos outros e do mundo, pois o aprendizado ocorre quando “o sujeito é capaz de se apropriar da informação, modificando-se e atuando de forma transformadora no meio em que se insere. Trata-se de uma visão interacionista de mundo, de educação e de leitura” (BARRETO, 2007, p. 44).

De acordo com Ana Arlinda de Oliveira (2010), faz-se necessário repensar a formação inicial e continuada desse profissional da educação, em busca de uma nova proposta pedagógica, incluindo a leitura do texto literário nas mais diversas modalidades de ensino. Afirma, ainda, que essa formação inicial e continuada do professor oportuniza apenas conhecimentos superficiais, cabendo ao docente a responsabilidade “de empreender, de modo contínuo, sua autoformação e a interlocução com seus pares para ampliar as possibilidades literárias para si e para seus alunos” (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

4.4 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UCEFF - ITAPIRANGA/SC NA CONSTITUIÇÃO DO PERFIL LEITOR DAS ACADÊMICAS CONCLUINTE

Por mais que o PPC do curso de Pedagogia da UCEFF de Itapiranga/SC apresente valores, conceitos e objetivos voltados à formação do sujeito, percebe-se que o lugar disciplinar do ensino de literatura – um dos mais importantes meios de formação do leitor e do mediador de leitura e, conseqüentemente, do ser humano – é incerto.

Atenta-se para o fato de que não há uma disciplina específica de literatura; ela pouco aparece em outras disciplinas, uma vez que apenas permeia outros conteúdos, o que a torna incipiente, dado o lugar difuso na grade curricular. Com o intuito de verificar as contribuições da literatura no currículo do curso de Pedagogia, de acordo com as ementas das disciplinas selecionadas, apresentam-se as referidas análises nas seções posteriores, um dos objetivos desta investigação.

4.4.1 Disciplinas do currículo do curso de Pedagogia da UCEFF

Para delimitar a análise desta investigação, selecionou-se o currículo do período em que as concluintes de Pedagogia estudaram, para averiguar se há um lugar disciplinar da literatura no curso. Percebe-se que há três disciplinas que poderiam abordar a literatura, mas não há nenhuma disciplina específica desse componente durante os oito semestres do curso, conforme apresentado no quadro 7:

Quadro 7 – Disciplinas do curso de Pedagogia (2016 – 2019)

	1º e 2º semestre		3º e 4º semestre		5º e 6º semestre		7º e 8º semestre
1	Introdução a Pedagogia – 36h	3	Educação e Arte na Infância I – 54h	5	Linguagem, corpo e movimento -72h	7	Avaliação Educacional – 36h
o	Mídias, tecnologias e educação – 36h	o	Sociologia da Educação II – 36h	o	Metodologia do Ensino e Aprendizagem de Matemática – 72h	o	Gestão em Espaços Educacionais Não Formais – 36h
S	Linguagem e Produção Textual -72h	S	Metodologia Científica II – 36h	S	Didática do Ensino Fundamental –Anos Iniciais – 72h	S	Estágio supervisionado IV – Espaços Não Escolares – 54h
M	Filosofia da Educação I – 72h	M	Gestão e Organização Espaço-temporal na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – 36h	M	História da Infância – 54h	M	Política Educacional e Organização da Educação Infantil e do Ensino
E	Sociologia da Educação I – 72h	E	Pesquisa em Educação III:	E	Estágio supervisionado II – Gestão e Docência nos Anos Iniciais do	E	

	Identidade e Diversidade – 36h		Gestão de Espaços e Processos Educativos na Educação Infantil – 36h Psicologia da Educação II – 36h Educação Especial/Inclusiva II – 36h História da Educação Latinoamericana – 72h Seminários Temáticos Interdisciplinares I – 18h		Ensino Fundamental – 90h Seminários Temáticos Interdisciplinares III – 18h		Fundamental – 72h Educação Estatística – 36h Libras II – 36h Antropologia Educacional – 36h Pesquisa em Educação IV: Tecnologias da Informação e Comunicação – 36h TCC I – 90h
2 º S E M E S T R E	Ecocidadania – 36h História da Educação e da Pedagogia – 72h Psicologia da Educação I – 72h Filosofia da Educação II – 72h Gestão educacional: Coordenação e Orientação escolar – 36h Pesquisa em Educação II: Saberes e Fazeres Docente – 36h Educação Especial/Inclusiva I – 36h	4 º S E M E S T R E	Alfabetização e Letramento – 72h Metodologia do Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais – 54h Libras I – 36h Neurociência e Educação – 36h Didática da Educação Infantil – 72h Estágio supervisionado I – Gestão e Docência na Educação Infantil – 90h Seminários Temáticos Interdisciplinares II – 18h	6 º S E M E S T R E	Metodologia das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio – 36h Política Educacional e Legislação da Educação Básica – 72h Estágio supervisionado III – Gestão e Docência no Ensino Médio – 72h Educação e Arte na Infância II – 72h Metodologia do Ensino e Aprendizagem de Geografia, História e Ensino Religioso – 72h Metodologia do Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa – 54h Seminários Temáticos Interdisciplinares IV – 18h	8 º S E M E S T R E	Ética e formação do professor -36h Gênero, sexualidade e Educação – 36h Qualidade de vida do educando e do professor - 36h Ensino e Aprendizagem virtual – 72h Currículo Concepções e práticas – 36h Disciplina Optativa: Marketing profissional e pessoal ou Educação e Cooperativismo – 36h Educação do Campo – 36h TCC II - 144 Seminários Temáticos Interdisciplinares V – 18h

Fonte: PPC, 2016.

4.4.2 Ementas das disciplinas do curso de Pedagogia: possíveis abordagens do ensino da literatura

Das disciplinas selecionadas, buscou-se as ementas para investigar se havia a presença da literatura e de que forma ela era abordada em tais disciplinas, conforme a descrição e o referencial bibliográfico presentes em tais documentos.

Quadro 8- Ementa da disciplina: Linguagem e Produção Textual (1º Semestre).

SEMESTRE	DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA
1	Linguagem e Produção textual	4	72
EMENTA			
<p>Leitura e escrita no Ensino Superior. Gramática e suas especificidades. Dificuldades da língua: ortografia, pontuação, acentuação, crase, uso de pronomes, concordâncias verbais e nominais, regência verbal e nominal. Classes de palavras. Produção textual: aspectos estéticos de coesão e coerência, estruturação de parágrafos e uso de conectivos na elaboração do corpo do texto. Análise, estruturação e interpretação de textos e hipertextos. Tipos de discurso: discurso dissertativo de caráter científico e argumentativo, texto livre, esquema, resenha e resumo, artigo de opinião.</p>			
REFERÊNCIAS BÁSICAS			
<p>CINTRA, Luís Felipe Lindley. CUNHA, Celso. Nova gramática de português contemporâneo. 5. Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.</p> <p>MARCUSCHI, Luís Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.</p> <p>NADÓLSKIS, Hêndricas. Comunicação redacional atualizada. 12. Ed. e atualizada segundo as regras do acordo ortográfico: São Paulo: Saraiva, 2010.</p>			
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES			
<p>BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2009.</p> <p>CEGALLA, Domingos Paschoal. Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. Novo Acordo Ortográfico. São Paulo: Nacional, 2008.</p> <p>HOUAISS, Antônio. Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 4. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.</p> <p>MARTINS, Dileta Silveira. ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. Português instrumental: de acordo com as atuais normas da ABNT. 28. Ed. São Paulo: Atlas S. A., 2009.</p> <p>NEVES, Maria Helena de Moura. Gramática de usos do Português. São Paulo: UNESP, 2000.</p> <p>SARMENTO, Leila Lauer. TUFANO, Douglas. Português, literatura, gramática e produção de texto. Vol. Único. São Paulo: Ed. Moderna, 2008.</p> <p>TRAVAGLIA, Luís Carlos. Gramática: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2004.</p>			

Fonte: PPC, 2016.

Quadro 9 - Ementa da disciplina: Alfabetização e Letramento (4º Semestre)

SEMESTRE	DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA
4	Alfabetização e Letramento	4	72
EMENTA			
<p>História da escrita. As funções sociais da escrita e da alfabetização e letramento. Análise do processo de alfabetização e letramento no contexto sócio-político- econômico. Teorias da Aprendizagem no processo de alfabetização: Maria Montessori, Jean Piaget, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire, Vygotsky. Processos de desenvolvimento e construção da fala, da leitura e da escrita com crianças, jovens e adultos. Ambiente Alfabetizador.</p>			
REFERÊNCIAS BÁSICAS			
<p>FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. São Paulo: Martins Fontes, 2004.</p> <p>GARCIA, Regina Leite. (Org.) Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo. Cortez Editora, 2004.</p> <p>SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 11. Ed. Campinas: Universidade de Campinas, 2003.</p>			
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES			
<p>ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Práticas de alfabetização e letramento. 2. Ed. Cortez, 2009.</p> <p>FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>FRANCHI, Eglé. Pedagogia do alfabetizar letrando. São Paulo: Cortez, 2012.</p> <p>FURTADO, Valéria Queiroz. Dificuldades na Aprendizagem da escrita: uma intervenção psicopedagógica via jogos de regras. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.</p> <p>LEITE, Regina Garcia & ZACCUR, Edwiges (org). Alfabetização: Reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.</p> <p>PICCOLI, Luciana. Práticas Pedagógicas em alfabetização. Erechim: Edelbra, 2012.</p> <p>SIMÕES, Darcila. Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola editorial, 2006.</p> <p>SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2007.</p>			

Fonte: PPC, 2016.

Quadro 10 - Ementa da disciplina: Metodologia do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (6º Semestre).

SEMESTRE	DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA
----------	------------	----------	---------------

6	Metodologia do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa	3	54
EMENTA			
Possibilidades de organização espaço-temporal e metodológica no processo ensino–aprendizagem da linguagem escrita. A literatura infanto-juvenil como recurso pedagógico para apropriação de diferentes conceitos científicos. Literatura infantil: história, gêneros e espécies. A importância da literatura na formação do sujeito.			
REFERÊNCIAS BÁSICAS			
AZEVEDO, José Carlos de. (Coord. Org.). Escrevendo Pela Nova Ortografia . 2. Ed. São Paulo: Publifolha, 2008.			
BECHARA, E. Moderna gramática portuguesa. Atualizada pelo novo acordo ortográfico . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.			
CADEMARTORI, Lígia. O que é literatura infantil? Ed. Brasiliense, 2010.			
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES			
ABRAMOVICH, Fanny. O estranho mundo que se mostra às crianças . São Paulo: Summus, 1993.			
BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas . Rio de Janeiro: paz e terra, 2011.			
BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa . Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.			
CEGALLA, Domingos Paschoal. Novíssima Gramática da Língua Portuguesa . 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.			
COELHO, Betty. Contar histórias uma arte sem idade . São Paulo: Ática, 2000.			
JAKOBSON, Roman. Linguística e Comunicação . São Paulo: Cultrix, 2007.			

Fonte: PPC, 2016.

4.4.3 Conteúdo, objetivo de ensino e referências bibliográficas das disciplinas em análise

Selecionadas as disciplinas das ementas e seus respectivos planos de ensino (Anexo B) do período em que as participantes estavam cursando a graduação em Pedagogia, selecionou-se aquelas que poderiam apresentar possíveis abordagens do ensino da literatura. Com o propósito de investigar se havia a presença da literatura e de que forma ela era abordada em tais disciplinas, conforme a descrição do conteúdo, do objetivo de ensino e referencial bibliográfico presentes em tais documentos, analisaram-se os dados com base na metodologia da Análise de

Conteúdo na perspectiva elucidada por Bardin (1977). Dessa forma, possibilitou-se a constituição de três Categorias de Análise: I - Conteúdo das Disciplinas de Análise; II - Objetivo de Ensino das Disciplinas de Análise; III - Referências Bibliográficas das Disciplinas de Análise. Interpreta-se essas três Categorias de Análise por meio de um movimento dialógico - triangulação, entre os dados da pesquisa, o referencial teórico, e as percepções da pesquisadora.

Para melhor compreensão, elaborou-se um quadro das disciplinas selecionadas, destacando os conteúdos, o objetivo de ensino e as bibliografias básicas, conforme os planos de ensino de cada disciplina:

Quadro 11 - Disciplinas: conteúdo, objetivo de ensino e bibliografias básicas

Disciplina	Conteúdo	Objetivo de ensino	Bibliografias básicas
Linguagem e produção textual	<p>LEITURA: A importância da leitura; os diferentes níveis de leitura e A leitura no contexto escolar.</p> <p>FONÉTICA E FONOLOGIA: Som e fonema; Classificação dos fonemas, das vogais e consoantes; Encontros vocálicos e consonantais; Dígrafos, dífonos, ditongos, tritongos e hiatos e Classificação das palavras - entonação e acentuação.</p> <p>ORTOGRAFIA: Nova ortografia; Notações léxicas; Emprego do hífen e Regras de acentuação.</p> <p>CLASSE, ESTRUTURA, FORMAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO DAS PALAVRAS: Classes de palavras; Estruturas das palavras; Palavras ideológicas e Derivação e composição de palavras.</p> <p>ORAÇÃO E SEUS TERMOS: Frase e sua constituição; Termos essenciais, integrantes e acessórios de uma oração; Constituição de parágrafos e ordenação das ideias e Discurso direto, indireto e discurso indireto livre.</p> <p>PRODUÇÃO TEXTUAL: O texto escrito; Texto e textualidade – elementos da textualidade; Tipologia Textual; Coerência Narrativa; Concordância nominal e verbal; Regência Nominal e verbal; Colocação pronominal; Semântica e Figuras de pensamento e de linguagem.</p>	<p>Habilitar o profissional do Curso de Pedagogia para atuar na docência, gestão e organização da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos cursos de Ensino Médio e em outros ambientes educativos, através do exercício das práticas que estimulam a reflexão, o aperfeiçoamento e a produção de novos conhecimentos na área da educação;</p> <p>-Incentivar a produção científica através da pesquisa permanente dos espaços educativos formais e não formais, instrumentalizando os acadêmicos para que estes percebam e assumam um perfil investigativo frente aos problemas e possibilidades da educação contemporânea.</p>	<p>CINTRA, Luís Felipe Lindley. CUNHA, Celso. <i>Nova gramática de português contemporâneo</i>. 5. Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.</p> <p>MARCUSCHI, Luís Antônio. <i>Da fala para a escrita: atividades de retextualização</i> 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.</p> <p>NADÓLSKIS, Hêndricas. <i>Comunicação redacional atualizada</i>. 12. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.</p>
Alfabetização e letramento	<ul style="list-style-type: none"> - História da alfabetização no Brasil; - A criança na pré-escola. Quem é? Como aprende? - A criança de 6 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desafios e possibilidades; - Conceito sobre alfabetização, letramento e alfabetização com letramento; 	<p>Mediar a compreensão sobre teorias e práticas de alfabetização e letramento, proporcionando embasamento para a atuação como</p>	<p>FERREIRO, Emília. <i>Alfabetização em processo</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2004.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Referenciais teóricos para a alfabetização e letramento: Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Maria Montessori, Smolka, Magda Soares, Cagliari. - Níveis de aprendizagem - psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky; - Métodos de alfabetização; - Alfabeto script e cursivo; - Orientações do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; - Direitos de aprendizagem para os 3 primeiros anos do Ensino Fundamental; (PNAIC); - Recursos metodológicos para alfabetização e letramento (jogos, histórias, brincadeiras, cantigas, gêneros textuais, dicionário, caderno de caligrafia, livros didáticos, deleites, escriba...) - Ambiente alfabetizador; - Avaliação no processo de alfabetização e letramento; - O professor alfabetizador no início do século XXI. - Alfabetização e letramento na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos); - Alfabetização e letramento no contexto da educação inclusiva. 	pedagogo alfabetizador nos diferentes contextos educacionais.	<p>GARCIA, Regina Leite. (Org.) <i>Novos olhares sobre a alfabetização</i>. São Paulo. Cortez Editora, 2004.</p> <p>SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. <i>A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo</i>. 11. Ed. Campinas: Universidade de Campinas, 2003.</p>
<p>Metodologia do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão oral; - Estudo da Literatura Infantil e Hora do Conto; - Hora do Conto; - Biblioteca; - Leitura e escrita de diferentes tipos de texto; - Correção e reconstrução de textos; - Estudo dos diferentes gêneros literários: conto, crônica, fábula, poesia; - Gramática; - Ampliação do Vocabulário; - Análise e avaliação do processo de leitura e escrita pela criança; - Possibilidades de planejamento e prática docente para a turma e alunos com diferentes especificidades; - Língua Portuguesa nos espaços escolares; - Ampliação do Vocabulário; - Análise e avaliação do processo de leitura e escrita pela criança; - Possibilidades de planejamento e prática docente para a turma e alunos com diferentes especificidades; - Língua Portuguesa nos espaços escolares. 	Mediar o estudo da Língua Portuguesa nos diferentes aspectos, desenvolvendo habilidades e competências, visando a formação de leitores e escritores.	<p>AZEVEDO, José Carlos de. (Coord. Org.). <i>Escrevendo Pela Nova Ortografia</i>. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2008.</p> <p>BECHARA, E. <i>Moderna Gramática portuguesa</i>. Atualizada pelo novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.</p> <p>CADEMARTORI Lígia. <i>O que é literatura infantil?</i> Editora Brasiliense, 2010.</p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos planos de ensino (grifos da autora).

As disciplinas em que, teoricamente, a literatura deveria estar presente, conforme os quadros acima, são as seguintes: Linguagem e produção textual (54h teóricas, 18h práticas, totalizando 72 créditos), ofertada no 1º semestre; Alfabetização e letramento (54h teóricas, 18h

práticas, totalizando 72 créditos), oferecida no 4º semestre; e Metodologia de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa (36h teóricos, 18 práticas, totalizando 54 créditos), ofertada no 6º semestre.

4.4.3.1 Conteúdo das disciplinas em análise

Conforme a disciplina ofertada no 1º semestre, “Linguagem e produção textual”, é nítida a ausência da Literatura, pois são abordados apenas conteúdos de gramática, produção textual, interpretação e gêneros textuais, evidenciados na ementa e no plano de ensino da disciplina, conforme Anexo B.

Na segunda ementa, a disciplina ofertada no 4º semestre, intitulada "Alfabetização e Letramento”, a Literatura continua ausente, visto que o foco é, especificamente, conforme o nome da disciplina, abordar a leitura e a escrita, com conceitos e métodos de ensino e aprendizagem da aquisição da leitura da escrita, alfabetização e letramento.

Das três ementas e planos de ensino apresentados, apenas a intitulada “Metodologia de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa”, ofertada no 6º semestre, aborda – mas de maneira adjacente – a Literatura Infantil, porém, como recurso pedagógico para aquisição dos mais diversos conceitos científicos. Os conteúdos em destaque: Estudo da Literatura Infantil e Hora do Conto; Biblioteca; Leitura e escrita de diferentes tipos de texto; Estudo dos diferentes gêneros literários: conto, crônica, fábula, poesia; Língua Portuguesa nos espaços escolares; Análise e avaliação do processo de leitura e escrita pela criança, somente o último tópico se refere à Literatura como importante na formação do sujeito. Vale lembrar que esses tópicos estão inseridos em uma disciplina de Metodologia de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e não de Literatura.

Percebe-se que nas ementas e nos planos de ensino das disciplinas, que deveriam contar fortemente com a presença de Literatura, há grandes lacunas a serem preenchidas e adequadas à formação do professor pedagogo, visto que os futuros profissionais deverão ter várias habilidades e competências que os habilitem a desempenhar bem o seu papel. A formação do professor pedagogo deveria possibilitar a produção e a amplitude dos seus conhecimentos, para fortalecer os valores éticos e estéticos intrínsecos à sua profissão. Não há como pensar nessa formação sem que haja um novo olhar sobre a Literatura e as metodologias de leitura para que o futuro professor, antes de ser um formador mediador de leitura, seja um leitor. E isso só é

possível quando há consciência do seu protagonismo frente às demandas sociais, para que possa fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. A perspectiva da Literatura como arte abre espaço para que se entenda o seu potencial formativo, capaz de promover mudanças significativas nos pensamentos e, conseqüentemente, nas ações do sujeito na sociedade.

Sabendo-se que os futuros pedagogos atuarão como principais protagonistas no letramento literário das crianças, é primordial refletir sobre a sua própria formação leitora, para que haja uma transformação efetiva, através da formação docente, e assim se tornem aptos a fazer uma mediação eficaz. Nessa perspectiva, não há melhor espaço para o embasamento teórico e metodológico sobre o ensino da literatura senão no curso superior, o qual tem o importante papel da formação inicial e continuada desses docentes. Por isso, a literatura faz-se indispensável no processo educacional, devido ao seu potencial formativo, visto que é um recurso basilar do processo de formação.

Diante disso, de acordo com Saldanha (2018), é imprescindível que a disciplina de literatura tenha um lugar bem definido dentro da matriz curricular do curso de Pedagogia, a fim de assegurar ao acadêmico uma formação inicial baseada na vivência teórica e prática do ensino, contribuindo, assim, para sua formação como mediador de leitura. Pois, sabe-se de sua importância no currículo, uma vez que serão esses os profissionais responsáveis para introduzir a literatura no ambiente de ensino de maneira significativa para o leitor em formação.

4.4.3.2 Objetivo de ensino das disciplinas de análise

O objetivo da disciplina “Linguagem e produção textual”, ofertada no 1º semestre, é habilitar o profissional do curso de Pedagogia para atuar na docência, gestão e organização da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos cursos de Ensino Médio e em outros ambientes educativos, através de práticas que estimulam a reflexão, o aperfeiçoamento e a produção de novos conhecimentos na área da educação e incentivar a produção científica através da pesquisa.

Na disciplina ofertada no 4º semestre “Alfabetização e Letramento”, o objetivo é proporcionar embasamento para a atuação como pedagogo alfabetizador nos diferentes contextos educacionais.

A terceira disciplina destacada, ofertada no 6º (sexto) semestre, “Metodologia de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa” traz como objetivo mediar o estudo da Língua

Portuguesa nos diferentes aspectos, desenvolvendo habilidades e competências, visando à formação de leitores e escritores. Dos conteúdos em destaque: Estudo da Literatura Infantil e Hora do Conto; Biblioteca; Leitura e escrita de diferentes tipos de texto; Estudo dos diferentes gêneros literários: conto, crônica, fábula, poesia; Língua Portuguesa nos espaços escolares; Análise e avaliação do processo de leitura e escrita pela criança, somente o último tópico se refere à literatura como importante ferramenta na formação do sujeito.

Observou-se que, mesmo de forma superficial, tal disciplina é o espaço no qual oportuniza-se ao pedagogo a sua formação como leitor literário. Nesse contexto, o profissional da Pedagogia terá acesso ao conhecimento da riqueza presente num texto literário e, conseqüentemente, será capaz de explorar o valor estético das obras. Enquanto professor formador de novos leitores, deverá fazer uso do livro (impresso ou disponível em plataformas digitais) como ferramenta de produto cultural para desenvolver a imaginação e a fantasia, conduzindo o novo leitor a reflexões e à aquisição de novos conhecimentos.

Contudo, se a literatura tiver um lugar disciplinar específico no curso, servirá como instrumento norteador para garantir ao futuro professor o conhecimento teórico e estético da literatura.

Conforme Coelho (2000), a literatura é um instrumento essencial na conscientização e revolução que ocorrem na mente das pessoas, em especial no conhecimento do *eu* e do *outro*, por se tratar de uma transformação do paradigma referente ao verdadeiro conhecimento, que não se dá pela interiorização do indivíduo, mas, sim, pelo reconhecimento de si em relação ao outro. Por meio da experiência humana dialética entre razão e imaginação, a qual é subjetiva, vital e solitária, dado que mistura as reações internas com as referências externas nesse processo.

4.4.3.3 Bibliografias básicas das disciplinas em análise

Na disciplina “Linguagem e produção textual”, é nítida a ausência da Literatura, pois são referências que abordam a gramática, a produção textual, a interpretação e gêneros textuais, evidenciados na ementa e no plano de ensino e pelos autores selecionados na bibliografia básica da disciplina. Percebe-se, portanto, que a literatura não está presente, nem mesmo de maneira implícita.

Na segunda disciplina em destaque, “Alfabetização e Letramento”, a Literatura continua ausente, visto que o foco é abordar a leitura e escrita, regras gramaticais, produção textual e

interpretação de textos. As próprias referências bibliográficas comprovam essa ausência, pois não são autores de literatura nem mesmo da metodologia de ensino de literatura. Pelo contrário, abordam a alfabetização como momentos discursivos de leitura e escrita, em processos de interlocução e interação entre os sujeitos, situando a alfabetização apenas por meio do aprendizado de escrita de letras, palavras e frases, enfatizando a constituição de sentido nesse processo.

A obra “Alfabetização e Letramento”, de Magda Soares, citada como bibliografia complementar na ementa ora analisada, corrobora com a tese da psicogênese da língua escrita, em princípios pedagógicos que regem a educação e a importância do letramento, as quais, segundo a autora, ocorrem paralelamente em aprendizagens distintas, por meio de práticas reais de leitura e escrita. Magda Soares (2007) poderia estar entre as principais bibliografias, dado que, dentre os autores citados na bibliografia básica, nenhum item aborda ou fala da literatura, nem sequer como base no processo de alfabetização e letramento. Essa autora aborda a literatura infantil como uma ferramenta indispensável nesse processo e afirma que é fundamental para a formação da criança e do jovem a seleção e diversificação cultural. A fim de que interajam em um mundo letrado, conhecendo e valorizando as obras do passado e situando-se no mundo atual, cujo fluxo de informações é cada vez mais veloz e acessível. Logo, a literatura infantil contribui para a formação de um sujeito mais crítico, capaz de interagir mais profundamente com o mundo e com seu próprio eu, articulando-se em várias situações comunicativas, no mundo letrado.

Das referências da bibliografia básica da disciplina “Metodologia de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa”, somente uma reporta-se à literatura. A autora Lígia Cademartori, doutora em Teoria da Literatura, é autora do livro “O que é literatura infantil?”, obra que enfatiza a literatura infantil como um gênero literário, por passar pelo senso crítico dos adultos, que classifica essa leitura como apropriada para crianças e o define como gênero entre os demais. Para essa autora, a literatura infantil é caracterizada pelo endereçamento dos textos ao leitor, de acordo com sua idade, pois devem estar em conformidade com a competência leitora do sujeito, levando-se em conta a interação entre as linguagens verbal e não verbal dos textos, pois ambas disputam a atenção do leitor no espaço do livro (CADEMARTORI, 2010). Entende-se que essa é a única obra citada na bibliografia básica da disciplina que fala sobre literatura, porém, o faz com abordagem pedagógica, com a função de apoiar a metodologia do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, como se destaca no nome da disciplina.

Os quadros 7, 8, 9 e 10 demonstram que, mesmo havendo a intenção de formação de leitores, o ensino de literatura nas disciplinas tem um lugar frágil e incerto, o que é comprovado pelas bibliografias destacadas. Para minimizar essa fragilidade, a literatura poderia estar presente nas disciplinas optativas ofertadas no curso, juntamente com “Marketing profissional e pessoal” e “Educação e Cooperativismo” (36h).

O ensino teórico sobre a leitura é uma lacuna a ser preenchida no currículo de Pedagogia, uma vez que, segundo Saldanha (2018), a formação teórica propicia ao professor em formação a apropriação de conhecimentos sobre a abrangência do texto literário e alargando seus horizontes sobre a diversidade de saberes contidos na literatura. Ademais, pode ser uma contribuição importante no sentido de garantir que os direitos à literatura sejam, efetivamente, o patrimônio cultural de todas as pessoas. A literatura, nesse viés, traduz o pensamento de vários tempos e contribui para a formação do ser, sendo assim, um conhecimento indispensável para a formação do homem. Por meio da literatura, o sujeito tem a oportunidade de vivenciar as mais diversas experiências, e, ao interagir com os textos, se sentirá inserido no contexto social e cultural, formando conhecimento por meio da interação com os outros, e passa a conquistar novas aprendizagens dando sentido ao que lê. A literatura permite que as pessoas se aproximem das ideias defendidas pelas diferentes classes sociais, dos acontecimentos ocorridos na sociedade e dos problemas que atormentam a humanidade nas esferas pessoal, psicológica e social.

Constata-se que o ensino da literatura ocupa ainda pouco espaço como disciplina do currículo, apesar de as discussões acerca do currículo dos cursos de formação de professores estarem ganhando espaço em estudos de especialistas e educadores. Contudo, é oportuno observar que “a compreensão de que seu significado não se reduz a procedimentos, técnicas e métodos, pois percorremos um espaço guiado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. O currículo não é um objeto estático, é uma práxis” (SALDANHA, 2018, p. 100). Sendo assim, o currículo não é neutro, é um espaço de disputa, e o vencedor, geralmente, determina os conhecimentos necessários à formação do homem. Contudo, refere-se aos saberes, geralmente, “selecionados para atender às aspirações mercadológicas da sociedade de cada época. Como resultado disso, temos um ensino fragmentado, que retalha e divide os conhecimentos, priorizando um ensino técnico, desconexo e descontextualizado” (SALDANHA, 2018, p. 122). Diante desse cenário, de nada adianta planejar o currículo se não forem levadas em consideração as reais necessidades do educando. Aliás, o currículo é um documento organizado para garantir o aprendizado realmente significativo, para que o discente possa realizar um percurso no qual ele se identifique e se sinta representado, pois:

O currículo é lugar, espaço, território.
 O currículo é relação de poder.
 O currículo é trajetória, viagem, percurso.
 O currículo é autobiografia, nossa vida,
 Curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade.
 O currículo é texto, discurso, documento.
 O currículo é documento de identidade.
 (SILVA, 1999, p. 156)

Do contrário, a literatura, quando aparece no currículo de forma desconexa, muitas vezes é para cumprir noção conteudista, uma ação pedagógica que tenciona legitimar, na maioria das vezes, a leitura sob a autonomia e controle do professor, que direciona a leitura do aluno, muitas vezes, condicionando a realização de tarefas, de avaliação, registros e muito poucas questões, que envolvam essa experiência ou vivência do leitor com a sua obra. A prática leitora então é, infelizmente, a mais utilizada pelo sistema escolar, perdendo sua importância e essencialidade para a formação do sujeito, desconsiderando que a literatura é importante no currículo escolar, que é fundamental na formação do sujeito, então, “para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, não porque, por exemplo, tem planos de escrever um livro, mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 2007, p. 106).

Diante disso, pode-se afirmar que a literatura oportuniza ao leitor, durante o ato de ler, atribuir sentidos à palavra e compreendê-la na sua diversidade, propicia o conhecimento de si próprio e estende o encontro deste *eu* com seu mundo exterior nas mais variadas dimensões.

Desse modo, ao investigar a formação do professor leitor e de mediadores de leitura, evidencia-se que é preciso o conhecimento teórico sobre a leitura para que esse profissional que atuará, principalmente, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tenha condições de lançar um olhar inovador, compreendendo sua importância na formação de leitores. Percebe-se que a mediação da leitura literária, feita pelo professor, é fundamental para o desenvolvimento do gosto pela leitura e a consequente formação de novos leitores.

A partir dos dados levantados, nota-se que as acadêmicas concluintes pouco evoluíram no quesito leitura no decorrer da graduação. Na trajetória do Ensino Básico, conforme apresentado na Figura 6, apenas 21,7% (cinco acadêmicas) registraram que eram consideradas leitoras assíduas e 26,1% (seis acadêmicas) informaram que não eram consideradas leitoras assíduas. Na graduação, no momento da aplicação do questionário, também, 21,7% - o que representa cinco acadêmicas - são consideradas leitoras assíduas pelas pessoas mais próximas e 30,4% delas - sete acadêmicas - assinalaram que “Não”.

Percebe-se, com isso, que existem avanços na educação no que se refere à formação do leitor, e que existem políticas públicas acerca da leitura, mas, constata-se que estamos engatinhando na área educativa do professor, na formação inicial e continuada do professor mediador de leitura. Por essa razão, há ainda bons motivos para se discutir a formação desse profissional.

As políticas públicas de incentivo à leitura, como já mencionado em capítulos anteriores, não trouxeram um lugar específico disciplinar para a literatura no ensino da Educação Básica. Prova disso é a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, que, a partir dos PCNs, elaborou uma grade curricular atualizada, com o propósito de aprimorar a qualidade no ensino nacional. Considera-se que esse é o documento mais recente da educação brasileira, porém, ele demonstra um lugar incerto do ensino da literatura no currículo escolar, uma vez que esse componente aparece em meio a outras disciplinas, principalmente a Língua Portuguesa, visto que o texto informa, no item, a competência relacionada à literatura:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2019, p. 211).

Percebe-se, no entanto, uma incoerência entre a intenção e a prática, visto que, no trecho referente aos fundamentos teórico-metodológicos, o texto menciona a literatura como ensino paralelo ao ensino da língua e da escrita. Constata-se, assim, que, mesmo com várias tentativas, a literatura ainda não possui um lugar disciplinar próprio nas grades curriculares.

A leitura de textos integrada às atividades de análise, questionamento e síntese tem o propósito de produzir sentidos. Essa prática constitui-se possibilidade de reflexão do aluno, para favorecer a construção de conhecimento articulado ao propósito da linguagem e da língua. Por outro lado, no que se refere à literatura, este documento tem a intenção de colaborar com a criatividade, possibilitar o encantamento e a imaginação e, portanto, a fruição. Visa-se à formação de um leitor proficiente, capaz de construir seu próprio itinerário de leituras (BRASIL, 2019, p. 213).

Tem-se, portanto, a esperança de que a realidade sobre o ensino de literatura na formação do professor pedagogo seja ampliada, pois há uma constante preocupação com a formação do leitor infantil, em desenvolver o gosto pela leitura e em possibilitar à criança um contexto escolar de aprendizagem que possa estimulá-la a ultrapassar suas dificuldades de

leitura. Por isso, é imprescindível que se abra novas perspectivas em relação à formação do pedagogo, para que ele seja, antes de tudo, um leitor e conhecedor da literatura em toda a sua amplitude, para que seja capaz de desempenhar com maestria o seu papel de mediador de leitura de literatura na formação de novos leitores, como está descrito nos princípios atuais do curso de Pedagogia, no Parecer 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006:

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. É necessário que saiba, entre outros aspectos, que entre os povos indígenas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica, territorial das comunidades, bem como de articulação entre as organizações tradicionais indígenas e o restante da sociedade brasileira (BRASIL, 2006, p. 06-07).

Diante disso, observa-se que o ensino da literatura ainda precisa receber muita atenção até encontrar um lugar próprio disciplinar que lhe é necessário e devido. Esse lugar é esperado pelas políticas públicas, visando preencher as lacunas existentes no letramento literário dos alunos.

Dessa maneira, a literatura, de acordo com Cosson (2020), é um espaço formativo essencial para que o aluno possa adquirir consciência crítica e para que possa assumir posicionamento ético em relação ao meio em que vive, e, por meio do texto literário, possa se sentir representado e ver as suas expressões reconhecidas e legitimadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar nas perspectivas desta pesquisa implica pensar no amanhã, conforme é possível depreender da epígrafe da tese. Ademais, investigar seres humanos é sempre desafiador, especialmente em tempos de incertezas como no contexto atual. Assim, segundo Soares (2011), os problemas “não são apenas para serem pesquisados, estudados, mas também para serem resolvidos, permitindo intervenção na realidade, modificação e transformação da realidade” (SOARES, 2011, p. 81).

O tema desta tese trata do perfil leitor e das trajetórias leitoras das concluintes do Curso de Pedagogia UCEFF, no município de Itapiranga, Santa Catarina. Nesse contexto, a delimitação do *corpus* de análise foi de suma importância: aplicou-se um questionário (modelo PROCAD – Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional) às acadêmicas concluintes do curso de Pedagogia no ano de 2019. A escolha pelo curso de Pedagogia para compor a pesquisa se deu em razão dele formar professores que atuarão na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pois esses profissionais ensinam a leitura e suas práticas leitoras. Tratam-se de 23 respondentes, um público jovem e do sexo feminino, a maioria delas entre 19 e 23 anos, embora três estejam na faixa etária entre 24 e 28 anos. São jovens em transição para a vida adulta em plena formação. Dessa forma, todas as influências, internas e externas à graduação, são importantes nesse processo. Ressalta-se ainda que todas as acadêmicas concluintes do curso de Pedagogia tiveram seu ensino básico ofertado pelo ensino público e buscaram uma formação superior numa instituição particular para dar continuidade aos seus estudos.

A renda familiar influencia de diversas formas, pois determina as condições de vida e de estudo das graduandas. A renda mensal per capita da família dessas estudantes demonstra que elas pertencem à classe média baixa: duas acadêmicas (8,7%) indicaram possuir renda familiar de até meio salário mínimo por pessoa; dezoito estudantes (78,3%) são integrantes de família que se enquadram na renda acima de meio salário mínimo até o limite de dois salários mínimos por pessoa; duas acadêmicas (8,7%) apontaram ganhos entre dois e cinco salários mínimos por pessoa; e, apenas uma (4,3%), assinalou que a família recebe entre cinco e oito salários mínimos por pessoa. Esses dados ilustram que as famílias possuem condições de acesso a livros, ainda que por meio das bibliotecas. O nível econômico, portanto, não influencia de forma negativa, pelo menos de modo visível, nas práticas e preferências de leitura. Como resultado, onze respondentes da pesquisa (47,8%) mencionaram que leem semanalmente livros

impressos. E quinze delas (65,2%) informaram que realizam até duas horas de leitura no suporte impresso diariamente.

No que se refere às preferências de leitura, a maioria apontou para livros de não-ficção (39,1%). Observou-se que, com os títulos apresentados, a preferência de leitura é por obras de cunho teóricos ou pedagógicos. As acadêmicas apontaram, ainda, que “Não leem ou raramente leem livros de forma voluntária” (21,7%). Quanto à predominância das leituras habituais, quanto ao gênero ou à temática dominante, das 23 acadêmicas entrevistadas, dezenove apontaram a leitura de “Artigo acadêmico ou científico” de grande relevância; dezessete, de “Literatura infantil e juvenil”; também dezessete indicaram “Romance”; treze selecionaram “Postagem de redes sociais”; e dez, “Piadas e demais textos humorísticos”.

Na perspectiva de abordar a temática da leitura no ensino superior no curso de Pedagogia da UCEFF – Itapiranga/SC da forma mais didática possível, propôs-se a estruturação da tese em quatro capítulos, sendo a primeira parte a introdução e a última delas as considerações finais. Tal estruturação visou salvaguardar o desenvolvimento da tese com o intuito de traçar o perfil e as trajetórias leitoras de estudantes de Pedagogia para averiguar o referencial leitor das acadêmicas concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF – Unidade Central de Educação FAI Faculdade Ltda., Itapiranga/SC. Os resultados obtidos são indicadores de que, durante o curso, as acadêmicas não ampliaram seus repertórios de leitura e acervos literários, o que pode comprometer a formação do leitor e do mediador de leitura.

Primeiramente, na introdução, mostrou-se um breve panorama sobre o tema investigado, abordou-se o problema e os objetivos da pesquisa, a justificativa e a relevância da temática.

No capítulo 1, expôs-se o referencial teórico levantado sobre o panorama histórico da Pedagogia, sobre a Pedagogia no Brasil, em Santa Catarina, em Itapiranga e a disciplina de literatura no curso de Pedagogia.

No capítulo 2, abordou-se o referencial teórico, traçando-se breves noções para uma melhor compreensão da leitura e literatura; o histórico do livro, explicando-se brevemente sua evolução; a problemática, as políticas públicas e os obstáculos e dificuldades da formação do leitor e do professor mediador.

Já no capítulo 3, foi detalhado todo o percurso metodológico da presente pesquisa, pormenorizando a coleta de dados e todos os critérios utilizados para a sua análise.

No capítulo 4, foram apresentados os resultados e as discussões, que foram separadas em quatro subdivisões, quais sejam: perfil leitor e trajetórias de leitura dos sujeitos em análise; mediadores de leitura, as contribuições da família, da escola e de outros espaços; leituras habituais, espaços, modos de ler e as preferências leitoras das investigadas; e, as contribuições

da literatura no curso de Pedagogia da UCEFF – Itapiranga/SC na constituição do perfil leitor das acadêmicas concluintes. Realizou-se um entrecruzamento/triangulação entre os dados do questionário com o referencial teórico levantado e as percepções da pesquisadora.

De acordo com o que se observou, a justificativa pela temática fundamenta-se no desejo particular da pesquisadora, enquanto profissional da educação, por vivenciar, em sua prática escolar, o desafio de motivar os alunos à leitura e de, muitas vezes, mediar essa relação. As práticas leitoras da pesquisadora, durante o período de escolarização, foram os primeiros passos para sua formação leitora.

A partir dessas considerações, estabeleceu-se como problema de pesquisa a seguinte questão: como é constituída a formação leitora das acadêmicas concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC, por meio da influência de mediadores de leitura?

Considera-se, nesse sentido, que o ensino da leitura e literatura é algo indispensável durante a formação inicial e continuada, em especial para aquele professor que atuará na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Posto que, reconhece-se a importância do papel deste profissional enquanto mediador na formação do leitor.

Isso posto, confirmou-se, durante a análise, a hipótese estabelecida por esta tese de que as trajetórias e as práticas leitoras das concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC podem influenciar na sua formação leitora. Os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário são indicadores de que durante o curso as acadêmicas não ampliaram seus repertórios de leitura e acervos literários, o que pode comprometer a formação do leitor e do mediador de leitura.

Diante desses apontamentos, destacou-se o objetivo geral estabelecido à pesquisa: traçar o perfil e as trajetórias leitoras das concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF, Itapiranga/SC.

Para validar o objetivo geral, foram considerados quatro objetivos específicos. Nesse sentido, destaco: a) identificar os tipos de leituras que foram disponibilizadas às acadêmicas concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC, suas bases e trajetórias leitoras; b) investigar as influências nas práticas leitoras, identificando os espaços e os modos de ler, na compreensão analítica da influência da família, da escola e de outros espaços na constituição desse sujeito leitor; c) mapear as características das leituras realizadas pelas concluintes de Pedagogia e suas preferências leitoras; d) refletir se há a presença da literatura no currículo do curso de Pedagogia da UCEFF - Itapiranga/SC e de que forma ela amplia o referencial leitor destas acadêmicas.

Diante dessas considerações, a tese aqui proposta e apresentada é a de que as práticas e trajetórias leitoras interferem no perfil leitor das concluintes do curso de Pedagogia da UCEFF de Itapiranga/SC.

Nessa perspectiva, percebe-se que o papel dos mediadores sociais tem sido objeto de muitos estudos, conquistando, dessa forma, espaço em diversas discussões. Essa temática é o enfoque de estudo de Hauser (1977), que destaca que o papel do mediador de leitura é muito importante. Para o autor, ter acesso não é saber ler, pois há uma relação dialógica entre texto e leitor que só ocorre com a mediação social, promovida por instituições e instâncias formadoras de leitura, tais como editoras, livrarias, revistas, jornais, televisão, biblioteca, família e escola, que são fundamentais para que haja uma tradução da obra para o leitor em uma linguagem mais acessível e compreensível para um leitor que não fala a mesma língua da obra de arte. Com a ação do mediador de leitura, há a diminuição do distanciamento entre texto e leitor, já que esse profissional é o responsável pela ponte de diálogo entre autor e leitor.

Considera-se relevante salientar, ainda, que a ação da escola, da família e do conjunto da vida social tem por finalidade auxiliar a criança na construção de conceitos e fazer uso da leitura como prática cultural cotidiana (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010).

Partindo dessas premissas, Escarpit (1974) afirma que a conduta do leitor, no decorrer da sua trajetória de formação leitora, expõe uma experiência particular e deriva, dessa forma, de sua formação escolar, de suas trajetórias leitoras, num processo estruturado, que são constituídas por elementos essenciais com predisposição/ação, no momento de abordar a obra. Neste cenário, cada pessoa traz em si experiências/vivências e trajetórias leitoras individuais que, ao longo do tempo, são compartilhadas e internalizadas com as pessoas de seu convívio. Nesse sentido, Larrosa (2003) afirma que a leitura nos constitui naquilo que somos e nos define na vida social, pois forma, deforma ou transforma, colocando o indivíduo em questão, naquilo que ele é.

Por isso, a investigação por ora apresentada é pertinente, pois a descrição e a análise dos resultados evidencia a importância e a necessidade da prática da leitura durante a graduação, ou seja, na formação inicial e continuada dos professores em cursos de licenciatura de Pedagogia, visto que esses profissionais serão os responsáveis por formar educadores que atuarão na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental que, por sua vez, influenciarão os futuros leitores da nossa sociedade. Dessa forma, no decorrer da análise, foram alcançados o objetivo geral, os objetivos específicos e a hipótese elencada.

Convém ressaltar a necessidade de se reconhecer a fragilidade das respostas do instrumento utilizado. Ainda que houvesse um enunciado claro, muitas questões não foram

respondidas corretamente, já que foram assinaladas mais de uma alternativa quando a resposta era única, por exemplo. Também, vários participantes deixaram questões em branco ou mostraram incoerência em questões correlatas. As hipóteses para esses acontecimentos são inúmeras e exigiram esforço por parte da pesquisadora para se debruçar sobre os dados e ver, além deles, a importância da formação do professor leitor mediador. Pretendeu-se refinar a categorização dos questionários, com dados gerais das acadêmicas, pois algumas apresentam singularidades em alguns aspectos. A forma como encaram a leitura também difere de sujeito para sujeito. Contudo, essa restrição não impediu que o objetivo fosse alcançado.

Sob tais considerações, ao longo do exercício analítico, os resultados apontam que é necessário que o curso de licenciatura de Pedagogia da UCEFF – Itapiranga/SC repense as práticas de leitura durante a graduação, ou seja, na formação inicial e continuada desses professores. Diante disso, ao investigar a formação do professor leitor e de mediadores de leitura, foi revelado que se faz necessário conhecimento teórico sobre a leitura para que esse profissional, que atuará, principalmente, na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tenha condições de lançar um olhar inovador, compreendendo sua importância na formação de leitores. Foi evidenciado que a mediação da leitura literária, feita pelo mediador, é fundamental para o desenvolvimento do gosto pela leitura e a consequente formação de novos leitores.

Pode-se comprovar que os sujeitos, a partir dos dados levantados, pouco evoluíram no quesito leitura no decorrer da graduação, pois, apenas 21,7% (cinco acadêmicas) consideravam-se leitoras assíduas durante a Educação Básica e 26,1% (seis acadêmicas) afirmaram que não o eram. E durante a graduação, no momento da aplicação do questionário, 21,7% (cinco acadêmicas) foram consideradas leitoras assíduas pelas pessoas mais próximas e 30,4% (sete acadêmicas) não.

Afirma-se, apesar dos resultados elencados, que existem avanços na educação no que se refere à formação do leitor. Como já apresentado, existem políticas públicas acerca da leitura. Entretanto, constatou-se que estamos apenas engatinhando na área de formação inicial e continuada do professor mediador de leitura. Por essa razão, há ainda bons motivos para se discutir a formação desse profissional. Além disso, o assunto aqui desenvolvido pode abrir um campo de estudos para que outras pesquisas procurem conhecer o perfil leitor de acadêmicos de Pedagogia e/ou demais licenciaturas. É de suma importância que o professor universitário motive e oriente os discentes para que construam significados e utilizem a leitura como prática social e cultural, com a finalidade de compreender as situações que possam vir a vivenciar no mundo.

Infere-se que a leitura é uma atividade que envolve um processo complexo e múltiplo, em que sua produção de sentido se realiza no momento em que o leitor se apropria da mensagem expressa no texto. Desse modo, o ato de ler no ensino superior, especialmente durante a trajetória acadêmica do futuro professor de Pedagogia, precisa concretizar ações que primam pelo aperfeiçoamento das leituras que fazem parte da bagagem desses leitores, bem como construir novas, visando à ampliação do repertório de leitura deste sujeito em formação. É algo desafiador, pois trata-se de leitores em construção – porque muitos desses precisam ser introduzidos ao mundo da leitura – e, ao mesmo tempo, de leitores em aperfeiçoamento – uma vez que os que já possuem uma bagagem leitora podem ampliar o seu repertório de textos. Diante disso, o professor que a universidade precisa formar como leitor e mediador de leitura vai muito além daquele profissional que se apropria das linguagens presentes nos textos, mostrando-se capaz de compreender o sentido expresso e relacioná-lo com as várias situações presentes no meio em que está inserido.

Nessa perspectiva, como consequência do processo analítico, compreende-se que, para ser um mediador, o professor em formação precisa se apropriar do ato de ler e conseguir promover ações emancipadoras a partir de práticas de leitura que conquistem, motivem e estimulem os estudantes para o prazer de ler. Ao tomar por base essas questões e as análises realizadas nesta pesquisa, compreende-se que a prática do ensino da leitura sofre intervenção de vários fatores, como, por exemplo, a carga horária de trabalho do professor. Por causa da questão salarial, o professor absorve um grande número de aulas, o que não lhe permite realizar leituras e, por consequência, diminui seu repertório.

Convém destacar que a remuneração anual dos professores no Brasil chega a ser quase 50% inferior à da média da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), conforme divulgado em setembro de 2021, num relatório sobre o impacto da pandemia de corona vírus (COVID-19) na educação. Em outras palavras, percebe-se que o salário médio dos profissionais da educação no Brasil é inferior ao dos professores das 37 nações do bloco (DUNDER; GARCIA, 2021).

Contudo, espera-se que melhorias na valorização do profissional da educação ocorram com a aprovação da Emenda Constitucional n. 83, de 12 de agosto de 2021 (SANTA CATARINA, 2021), pela ALESC, no Estado de Santa Catarina, que se refere à lei do Complemento Remuneratório Magistério - Ec 83/2021. A Emenda altera a Constituição do Estado ao estabelecer uma remuneração mínima aos integrantes do magistério público estadual de Santa Catarina, garantindo o valor mínimo de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) para professores habilitados com jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais.

Apesar disso, não se pode contestar que o professor melhor remunerado seja, efetivamente, um leitor, pois sua formação e sua prática na sala de aula exigem tal condição. De acordo com Fabiane Verardi (2021), alguns professores podem não representar o leitor ideal para o senso comum nem servir como parâmetro, ou seja, nem todos os docentes desenvolvem uma leitura crítica do texto em toda sua complexidade. Entretanto, destaca a pesquisadora, não se pode negar a existência do envolvimento desse profissional com muitos materiais de leitura de caráter utilitário e pedagógico, como livros didáticos, jornais, revistas, livros técnicos, entre outros.

É importante enfatizar que a experiência literária do professor é um dos componentes imprescindíveis no trabalho que desenvolve junto aos alunos quando o intuito é formar novos leitores literários. O professor, em vez de cobrar leitura, deveria, segundo Daniel Pennac (1993), partilhar sua própria paixão de ler e sua vivência e trajetória leitora, pois “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? A felicidade de ler? O que é isso, felicidade de ler? [...] Cada leitura é um ato de resistência” (PENNAC, 1993, p. 80).

Neste contexto, o professor é o responsável em criar oportunidades que permitam ao leitor a construção do conhecimento, de sua interpretação e interação com o texto. Convém ressaltar que a ação do professor é mediar o acesso do leitor ao texto, sem “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). Diante dessa abordagem, Daniel Pennac (1993), ao mencionar os direitos imprescritíveis do leitor, concebe que o sujeito tem direito de ler qualquer coisa, de ler em qualquer lugar, ou seja, ler o que lhe dá prazer sem que haja julgamento de valor ou perguntas do texto:

Não acrescentar uma só palavra àquelas das páginas lidas. Nada de julgamento de valor, nada de explicação de vocabulário, nada de análise de texto, nenhuma indicação bibliográfica... Proibir-se completamente “rodear o assunto”.

Leitura-presente.

Ler e esperar.

Não de força uma curiosidade, desperta-se.

Ler, ler e ter confiança nos olhos que se abrem, nas cabeças que se divertem, na pergunta que vai nascer e que vai puxar uma outra pergunta.

Se o pedagogo em mim fica chocado por não “apresentar a obra no seu contexto”, persuade-se o dito pedagogo de que o único contexto que conta, por enquanto, é o *dessa classe*.

Os caminhos do conhecimento não terminam nessa classe: eles devem começar nela! (PENNAC, 1993, p. 121, grifos no original).

Com base nisso, podemos inferir que as práticas e as preferências leitoras dos sujeitos investigados nos dizem muito sobre seu perfil leitor. Assim, pode-se afirmar que a leitura é vista como um instrumento de compartilhamento e vivências, pois a experiência de ler sempre nos remete a quem nos apresentou o texto, tais como familiares, professores, contadores de história, entre outros.

Ao ler, o sujeito se identifica e se reconhece nos personagens, interagindo, assim, com o texto, constrói, por meio do contexto, sua própria identidade. Dessa forma, é preciso que as instituições educacionais estejam preparadas para oferecer aos estudantes metodologias e textos que considerem o espaço do leitor e suas preferências leitoras, no intuito de estabelecer uma relação afetiva e cognitiva com o ato de ler, acolher a literatura na sua plenitude, carregada da fantasia, da ficção e da emoção (VERARDI, 2021).

Diante dessas considerações, concordamos com as colocações de Queiros (2019) quando a autora afirma que a educação que se deseja ultrapassa o modelo passivo, no qual o educando aparece como mero receptor, o que se almeja é a emancipação do leitor a partir do seu envolvimento e de sua participação no processo formativo. Outrossim, em se tratando do ensino da literatura, essa reflexão deverá ser constante: faz-se necessário oferecer condições para que o indivíduo se identifique e se perceba como agente para acolher o saber desejado.

Ademais, ao demonstrar as descrições e as análises dos resultados da presente pesquisa, foi evidenciado que os resultados corroboram com a tese de Zanatta (2019): faz-se necessária a prática da leitura durante a graduação, ou seja, na formação inicial e continuada de professores em cursos de licenciaturas e, principalmente, de Pedagogia, tendo em vista que tal atividade é valiosa nas ações do profissional da educação.

A realização desta tese contribui para que seja reafirmada a relevância do ensino da leitura e da literatura como instrumento de formação humana. De acordo com Saldanha (2018), a leitura possibilita ao leitor a humanização, a liberdade, o desenvolvimento crítico e a transformação como sujeito social e histórico. Evidenciou-se, neste trabalho, que a literatura deve estar presente nos cursos de licenciatura em Pedagogia e que a inserção desse saber, e seu lugar disciplinar, ainda é incipiente e incerta. Constatou-se, também, que a ausência da literatura na formação formal do pedagogo deixa uma lacuna que precisa ser preenchida.

O trabalho realizado demonstra que os resultados desta pesquisa não são definitivos, mas, sim, passíveis de outras reflexões, análises e revisões. Dessa forma, no decorrer do estudo, verificou-se, também, que, por muitas vezes, encontramos mais perguntas do que respostas. Nessa trajetória, o percurso trilhado até então não dá conta de responder aos anseios e às intenções dos discursos acerca do ensino da leitura e da literatura.

Assim, em relação ao assunto aqui abordado, retomo, mais uma vez, a epígrafe desta tese – “hoje me sinto mais forte / Mais feliz, quem sabe / Só levo a certeza / De que muito pouco sei / Ou nada sei [...]” (SATER; OLIVEIRA, 1990) –, mas agora para referir que ainda há muito a aprender, pois a vida é um eterno aprendizado. Por isso, ao fazer o fecho desta tese, registro o quão edificante foi construir esse conhecimento (e ser construída por ele).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Letícia Carneiro. *O curso de Pedagogia em Santa Catarina: a história da sua criação no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 1960*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88321/229912.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura Literária na escola. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia V. (org.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- AMARILHA, Marly. *Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola*. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2013.
- AMARILHA, Marly (Org.). Repertório de leitura: autoridade para transgredir na formação do leitor. In: AMARILHA, Marly. *Educação e leitura: redes de sentidos*. Brasília: Liber Livro, 2010, p. 85-99.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução e notas Ana Maria Valente. 3. ed. Edição Fundação Colouste Gulbenkian: Lisboa, 2008.
- AURAS, Gladys Mary Teive. *A formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau no âmbito da política de modernização econômica no Estado de Santa Catarina*. 1993. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.
- AURAS, Gladys Mary Teive. Política de modernização econômica e formação do professor das séries iniciais em Santa Catarina. *Perspectiva*, Florianópolis, Ano 13, n. 23, p. 11-25, jan./jun. 1995.
- AZEVEDO, Janete M. L. *A educação como política pública*. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 56). São Paulo: Autores Associados, 1997.
- AZEVEDO, Ricardo. Literatura e suportes contemporâneos: algumas questões e um relato espantoso”. In: BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; RÖSING, Tania M. K. *Literatura para as crianças e jovens: por um novo pensamento crítico*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. SP: Edições 70, 1977.
- BARRETO, Ângela Maria. O Papel das Instituições Brasileiras de Leitura na Formação de Leitores. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 9(8), 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2810/1988>>. Acesso em: 01 out. 2021.
- BARTHES, Roland. *Aula*. 12. ed. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BECKER, Paulo; BARBOSA, Adilson. Leitura de livros impressos: gêneros predominantes. In: VERARDI, Fabiane; CRESTANI, Luciana Maria. (org.). *Reflexões e práticas de leitura para a formação de professores*. Tubarão (SC): Copiart, 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston, Allyn and Bacon, 1992.

BORGES, Maria de Lourdes; SILVA, Patrícia Adelina Gularte da. Implicações de um cenário multigeracional no ambiente de trabalho: diferenças, desafios e aprendizagem. In: Encontro de gestão de pessoas e relações de trabalho, IV. *Anais eletrônicos do Encontro de gestão de pessoas e relações de trabalho*. Maringá: ANPAD, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnGPR250.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2021.

BRASIL. Estado de Santa Catarina. *Currículo base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do território catarinense*. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no Pisa 2018* [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar*. - Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-pra-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto-Lei nº 93, de 21/12/1937*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/1945*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n 3.870, de 11 de julho de 1966*. Dispõe sobre a preferência para provimento de cargos e funções aos egressos dos cursos superiores de Pedagogia.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº 5/2005*. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15608-

[guia-ef-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192](#)>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.

BRASIL. *Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 dez. 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996. Disponível em: <https://www.livrebooks.com.br/livros/pedagogia-pedagogos-e-formacao-de-professores-iria-brzezinski-0to2126dsx4c/baixar-ebook>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org.). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo / Assis: Cultura Acadêmica / ANEP, 2006, p. 79-91.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil?* Ed. Brasiliense, 2010.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CATTANI, Maria Izabel; AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura no 1º grau: A proposta dos currículos. In: ZILBERMAN et.al. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

CERETTA, Simone Beatriz; FROEMMING, Lurdes Marlene. Geração Z: Compreendendo os Hábitos de Consumo da Geração Emergente. *RAUnP: A Revista Eletrônica do Mestrado em Administração da Universidade Potiguar*. Natal, ano III, n. 2, p. 15-24, abr.-set. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unp.br/index.php/raunp/issue/view/11>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônio. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHARTIER, Roger. Leituras e leitores "populares" da Renascença ao período clássico. In: CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. (org.). *História da leitura no mundo ocidental*. V. 2. São Paulo, SP: Ed. Ática, 1999. p. 117 - 134. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/65544785/317625926-chartier-roger-cavallo-guglielmo-orgs-historia-da-leitura-no-mundo-oci>>. Acesso em: 29 mai. 2020.

_____. *Os desafios da escrita*. Tradução: Fulvia M.L Moretto. São Paulo: UNESPI, 2002.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. Leitura e ficção (séculos XVIII e XIX). In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina. *Leitura: história e ensino*. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2016.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

_____. O livro em crise? A pedagogia do texto X a pedagogia da imagem: In: AMARILHA, Marly (org.). *Educação e leitura: trajetórias de sentidos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2003.

_____. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. Barueri, SP: Manole, 2010.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad - Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria. Literatura e senso comum*. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jun. 2020.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *O espaço da literatura na sala de aula*. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Literatura: ensino fundamental*. Coleção Explorando o ensino, v. 20, Secretaria de Educação Básica – Brasília: pdf. MEC/ SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 01 de outubro de 2021.

_____. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

DARNTON, Robert. História da Leitura: In: BURKE, Peter. (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1989, P.199-236. Disponível em: <<file:///D:/Users/Usuario/Downloads/A%20Quest%C3%A3o%20dos%20Livros%20%E2%80%93%20>>

%20Passado,%20presente%20e%20futuro%20%E2%80%93%20Robert%20Darnton.PDF>. Acesso em: 26 mai. 2020.

DUNDER, Karla; GARCIA, Alexandre. Relatório sobre o impacto da pandemia na Educação também mostra que o Brasil foi o último a abrir as escolas pré-primárias. In: R7 Educação, 16/09/2021. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/professores-brasileiros-tem-os-piores-salarios-da-ocde-diz-estudo-16092021>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

DUTRA, Alzira Hessmann; PEREIRA, Luzete Adelaide; AURAS, Marli. O avanço progressivo: uma proposta pedagógica de avaliação do rendimento escolar distintiva da reorganização do ensino em Santa Catarina. *Cadernos do CED*, Florianópolis, Ano I, n. ½, 1984.

ESCARPIT, Robert. *Y Otros*. Hacia una sociología del Hecho Literario. Madrid, Edicusa: 1974.

_____; BAKER, Ronald E. *Fome de ler*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas: Instituto Nacional do Livro, 1975.

_____. Hábitos de Leitura. In: *Revista Educação*. A Fome de Ler. Rio de Janeiro, FGV/INL, 1975, p. 115 – 147.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA - FIESC. *Documento Básico do Seminário Sócio-Econômico*. Florianópolis: Biblioteca da FIESC, 1960.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo/SP: Atlas, 1999.

GILMONT, Jean-François. Reformas protestantes e leitura. In: CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. (org.). *História da leitura no mundo ocidental*. V. 2. São Paulo, SP: Ed. Ática, 1999. P. 47 - 78. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/65544785/317625926-chartier-roger-cavallo-guglielmo-orgs-historia-da-leitura-no-mundo-oci>>. Acesso em: 29 mai. 2020.

GÓES, Lúcia Pimentel. *A introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

GRAFTON, Anthony. O leitor humanista. In: CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. (org.). *História da leitura no mundo ocidental*. V. 2. São Paulo, SP: Ed. Ática, 1999. P. 5- 46. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/65544785/317625926-chartier-roger-cavallo-guglielmo-orgs-historia-da-leitura-no-mundo-oci>>. Acesso em: 29 mai. 2020.

HAUSER, Arnold. *Sociología del arte*. 4. Sociología del público. Barcelona, Espanha: Guadarrama/Punto Omega, 1977.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. *Sociologia da Leitura*. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2010.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. [s.d.]. *Panorama do município de Itapiranga*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/itapiranga/panorama>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

IBOPE inteligência. *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. Set/2020. Disponível em: <[https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao Retratos da Leitura no Brasil IPL-compactado.pdf](https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf)>. Acesso: 10 mar. 2021.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: Ensino, Leitor, Leitura e Escola. *Rev. de Letras* – nº 38 - vol. (1) - jan./jul. - 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49493/1/2019_art_sdsipiranga.pdf>. Acesso em: 20 jan 2021.

JOUVE, Vicente. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUVE, Vicente. *Por que estudar literatura?* Tradução Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JUNGBLUT, Roque. *Documentário Histórico de Porto Novo*. São Miguel do Oeste/SC: Arco Iris Gráfica & Editora, 2000.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1986.

_____; ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças*. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira - Histórias e Histórias*. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

_____. A leitura literária na escola. In: RIBEIRO, LAJOLO, Marisa. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2007

LANGER, Judith A. *Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino da literatura*. Tradução: Luciana Lhullier Rosa e Maria Lúcia Bandeira Vargas. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE, 2003.

LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.) *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 1998. Cap. 12. p.165-202. v.2

MÁEKIS, 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.

MAESTRO, Jesús G. *El origen de la literatura: Como y por qué nació la literatura?* Barcelona, España: Anthropos Editorial, 2017.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. Companhia das letras, 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/10517071/Alberto_Manguel_Uma_historia_da_leitura?auto=download>. Acesso em: 26 mai. 2020.

MANGUEL, Alberto. Alberto Manguel. In: *Fronteiras do Pensamento*/Temporada 2014. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/ativemanager/uploads/arquivos/produtos_culturais/99cb57cbba0cc2eeb031f8b28ee58a7b.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MARFAN, Marilda Almeida (org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores – Painéis*. Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol2a.pdf>>. Acesso: 03 jul. 2020.

MAROTO, Lucia Helena. *Biblioteca Escolar, eis a questão!* Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARQUES NETO, José Castilho. Políticas públicas de leitura e a formação de mediadores. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia (org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. Biblioteca da Educação, Série I, v. 11. São Paulo/SP: Cortez, 2008. p. 47-58.

MAYER, Leandro. *O retrato da repressão: as perseguições a alemães no Oeste de Santa Catarina durante o Estado Novo (1937-1945)*. São Leopoldo: Oikos, 2017.

MIRANDA, Maria Irene. A produção do conhecimento científico, os paradigmas epistemológicos e a pesquisa social. *Educação e Filosofia*, 19, n. 37, jan/jun. 2005, p. 239-251.

MONTEIRO, Reinaldo. Arte da leitura. In: RÖSING, Tania A. K.; RETTENMAIER, Miguel (org.). *Leitura da Arte & Arte da Leitura*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Mediadores de Leitura na Família, na Escola, na Biblioteca, na Bibliodiversidade. In: *Mediadores de leitura na bibliodiversidade / organização Grupo de Pesquisa LEIA*. – Porto Alegre : Evangraf/SEAD/UFRGS, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/servicos-ead/publicacoes-1/pdf/MEDIADORES_Leitura_na_Bibliodiversidade.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2021.

NICOLA, José de. *Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Literatura: ensino fundamental*. Coleção Explorando o ensino, v. 20, Secretaria de Educação Básica – Brasília: pdf. MEC/ SEB, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 01 de outubro de 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

PAIVA, Marília de Abreu Martins. *Bibliotecas Públicas: Políticas do Estado Brasileiro de 1990 a 2006*. Dissertação (mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

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.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set./dez. 2018. Disponível em:

<<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>>. Acesso em: 20 jan 2021.

PPC - PROJETO PEDAGÓGICO CURSO DE PEDAGOGIA. UCEFF - Itapiranga/SC, 2013. Revisado em 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros de. *Tecendo saberes sobre a formação inicial em literatura no curso de pedagogia: as vozes dos graduandos*. 2019. 304f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28779>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

RAMOS, Flávia Brocchetto. O leitor como produtor de sentido nas aulas de literatura: reflexões sobre o processo de mediação. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19. Disponível:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 26 mai. 2020.

RETTENMAIER, Miguel. (Hiper)mediação leitora: do blog ao livro. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K.(org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009, p. 71-94.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1984.

RÖSING, Tania Mariza K. Diferentes espaços de leitura e de escrita no ensino superior: a situação brasileira. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 21, n. 22, p. 60-74, jan./abr. 2012.

SAER, Juan José. O conceito de ficção. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 8, julho de 2012.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. *O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo*. 2018. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26401>>. Acesso: 01 dez. 2020.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. *Projeto de Emenda Constitucional nº 83, DE 12 DE AGOSTO DE 2021*. Disponível em: <http://leis.ale.sc.gov.br/html/ec/ec_83_2021.html>. Acesso em: 01 out. 2021.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2011.

SATER, Almir Eduardo Melke; OLIVEIRA, Renato Teixeira. *Tocando em frente*. © Peermusic Publishing, 1990.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 5. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de ser feliz*. Trad. Marion Fleischer, Eduardo Brandão, Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SERRA, Elizabeth D'Angelo; ZINCONE, Gisela (org.). *Um imaginário de livros e leituras: 40 anos da FNLIJ / redação da 1ª parte (1968 a 1984) Laura Sandroni e Luiz Raul Machado; redação da 2ª parte (1985 a 2008) Elizabeth D'Angelo Serra; apoio para levantamento das informações da 2ª parte (1985 a 2008) Elda Nogueira e Ninfa Parreiras*. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2008. Disponível em: <file:///D:/Users/Usuario/Downloads/40_anos_fnlij.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. A Reforma Universitária e o curso de Pedagogia: determinações e limites. *Didática*, São Paulo, n. 24, 1988, p. 31-45

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos da pedagogia da leitura*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Leitura e Realidade Brasileira*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

_____. Literatura e Pedagogia: reflexão com relances de depoimento. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global; Campinas: ALB - Associação da Leitura do Brasil, 2008.

_____. Formação de leitores Literários: o professor leitor. In: SANTO, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. (org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009a.

_____. *O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. Campinas, São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. In: *Estudos Avançados* 15 (42), 295-304, 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9807/11379>>. Acesso em: 01 mai. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. 2. ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009b.

_____. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano (Org.). *Mediação de leitura: discussão e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009c.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação* (Jan /Fev /Mar /Abr), nº 25, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2021.

_____. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo*. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381259/1/caderno-formacao-pedagogia_10.pdf>. Acesso em: 09 abr.2021.

_____. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: MOREIRA, Antônio Flávio et al. (org.). *Para quem pesquisamos – para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. 3. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2011, p. 71-96 – Coleção Questões da Nossa Época, v. 31.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011.

SOUZA, Sérgio Luiz Baena de. *Fatores que influenciam os consumidores da Geração “Z” na compra de produtos eletrônicos*. Dissertação (Mestrado em Administração). – Universidade Potiguar, 2011. Disponível em: <<https://www.unp.br/wp-content/uploads/2013/12/S%C3%A9rgio-Luiz-Baena-de-Souza-Fatores-Que-Influenciam-os-Consumidores-da-Gera%C3%A7%C3%A3o-Z-Na-Compra-de-Produtos-Eletr%C3%B4nicos1.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2021.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. In: SAVIANI, Dermeval; CUNHA, Luiz Antonio; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *500 anos de educação escolar*. São Paulo: ANPED/Autores Associados, 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Idealização e construção da história: UDESC 1965 – 1990. Florianópolis, 1990.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VERARDI, Fabiane. Literatura e ensino. In: XVII Congresso Internacional da ABRALIC 2021 – Associação Brasileira de Literatura Comparada 2021 [versão on-line], 2021. DIAS, Ana Crelia; ANTUNES, Benedito; VERARDI, Fabiane. Mesa-redonda: *Literatura e ensino*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3RSjWxGnpsM>>. Acesso: 01 nov. 2021.

VIEIRA, Jocimar. Qualidade e Formação Inicial de Pedagogos. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. (Org.). *Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 101-117. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/522.pdf>>. Acesso em: 01 mai.2021.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes; LOURENÇO, Daiane da Silva. Entre a Instituição de Ensino e o Mercado de Consumo: A Leitura de *Best-Sellers* por acadêmicos de Letras. *Caderno Seminal Digital*, ano 21, nº 23, v. 1 (JAN-JUN/2015) – e-ISSN 1806-914 Disponível em: <[file:///D:/Users/Usuario/Downloads/14162-57894-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Usuario/Downloads/14162-57894-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso: 03. Out. 2021.

YUBERO, Santiago; ORTIZ, César Sánchez. A biblioteca escolar como espaço de promoção leitora. O mediador-bibliotecário escolar. Tradução Tânia Mara Goellner Keller. In: RÖSING, Tania M. K.; RETTENMAIER, Miguel (org.). *Leitura dos espaços e espaços de leitura*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil: por onde começar*. São Paulo: FTD, 1988.

_____. A provocação que a literatura faz ao leitor. In: AMARILHA, Marly (org.). *Educação e Leitura: redes de sentido*. Brasília, Liber Livro, 2010.

ZANATTA, Deisi Luzia. *A leitura em licenciaturas de letras e de pedagogia: espaços e modos de ler*. 2019. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019. Disponível em: <<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1730/2/2019DeisiLuziaZanatta.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. Rio Janeiro: José Olímpio, 1991.

_____. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS LEITORAS DE ALUNOS FINALISTAS DO CURSO DO MAGISTÉRIO E ACADÊMICOS INICIANTE E FINALISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA: ENSINO DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITOR

Pesquisador: CARLETE MARIA THOME

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 11590919.6.0000.5342

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.327.007

Apresentação do Projeto:

A pesquisa propõe traçar um perfil leitor de alunos finalistas do curso do magistério profissionalizante, iniciantes e finalistas do curso de pedagogia com a leitura. Para tanto, optou-se por uma pesquisa diagnóstica de caráter qualitativo, investigativo, aplicando-se um questionário com questões objetivas e dissertativas para o alcance de informações reais e a coleta de dados ocorreu de forma espontânea e absolutamente livre pelos pesquisadores. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é apontar o perfil de leitor e as trajetórias leitoras destes sujeitos, sua relação com a leitura e a sua formação de leitor ou não leitor. Com a análise e interpretação dos dados de uma abordagem teórica entre a leitura e a formação do

leitor, utiliza-se aportes teóricos, tais como: Vicent Jouve, Arnold Hauser, Ezequiel Theodoro da Silva, Jorge Larrosa, Chantal Horellou-Lafarge & Monique Segré e Robert Escarpit. Para traçar tal perfil leitor, a investigação irá focar-se nas experiências e vivências literárias e no ensino da leitura, num processo investigativo no intuito de gerar dados para análise, com minuciosas observações, diagnósticos e questionários e oficinas. Portanto, enfatiza-se a ação do professor, aquele que atua na área da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, práticas necessárias para tornar as aulas mais dinâmicas e lúdicas, no entanto, este precisa estar preparado.

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria

Bairro: São José

CEP: 99.052-900

UF: RS

Município: PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-



Continuação do Parecer: 3.327.007

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário

Traçar o perfil leitor dos alunos do curso de Magistério em nível de Ensino Médio Profissionalizante e acadêmicos do curso de Pedagogia em nível de Ensino Superior, enfatizando seu papel mediador entre o livro e as crianças, oferecendo subsídios e atividades alternativas para o ensino da Literatura Infantil na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivos Secundários:

- Valorizar a Literatura Infantil como experiência estética e reconhecer sua importância para a promoção de aprendizagem e competência que a criança levará consigo para toda a vida;- Compreender que o livro é uma ferramenta promotora para a autonomia leitora;
- Aperfeiçoar a compreensão leitora e as possibilidades de estabelecimento de relações e construção de sentidos, bem como, a fluência e a expressividade na prática leitora;
- Elaborar atividades e metodologias alternativas que contribuam para o letramento literário, proporcionar aos alunos do magistério vivenciar práticas leitoras, métodos e procedimentos eficazes que tornarão as aulas mais interativas e atrativas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Os riscos são mínimos, mas se for identificado algum sinal de desconforto psicológico da sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo e encaminhá-lo para os profissionais especializados na área. Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Você não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

Benefícios

Entendemos que essa perspectiva teórico-metodológico é pertinente, pois são necessários professores seguros de sua formação e de sua capacidade para aplicar dinâmicas de leitura, de modo que, o aluno vai além da compreensão linear das histórias, a fim de, descobrir seus múltiplos significados, numa prática contínua, mantendo aceso o espírito investigativo e de descoberta um convite a descobrir o gosto pela leitura.

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria

Bairro: São José

CEP: 99.052-900

UF: RS

Município: PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br

**UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-**



Continuação do Parecer: 3.327.007

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de tese de doutorado em letras da UPF que apresenta uma estruturação adequada pelos pais. As recomendações de revisão foram atendidas adequadamente.

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_1332492.pdf	29/04/2019 12:18:09		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_novo.pdf	29/04/2019 12:17:44	CARLETE MARIA THOME	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	10/04/2019 17:26:24	CARLETE MARIA THOME	Aceito

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria
Bairro: São José CEP: 99.052-900
UF: RS Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-



Continuação do Parecer: 3.327.007

Folha de Rosto	folha_rosto_assinado.PDF	10/04/2019 17:20:09	CARLETE MARIA THOME	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_pedagogia.pdf	09/04/2019 23:12:26	CARLETE MARIA THOME	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_escola.pdf	09/04/2019 23:09:04	CARLETE MARIA THOME	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	09/04/2019 23:07:50	CARLETE MARIA THOME	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PASSO FUNDO, 15 de Maio de 2019

Assinado por:
Felipe Cittolin Abal
(Coordenador(a))

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria
Bairro: São José **CEP:** 99.052-900
UF: RS **Município:** PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br

APÊNDICE B – TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DOUTORADO EM LETRAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LETRAS, LEITURA E PRODUÇÃO DISCURSIVA

LINHA DE PESQUISA: LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO/ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

_____ (nome aluno/acadêmico), você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre “TRAJETÓRIAS LEITORAS DE ALUNOS FINALISTAS DO CURSO DO MAGISTÉRIO E ACADÊMICOS INICIANTES E FINALISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA: ENSINO DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITOR”, de responsabilidade da pesquisadora CARLETE MARIA THOMÉ.

Traçar o perfil leitor e as trajetórias leitoras de alunos finalistas do curso do Magistério profissionalizante ao Nível Médio, da Escola de Educação Básica São Vicente - escola Estadual de SC, localizada no município de Itapiranga e acadêmicos iniciantes e finalistas do curso de Pedagogia de Nível Superior da UCEFF - Itapiranga/SC.

Para tanto, opta-se por uma pesquisa de caráter exploratório, através de um questionário a realizar-se com esses alunos e acadêmicos, com a finalidade de, investigar a prática do ensino de leitura e a formação do leitor, conforme sua vida social e o período de escolarização, analisando como essas práticas podem ser **influências ou inquietudes** na formação de leitores/futuros possíveis professores. Queremos confrontar esses dados, se houve ou não avanços com a formação pedagógica e acadêmica, se as alternativas apresentadas no decorrer de sua formação os qualifica para ser um bom professor, enquanto leitor e profissional. Sendo ele capaz de indicar obras literárias. Se houve uma tomada de consciência do seu próprio processo de formação, e que ele aluno e/ou acadêmico ocupa o lugar de sujeito de sua leitura e que isso possa lhe trazer consequências na sua prática futura.

Entende-se que a formação de leitores nas escolas se conquista oportunizando o conhecimento das obras clássicas, tradicionais e contemporâneas. Oferecer aos alunos contato com obras da literatura infantil, no intuito que evidenciem práticas, para que percebam a literatura como expressão da vida humana e agente de formação da mente infantil (possível através da brincadeira e do lúdico). Dessa forma, formando a consciência crítica do pequeno leitor, além do benefício da aquisição das competências de leitura, oralidade e produção textual, os pequenos leitores ampliarão com essas obras sua visão de mundo.

Para traçar o perfil leitor de alunos do Magistério e acadêmicos de Pedagogia, foca-se nas experiências e vivências literárias e no ensino da leitura, num processo investigativo no intuito de gerar dados para análise, com minuciosas observações, diagnósticos e questionários e oficinas. Portanto, enfatiza-se a ação do professor, aquele que atua na área da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, práticas necessárias para tornar as aulas mais dinâmicas e lúdicas, no entanto, este precisa estar preparado.

A sua participação na pesquisa será durante as aulas (disponibilizadas pela professora/disciplina indicada pela coordenação), respondendo um questionário, aproximadamente uma hora. Concomitante à caracterização dos personagens, as bases teóricas deste estudo serão lançadas. Ponte de análise e discussão de dados, a transcrição minuciosa dos questionários, que será anônimo e confidencial e segue procedimentos éticos no tratamento de dados de pesquisa. Questionário segue o modelo aplicado pelo Procad - PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA, sob coordenação de Cyntia G. Giroto (Unesp – Marília); Fabiane Verardi Burlamaque (UPF); Maria Amélia Dalvi (Ufes); Renata Junqueira de Souza (Unesp – Presidente Prudente), intitulada “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”.

Entendemos que essa perspectiva teórico-metodológico é pertinente, pois são necessários professores seguros de sua formação e de sua capacidade para aplicar dinâmicas de leitura, de modo que, o aluno vai além da compreensão linear das histórias, a fim de, descobrir seus múltiplos significados, numa prática contínua, mantendo aceso o espírito investigativo e de descoberta um convite a descobrir o gosto pela leitura.

Se for identificado algum sinal de desconforto psicológico da sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo e encaminhá-lo para os profissionais especializados na área.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento.

Você não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

As suas informações serão gravadas e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados.

Os resultados da pesquisa serão divulgados e usados como análises de dados na pesquisa, mas você terá a garantia do sigilo e da confiabilidade dos dados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com o (a) pesquisador (a) (nome e telefone), ou com o curso (nome do curso), ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

Passo Fundo, ____ de _____ de _____.

Nome do (a) participante _____, pais e/ou responsáveis (quando o participante for menor de 18 anos): _____

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura pais e/ou responsáveis (quando o participante for menor de 18 anos): _____

Nome do (a) pesquisador (a): CARLETE MARIA THOMÉ
(49) 999665036 – carlete_sc@hotmail.com

Assinatura: _____

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ACADÊMICOS CONCLUINTES DE
PEDAGOGIA

		
<p>UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - UPF PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DOUTORADO EM LETRAS ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LETRAS, LEITURA E PRODUÇÃO DISCURSIVA LINHA DE PESQUISA: LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR</p> <p>PRÁTICAS DE LEITURAS DE ACADÊMICAS INGRESSANTES E FINALISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA - UCEFF</p> <p style="text-align: right;">Doutoranda: Carlete Maria Thomé Orientadora: Fabiane V. Burlamaque</p> <p style="text-align: center;">Questionário – Perfil-leitor de ingressantes e finalistas de Pedagogia</p> <p>Este questionário tem a finalidade de conhecer as práticas de leitura de acadêmicas ingressantes e finalistas do curso de Pedagogia - UCEFF – Itapiranga/SC, em distintas dimensões, em sua correlação com os distintos espaços, materialidades e contextos existentes no âmbito da formação de leitores.</p> <p>O questionário é anônimo e confidencial e segue procedimentos éticos no tratamento de dados de pesquisa.</p> <p>* Questionário segue o modelo do questionário aplicado pelo Procad.</p> <p>Obrigada pela sua colaboração!</p> <p style="text-align: right;">Passo Fundo/RS Novembro/2019</p>		

Perfil pessoal

1. Qual sua idade?

- () Até 18 anos. () Entre 19 e 23 anos. () Entre 24 e 28 anos. () Entre 29 e 33 anos.
 () Entre 34 e 38 anos. () Entre 39 e 43 anos. () Entre 44 e 48 anos. () Entre 49 e 53 anos.
 () Entre 54 e 58 anos. () A partir de 59 anos.

2. Gênero: () F. () M. () Trans. () Outro.

3. Você tem alguma necessidade especial (auditiva, visual, mobilidade, cognitiva etc.)?

- () Sim: _____ () Não.

4. Considere a soma dos rendimentos mensais de todas as pessoas de sua família e/ou que moram com você e dívida pelo número de pessoas que usufruem diretamente desse montante; depois, assinale a alternativa que mais se aproxima do resultado:

- () Até meio salário mínimo por pessoa.
 () Acima de meio salário mínimo até o limite de dois salários mínimos por pessoa.
 () Acima de dois salários mínimos até o limite de cinco salários mínimos por pessoa.
 () Acima de cinco salários mínimos até o limite de oito salários mínimos por pessoa.
 () Acima de oito salários mínimos até o limite de dez salários mínimos por pessoa.
 () Acima de dez salários mínimos por pessoa.
 () Não sei.

5. 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]?

- () Eram analfabetos ou semialfabetizados. () Ensino Fundamental incompleto.

- () Em alguns momentos no Ensino Médio.
 () Em alguns momentos no Ensino Fundamental e em alguns no Ensino Médio.
 () Não.

Leituras habituais

23. Com que frequência lê jornais impressos? [Assinale apenas uma resposta.]

- () Diariamente. () Raramente.
 () Semanalmente. () Não leio jornais impressos.
 () Mensalmente.

24. Em que seção do jornal impresso tem mais interesse? [Assinale uma ou mais respostas.]

- () Classificados. () Esportes.
 () Cultura. () Política.
 () Economia. () Outra: _____
 () Entretenimento.

25. Com que frequência lê jornais eletrônicos? [Assinale apenas uma resposta.]

- () Diariamente. () Raramente.
 () Semanalmente. () Não leio jornais eletrônicos.
 () Mensalmente.

26. Em que seção do jornal eletrônico tem mais interesse? [Assinale uma ou mais respostas.]

- () Classificados. () Esportes.
 () Cultura. () Política.
 () Economia. () Outra: _____
 () Entretenimento.

27. Com que frequência lê revistas impressas? [Assinale apenas uma resposta.]

- () Diariamente. () Raramente.
 () Semanalmente. () Não leio revistas impressas.
 () Mensalmente.

28. Caso leia revistas impressas, cite alguns títulos: _____.

29. Com que frequência lê revistas eletrônicas? [Assinale apenas uma resposta.]

- () Diariamente. () Raramente.
 () Semanalmente. () Não leio revistas eletrônicas.
 () Mensalmente.

30. Caso leia revistas eletrônicas, cite alguns títulos: _____.

31. Com que frequência lê livros impressos integralmente?

- () Diariamente. () Raramente.
 () Semanalmente. () Não leio livros impressos.
 () Mensalmente.

32. Caso leia livros impressos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:

33. Com que frequência lê livros eletrônicos integralmente?

- () Diariamente () Raramente
 () Semanalmente () Não leio livros eletrônicos
 () Mensalmente

34. Caso leia livros eletrônicos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:

35. Quanto aos livros (sejam impressos ou eletrônicos) que você lê, qual categoria é predominante?

- Leio mais frequentemente livros de ficção.
 Leio mais frequentemente livros de não ficção.
 Leio de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção.
 Não leio ou muito raramente leio livros.

36. Quanto ao gênero ou temática dominante em suas leituras no geral, assinale uma ou mais opções:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Artigo acadêmico ou científico | <input type="checkbox"/> Literatura infantil ou juvenil |
| <input type="checkbox"/> Autoajuda | <input type="checkbox"/> Literatura religiosa |
| <input type="checkbox"/> Autobiografia e biografia | <input type="checkbox"/> Matéria ou Reportagem |
| <input type="checkbox"/> Blog ou similar | <input type="checkbox"/> Narrativas de horror e terror |
| <input type="checkbox"/> Carta ou e-mail | <input type="checkbox"/> Obra didática ou de autoinstrução |
| <input type="checkbox"/> Conto e crônica | <input type="checkbox"/> Peça dramática / teatro |
| <input type="checkbox"/> Conto erótico ou similar | <input type="checkbox"/> Piada e demais textos humorísticos |
| <input type="checkbox"/> Diário | <input type="checkbox"/> Poema |
| <input type="checkbox"/> Ensaio | <input type="checkbox"/> Postagem de rede social |
| <input type="checkbox"/> Entrevista | <input type="checkbox"/> Quadrinhos |
| <input type="checkbox"/> Fanfiction | <input type="checkbox"/> Romance |
| <input type="checkbox"/> Ficção Científica | <input type="checkbox"/> Texto informativo ou de divulgação científica |
| <input type="checkbox"/> História Maravilhosa ou Fantástica | <input type="checkbox"/> Texto técnico ou de formação profissional |
| <input type="checkbox"/> História Policial | <input type="checkbox"/> Textos diversos da área de humanidades |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____ | |

37. Quanto às suas leituras espontâneas (ou seja, que não são leituras obrigatórias, seja para estudo, trabalho ou outro motivo), qual categoria é predominante?

- Leio espontaneamente mais frequentemente livros de ficção.
 Leio espontaneamente mais frequentemente livros de não ficção.
 Leio espontaneamente de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção.
 Não leio ou muito raramente leio livros espontaneamente.

38. Aponte um motivo para suas escolhas espontâneas.

Suportes, frequência e tempo de leitura

39. Qual tipo de suporte de leitura é de sua preferência? [Assinale apenas uma resposta.]

- Suportes impressos. Ambos (impressos ou digitais), indistintamente.
 Suportes digitais. Nenhum.

40. Aponte um motivo para sua preferência.

41. Quando lê em suportes impressos, você presta atenção a aspectos como qualidade do papel, gramatura (espessura) do papel, coloração do papel, margens, contraste entre fundo/texto, facilidade de manuseio?

- Sempre. Algumas vezes. Nunca.

52. Onde lê em casa? [Assinale uma ou mais respostas]

- Banheiro. Sala.
 Cozinha/copa. Varanda.
 Escritório/quarto de estudos. Outro: _____.
 Quarto. Não leio em casa.

53. Lê com regularidade em bibliotecas ou salas de leitura? [Considere tanto a situação de ler materiais emprestados pela biblioteca, quanto materiais que você leve para ler lá. Assinale uma ou mais respostas.]

- Sim, em bibliotecas ou salas municipais, estaduais ou federais.
 Sim, em bibliotecas ou salas escolares ou universitárias.
 Sim, em bibliotecas privadas ou salas de leitura privadas.
 Não.

54. Em que espaços públicos você costuma ler regularmente, além de bibliotecas e salas de leitura? [Assinale uma ou mais respostas.]

- Aviões, ônibus, trens, metrô etc. Praça.
 Café ou restaurante. Praia, piscina ou clube.
 Pontos, estações ou terminais de transporte. Sala de aula.
 Igreja ou templo religioso. Shopping ou centro comercial.
 Jardim ou parque. Outro: _____.
 Lanchonete ou cantina da universidade. Não leio em espaços públicos.
 Livraria.

55. Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a/s sua/s posição/ões mais frequente para ler em espaços privados? [Assinale uma ou mais respostas.]

- Deitado. Sentado em carteira ou poltrona de leitura.
 Recostado (entre o deitado e o sentado). De pé.
 Sentado à vontade. Outra: _____.
 Sentado em cadeira, à mesa. Não leio em espaços privados.

56. Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a/s sua/s posição/ões mais frequente para ler em espaços públicos? [Assinale uma ou mais respostas.]

- Deitado. Sentado em carteira ou poltrona de leitura.
 Recostado (entre o deitado e o sentado). De pé.
 Sentado à vontade. Outra: _____.
 Sentado em cadeira, à mesa. Não leio em espaços públicos.

57. Como você normalmente sente, depois de algum tempo lendo? [Assinale uma ou mais respostas.]

- Alegre, gratificado. Melancólico, triste.
 Cansado fisicamente ou mentalmente. Obrigado, oprimido, torturado.
 Com receio de não entender ou entender errado. Orgulhoso ou vaidoso.
 Desafiado, engajado, entusiasmado. Preguiçoso, mole, sonolento.
 Dolorido, tonto, enjoado. Recompensado, regozijado.
 Ignorante, incompetente, incapaz. Tendo cumprido um dever.
 Inteligente, esclarecido, estudioso. Outro: _____.

Dimensões valorizadas na leitura

58. Classifique de 0 (zero) a 8 (oito) as dimensões que a leitura pode assumir, sendo que 0 equivale a "nada importante" e 8 equivale a "muito importante". Pedimos que, por favor, não repita nenhum número. Sua classificação deve se basear em sua experiência de leitor.

- a) Ativa, mobiliza e desenvolve capacidades cognitivas.
 b) Contribui para a formação crítica, ética ou moral.
 c) Contribui para a formação emocional ou psicológica.
 d) Facilita a integração ou identificação com sujeitos semelhantes a nós.
 e) Participa da ação política e da formação de opiniões.

- f) Propicia o sucesso profissional.
 g) Proporciona prazer.
 h) Socializa conhecimentos.

Preferências de leitura

59. Indique um livro (título e autor) que o tenha interessado/sensibilizado em particular.

_____.

60. Justifique sua indicação.

_____.

61. Quando o leu pela última vez? [Assinale apenas uma resposta.]

- Há menos de um ano. Entre 1 e 2 anos. Há mais de 2 anos. Há mais de cinco anos.

Papel das instituições e mediadores de leitura

Nas questões de 62 a 64, classifique a importância que você atribui para cada um dos agentes em distintas instituições, em relação à sua formação como leitor, utilizando a seguinte escala:

1 = nada importante 2 = pouco importante 3 = importante 4 = muito importante

62. Na escola:

- a) autores/ilustradores que visitaram a escola. d) contadores de história.
 b) bibliotecários. e) professores.
 c) colegas. f) outro: _____.

63. Na família:

- a) pai / padrasto. d) avô ou avó.
 b) mãe / madrasta. e) tio ou tia.
 c) irmãos / meio-irmãos. f) outro: _____.

64. Em outros espaços:

- a) apresentadores de rádio ou tv. e) conteúdos de publicidade de livrarias, editoras etc.
 b) amigos físicos e amigos virtuais. f) outro: _____.
 c) interlocutores em redes sociais.
 d) conteúdos publicados em sites ou blogs.

65. Cite algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua história de leitor:

Táticas e estratégias de leitura

Antes da Leitura...

66. Você estabelece objetivos para a sua leitura? [Assinale apenas uma resposta.]

- sempre frequentemente raramente nunca

67. Você relaciona o texto com o autor? [Assinale apenas uma resposta.]

- sempre frequentemente raramente nunca

68. Você relaciona o texto com outros do mesmo gênero? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

69. Você analisa a capa e/ou as orelhas antes de ler um livro? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

70. Você analisa o título e sumário do livro, tentando prever o assunto, conteúdo ou abordagem? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

Durante a Leitura...

71. Você faz uma imagem mental do texto que está lendo ou organiza visualmente seu conteúdo? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

72. Você conecta o que está lendo com suas as experiências de vida? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

73. Você conecta o que está lendo com outros textos que já leu? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

74. Você conecta o que está lendo com fatos históricos ou com o mundo à sua volta? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

75. Você interrompe a leitura para anotar ou destacar algo que acha importante? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

76. Costuma pesquisar quando tem dúvidas durante a leitura? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

77. No decorrer da leitura, você faz e atualiza previsões sobre o que está lendo? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

78. No decorrer da leitura, você usa todos os indícios para entender o que está lendo (dicas da ilustração, das notas, das legendas etc.)? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

79. Quando a leitura é interrompida, por algum motivo, consegue recuperar o sentido e voltar para o texto? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

80. Quando a leitura é interrompida por uma palavra desconhecida, o que você faz? [Assinale apenas uma resposta.]

- assinalo a palavra para procurar depois.
- continuo a ler para tentar inferir a palavra.
- desconsidero a palavra e continuo lendo.
- paro a leitura e procuro a palavra no dicionário.
- peço ajuda a alguém.

81. Você faz questões a si mesmo durante a leitura ou vai conversando com o texto mentalmente? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

82. Procura ir fazendo mentalmente sínteses provisórias do texto lido, quer seja científico ou não? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

Depois da Leitura...

83. Você relê o texto ou trechos dele? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

84. Você revisa ou avalia o texto que acabou de ler? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

85. Você revê suas hipóteses iniciais ou suas primeiras impressões? [Assinale apenas uma resposta]

sempre frequentemente raramente nunca

86. Você costuma produzir algo depois da leitura (uma síntese, um resumo por escrito)? [Assinale apenas uma resposta]

sempre frequentemente raramente nunca

*



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (MARÍLIA E PRESIDENTE PRUDENTE)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

"Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente"

Coordenações locais: Cyntia G. Giroto (Unesp – Marília); Fabiane Verardi Burlamaque (UPF); Maria Amélia Dalvi (Ufes); Renata Junqueira de Souza (Unesp – Presidente Prudente).

Questionário – Perfil-leitor de universitários ingressantes

Este questionário tem 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.

O questionário é anônimo e confidencial e segue procedimentos éticos no tratamento de dados de pesquisa.

Considerando, particularmente, os sujeitos portadores de necessidades especiais, não tomamos, nesse questionário, a leitura unicamente em suporte papel, mas consideramos também a possibilidade de leitura de textos em vídeo (para sujeitos usuários de Libras) ou por registros fonográficos (para sujeitos com limitações visuais).

APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS
ACADÊMICOS CONCLUINTE DE PEDAGOGIA

Questão	Pc 1	Pc 2	Pc 3	Pc 4	Pc 5	Pc 6	Pc 7	Pc 8	Pc 9	Pc 10	Pc 11	Pc 12
1.	19 a 23 anos Fem	19 a 23 anos Fem	19 a 23 anos Fem	19 a 23 anos Fem	19 a 23 anos Fem	19 a 23 anos Fem	19 a 23 anos Fem	19 a 23 anos Fem	24 a 28 anos Fem	19 a 23 anos Fem	19 a 23 anos Fem	19 a 23 anos Fem
2.	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
3.	Acima de meio até dois salários	Acima de meio até dois salários	Acima de meio até dois salários	Acima de meio até dois salários	Acima de meio até dois salários	Acima de meio até dois salários	Acima de meio até dois salários	Acima de meio até dois salários	Acima de meio até dois salários	Acima de meio até dois salários	Acima de dois até cinco salários	Acima de dois até cinco salários
4.	EM completo	EF incompleto EM completo	EF incompleto EF completo	EF incompleto	EF incompleto	Eram analfabetos ou semialfabetos EF incompleto	EF incompleto	EF completo	EF incompleto	EF incompleto EF completo	EF completo	EF incompleto
5.	Português	Português	Português	Português	Português	Português	Português	Português	Português	Português	Alemã	Português
6.	Sim, Católica	Sim, Católica	Sim, Católica	Sim, Católica	Sim, Católica	Sim, Evangélica	Sim, Cristã	Sim, Católica	Sim, Católica	Sim, Católica	Sim, Católica	Sim, Católica
7.	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
8.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
9.	Até 20 livros	Até 20 livros	Até 20 livros	Até 20 livros	Até 20 livros	20 a 50 livros	Até 20 livros	Até 20 livros	20 a 50 livros	Até 20 livros	Até 20 livros	Até 20 livros
10.	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
11.	Outra: Uceff	Outra: Uceff	Outra: Uceff	Outra: Uceff	Outra: Uceff	Outra: Uceff	Outra: Uceff	Outra: Uceff	Outra: Uceff	Outra: Uceff	Outra: Uceff	Outra: Uceff
12.	Inspiranga	Inspiranga	Inspiranga	Inspiranga	Inspiranga	Inspiranga	Inspiranga	Inspiranga	Inspiranga	Inspiranga	Inspiranga	Inspiranga
13.	5 a 20 km	Menos de 5 km	Menos de 5 km	Menos de 5 km	Menos de 5 km	21 a 50 km	Menos de 5 km	51 a 100 km	21 a 50 km	5 a 10 km	Menos de 5 km	21 a 50 km
14.	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
15.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
16.	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública
17.	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública
18.	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Técnico concomitante	Técnico integrado	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular
19.	..	..	..	..	..	Magistério	Politécnico	..	..	..	..	..
20.	Não	Não	Não	Não	..	Magistério	Politécnico	..	..	..	..	..
21.	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
22.	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Em alguns momentos EF	Sempre	Sempre	Em alguns momentos EF e EM	Em alguns momentos EF e EM
23.	Semanalmente	Semanalmente	Semanalmente	Raramente	Raramente	Mensalmente	Raramente	Raramente	Semanalmente	Mensalmente	Semanalmente	Raramente
24.	Entretimento	Entretimento Esportes	Cultura; entretenimento; esportes.	Cultura; esporte.	Entretimento	Cultura	Entretimento	Esportes	Cultura	Entretimento	Entretimento	Entretimento
25.	Semanalmente	Não leio jornais impressos	Não leio jornais impressos	Raramente	Raramente	Semanalmente	Raramente	Diariamente	Raramente	Raramente	Mensalmente	Diariamente
26.	Entretimento	..	..	Cultura; Política.	Entretimento	Entretimento	Entretimento	Cultura; Esportes; Política.	Esportes	Entretimento	Entretimento	Economia; Entretimento
27.	Raramente	Não leio revistas impressas	Não leio revistas impressas	Não leio revistas impressas	Não leio revistas impressas	Raramente	Não leio revistas impressas	Raramente	Não leio revistas impressas	Raramente	Raramente	Não leio revistas impressas
28.	Veja	..	..	..	..	..	..	Diário da Inclusão	..	Revista Ibs	Escola	..

37.	Leio espontaneamente e mais frequentemente livros de ficção.	Leio espontaneamente e mais frequentemente livros de ficção.	Leio espontaneamente e mais frequentemente livros de ficção e não ficção.	Não leio ou muito raramente leio livros e.	Não leio ou muito raramente leio livros e.	Leio espontaneamente e mais frequentemente livros de não ficção.	Leio espontaneamente e mais frequentemente livros de não ficção.	Leio espontaneamente e mais frequentemente livros de não ficção.	Leio espontaneamente e mais frequentemente livros de não ficção.	Leio espontaneamente e mais frequentemente livros de não ficção.	Leio espontaneamente e mais frequentemente livros de não ficção.	Não leio ou muito raramente leio livros e.	Leio espontaneamente e mais frequentemente livros de não ficção.	Não leio ou muito raramente leio livros e.
38.	A escolha pelas leituras espontâneas ajudam a desestressar nesta etapa final do curso.	Gosto pessoal, leitura prazerosa.	Gosto pessoal, leituras prazerosas.	-	-	Gosto.	-	-	-	-	-	-	Por gostar de uma boa aventura ou romance, que nos leve a imaginação.	Busco uma leitura que seja instigante e prazerosa.
39.	Ambos	Supportes impressos	Supportes impressos	Supportes impressos	Supportes impressos	Supportes impressos	Supportes impressos	Supportes impressos	Supportes impressos	Supportes impressos	Supportes impressos	Ambos	Supportes impressos	Ambos
40.	Indiferente.	Gosto de ler o concreto em mãos.	Pela facilidade, contato, facilidade a leitura.	Praticidade, gosto de tocar e sentir o livro.	Pois podemos ter e marcar fatos importantes.	Consigno acompanhar melhor se estou em contato com o material.	Consigno acompanhar melhor se estou em contato com o material.	Consigno acompanhar melhor se estou em contato com o material.	Consigno acompanhar melhor se estou em contato com o material.	Consigno acompanhar melhor se estou em contato com o material.	Consigno acompanhar melhor se estou em contato com o material.	Consigno acompanhar melhor se estou em contato com o material.	Me sinto mais motivado para realizar uma leitura num suporte impresso.	Gosto de ambos.
41.	Algumas vezes Smartphone	Sempre Computador; Smartphone	Sempre Computador; Smartphone	Nunca Computador; Smartphone	Nunca Computador; Smartphone	Sempre Computador; Smartphone	Nunca Computador; Smartphone	Nunca Computador; Smartphone	Nunca Computador; Smartphone	Nunca Computador; Smartphone	Nunca Computador; Smartphone	Nunca	Sempre Smartphone	Nunca Smartphone
43.	Disponibilidade; Mobilidade	Conforto de leitura	Conforto de leitura	Disponibilidade do texto para a leitura no suporte.	Conforto de leitura.	Acessibilidade; Conforto de leitura; familiaridade e mobilidade.	Conforto de leitura.	Familiaridade com o suporte.	Conforto de leitura.					
44.	Bibliotecas; E-mail; Redes sociais; Sites de busca; Sites de compra; Vídeos.	Bibliotecas; E-mail; Redes Sociais; Sites de busca e Vídeos.	Bibliotecas; E-mail; Redes Sociais; Sites de busca e Vídeos.	Outros: Artigos científicos	E-mail; Redes sociais; Sites de busca.	Bibliotecas, E-mail, jornais; Redes Sociais, Sites de busca; Sites de compra e Vídeos.	Bibliotecas, E-mail, jornais; Redes Sociais, Sites de busca; Sites de compra e Vídeos.	Bibliotecas, E-mail, jornais; Redes Sociais, Sites de busca; Sites de compra e Vídeos.	Bibliotecas, E-mail, jornais; Redes Sociais, Sites de busca; Sites de compra e Vídeos.	Bibliotecas, E-mail, jornais; Redes Sociais, Sites de busca; Sites de compra e Vídeos.	Bibliotecas, E-mail, jornais; Redes Sociais, Sites de busca; Sites de compra e Vídeos.	E-mail; Jornais; Redes sociais; Sites de busca; Sites de compra; Vídeos.	Bibliotecas.	E-mail; Jornais; Redes sociais; Sites de busca; Sites de compra; Vídeos.
45.	Até duas horas	Até duas horas	Até duas horas	Até duas horas	Até duas horas	4 a 6 horas	2 a 4 horas	2 a 4 horas	2 a 4 horas	2 a 4 horas	2 a 4 horas	Até duas horas	Até duas horas	Até duas horas
46.	Até duas horas	Até duas horas	Até duas horas	Até duas horas	Até duas horas	2 a 4 horas	2 a 4 horas	2 a 4 horas	2 a 4 horas	2 a 4 horas	2 a 4 horas	Até duas horas	Até duas horas	Até duas horas
47.	Normalmente unicamente a leitura	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades
48.	Normalmente unicamente à leitura	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades	Normalmente leio realizando outras atividades
49.	Sim, mas apenas por algum tempo EF	Sim, durante todo o tempo	Sim, durante todo o tempo	Sim, durante todo o tempo	Sim, durante todo o tempo	Sim, mas apenas por algum tempo EF	Sim, mas apenas por algum tempo EF	Sim, mas apenas por algum tempo EF	Sim, mas apenas por algum tempo EM					

50.	Por algumas pessoas sim, por outras não.	Sim	Sim	Sim	Por algumas pessoas sim, por outras não	Por algumas pessoas sim, por outras não	Por algumas pessoas sim, por outras não	Por algumas pessoas sim, por outras não	Não	Por algumas pessoas sim, por outras não	Por algumas pessoas sim, por outras não	Não
51.	Diariamente.	Sempre estou em férias.	Sim	Diariamente.	No fim de semana.	No fim de semana.	No fim de semana.	No fim de semana.	Nunca leio além das leituras obrigatórias.	No fim de semana.	No fim de semana.	Sempre que estou em férias.
52.	Quarto; Sala.	Quarto; Sala.	Quarto; Sala; Varanda.	Quarto; Sala; Varanda.	Quarto; Sala; Varanda.	Quarto; Sala.	Quarto; Sala.	Quarto.	Banheiro; Quarto; Sala; Varanda.	Banheiro; Quarto; Sala; Varanda.	Sala	Escritório; Quarto; Sala.
53.	Sim, em bibliotecas ou salas escolares ou universitárias.	Não	Não	Não	Sim, em bibliotecas ou salas escolares ou universitárias.	Não	Não	Não	Não	Sim, em bibliotecas ou salas escolares ou universitárias.	Não	Não
54.	Aviões, ônibus, trens... Sala de aula	Não leio em espaços públicos	Sala de aula.	Aviões, ônibus, trem...	Café ou restaurante; lanchonete ou cantina; Livraria.	Não leio em espaços públicos.	Não leio em espaços públicos.	Pontos, estações ou terminais de ônibus; Sala de aula.	Não leio em espaços públicos.	Praça; Sala de aula.	Sala de aula.	Não leio em espaços públicos.
55.	Sentado à vontade; em cadeira ou poltrona de leitura	Deitado; recostado; Sentado em cadeira, à mesa.	Deitado; Recostado; Sentado em cadeira ou poltrona de leitura.	Deitado; Recostado; Sentado em cadeira, à mesa.	Deitado; Sentado à vontade.	Recostado.	Recostado.	Sentado à vontade.	Deitado; Sentado à vontade.	Deitado; Sentado à vontade.	Sentado à vontade.	Recostado
56.	Sentado em cadeira ou poltrona de leitura	Não leio em espaços públicos	Não leio em espaços públicos.	Sentado em cadeira, à mesa.	Sentado em cadeira, à mesa.	Recostado	Recostado	Sentado em cadeira, à mesa.	Não leio em espaços públicos.	Não leio em espaços públicos.	Sentado à vontade.	Não leio em espaços públicos.
57.	Alegre, gratificado; Cansado fisicamente ou mentalmente; Com receio de não entender ou entender errado; Desafiado, engajado, entusiasmado; Inteligente, esclarecido, estudioso.	Alegre, gratificante; Inteligente, esclarecido, estudioso; Orgulhoso ou vaidoso; Recompensado, regozijado; Tendo cumprido um dever.	Alegre, Orgulhoso ou vaidoso.	Alegre, gratificado; Inteligente, esclarecido, estudioso; Orgulhoso ou vaidoso; Recompensado, regozijado; Tendo cumprido um dever.	Desafiado, engajado, entusiasmado; Tendo cumprido um dever.	Cansado fisicamente ou mentalmente.	Cansado fisicamente ou mentalmente.	Com receio de não entender ou entender errado.	Cansado fisicamente ou mentalmente; Com receio de não entender ou entender errado.	Desafiado, engajado, entusiasmado; Inteligente, esclarecido, estudioso.	Desafiado, engajado, entusiasmado.	Cansado fisicamente ou mentalmente.

65.	Desde pequena sempre fui incentivada a praticar a leitura, por meus familiares.	O incentivo de uma professora, que me apresentou um livro velho e sem capa, chamado: A fantástica fábrica de chocolate.	Ler para meus irmãos histórias enquanto não sabiam ler.	O incentivo pela leitura.	--	A construção da minha monografia.	--	--	Biblioteca da Escola.	Me auxiliou e me desenvolveu como um ser pensante, e continua auxiliando.	--
66.	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente
67.	Frequentemente	Raramente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Frequentemente	Raramente
68.	Frequentemente	Sempre	Sempre	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Raramente
69.	Sempre	Raramente	Raramente	Sempre	Sempre	Raramente	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Nunca
70.	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Sempre	Sempre
71.	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Raramente	Raramente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente
72.	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente
73.	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente
74.	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Raramente	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Raramente	Raramente
75.	Frequentemente	Raramente	Raramente	Sempre	Raramente	Sempre	Raramente	Frequentemente	Raramente	Raramente	Raramente
76.	Frequentemente	Raramente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Sempre	Frequentemente
77.	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Sempre	Frequentemente
78.	Frequentemente	Raramente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Raramente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Raramente	Raramente
79.	Frequentemente	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Raramente	Raramente	Frequentemente	Nunca	Raramente	Frequentemente
80.	Continuo a ler para tentar inferir a palavra.	Continuo a ler para tentar inferir a palavra.	Continuo a ler para tentar inferir a palavra.	Continuo a ler para tentar inferir a palavra.	Continuo a ler para tentar inferir a palavra.	Paro a leitura e procuro a palavra no dicionário.	Assinalo a palavra para procurar depois.	Continuo a ler para tentar inferir a palavra.	Continuo a ler para tentar inferir a palavra.	Paro a leitura e procuro a palavra no dicionário.	Continuo a ler para tentar inferir a palavra.
81.	Frequentemente	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Raramente	Nunca
82.	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Raramente
83.	Frequentemente	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente
84.	Frequentemente	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente
85.	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Raramente	Frequentemente	Raramente	Raramente	Frequentemente
86.	Frequentemente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente

Questão	Pc 13	Pc 14	Pc 15	Pc 16	Pc 17	Pc 18	Pc 19	Pc 20	Pc 21	Pc 22	Pc 23
1.	19 a 23 anos	24 a 28 anos	19 a 23 anos	24 a 28 anos	19 a 23 anos						
2.	Fem	Fem	Fem	Fem	Fem	Fem	Fem	Fem	Fem	Fem	Fem
3.	Sim. Auditiva	Não									

4.	Acima de meio até dois salários EF incompleto	Português	Acima de meio até dois salários EF incompleto	Português	Acima de meio até dois salários EF incompleto	Português	Acima de meio até dois salários EF incompleto	Português	Acima de meio até dois salários EF incompleto	Português	Acima de meio até dois salários EM completo	Acima de meio até dois salários EM completo	Acima de meio até dois salários EM completo
5.	Português	Português	Português	Português	Português	Português	Português	Português	Português	Português	Português	Português	Português
6.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
7.	Sim. Católica	Sim. Católica	Sim. Católica	Sim. Católica	Sim. Católica	Sim. Católica	Sim. Católica	Sim. Católica	Sim. Católica	Sim. Católica	Sim. Católica	Sim. Católica	Sim. Católica
8.	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
9.	Até 20 livros	Até 20 livros	Até 20 livros	Até 20 livros	Até 20 livros	Até 20 livros	Até 20 livros	Até 20 livros	Até 20 livros	Até 20 livros	Até 20 livros	Até 20 livros	Até 20 livros
10.	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
11.	UCEFF	UCEFF	UCEFF	UCEFF	UCEFF	UCEFF	UCEFF	UCEFF	UCEFF	UCEFF	UCEFF	UCEFF	UCEFF
12.	Inpiranga	Inpiranga	Inpiranga	Inpiranga	Inpiranga	Inpiranga	Inpiranga	Inpiranga	Inpiranga	Inpiranga	Inpiranga	Inpiranga	Inpiranga
13.	21 a 50 km	21 a 50 km	21 a 50 km	21 a 50 km	21 a 50 km	21 a 50 km	21 a 50 km	21 a 50 km	21 a 50 km	21 a 50 km	21 a 50 km	21 a 50 km	21 a 50 km
14.	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
15.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
16.	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública
17.	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública
18.	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular
19.	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
20.	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
21.	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
22.	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
23.	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente
24.	Esportes	Classificados; Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.
25.	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente
26.	Esportes	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.	Cultura; Esportes.
27.	Raramente	Não lido revistas impressas	Não lido revistas impressas	Não lido revistas impressas	Não lido revistas impressas	Não lido revistas impressas	Não lido revistas impressas	Não lido revistas impressas	Não lido revistas impressas	Não lido revistas impressas	Não lido revistas impressas	Não lido revistas impressas	Não lido revistas impressas
28.	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
29.	Raramente	Não lido revistas eletrônicas	Não lido revistas eletrônicas	Não lido revistas eletrônicas	Não lido revistas eletrônicas	Não lido revistas eletrônicas	Não lido revistas eletrônicas	Não lido revistas eletrônicas	Não lido revistas eletrônicas	Não lido revistas eletrônicas	Não lido revistas eletrônicas	Não lido revistas eletrônicas	Não lido revistas eletrônicas
30.	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
31.	Semanalmente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente
32.	Que ama educar!	Curriculo da educação.	Curriculo da educação.	Curriculo da educação.	Curriculo da educação.	Curriculo da educação.	Curriculo da educação.	Curriculo da educação.	Curriculo da educação.	Curriculo da educação.	Curriculo da educação.	Curriculo da educação.	Curriculo da educação.

56.	Sentado à vontade; Sentado em cadeira, à mesa.	Sentado em cadeira, à mesa.	Sentado em cadeira, à mesa.	Sentado em cadeira ou poltrona de leitura.	Sentado à vontade.	Não leio em espaços públicos	Sentado à vontade.	Sentado à vontade.	Sentado à vontade.	Sentado à vontade.
57.	Alegre, gratificado; Inteligente, esclarecido, estudioso; Tendo cumprido o dever.	Com receio de não entender ou entender errado; Tendo cumprido um dever; Outro: cansado mentalmente	Alegre, gratificado; Tendo cumprido o dever.	Cansado fisicamente e mentalmente; Desafiado, engajado, entusiasmado.	Preguiçoso, mole, sonolento.	Alegre, gratificado; Cansado fisicamente e mentalmente.	Alegre, gratificado; Desafiado, engajado, entusiasmado; Preguiçoso, mole, sonolento.	Cansado fisicamente e mentalmente.	Alegre, gratificado; Desafiado, engajado, entusiasmado; Preguiçoso, mole, sonolento.	
58.										
59.	Pais brilhantes e professores fascinantes, de Augusto Cury	--	Como usar a música na sala de aula, de Martins Ferreira	Caminhos da literatura infantil e juvenil, de Joana Cavalcanti	Um pequeno truque da mente, de Mitch Cullin	Alfabetização e letramento, de Magda Soares	Como eu era antes de você, de Jojo Moyes	Quatro vidas de um cachorro, de W. Bruce Cameron	A menina de vidro, de Jodi Picoult	
60.	Trazer formas como professores e pais devem lidar com o aluno/filho.	--	Foi significativa em aprender a prática da musicalização	De fácil compreensão e com mito conteúdo com o tema literatura.	Chorei ao ler. Mostra como a mente humana pode ser.	Auxiliar nos conceitos de alfabetização e letramento	--	--	História baseada em fatos em fatos reais	
61.	Há menos de um ano	Há menos de um ano	--	Há menos de um ano	Há menos de um ano	Há menos de um ano	Há menos de um ano	Há menos de um ano	Há mais de dois anos	
62.										
63.										

	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
64.	a) 3 b) 3 c) 3 d) 3 e) 3 f)	a) -- b) 2 c) -- d) -- e) -- f)	a) 1 b) 2 c) 1 d) 3 e) 3 f)	a) 3 b) 3 c) 3 d) 4 e) 4 f)	a) 2 b) 1 c) 2 d) 3 e) 4 f)	a) 3 b) 4 c) 3 d) 3 e) 4 f)	a) 2 b) 4 c) 2 d) 3 e) 4 f)	a) 3 b) 3 c) 3 d) 4 e) 4 f)	a) 2 b) 2 c) 2 d) 2 e) 4 f)	a) 2 b) 2 c) 2 d) 2 e) 4 f)	a) 1 b) 1 c) 1 d) 2 e) 2 f)
65.	O incentivo dos professores nas escolas.	Através de apresentações de trabalhos.	--	--	--	Histórias contadas por familiares, professores. Livros dos contos e filmes da Disney.	--	Contações de histórias para os alunos.	--	--	--
66.	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Sempre	Raramente	Frequentemente	Sempre	Sempre	Raramente	Raramente
67.	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Nunca	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Sempre	Raramente	Raramente	Raramente
68.	--	Raramente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Raramente
69.	Raramente	Raramente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Raramente	Frequentemente	Frequentemente
70.	Frequentemente	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre
71.	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre
72.	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Frequentemente
73.	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Sempre	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Sempre	Sempre	Raramente
74.	Frequentemente	Raramente	Raramente	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente
75.	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Raramente	Sempre	Sempre	Raramente	Raramente
76.	Frequentemente	Raramente	Raramente	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente
77.	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Sempre	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Nunca
78.	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Sempre	Raramente	Raramente
79.	Raramente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente
80.	Assinalo a palavra para procurar depois.	Assinalo a palavra para procurar depois; Continuo a ler para tentar inferir a palavra	Continuo a ler para tentar inferir a palavra	Continuo a ler para tentar inferir a palavra	Assinalo a palavra para procurar depois; Pare a leitura e procuro a palavra no dicionário.	Continuo a ler para tentar inferir a palavra	Pare a leitura e procuro a palavra no dicionário	Assinalo a palavra para procurar depois.	Assinalo a palavra para procurar depois.	Desconsidero a palavra e continuo lendo.	Pare a leitura e procuro a palavra no dicionário
81.	Frequentemente	Raramente	Raramente	Frequentemente	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Raramente	Nunca
82.	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente
83.	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Raramente
84.	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Raramente
85.	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente
86.	Frequentemente	Raramente	Raramente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Raramente	Raramente	Sempre	Raramente	Raramente

ANEXOS

ANEXO A – GRADE CURRICULAR DE PEDAGOGIA

Matriz curricular 2016-1019

A matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia foi elaborada com as respectivas disciplinas necessárias a formação acadêmica.

Sem	Atividades de Ensino - Aprendizagem (Componentes Curriculares)	CARGA HORÁRIA								
		Práticas Formativas				Seminários Temáticos Interdisciplinares	TCC	Estágio	Atividades Complementares	Total
		Disciplinas		Outras Práticas Formativas	Subtotal					
Teórica	Prática									
	Introdução a Pedagogia	18	18		36					36
	Mídias, tecnologias e educação	18	18		36					36
	Linguagem e Produção Textual	54	18		72					72
	Filosofia da Educação I	54	18		72					72
	Sociologia da Educação I	54	18		72					72
	Metodologia Científica I	18	18		36					36
	Pesquisa em Educação I: Identidade e Diversidade	18	18		36					36
	Subtotal	234	126	0	360	0	0	0	0	360
2º	Ecocidadania	18	18		36					36
	História da Educação e da Pedagogia	54	18		72					72
	Psicologia da Educação I	54	18		72					72
	Filosofia da Educação II	54	18		72					72
	Gestão educacional: Coordenação e Orientação escolar	18	18		36					36
	Pesquisa em Educação II: Saberes e Fazeres Docentes	18	18		36					36
	Educação Especial/Inclusiva I	18	18		36					36
	Subtotal	234	126	0	360	0	0	0	0	360
3º	Educação e Arte na Infância I	36	18		54					54
	Sociologia da Educação II	18	18		36					36
	Metodologia Científica II	18	18		36					36
	Gestão e Organização Espaço-temporal na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	18	18		36					36
	Pesquisa em Educação III: Gestão de Espaços e Processos Educativos na Educação Infantil	18	18		36					36
	Psicologia da Educação II	18	18		36					36
	Educação Especial/Inclusiva II	18	18		36					36
	História da Educação Latinoamericana	54	18		72					72

	Seminários Temáticos Interdisciplinares I					18				18
	Subtotal	198	144	0	342	18	0	0	0	360
4º	Alfabetização e Letramento	54	18		72					72
	Metodologia do Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais	18	36		54					54
	Libras I	18	18		36					36
	Neurociência e Educação	18	18		36					36
	Didática da Educação Infantil	18	54		72					72
	Estágio Supervisionado I – Gestão e Docência na Educação Infantil							90		90
	Seminários Temáticos Interdisciplinares II					18				18
	Subtotal	126	144	0	270	18	0	90	0	378
5º	Linguagem, corpo e movimento	36	36		72					72
	Metodologia do Ensino e Aprendizagem de Matemática	18	54		72					72
	Didática do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	18	54		72					72
	História da Infância	36	18		54					54
	Estágio Supervisionado II – Gestão e Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental							90		90
	Seminários Temáticos Interdisciplinares III					18				18
	Subtotal	108	162	0	270	18	0	90	0	378
6º	Metodologia das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio	18	18		36					36
	Política Educacional e Legislação da Educação Básica	54	18		72					72
	Estágio Supervisionado III – Gestão e Docência no Ensino Médio							72		72
	Educação e Arte na Infância II	36	36		72					72
	Metodologia do Ensino e Aprendizagem de Geografia, História e Ensino Religioso	18	54		72					72
	Metodologia do Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa	36	18		54					54
	Seminários Temáticos Interdisciplinares IV					18				18
Subtotal	162	144	0	306	18	0	72	0	396	
7º	Avaliação Educacional	18	18		36					36
	Gestão em Espaços Educacionais Não Formais	18	18		36					36
	Estágio Supervisionado IV – Espaços Não Escolares							54		54

	Política Educacional e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	54	18		72					72
	Educação Estatística	18	18		36					36
	Libras II	18	18		36					36
	Antropologia Educacional	18	18		36					36
	Pesquisa em Educação IV: Tecnologias da Informação e Comunicação	18	18		36					36
	TCC I						90			90
	Subtotal	162	126	0	288	0	90	54	0	432
8°	Ética e formação do professor	18	18		36					36
	Gênero, sexualidade e Educação	18	18		36					36
	Qualidade de vida do educando e do professor	18	18		36					36
	Ensino e Aprendizagem Virtual	36	36		72					72
	Currículo Concepções e práticas	18	18		36					36
	Disciplina Optativa	36	0		36					36
	Educação do Campo	18	18		36					36
	TCC II						144			144
	Seminários Temáticos Interdisciplinares V					18				18
	Subtotal	162	126	0	288	18	144	0	0	450
Atividades Complementares								160	160	
	1386	1098	0	2484	90	234	306	160	3114	

DISCIPLINAS OPTATIVAS

Nome	CH
Marketing profissional e pessoal	36
Educação e Cooperativismo	36

ANEXO B - Planos de ensino

Plano de ensino da disciplina: Linguagem e Produção Textual (1º Semestre).

Curso: Pedagogia

Disciplina: **Linguagem e Produção Textual**

Professora: XXXXXXXXXXXXX

Período: 1º semestre - C/H Disciplina: 72 - Créditos financeiros: 4

EMENTA: Leitura e escrita no Ensino Superior. Gramática e suas especificidades. Dificuldades da língua: ortografia, pontuação, acentuação, crase, uso de pronomes, concordâncias verbais e nominais, regência verbal e nominal. Classes de palavras. Produção textual: aspectos estéticos de coesão e coerência, estruturação de parágrafos e uso de conectivos na elaboração do corpo do texto. Análise, estruturação e interpretação de textos e hipertextos. Tipos de discurso: discurso dissertativo de caráter científico e argumentativo, texto livre, esquema, resenha e resumo, artigo de opinião.

OBJETIVO DE ENSINO

-Habilitar o profissional do Curso de Pedagogia para atuar na docência, gestão e organização da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos cursos de Ensino Médio e em outros ambientes educativos, através do exercício das práticas que estimulam a reflexão, o aperfeiçoamento e a produção de novos conhecimentos na área da educação;

-Incentivar a produção científica através da pesquisa permanente dos espaços educativos formais e não formais, instrumentalizando os acadêmicos para que estes percebam e assumam um perfil investigativo frente aos problemas e possibilidades da educação contemporânea.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Produzir e difundir os conhecimentos científico tecnológicos do campo educacional, em contextos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

Fomentar a vivência de situações pedagógicas que possibilitem a socialização e construção dos conhecimentos: políticos, filosóficos, sócio antropológicos, psicológicos, históricos, ambiental ecológicos, linguísticos e culturais que contribuem para a formação do pedagogo.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

I - A construção das habilidades e competências necessárias ao exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e nas disciplinas pedagógicas no Ensino Médio;

II - A capacidade de articular de forma inter/transdisciplinar as diferentes áreas do conhecimento no campo educacional. A compreensão da função social da escola, frente aos novos desafios da sociedade contemporânea, contemplando e interligando a diversidade de relações das esferas social, cultural, científica, tecnológica, ética e estética;

III - A utilização do conhecimento multidimensional na interação com crianças, adolescentes, jovens e adultos nos mais diversos espaços educativos;

IV - A busca do domínio dos processos de investigação, produção e difusão dos conhecimentos científico tecnológicos do campo educacional, em contextos escolares e não escolares;

V - O conhecimento das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, empreendedorismo entre outras problemáticas da sociedade contemporânea;

VI - O desenvolvimento das questões éticas, estéticas e lúdicas ligadas à atuação profissional.

CONTRIBUIÇÃO PARA O PERFIL DO EGRESSO

Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, utilizando-as nas práticas pedagógicas escolares e não escolares;

Identificar e compreender problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e empreendedora em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero e outras;

Investigar situações educativas, realizando diagnósticos de problemas e estudos de contextos, identificando contradições, propondo intervenções e elaborando argumentos para a produção de conhecimentos.

CONTEÚDOS

LEITURA: A importância da leitura; Os diferentes níveis de leitura e A leitura no contexto escolar.

FONÉTICA E FONOLOGIA: Som e fonema; Classificação dos fonemas, das vogais e consoantes; Encontros vocálicos e consonantais; Dígrafos, dífonos, ditongos, tritongos e hiatos e Classificação das palavras - entonação e acentuação.

ORTOGRAFIA: Nova ortografia; Notações léxicas; Emprego do hífen e Regras de acentuação.

CLASSE, ESTRUTURA, FORMAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO DAS PALAVRAS: Classes de palavras; Estruturas das palavras; Palavras ideológicas e Derivação e composição de palavras.

ORAÇÃO E SEUS TERMOS: Frase e sua constituição; Termos essenciais, integrantes e acessórios de uma oração; Constituição de parágrafos e ordenação das ideias e Discurso direto, indireto e discurso indireto livre.

PRODUÇÃO TEXTUAL: O texto escrito; Texto e textualidade – elementos da textualidade; Tipologia Textual; Coerência Narrativa; Concordância nominal e verbal; Regência Nominal e verbal; Colocação pronominal; Semântica e Figuras de pensamento e de linguagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos estão de acordo com o PPC (Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia), sendo assim, teremos utilização de "estratégias de ensino aprendizagem como: aula expositiva dialogada, estudos de caso, seminários, práticas em laboratório (ensino e informática), práticas na brinquedoteca e nas salas interativas, pesquisas, relatórios de pesquisa e estudo, estudos a campo, visitas técnicas, viagens de estudo e práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais. Estas atividades sustentadas por recursos bibliográficos e de tecnologias da informação, são indispensáveis para a construção dos conhecimentos, ao fomentar o protagonismo do acadêmico no processo de aprendizagem.

ARTICULAÇÃO COM OUTRAS DISCIPLINAS

Conforme o PPC (Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia) realizaremos atividades de pesquisa e produção textual através da articulação entre outras disciplinas. Dessa forma, o processo de ensino aprendizagem nas múltiplas possibilidades que envolvem a sala de aula, o curso, os componentes curriculares, as metodologias de ensino, os estágios curriculares, as tecnologias, os projetos, entre outros aspectos. Realiza projetos interdisciplinares que resultam de ações desenvolvidas entre diversas disciplinas no semestre. Esta prática integradora fortalece os laços entre os acadêmicos e docentes dos cursos.

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação nas disciplinas é obtida através de provas, trabalhos e seminários, bem como pela participação, desempenho, envolvimento e comprometimento demonstrado pelo acadêmico no decorrer das aulas e nas demais atividades propostas na disciplina. A verificação da aprendizagem do acadêmico abrangerá a assimilação progressiva e cumulativa de conhecimentos e a capacidade de aplicação dos mesmos em trabalhos individuais e em grupo.

Sendo assim, a avaliação ocorrerá da seguinte forma:

AV 1: Leitura, interpretação e produção textual (Peso: 10)

AV 2: Análise comparatista entre gêneros textuais e produção textual (Peso 10)

AV 3: Esta avaliação será dividida da seguinte forma:

I Participação de seminários e eventos do curso (Peso: 5)

II Desenvolvimento e apresentação de APS (Atividade Prática Supervisionada) (Peso: 5)

BIBLIOGRAFIA

Básica

CINTRA, Luís Felipe Lindley. CUNHA, Celso. Nova gramática de português contemporâneo. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NADÓLSKIS, Hêndricas. Comunicação redacional atualizada. 12ª ed. atualizada segundo as regras do acordo ortográficos: São Paulo: Saraiva, 2010.

Complementar

BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2009.

CEGALLA, Domingos Paschoal. Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. Novo Acordo Ortográfico. São Paulo: Nacional, 2008.

HOUAISS, Antônio. Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 4ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

MARTINS, Dileta Silveira. ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. Português instrumental: de acordo com as atuais normas da ABNT. 28. Ed. São Paulo: Atlas S. A., 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. Gramática de usos do Português. São Paulo: UNESP, 2000.

SARMENTO, Leila Lauer. TUFANO, Douglas. Português, literatura, gramática e produção de texto. Vol. Único. São Paulo: Editora Moderna, 2008.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. Gramática: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2004.

VILELA, Mário & KOCH, Ingedore Villaça. Gramática da Língua Portuguesa. Gramática da Palavra, Gramática da Frase, Gramática do Texto/Discurso. Coimbra: Livraria Almedina, 2001.

Fonte: PPC, 2016.

Plano de Ensino da disciplina: Alfabetização e Letramento (4º Semestre)

Curso: Pedagogia

Disciplina: **Alfabetização e Letramento**

Professora: XXXXXX

Período: 4º semestre - C/H Disciplina: 72 - Créditos financeiros: 4

EMENTA: História da escrita. As funções sociais da escrita e da alfabetização e letramento. Análise do processo de alfabetização e letramento no contexto sócio-político-econômico. Teorias da Aprendizagem no processo de alfabetização: Maria Montessori, Jean Piaget, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire, Vygotsky. Processos de desenvolvimento e construção da fala, da leitura e da escrita com crianças, jovens e adultos. Ambiente Alfabetizador.

OBJETIVO DE ENSINO: Mediar a compreensão sobre teorias e práticas de alfabetização e letramento, proporcionando embasamento para a atuação como pedagogo alfabetizador nos diferentes contextos educacionais.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Interagir no processo de ensino e aprendizagem proposto pela disciplina de alfabetização e letramento, com postura ética e comprometida com a construção de seu próprio saber;
- Definir conceitos partindo de leituras, debates, produções escritas e vivências alfabetizadoras;
- Produzir um fichamento baseado em um referencial teórico sobre alfabetização e letramento;
- Compreender e diferenciar os níveis de aprendizagem apresentados na psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky à apropriação da linguagem oral e escrita pela criança;
- Estudar os diferentes métodos existentes para que a alfabetização com letramento, consolide-se;
- Treinar os segmentos do som (fonético) que formam as palavras, permitindo que na atuação como alfabetizador a criança compreenda os princípios alfabéticos;
- Escrever as letras do alfabeto script e cursiva (maiúscula e minúscula) de acordo com a ortografia vigente;
- Criar metodologias de ensino lúdicas e prazerosas que permitam despertar na criança o entendimento da leitura, escrita e noções matemáticas.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

- A capacidade de realizar o diagnóstico das necessidades, aspirações e potencialidades dos sujeitos envolvidos em diferentes situações institucionais, desenvolvendo metodologias adequadas às necessidades educativas atuais;
- A compreensão da função social da escola, frente aos novos desafios da sociedade contemporânea, contemplando e interligando a diversidade de relações das esferas social, cultural, científica, tecnológica, ética e estética;
- O desenvolvimento da capacidade de investigar situações educacionais, realizando diagnósticos, formulando e propondo intervenções na busca de encaminhamentos e soluções aos problemas educacionais;
- A criação, a utilização e a avaliação de materiais didático-pedagógicos e estratégias didático-metodológicas que procuram contextualizar e respeitar a diversidade étnico-racial, religiosa, de gêneros, classes sociais, deficiências, escolhas sexuais, faixas geracionais e outros, dos sujeitos envolvidos no processo educativo, visando à educação humanizadora;
- A capacidade de atuar no planejamento das diferentes ações da prática educativa, através do conhecimento das teorias e das metodologias pedagógicas e dos processos de organização do trabalho docente.

CONTRIBUIÇÃO PARA O PERFIL DO EGRESSO

- Compreender, cuidar, ensinar e educar crianças de zero a doze anos, de forma a contribuir para a formação integral nas dimensões: física, psicológica, intelectual, espiritual e social;
- Atuar na Educação de Jovens e Adultos, fortalecendo o desenvolvimento e as aprendizagens daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

- Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos sujeitos envolvidos nos diversos espaços educativos nas suas relações individuais e coletivas;
- Promover e facilitar relações de cooperação entre as instituições, as famílias e a comunidade;
- Buscar a excelência profissional, atuando com ética e comprometimento na construção de uma sociedade mais justa e humana.

CONTEÚDOS

- História da alfabetização no Brasil;
- A criança na pré-escola. Quem é? Como aprende?
- A criança de 6 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desafios e possibilidades;
- Conceito sobre alfabetização, letramento e alfabetização com letramento;
- Referenciais teóricos para a alfabetização e letramento: Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Maria Montessori, Smolka, Magda Soares, Cagliari.
- Níveis de aprendizagem - psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky;
- Métodos de alfabetização;
- Alfabeto script e cursivo;
- Orientações do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
- Direitos de aprendizagem para os 3 primeiros anos do Ensino Fundamental; (PNAIC);
- Recursos metodológicos para alfabetização e letramento (jogos, histórias, brincadeiras, cantigas, gêneros textuais, dicionário, caderno de caligrafia, livros didáticos, deleites, escriba...)
- Ambiente alfabetizador;
- Avaliação no processo de alfabetização e letramento;
- O professor alfabetizador no início do século XXI.
- Alfabetização e letramento na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos);
- Alfabetização e letramento no contexto da educação inclusiva.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Pesquisa;
- Leitura e escrita;
- Recursos audiovisuais;
- Elaboração de fichamento;
- Observação de anos escolares pertencentes ao ciclo de alfabetização;
- Planejamento pedagógico para a intervenção no ciclo de alfabetização;
- Intervenção com um grupo de alunos de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental;
- Jogos pedagógicos;
- Avaliação individual e/ou em grupo;
- Cantigas e histórias (deleites);
- Aulas expositivas e dialogadas;
- Apresentações de trabalhos;
- Dinâmicas;
- Memórias de vida, como me alfabetizei?

ARTICULAÇÃO COM OUTRAS DISCIPLINAS

A articulação acontecerá com a disciplina de neurociência e educação, quando a mesma abordar em seus estudos a compreensão de como a criança aprende, esse entendimento será relacionado com a apropriação da linguagem falada e escrita, a mediação do educador e suas propostas de ensino e aprendizagem para a alfabetização. A criança compreendida como ser único e integral é constituída como biopsicossocial e a articulação com a neurociência permitirá essa relação.

Haverá também articulação com a disciplina de metodologia do ensino e aprendizagem de ciências naturais, nos estudos dos direitos de aprendizagem apresentados nos cadernos do PNAIC, bem como na elaboração das práticas de ensino e intervenção pedagógica com alunos em processo de alfabetização.

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

AV1 - Fichamento baseado em um referencial teórico sobre alfabetização e letramento; Organização e registros das aulas no caderno (P.10);

AV2 - Apresentações de pesquisas direcionadas, elaboração de práticas de ensino (planos de aula), intervenção pedagógica com alunos em processo de alfabetização (P.10);

AV3 - (APS) Elaboração de materiais pedagógicos que auxiliam o processo de alfabetização e letramento estudados na disciplina, bem como a compreensão de sua atividade pedagógica (P. 10);

AV4 - Avaliação parcial do conteúdo, individual e sem consulta (P.10).

BIBLIOGRAFIA

Básica

- FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
 GARCIA, Regina Leite. (Org.) Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo. Cortez Editora, 2004.
 SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 11ª ed. Campinas: Universidade de Campinas, 2003.

Complementar

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Práticas de alfabetização e letramento. 2ª ed. Cortez, 2009.
 FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
 FRANCHI, Eglé. Pedagogia do alfabetizar letrando. São Paulo: Cortez, 2012.
 FURTADO, Valéria Queiroz. Dificuldades na Aprendizagem da escrita: uma intervenção psicopedagógica via jogos de regras. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
 LEITE, Regina Garcia & ZACCUR, Edwiges (org). Alfabetização: Reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.
 PICCOLI, Luciana. Práticas Pedagógicas em alfabetização. Erechim: Edelbra, 2012.
 SIMÕES, Darcila. Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola editorial, 2006.
 SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2007.

Leituras Complementares:

- Cadernos de alfabetização e ensino da língua portuguesa, PNAIC 2012;
- Cadernos de alfabetização matemática, PNAIC 2014;
- Cadernos de alfabetização, PNAIC 2015.

Fonte: PPC, 2016.

Plano de Ensino da disciplina: Metodologia do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (6º Semestre).

Curso: Pedagogia

Disciplina: **Metodologia do Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa**

Professora: XXXXXXXXX

Período: 6º semestre C/H Disciplina: 54 - Créditos financeiros: 3

EMENTA: Possibilidades de organização espaço-temporal e metodológica no processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita. A literatura infanto-juvenil como recurso pedagógico para apropriação de diferentes conceitos científicos. Literatura infantil: história, gêneros e espécies. A importância da literatura na formação do sujeito.

OBJETIVO DE ENSINO: Mediar o estudo da Língua Portuguesa nos diferentes aspectos, desenvolvendo habilidades e competências, visando a formação de leitores e escritores.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Despertar a curiosidade e o gosto pela leitura, escrita e fala;
- Conhecer a literatura infantil juvenil;
- Conhecer e criar possibilidades didáticas pedagógicas para o cotidiano escolar na área da Língua Portuguesa;
- Demonstrar a necessidade do domínio da palavra lida, escrita e falada;
- Aperfeiçoar a leitura, compreensão/interpretação de texto;
- Ampliar o vocabulário;
- Usar os conhecimentos linguísticos para produzir textos dentro das normas da língua padrão;
- Elaborar Planos de aprendizagem sobre Leitura, Ortografia, Gramática, Hora do conto, Expressão oral, Leitura, compreensão e interpretação de textos, produção textual, reconstrução textual, ditados, situando as especificidades para a introdução, fixação e revisão de conteúdos;
- Compreender que a concepção acerca da categoria Literatura infantil e juvenil pode determinar certas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.
- Perceber aspectos culturais, sociais, psicológicos e linguísticos que estão presentes nas obras infanto-juvenis da contemporaneidade, especialmente, no estudo dos gêneros lírico, dramático e narrativo;
- Propor estratégias para elaboração e adequação de material didático aos interesses e necessidades de crianças e jovens;

- Avaliar os referenciais teóricos com relação às sugestões sobre o ensino da literatura nos documentos oficiais e materiais didáticos.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

A construção das habilidades e competências necessárias ao exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e nas disciplinas pedagógicas no Ensino Médio.

O desenvolvimento das questões éticas, estéticas e lúdicas ligadas à atuação profissional.

A capacidade de atuar no planejamento das diferentes ações da prática educativa, através do conhecimento das teorias e das metodologias pedagógicas e dos processos de organização do trabalho docente.

CONTRIBUIÇÃO PARA O PERFIL DO EGRESSO

- Atuar na docência, organização e gestão da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, bem como nas atividades educativas não formais, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos e conteúdos que fundamentam o processo educativo.

- Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, utilizando-as nas práticas pedagógicas escolares e não escolares.

CONTEÚDOS

- Expressão oral;
- Estudo da Literatura Infantil e Hora do Conto;
- Hora do Conto;
- Biblioteca;
- Leitura e escrita de diferentes tipos de texto;
- Correção e reconstrução de textos;
- Estudo dos diferentes gêneros literários: conto, crônica, fábula, poesia;
- Gramática;
- Ampliação do Vocabulário;
- Análise e avaliação do processo de leitura e escrita pela criança;
- Possibilidades de planejamento e prática docente para a turma e alunos com diferentes especificidades;
- Língua Portuguesa nos espaços escolares;
- Ampliação do Vocabulário;
- Análise e avaliação do processo de leitura e escrita pela criança;
- Possibilidades de planejamento e prática docente para a turma e alunos com diferentes especificidades;
- Língua Portuguesa nos espaços escolares.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As metodologias de ensino que serão utilizadas ao longo desta disciplina se baseiam em pesquisas, leituras, contação de histórias, orientações didáticas, seminários, criação de materiais, produção de textos variados, aulas expositivas e dialogadas, elaboração de Planos de aprendizagem, apresentações individuais e em grupos.

ARTICULAÇÃO COM OUTRAS DISCIPLINAS

Esta disciplina possibilita a articulação com as disciplinas deste semestre, pois aborda o estudo da língua portuguesa e da literatura infantil que se entrelaçam com a necessidade de saber e conhecer as teorias do currículo ao que se refere especificamente ao planejamento. Da mesma forma na aprendizagem das ciências naturais que projetam a necessidade e a possibilidade de abordar os temas da atualidade que se referem ao cuidado com a vida no planeta através da literatura e da alfabetização. A singularidade da infância apresenta a arte como um viés possível para a exploração da criatividade, imaginação e fantasia através das histórias. Ao mesmo tempo se inter-relaciona, com o estágio supervisionado, por ser esta uma disciplina que exige a ponte ou a articulação com todas as disciplinas do curso e do semestre, pois o aluno deverá permear todas as aprendizagens construídas no campo teórico, instrumentalizando-se a planejar e mediar o processo de ensinar e aprender dos alunos. Os estudos da língua portuguesa e da literatura dão suporte à formação do pedagogo focado na formação de alunos leitores e escritores.

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação será constituída por produções escritas e orais; análises de livros didáticos, paradidáticos e literários; produção de planos de aulas e materiais didáticos, resenhas críticas, artigos, relatos de experiência e relatórios de atividades docentes.

AV1: Leitura de um livro. Registro e apresentação da leitura do livro lido.

AV2: APS (Atividades de práticas supervisionadas)

AV3: Proposição metodológica de leitura escrita.

BIBLIOGRAFIA

Básica

AZEVEDO, José Carlos de. (Coord. Org.). *Escrevendo Pela Nova Ortografia*. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
 BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Atualizada pelo novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
 CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil?* Editora Brasiliense, 2010.

Complementar

ABRAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1993.
 BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: paz e terra, 2011.
 BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
 CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 48ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
 COELHO, Betty. *Contar histórias uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 2000.
 JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2007.
 ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, s/d.
 AZEVEDO, Ricardo. *Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias*. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Livrospara-criancas-e-literatura-infantil.pdf>
 CAGNETI, Sueli de. S.; SILVA, Cleber F. *Literatura infantil e juvenil*. Diálogos Brasil-África. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
 COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: _____. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
 LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*. São Paulo: Ática, 2002.
 MARTINS, Andrea C. *A temática indígena na literatura infantil e juvenil – um percurso*. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/112222>
 OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte;
 PALO, Maria José. *Literatura Infantil: Voz de criança*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
 SANTOS; Maria Aparecida Paiva; TEIXEIRA, Marina G. *Catálogos de editoras e a circulação da literatura no contexto escolar*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982012000400006
 SARAIVA, Juracy Assmann (org.). *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
 SIMM, Verônica; BONIN, Iara T. *Imagens da vida indígena: uma análise de ilustrações em livros de literatura infantil contemporânea*. Disponível em: <http://www.historialivre.com/revistahistoriador/quatro/veronicas.pdf>
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> (Leitura obrigatória)

Leituras Complementares:

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
 OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?* São Paulo: DVL, 2005.
 PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. *Literatura infantil, políticas e concepções*. São Paulo: Autêntica, 2008.
 ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
 ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 9ª ed. São Paulo: Global, 1994

Observações gerais:

Fonte: PPC, 2016.