

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Mariângela Dal Bianco Garcia

Investigando práticas de leitura de estudantes de Pedagogia

ARARAQUARA-SP
2017

Mariângela Dal Bianco Garcia

Investigando práticas de leitura de estudantes de Pedagogia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara - UNIARA - como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer

FICHA CATALOGRÁFICA

G21i Garcia, Mariângela Dal Bianco
Investigando práticas de leitura de estudantes de pedagogia/Mariângela Dal Bianco Garcia. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2017.
118f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer

1. Práticas de leitura. 2. Formação de professores. 3. Ações didáticas.
3. Licenciandos de pedagogia. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

GARCIA, M. D. B.. **Investigando práticas de leitura de estudantes de pedagogia**. 2017. 118f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

Mariângela Dal Bianco Garcia
Investigando práticas de leitura de estudantes de pedagogia.
Dissertação/2017

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.

Mariângela Dal Bianco Garcia

Mariângela Dal Bianco Garcia
Rua Domingos Barbieri, 625, Vila Harmonia, Araraquara-SP.
maryangel_rp@hotmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.


Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **MARIÂNGELA DAL BIANCO GARCIA**

TÍTULO DO TRABALHO: **“Investigando práticas de leitura de estudantes de Pedagogia”**

Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito



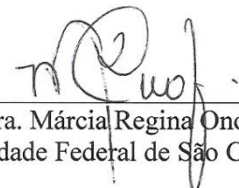
Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada



Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada



Profa. Dra. Márcia Regina Onofre
Universidade Federal de São Carlos -UFSCar

Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 28/04/2017



Prof. Dr. Maria Betanea Platzer (orientadora)

Dedico este trabalho ao meu alicerce: minha família. Dorival e Toninha, meus pais que são minha estrutura, minha formação, minha base de inteligência, força de vontade, caráter e amor.

Ana Carolina e Vinícius, irmã e sobrinho que são companheiros de caminhada.

Fernando e Cinthia, irmão e cunhada amados, que mesmo de longe estão sempre presentes enviando energia positiva.

Em especial, ao Amauri, meu marido e maior incentivador dos estudos e da vida.

Dedico também à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Betanea Platzer, pela generosidade de ensinar sem medidas, por ser tão profissional e tão maravilhosa e fazer florescer o melhor de mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pela saúde diária, incentivo maior para levantar todos os dias da cama com sentimento de gratidão.

Ao meu amigo, companheiro, amado Amauri, pela cumplicidade, pelo ombro, pela paciência, ajuda, e tantos outros adjetivos que fazem da sua existência a melhoria contínua da minha. À você todo meu amor e agradecimento.

Agradeço aos meus pais, primeiro pela oportunidade de vir ao mundo e aprender tanto por intermédio deles. Agradeço por transmitir valores tão especiais como maiores heranças em vida, como a educação e amor pela leitura, além do respeito ao próximo e esperança/luta diária de um mundo melhor.

Aos meus irmãos, Ana Carolina e Fernando, meu sobrinho Vinícius e minha cunhada Cinthia por fazerem parte da minha vida e serem fundamentais à minha existência.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Betanea Platzner, por ser um exemplo de excelência na profissão, uma orientadora atenciosa e exigente, um ser humano maravilhoso, uma amiga que terei para sempre no pensamento e coração. Obrigada por aceitar este desafio comigo, pois para mim foi um verdadeiro presente!

Ao SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, por todos os incentivos para que eu pudesse concluir mais esta etapa educacional. Em especial à Fernanda Maria Fornaziéri Musto (*in memoriam*) por ter me instigado à vida acadêmica e por ter creditado confiança e estímulo à minha pessoa. A todos os meus colegas de trabalho, direta ou indiretamente, também agradeço pela compreensão e colaboração nesta fase.

À UNIARA por oferecer um Programa de Mestrado de alto nível com docentes excelentes. Agradeço a cada um deles, pelos ensinamentos, pela troca, por tudo que fizeram e fazem para manter o padrão de qualidade. A todos vocês, professores, o meu muito obrigada! Em especial, agradeço à coordenadora Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro, por ser tão presente nestes dois anos.

Agradeço à Instituição de Ensino Superior e, em especial, à coordenação do curso de Pedagogia, por possibilitar a coleta de dados do trabalho e contribuir de diversas maneiras para que fosse possível a conclusão desta pesquisa.

Agradeço a todos os amigos que se propuseram a fazer o teste do questionário e compartilharam com o público alvo. Em especial a minha prima, profa. Dra. Luciana, que em meio aos afazeres profissionais e maternais se propôs a me ajudar.

Os meus sinceros agradecimentos às professoras da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Márcia Onofre e Profa. Dra. Luciana Giovanni; primeiro por aceitarem fazer parte, como também por investirem o seu tempo e principalmente pelos comentários valiosos que só agregaram este trabalho.

Agradeço à Profa. Dra. Mônica Pereira e ao Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina, professores suplentes da banca de defesa.

Às minhas amigas de Mestrado: Mariana, Patrícia e Sand. Por compartilharmos todos os momentos de alegria, tristeza, ansiedade, medo, angústia além de todos os acontecimentos da vida paralelos ao Mestrado e que com a amizade de vocês, puderam ser superados. Obrigada por tudo.

Também agradeço a todos os colegas da turma 2015 do Mestrado, pela alegria de estarmos juntos e pela troca de informações, ideias e conhecimentos.

Agradeço às minhas amigas Ana Luisa, Ana Victória, Bartira, Carolina, Daniela, Joyce, Juliane, Mariana, Marina, Sílvia, amigas da época da Graduação e até hoje são presentes na minha vida.

À minha amiga Maria Flávia, pela amizade de tantos anos e por me mostrar sempre que somos capazes de ir além.

À minha amiga Mônada, por ensinar com tanta alegria que a vida pode ser saboreada se soubermos desenvolver a cada dia nossa maturidade emocional.

Aos meus labradores Otávio e Romeu pela companhia diária e principalmente na produção deste trabalho.

Agradeço às alunas e ao aluno que responderam ao questionário e entrevista desta pesquisa, que contribuíram essencialmente para este trabalho.

Obrigada a cada um de vocês citados (ou não) nos agradecimentos deste trabalho, por tornarem a leitura diária do meu mundo mais leve e alegre!

Por isso, peço licença
para este breve delírio:
Ruminar sonhos e fatos;
Bebericar fantasias;
Degustar tempo-esperança;
E mastigar esta alegria.

(LOPES, D. C. G. **Canto Interior**. 1.ed. Jaboticabal: Gráfica
Santa Terezinha, 2001.)

RESUMO

O presente estudo tem como foco central discussões sobre leituras realizadas por estudantes de Pedagogia, considerando a importância dessa prática para a sua formação e também a responsabilidade que esses futuros profissionais assumirão na formação de educandos leitores na Educação Básica. Desta forma, a intenção da pesquisa é investigar as práticas de leitura, de textos escritos, por alunos do curso de Pedagogia, bem como verificar quais são suas leituras preferidas, seus rituais de leituras, quais as leituras realizadas antes do ingresso e durante o Ensino Superior, as influências de suas práticas de leitura (família, escola, entre outras) e, ainda, as dificuldades de leituras manifestadas pelos graduandos. Para o desenvolvimento desta investigação, autorizada pelo Comitê de Ética, a coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa qualitativa, com aplicação de questionário para 69 alunos de 1º e 3º anos de um curso de Pedagogia de uma Instituição Privada situada no interior do estado de São Paulo. Após observação em sala de aula para posterior aplicação do questionário, nove alunas foram entrevistadas com roteiro semiestruturado. Na análise dos dados, eixos temáticos foram criados de modo a organizar os resultados, são eles: leituras e os tipos de preferências, leituras e rituais, leitura: antes e durante o Ensino Superior e influenciadores da leitura. A pesquisa revela que os alunos sinalizaram a escola sendo o maior influenciador das práticas de leituras. Em seguida, pontuam a família e, por último, os amigos. Verificamos, ainda, que os alunos praticam a leitura de diversos tipos de textos antes e durante o Ensino Superior, muito embora os gostos e preferências não sejam, muitas vezes, as leituras validadas pela escola ou até mesmo pelo Ensino Superior; por isso muitas dificuldades surgem nas práticas das leituras acadêmicas não diminuindo a importância que os alunos atribuem para as leituras na profissão docente. Por fim, tecemos alguns apontamentos iniciais acerca da elaboração de um Curso de Extensão, que possibilite ao futuro professor práticas de leituras para valorizar, contextualizar e dar significações as suas próprias experiências de leitura no contexto da graduação, para a sua formação e também de seus futuros alunos.

Palavras-chave: Práticas de Leitura. Formação de Professores. Ações Didáticas; Licenciandos de Pedagogia.

ABSTRACT

This research is focused mainly on discussions about readings held by Pedagogy students, considering the importance of this practice for their educational training and also the responsibility these future professionals will take on the construction of readers from basic school levels. Therefore, the research aims at analyzing the reading practices, through texts written by Pedagogy students, as well as verifying which are their favorite readings, their readings rituals, which were their reading before and after college, their readings influences (family, school, among others), and also the difficulties related to reading, faced by the college students. The data gathering was carried out through a qualitative research authorized by the Ethics Committee, applying a survey for 69 students for 1st and 3rd year graduation students of Education in a private institution located in São Paulo State country. After classroom observation before applying the survey, nine students were interviewed with a semi-structured guide. For data analysis, theme-based sections were created in order to organize the results: readings and reading-types preferences, readings and rituals, readings before and during college, and readings influencers. Thus, it was possible to verify through this research that students read several types of texts before and during College Education, although their tastes and preferences were not, most of the times, the readings assigned by school or even by College Education; that is why there are so many difficulties on the academic reading practices, even though students are aware of their importance for their future teaching positions. Finally, some considerations were made on the development of an Extension Course, which would allow the future teachers to have contact with readings practices to valorize, contextualize, and give meaning to their own personal reading experiences at the graduation level, for themselves and also for their students' education.

Keywords: Reading Practice; Teacher training; Teaching action; Pedagogy graduation students.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução da taxa de frequência à escola por idade no Brasil de 1997 a 2015	31
Figura 2. Aula de Literatura de Cordel no 3º Ano.	51
Figura 3. Gráfico da faixa etária dos alunos de 1º e 3º anos de Pedagogia.	58
Figura 4. Gráfico: compra de livros pelos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.....	64
Figura 5. Gráfico: frequência da compra de livros pelos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.	65
Figura 6. Gráfico: frequência da prática de leitura pelos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.	66
Figura 7. Gráfico: forma que os alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia leem.	68
Figura 8. Gráfico: forma de leitura dos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.....	69
Figura 9. Gráfico: Você tira as fotocópias indicadas na Faculdade?	70
Figura 10. Gráfico: leitura das fotocópias indicadas na Faculdade.....	71
Figura 11. Gráfico: leitura dos livros indicados pelos professores de 1º e 3º Anos de Pedagogia.....	72
Figura 12. Gráficos: idas à biblioteca pelos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.	73
Figura 13. Gráfico: frequência de visita em biblioteca pelos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.....	74
Figura 14. Gráfico: frequência de idas à biblioteca da Faculdade pelos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.	75
Figura 15. Gráfico: frequência de outros espaços para a leitura pelos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.	76
Figura 16. Gráfico: leitura dos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia para terceiros.....	77
Figura 17. Gráfico: tipos das leituras dos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia antes de entrar no curso.	83
Figura 18. Gráfico: tipos das leituras dos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia durante o curso.	84
Figura 19. Gráfico: dificuldade das leituras acadêmicas dos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.	85
Figura 20. Gráfico: mudança das leituras acadêmicas dos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.....	87
Figura 21. Gráfico: atratividade das leituras dos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Participantes da entrevista.	55
Quadro 2. Eixos temáticos sugeridos para análise de dados.	55
Quadro 3. Outros espaços para a prática de leitura.	76
Quadro 4. Alunos do 1º Ano: para quem, o que e para que você lê?	77
Quadro 5. Alunos do 3º Ano: para quem, o que e para que você lê?	79
Quadro 6. Leitura antes e durante o Ensino Superior.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Instrumentos metodológicos.....	49
Tabela 2. Lembranças do último livro lido.	61
Tabela 3. Influenciadores da Leitura.	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
SEB	Secretaria de Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. LEITURAS E ALGUNS PONTOS INICIAIS	20
1.1 Significado de Leitura	20
1.2 Leitura como prática cultural e social.....	22
2. PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA E REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	30
2.1 Leituras na formação inicial: problemas e possibilidades	30
2.2 Leituras no Ensino Superior	36
3. TRILHANDO CAMINHOS PARA A PESQUISA	46
3.1 Observação das aulas e aplicação do questionário - 3º Ano.....	49
3.2 Observação das aulas e aplicação do questionário - 1º Ano.....	52
3.3 Entrevista.....	53
4. PRÁTICAS DE LEITURAS DOS FUTUROS PROFESSORES: CONHECENDO E COMPREENDENDO	57
4.1 Leituras e os tipos de preferências.....	58
4.2 Leituras e rituais	66
4.3 Leitura: antes e durante o Ensino Superior.....	82
4.4 Influenciadores da Leitura	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97

APÊNDICE 1 – Questionário (1º Ano).....	101
APÊNDICE 2 – Questionário (3º Ano).....	107
APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Questionário	113
APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Entrevista.....	115
APÊNDICE 5 – Entrevista Semiestruturada	116
ANEXO 1 – Aprovação do Comitê de Ética.....	117

INTRODUÇÃO

Sou graduada em Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas -, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Bauru (2006). Também sou Pós Graduada (*lato sensu*) em Gestão Empresarial, pelo Centro Universitário do Instituto Mauá de Tecnologia (2011). Tenho experiência de trabalho em instituições escolares há mais de oito anos.

Minha grande inspiração na área da educação foi ter iniciado minha vida profissional fazendo estágio em uma escola da Pedagogia Waldorf, em Bauru-SP. Nessa trajetória pude entender como a formação de uma pessoa que decide ser professora impacta direta e indiretamente tantas outras vidas, seja por conhecimentos, exemplos, práticas ou valores. A partir daí, mesmo tendo atuado em outras áreas, direcionei meu plano de desenvolvimento profissional para a educação.

Atualmente trabalho na coordenação de cursos do SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Araraquara, SP), na customização de treinamentos corporativos, materiais didáticos e no processo de acompanhamento educacional de docentes e alunos da Educação Profissional em geral. Uma das principais queixas em relação à sala de aula é a dificuldade de ler e escrever com que os alunos chegam para a Educação Profissional e isto me chamou atenção, para um possível problema de pesquisa para desenvolver no Programa de Mestrado.

Ao ler mais sobre o assunto, com base em Chartier (1999; 2011) e Tardif (2002; 2009) que são os referenciais teóricos deste estudo, alguns estudiosos que escreveram sobre o tema entre eles: Platzer (2014), Lima (2012), Suba (2012), Rezende (2009), Klebis (2008), Mafra (2003), Corrêa (2001), Tardelli (2001); Pimenta (1999), Souza (1996) e Yasuda (1996) levavam-me das dificuldades de aprendizagem nas habilidades e competências de leitura para as reflexões sobre alfabetização, letramento, didática e formação de professores. Todos estes assuntos são muito importantes como também muito pesquisados e debatidos, mas no intermeio de tantos trabalhos o foco que, de fato, motivou-me, foi pensar em pesquisar as práticas de leituras de estudantes de Pedagogia, futuros formadores de leitores e escritores.

Nesse contexto, as perguntas principais que permeiam nossa pesquisa são:

- quais são as práticas de leitura vivenciadas pelos estudantes, em diferentes espaços sociais, ao longo de sua infância, adolescência e durante a própria graduação?

- há dificuldades e quais são acerca das leituras dos estudantes de Pedagogia no processo de entrada para a vida acadêmica e preparação para a vida profissional, na visão dos próprios estudantes?
- os futuros professores reconhecem a importância das práticas de leitura para a formação docente?
- quais são os mais frequentes influenciadores das práticas de leituras dos graduandos? As influências estão ligadas às vivências dos incentivos ou ausência deles oriundos da Escola Básica?

O assunto além de não ser novo é bastante denso e complexo. A intenção desta investigação é contextualizar a leitura, na história de vida de futuros professores, resgatando memórias e histórias de práticas de leituras para conhecer suas experiências e vivências como leitores e a relação destas com a sua formação e futura atuação profissional. Temos interesse em refletir sobre as histórias de leituras dos alunos de Pedagogia com o intuito de compreendê-las, valorizá-las e ampliar as suas possibilidades como leitores e futuros formadores de alunos da Educação Básica.

Esta pesquisa ainda tem a intenção de trazer possibilidades que fortaleçam a significação das leituras dos graduandos e a importância de intensificar suas práticas no contexto da formação inicial.

Como pontuado, é fundamental refletir sobre a formação leitora de graduandos em Pedagogia, pois esses profissionais atuarão diretamente na formação de alunos que frequentam a Educação Básica, especificamente a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA - primeiro segmento).

Há inúmeras críticas em relação a práticas de ensino de leitura e também escrita no processo de formação dos alunos e, por isso, tornam-se importantes discussões, com afinco, acerca da formação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino.

Assim, temos como principal objetivo nesta pesquisa investigar as práticas de leitura de textos escritos por alunos do curso de Pedagogia. Nesse contexto, como objetivos específicos, visamos a verificar:

- quais são suas leituras preferidas;
- seus rituais de leituras;
- as leituras realizadas antes do ingresso e durante o Ensino Superior;
- as influências de suas práticas de leitura (família, escola, entre outras);
- e, ainda, as dificuldades de leituras manifestadas pelos graduandos.

Temos a intenção de investigar as leituras dos graduandos, (re)conhecendo-as, valorizando-as e, nesse cenário, refletirmos sobre as possibilidades de ampliá-las como tentativa de aumentar as oportunidades de contato com as leituras, principalmente no curso de Formação de Professores, visto que esses profissionais formarão futuros leitores.

A pesquisa se apoia, sobretudo, nos estudos de Chartier e Tardif.

De modo a conseguir analisar as práticas de leituras dos alunos de Pedagogia, realizamos uma investigação qualitativa: aplicação de questionário e entrevista semiestruturada com alunos que frequentam o primeiro e terceiro anos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada no interior do Estado de São Paulo.

A pesquisa foi realizada com alunos do 1º ano, pois eles estão ingressando à vida acadêmica e iniciam o curso marcados pelas suas trajetórias como leitores até então e os impactos referentes às leituras que se deparam no ensino superior. A investigação também foi realizada com alunos do 3º ano, para analisar suas experiências como leitores no decorrer dos três anos de curso, sinalizando aspectos que se aproximam e/ou distanciam-se de suas vivências como leitores antes de ingressarem no ensino superior.

Nosso trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro descrevemos a leitura do mundo, que dá suporte e significação a leitura da palavra, do código escrito. Nesse capítulo escrevemos sobre como a partir do contexto de vida de cada pessoa, seus gostos e práticas de leituras vão sendo estruturados.

No segundo capítulo abordaremos as práticas de leituras nas escolas, focando problemas e caminhos, e as repercussões destas práticas no Ensino Superior, no curso de formação de professores.

No nosso terceiro capítulo, explicaremos a metodologia da nossa pesquisa, quais foram os caminhos para conseguirmos resgatar as memórias e histórias das leituras dos estudantes de Pedagogia. Se considerarmos que cada aluno traz consigo uma leitura de mundo, que mesmo sendo o mesmo mundo, cada um teve sua interação diferente com ele e sua parte da interpretação dele, o professor não pode considerar o aluno como uma página em branco, não importa a fase escolar, para conseguir mediar o discurso motivacional da leitura, o professor precisa se apropriar também sobre as memórias, práticas e histórias de leitura de seus alunos.

No quarto capítulo apresentaremos os dados da nossa investigação por meio da aplicação do questionário aos estudantes de Pedagogia bem como os dados das entrevistas, comparando com algumas pesquisas existentes sobre esse mesmo assunto. No nosso estudo, as respostas de cada entrevista, a partir de um roteiro semiestruturado, possui falas muito

significativas dos estudantes de Pedagogia sobre suas práticas de leituras, influências, tipos de leituras, entre outras discussões.

Nas considerações finais apresentamos algumas ideias e reflexões com base nos resultados analisados sobre as práticas de leitura e a importância da formação acadêmica do estudante como leitor e futuro formador de leitores.

1. LEITURAS E ALGUNS PONTOS INICIAIS

Neste capítulo faremos uma discussão sobre a leitura, focando inicialmente na leitura de mundo e, em seguida, refletindo sobre a leitura da palavra escrita, no contexto das práticas sociais.

Temos como base os estudos realizados por Freire (1982, 1983), no sentido de apontar a leitura como algo além do código escrito. Para a partir daí adentrarmos no nosso foco: que é a leitura da palavra escrita, com base em alguns estudiosos, entre eles, Burke (2005) e Veiga-Neto (2003), além do nosso referencial Chartier (2011; 1999).

1.1 Significado de Leitura

Ao abordarmos a temática leitura, é importante resgatar o conceito de Freire (1983, p.11), a respeito da “leitura do mundo”. Ao se utilizar como próprio exemplo, o educador retrata a “importância do ato de ler”, envolvendo como primeira “leitura” a questão da vida, de perceber e entender o significado dos acontecimentos do mundo que o cerca, estando neste mundo, observando e vivendo. Segundo Freire (1983, p.12) “[...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Diante dessa reflexão, é possível afirmar que antes do aprendizado da leitura da palavra escrita é fundamental considerar que cada pessoa tem um universo repleto de significados sobre os momentos vividos, os acontecimentos observados, as representações de cada contexto presenciado. Muito importante também que as pessoas, em processo de aprendizagem, consigam ter ciência, que as outras pessoas de seu entorno, também trazem cada qual suas experiências de mundo.

O fato que intriga por ser complexo é o quão diverso o mesmo mundo pode aparentar ser, se compararmos as representações que cada ser humano cria dele, pois as pessoas não possuem as mesmas experiências. Por exemplo, se pensarmos na palavra fogo, pode ser que para algumas remetam ao significado de uma labareda de calor e luz, para outras seja sinônimo de acalento do frio, para outras ainda pode representar dor, morte e mais, pode haver aquelas pessoas que não saibam o que significa ou até mesmo porque na sua “leitura do mundo”, o que chamamos por fogo, teria outro nome. A leitura do mundo que cada pessoa tem difere por uma infinidade de motivos.

Ao descrever sobre sua “leitura do mundo” e os motivos pelos quais Freire (1983, p.14) teria desta primeira leitura, o educador faz um mergulho a sua infância, sua convivência com os pais, com as pessoas mais velhas que traziam outros aprendizados, a casa onde morou, as ruas onde percorreu, quintais, animais, frutos, ou seja, os elementos do seu mundo particular com que conviveu e que foi a leitura de seu mundo, antes mesmo de saber ler a palavra escrita.

Freire (1983, p.16), ao escrever sobre “o ato de ler” na sua vida cita que veio em primeiro lugar, a ação da leitura do mundo e depois da leitura do código escrito. O autor conta de sua experiência pessoal na trajetória da leitura, narrando que foi alfabetizado pelos pais no chão do quintal da casa dele e com palavras do mundo dele e não do mundo dos pais dele. Querendo dizer que as representações dele foram levadas em conta principalmente neste processo da alfabetização, pois houve um processo de continuidade entre o que foi ensinado como leitura da palavra escrita e o que Freire quando criança, viveu, viu significado, na sua leitura primeira, do mundo.

Podemos afirmar, então, a partir do pensamento e conceito criado por Freire (1982, p. 4), que a leitura do mundo é essencial para a compreensão da leitura da palavra, do código escrito: “[...] você faz a leitura oral do mundo, depois você faz a escrita da palavra com que você leu o mundo e você lê a palavra que escreveu”. Mesmo porque quando um educando está em processo de aprendizagem da leitura do código escrito, ele também precisa apreender aquele contexto lido, histórico, social, político e econômico. Sendo assim, esse educando precisa primeiro aprender e apreender qual é seu contexto de mundo, ver significado nisto, ler seu mundo para depois partir para outras “leituras”, principalmente no sentido de tentar compreender a realidade.

As pessoas estão em constante aprendizado durante suas fases de desenvolvimento e, a cada dia, ampliando seu repertório “de mundo” com suas experiências a partir de cada situação vivida. Mas depende da absorção dessa “leitura” de mundo que cada pessoa aprendeu a fazer e sua interpretação refletida na sua vida. Assim também será a ligação da leitura do código escrito, suas linhas e entrelinhas para o entendimento daquilo que já é conhecido e, além disso, reconhecer buscar saber o desconhecido.

Sendo assim, a mesma leitura pode produzir diferentes interpretações se realizadas por pessoas diferentes, ou até mesmo pela mesma pessoa em diferentes fases da vida. O essencial é saber reconhecer que o repertório da leitura de mundo servirá de base para o estímulo com as aprendizagens da leitura do código escrito. E é de fundamental importância que essa leitura seja feita com a finalidade de aprender e apreender o contexto do autor, entender suas

representações da leitura do mundo da sua época, pois senão se torna uma leitura mecânica e sem sentido. “Como é que sou capaz de entender o fato citado ali, através da notícia da televisão, do rádio, etc... através do programa de humor, da propaganda comercial e não exclusivamente através do livro” (FREIRE, 1982, p. 6).

Como podemos observar, iniciamos nossas reflexões apontando uma visão mais ampla da leitura, uma vez que não se restringe a leitura da palavra escrita, visto que, como pontua Freire (1983), há uma leitura de mundo e que deverá ser considerada quando pensamos no ensino da leitura na escola. Leitura esta que também deverá ser considerada quando focamos as práticas de leitura de estudantes de Pedagogia, foco central de nossas discussões na presente dissertação.

[...] A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1983, p. 12).

A partir dessa contextualização da leitura, direcionamos, a seguir, nossas discussões para a leitura da palavra escrita, visto que temos a intenção, conforme pontuamos nos objetivos deste trabalho, de investigar as práticas de leitura, de textos escritos, por alunos do curso de Pedagogia. Nesse contexto, como objetivos específicos, visamos a verificar: quais são suas leituras preferidas, seus rituais de leituras, quais as leituras realizadas antes do ingresso e durante o Ensino Superior, as influências de suas práticas de leitura (família, escola, entre outras) e, ainda, as dificuldades de leituras manifestadas pelos graduandos.

1.2 Leitura como prática cultural e social

Ao escrevermos sobre práticas culturais e sociais e sua relação com a leitura, estamos abordando um assunto muito complexo. Não é uma relação nova e sua complexidade de sentidos cria múltiplos significados, incluindo classificações, estereótipos, dominações e choques de interesses.

[...] têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a diferença e entre os diferentes, quanto a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais [...] (VEIGANETO, 2003, p. 5).

Pelo exposto, as questões culturais são por muitas vezes forçadas a perpassarem as outras instâncias sociais (política, econômica, educacional) pelos diversos interesses sejam em esferas acadêmicas, políticas ou da própria vida do dia a dia pois vivemos atualmente em um cenário de cultura elitizada que ultrapassa todos os acontecimentos das nossas vidas e impõe as regras das representações que fazemos deles.

Sendo assim, precisamos estudar e entender a história dos acontecimentos, tentando desvinculá-lo como “algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7), como forma de entender os motivos e finalidades que os fatos se concretizaram em fatos e desta forma também, saber que as representações culturais não sejam simplesmente impostas.

Veiga-Neto (2003, p. 7) escreve que o conceito de Cultura foi a denominação comum para designar “tudo aquilo que a humanidade produzia de melhor (termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários, etc.)”. E a educação era o caminho que a humanidade tinha encontrado para que as pessoas pudessem produzir Cultura.

No século XVIII, os alemães se autointitularam como sendo a Cultura, a própria contribuição alemã para a humanidade. Assim, se comparada a outra nação, a alemã tinha a autonomia, era de cultura superior às outras. A Cultura neste sentido foi aplicada como recurso de diferenciação e de justificação para a dominação e exploração.

Nos anos 20 do século XIX, a antropologia, a filosofia, a linguística e a sociologia começaram a questionar o conceito de Cultura, no âmbito da “epistemologia monocultural” (VEIGA-NETO, 2003 p. 11), e chegaram à conclusão de ser melhor adotar o termo culturas no lugar de Cultura.

[...] qualquer pedagogia multicultural não pode pretender dizer, aos que estão entrando no mundo, o que é mundo, o que no máximo ela pode fazer é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/ saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele [...] (VEIGA-NETO, 2003, p. 13).

Desta forma, ao plurificar o conceito de Cultura, as pessoas ganham a oportunidade de compreender que cada uma das multiculturas produzem “o seu melhor” dentro das suas próprias representações de mundo e que ao olhar para as culturas alheias é preciso conhecer o diferente sem julgamentos. Inclusive porque a própria humanidade está em evolução com o passar do tempo e as culturas são produzidas por ela e em cada época, região, tendo um motivo, uma finalidade. A pesquisa em questão sobre as leituras dos estudantes de Pedagogia é uma forma de apresentar como nos dias atuais o conceito de multiculturas precisa evoluir, já que as leituras geralmente valorizadas na e pela escola são uma extensão desta discriminação

de uma cultura em detrimento de outra. Sendo assim, comungamos com a explicação de Veiga-Neto (2003, p.7) ao escrever que “A desnaturalização dos fenômenos sociais - ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído - é um primeiro passo para intervir nesses fenômenos”.

Estudar este período questionador, em que são trocados os personagens principais de grandes personalidades para homens do dia a dia é um começo desta desnaturalização dos fenômenos, é de certa forma entender a história construída e nossa herança até os dias atuais.

Este período citado é a História Cultural, que foi um período para questionar estes fenômenos sociais, e diante do nosso foco central de pesquisa, que são as leituras dos estudantes de Pedagogia, consideramos essencial adentrarmos neste momento da história em que a leitura começa a ganhar liberdade para pertencer a variadas culturas, no plural. O que conhecemos por História Cultural foi um movimento que surgiu para questionar a realidade historiográfica da época, principalmente as representações e o mundo social adotados como referências.

A História Cultural “[...] pode ser dividida em quatro fases: a fase “clássica”; a fase da “história social da arte”, que começou na década de 1930; a descoberta da história da cultura popular, na década de 1960 e a “nova história cultural” (BURKE, 2005, p.15).

A História Cultural teve origem associada à escola do Annales, em 1929. Na primeira fase ou geração, a finalidade era construir uma história social diferente da atual, tradicional focada nos grandes acontecimentos de homens importantes. Na segunda geração, meados de 1940, a produção historiográfica é predominantemente demográfica. E na terceira geração da escola dos Annales, que acontece no final de década de 60, início dos anos 70 aparecem temas raros de interesse: crianças, família, morte, sexualidade, criminalidade, delinquência. E é nesta terceira fase que iremos nos aprofundar, pois surge o interesse por parte dos historiadores em relação a temas e práticas sociais de questionamentos à cultura “dominante”, à ideologia atual - estudos econômicos e demográficos - é o que traz o foco da nossa Pesquisa.

Acreditamos que seja importante ressaltar que mesmo tendo ficado bastante marcada esta fase da história, em que houve o interesse em perceber e compartilhar as práticas culturais de diversas classes sociais, a História Cultural não foi suficientemente poderosa para destruir com as maneiras de perceber as práticas sociais e culturais além do que já existia, construída em torno da economia e política dominante. Alta relevância esta ressalva, pois conseguimos enxergar heranças da ideologia predominante presentes na sociedade atual impactando diretamente nas histórias e práticas de leituras, por isso inclusive o motivo de pesquisar sobre o assunto.

Assim, quando falamos da terceira geração da História Cultural, estamos entrando em um período de questionamentos sobre o que era considerado clássico na historiografia, o que era considerado válido, erudito, os valores que realmente importavam. E um dos grandes personagens a contrastar os paradigmas trazendo novas ideias é o historiador francês Roger Chartier.

Para ter fortes argumentações a respeito dos erros que havia na época sobre os leitores e leituras existentes, Chartier (2011) defendia que embora fosse difícil resgatar os vestígios diretos de histórias das práticas de leituras, como também fosse complexo entender os indícios indiretos, ainda assim era possível afirmar a existência de leitores entre os séculos XVII e XVIII, em número bem maior que a realeza poderia calcular. Afinal, os livros publicados não eram os únicos meios de obter a leitura, pois haviam editores “clandestinos”, que imprimiam fora das fronteiras, bem como haviam outras maneiras de ler sem que fosse possuindo um livro, mas emprestando, consultando em biblioteca ou até mesmo ouvindo de uma leitura lida em voz alta. Além disso, o controle estatístico para identificar a porcentagem da população alfabetizada eram as atas dos casamentos, que revelava para a sociedade a que se alguém podia assinar, também estava apto a ler e a escrever. Tal equivalência foi generalizada e não pode ser considerada verdadeira, escreve Chartier (2011), recordando pesquisas e hipóteses que comprovavam que as crianças aprendiam a ler geralmente fora da escola com mães, pastores ou pedagogos antes dos sete anos e que, com oito anos os meninos aprendiam a escrever nas *grammar schools*, enquanto as meninas ficavam em casa aprendendo a ler e costurar. Por isso, Chartier (2011, p. 80) afirma que não é possível fazer a relação de leitores pelo número de pessoas que sabem escrever e assinar as atas dos casamentos e conclui que “[...] Portanto não é possível restringir a capacidade de leitura das sociedades tradicionais às porcentagens de alfabetização, classicamente calculadas”.

A partir destes posicionamentos, Chartier questiona os padrões da “Cultura” única e maiúscula estigmatizada por muito tempo nas leituras e nos leitores das sociedades tradicionais.

[...] Mas o que significa ler nas sociedades tradicionais? (...) Trata-se portanto, de reconstituir, se possível, essas diferenciações mascaradas até hoje pelo emprego da noção necessariamente simplificadora da alfabetização, que opõe, sem nuances, duas populações: a dos leitores alfabetizados e a dos analfabetos iletrados. Uma primeira diferença, a mais exteriormente visível, reside na modalidade física do próprio ato léxico, que distingue uma leitura silenciosa, que é apenas o percurso dos olhos sobre a página, e uma outra, que necessita de oralização, em voz alta ou baixa. [...] (CHARTIER, 2011, p. 82).

Com base nas ideias apresentadas por Chartier (1999, 2011), queremos investigar os leitores que existem em cada estudante de Pedagogia, em cada futuro professor e

multiplicador de leitor: saber o que leem, como leem, por que, na intenção de poder contribuir com o estímulo da significação de suas práticas de leitura, saber das dificuldades das leituras acadêmicas, sem adotar uma leitura ou prática de referência como única e padronizada. Muito embora, entenderemos que há também as leituras necessárias e obrigatórias para a formação do graduando. Além disso, retomando sempre que possível a utilização do termo de Veiga-Neto (2003), das culturas no plural, para que não seja adotado um modelo padrão da forma de ler e assim fazer com que as outras formas sejam inferiorizadas, estereotipadas.

A respeito das práticas de leitura, Chartier (2011, p. 78) argumenta também que dependendo da forma que os leitores leem, a leitura ganha outro significado que pode nem ter sido previsto pelo próprio autor. Sendo assim, se sozinho ou em grupo, seguindo tradição ou inovando, leituras públicas ou íntimas, combinadas com a forma da impressão - página, letra, tamanho, cor entre outros fatores tipográficos o leitor é autor de uma outra compreensão daquela leitura.

[...] a oposição entre leitura oral e leitura silenciosa pode ser reconhecida como a expressão das competências que coexistem, a que contrasta duas relações com o impresso deve ser utilizada como uma primeira, e ainda grosseira, classificação das figuras da leitura reencontradas em uma determinada sociedade e praticadas pelos diferentes grupos - sociais, mas também religiosos, intelectuais, étnicos, etc - e às vezes explicitamente teorizadas. (...) As maneiras de ler não se reduzem, portanto, aos dois grandes modelos propostos e sua coleta deve ser empreendida cruzando-se, de um lado, os protocolos de leitura adequados aos diferentes grupos de leitores e, de outro, os traços e representações de suas práticas. [...] (CHARTIER, 2011, p. 89).

Assim o filósofo francês introduz novos olhares a respeito das relações e práticas de leituras, pois há muitas interpretações dentro de um texto impresso, não só na leitura do escrito em si, mas como é lido, por quem é lido, para quem e o motivo que se lê.

Chartier escreve que as classificações contraditórias que eram conduzidas no século XVIII perante a leitura: cidade e campo, letrados e camponeses, frívolos e virtuosos, estas oposições escondem outras relações existentes no impresso “em que o texto é decifrado em comum, lido pelos que sabem aos que sabem menos ou nada, às vezes manuseados e elaborados coletivamente” (CHARTIER, 2011, p. 95).

Enquanto os modos de realizar as leituras for uma forma de estereotipar as práticas de leituras, as muitas possibilidades e funções existentes nas relações com o escrito impresso ficam escondidas. Como por exemplo no século XVI, que o manuseio dos materiais impressos tem uma relação com o povo de hábito, cultura é uma prática familiar “paralela ou substituta dos aprendizados escolares” (CHARTIER, 2011, p. 95). Ou como por exemplo a leitura das reuniões exatamente como aconteceram ou como foram idealizadas, tem uma diferença relação com a leitura que é “relação pedagógica imediata e espontânea”.

Com isso, temos diversos fatores implícitos nos textos que estabelecem diferentes relações de leituras comprovando o estudo que não considera mais o impresso como um suporte neutro.

Na realidade nunca foi. O que mudou foi o olhar crítico dos filósofos e historiógrafos em relação a proposição de novas ideias, outras perspectivas para entender os fenômenos que são socialmente (político e economicamente) construídos.

“Em Paris e Lyon no século XVI, em Troyes no XVII, em Ruão ou Caen no XVIII, os editores pretendem ganhar em público numeroso, ultrapassando a clientela dos leitores eruditos e notáveis” (CHARTIER, 2011, p. 99). De um lado, os editores querem aumentar a produção dos impressos, otimizando custos, com melhor preço de venda, de outro lado há a qualidade do impresso e a preocupação em facilitar a leitura, antes restrita aos leitores “eruditos e notáveis”. Porém é preciso entender que a organização tipográfica expõe uma intenção editorial muito clara e, muitas vezes revela nos objetos impressos as maneiras populares das práticas de leituras. “[...] o que é contemporâneo do leitor na edição antiga não é o trabalho de escrita, mas o de edição, e a ‘leitura implícita’ visada pelo impressor-livreiro vem sobrepor-se às vezes, contraditoriamente, ao ‘leitor implícito’ imaginado pelo autor” (CHARTIER, 2011, p. 100).

Sendo assim, os recursos das impressões são tão importantes, se não mais, que os dispositivos textuais do impresso. A qualidade e cor das folhas, tamanho e tipo de letras, peso e espaço que os textos e livros ocupam, todos os dispositivos dão a dinamicidade para atrair e estimular o público que o autor pretende atingir.

Chartier (2011) também escreve que é necessário entender o contexto social presente nos impressos impedindo os pensamentos pré estabelecidos ou julgados a partir da análise das formas, dos livros. Um exemplo das distorções é a Biblioteca Azul, por muito tempo entendida como popular e rural, os livros impressos a bons preços sob capa azul tinha a intenção de disponibilizar diversos temas para atrair diferentes públicos. Cada livro azul que a Biblioteca se apropria é pensando em um tipo de leitor já “implícito”, que não é o mesmo leitor-comprador que a editora da impressão tradicional imagina para seu produto. Porém, por haver uma distância entre a primeira publicação e a edição do livro para entrada na Biblioteca Azul, as distorções são diversas, desde que sua finalidade de existência era de reduzir os custos das impressões até aumentar a circulação popular, e ainda que eram disponibilizados ao público porque eram recusados pelos notáveis.

Ao contrário das distorções, os livros “são escolhidos porque parecem poder ser comprados por um grande público e, portanto, suscetíveis de responder a uma expectativa partilhada, seja da ordem da devoção, da utilidade ou do imaginário” (Chartier, 2011, p. 102).

Há registros que em alguns casos, a segunda impressão do texto utilizava de estratégias de redução e simplificação, o que traduzia a maneira dos editores enxergar seus leitores potenciais na massa, com capacidades léxicas limitadas. E talvez pudesse ter contribuído com a divisão e estigmatização de leitores.

[...] todos os leitores leram como se desejou que lessem. O conhecimento dessas práticas plurais será, sem dúvida, para sempre inacessível, pois nenhum arquivo guarda seus vestígios. Com maior frequência, o único indício do uso do livro é o próprio livro [...] (CHARTIER, 2011, p. 105).

Os argumentos de Chartier citados nos levam a reflexão dos contrastes trazidos por ele em relação aos padrões estabelecidos e praticados. Um destes contrastes é a substituição da divisão entre alfabetizados e analfabetos por leitores e não-leitores, cujas diferenças vão além da relação com o escrito. Outra oposição estabelecida é a oportunidade de existir mais de uma norma de leitura, já que elas são diferentes e específicas dependendo da comunidade de leitores, dos usos dos livros, dos modos de ler e das interpretações. E ainda que há diversas comunidades de leitores com diferentes práticas de leituras: ler por obrigação, ler por prazer, ler para passar o tempo, ler por ler.

Desta forma, a etiqueta das práticas de leitura da cultura dominante é criticada na terceira geração da História Cultural com as ideias propostas por Chartier (2011, 1999), visto que inclusive as representações de leitores eram pintados ou registrados como homens, lendo somente livros e em grandes bibliotecas. Como se a leitura devesse só ser por um motivo, feita de uma só maneira por um só público. Como se os almanaques, folhetins, leituras femininas –consideradas inexistentes até então – ou leituras coletivas não fossem leituras. Então Chartier investiga e contextualiza trazendo novos argumentos que entram em choque com os costumes e padrões dos anos 60 e 70.

Tais argumentos nunca foram admitidos pelos autores e editores até então, visto que sempre tiveram a autonomia sobre o texto e este exercia poder sobre o leitor. O autor era detentor da compreensão correta, no sentido único e validado por ele e pelo editor, que pensavam na leitura e no leitor para seguir aquele roteiro esquematizado. Nem que para a “ordem” ser criada, alguns modelos fossem adotados e algumas “culturas” desvalidadas.

Assim, quando Chartier começa a questionar os números dos leitores e os temas de interesse trazendo conflito e contradição às práticas culturais e sociais adotadas, ele também questiona as maneiras de ler e a produção de sentido do texto empoderando o leitor à

liberdade de modelos, tipos de leituras e sentidos, podendo os leitores interpretarem tanto quanto suas experiências de mundo combinadas aos fatores tipográficos permitissem.

Com os novos pensamentos sendo propostos, até a mobília do século XVIII foi ganhando outra forma para que o leitor ou leitora pudesse se acomodar conforme o prazer gerado pela leitura, algo mais relaxado, menos obrigação. Porém, ainda existiam outros móveis que implicassem esta leitura menos prazerosa e menos relaxada. A intenção era sintonizar os móveis com o intuito da leitura, propondo um sentido “mais como um trabalho do que como um abandono” (CHARTIER, 2011, p. 92).

As mobílias, os pensamentos, as pinturas, os registros foram se abrindo a esta nova perspectiva das relações com a leitura que além de consumo é também produção, invenção. Segundo a imagem de Michel de Certeau, “o leitor é um caçador que percorre terras alheias” podendo, a partir da sua leitura de mundo, criar uma nova interpretação e estabelecer uma relação com a leitura, diferente da pensada pelo autor ou imaginada pelo editor. Porém, este leitor tem sua liberdade “cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura” (CHARTIER, 1999, p. 77).

Mesmo sabendo que tinham autonomia para ler e desenvolver suas próprias relações com o texto lido, os controles e códigos atribuídos pela sociedade, por meio de representações – cinema, fotografia, pinturas – eram rígidos e “prendiam” os leitores em ter uma ideia de relação com a leitura gerando em torno das leituras legítimas, ideais. Um exemplo é retratado em fotografias em que os livros são símbolos de poder, de prestígio.

Por mais que a leitura seja um ato universal, há uma variedade enorme de modelos de leituras, formas, práticas, competências e por esta multiplicidade de relações há um certo conflito. “Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. [...] O que muda é o recorte dessas comunidades, segundo os períodos, não é regido pelos mesmos princípios” (CHARTIER, 1999, p. 92). Portanto por mais universal que seja a leitura cada leitor e relação de leitura é única e precisa ser entendida dentro de um determinado contexto, determinada sociedade.

Dessa forma, nossa pesquisa caminha ao encontro das ideias defendidas por Chartier, visando a mapear estas leituras e identificar suas influências, motivações, formas de ler e projetos mais densos de leituras com as estudantes de Pedagogia do 1º e 3º anos, inclusive para checar se há alguma incidência das práticas de leituras mais densas, para poder compartilhar e replicar com outros futuros formadores de leitores.

2. PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA E REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo faremos, inicialmente, uma discussão sobre o ensino da leitura na Educação Básica, focando problemas e possibilidades que envolvem essa temática, com base nos estudos realizados por diversos autores, entre eles: Platzer (2014), Lima (2012), Suba (2012), Rezende (2009), Klebis (2008), Mafra (2003), Tardif (2002), Corrêa (2001), Pimenta (1999), Souza (1996) e Yasuda (1996). Nesse cenário, refletiremos sobre a formação de professores no Ensino Superior, em especial, licenciandos em Pedagogia visando a investigar suas práticas de leitura, foco central de nossas discussões no presente trabalho.

2.1 Leituras na educação básica: problemas e possibilidades

Sabemos, conforme pontua Freire (1983), que os sujeitos realizam leituras de mundo, considerando que estas precedem a leitura da palavra, do código escrito, assunto este abordado no primeiro capítulo. Nesse sentido, ao chegar na Educação Básica, o aluno traz a sua leitura de mundo e esta deverá ser reconhecida pelo educador. Em se tratando da leitura da palavra escrita, temática principal de nossos estudos, pontuamos que há, muitas vezes, uma diversidade de textos lidos pelos educandos e, em muitas situações, essas leituras cotidianas, conforme pontua Mafra (2003), não são (re)conhecidas pela escola. Assim, podemos questionar: o que acontece na trajetória escolar que valida algumas leituras e desconsidera outras? Exemplo dos clássicos, leituras nobres; e histórias em quadrinhos, leituras infantilizadas, invalidadas.

Ainda temos atualmente no Brasil, mais de vinte milhões de crianças que não chegam até as instituições escolares da Educação Básica, segundo Arroyo (2012), por estarem em condições precárias, abaixo da linha da pobreza. Entretanto, se comparado há anos anteriores o número de crianças na escola aumentou, devido aos processos de democratização da educação e da obrigatoriedade do Ensino Fundamental com início das crianças aos seis anos (Lei nº 11.274/06), sendo dever do Poder Público garantir a vaga na escola, conforme afirma Brandão (2009). No Brasil, o número de matrículas na série inicial do Ensino Fundamental aumentou 43%, se comparado a 2005, segundo informações do Censo Escolar 2006 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Segundo dados do

Censo Escolar 2016, publicado pelo Inep, houve um aumento da taxa de frequência à escola, conforme o gráfico abaixo:

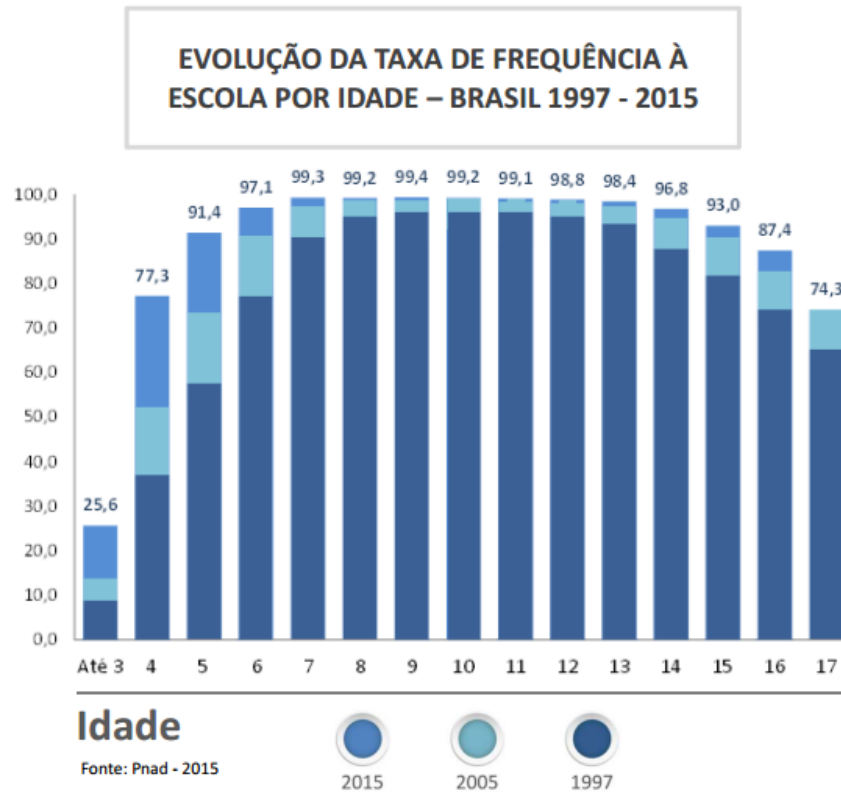


Figura 1 - Evolução da taxa de frequência à escola por idade no Brasil de 1997 a 2015.
Fonte: Pnad 2015.

Sendo assim, poderíamos fazer uma relação que mais crianças na escola sendo alfabetizadas e letradas, mais leitores e escritores podemos formar. Precisamos, neste contexto, questionar acerca da formação com qualidade, permitindo aos educandos práticas de leitura e escrita que lhes sejam significativas.

Monteiro (2002), ao publicar sua pesquisa sobre práticas alfabetizadoras, escreve que uma professora deixava os alunos que terminavam as atividades primeiro que os outros folhearem livros de histórias, apontando como uma prática pedagógica contraditória, pois os alunos mais lentos não teriam o mesmo acesso aos livros que, por sua vez, só estariam liberados a todos na sexta-feira. Segundo a pesquisadora, era tido por todos os alunos como uma atividade muito prazerosa poder escolher um livro para levar para a casa todas às sextas-feiras, já que não eram todos que conseguiam ter contato durante a semana na sala de aula.

Nesta linha de raciocínio, as crianças em fase de alfabetização geralmente gostam dos livros, desde que lhes sejam significativos. Porém, ao longo do desenvolvimento pedagógico das crianças nas escolas, o contato com os livros, muitas vezes, passa a ser menos prazeroso e mais obrigatório.

Com base na pesquisa de Platzer (2001, p.108) sobre o ensino de língua materna e a produção de textos escritos pelos alunos da 4ª série do Ensino Público Fundamental, as crianças são acostumadas a realizar na escola leituras com determinadas cobranças: ler para fazer um resumo, ler para produção de textos, ler para a prova, entre outras obrigações. Segundo a autora, o aluno precisa ter também a oportunidade de vivenciar a leitura sem essas cobranças, para que se possa experimentar o ler pelo gosto de ler, de adquirir novos conhecimentos e novas informações. Ler pela oportunidade de praticar a leitura.

[...] A suposta neutralidade cultural do ato de ler, sua aparente instrumentalidade, são as garantias de sua eficácia social: ele pode ser posto a serviço de todas as causas das sociedades alfabetizadas. Das Reformas do século da Luzes até as expansões escolares do século XIX, cada política educativa estava plenamente convencida disso: o ensino da leitura é um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais, que são o seu alvo (HÉBRARD, 2011, p. 35).

Como observamos, não existe sugestão de leitura neutra de cultura. A prática do ler já é em si um fenômeno social e cultural, desta forma influenciando a forma de pensar de quem está lendo. Quando uma criança gosta de uma leitura, isto produz um significado. Se ao longo dos anos, os valores não tiverem mais significados em torno da leitura, provavelmente essa criança buscará outra atividade que tenha mais sentido na sua vida que, por exemplo, uma leitura obrigatória sem entender o contexto, e com o passar do tempo é muito grande a probabilidade de se distanciar ainda mais dos textos escritos, caso não haja uma influência forte e positiva que faça o contrário. Segundo Yasuda (1996, p. 77), “o desejo de ler existente antes da alfabetização, geralmente, desaparece durante a vida escolar”. Uma possível resposta para este desaparecimento seria, conforme pontua Souza (1996, p. 72), “que a leitura tem sido pensada como coisa menor na escola”.

Focando a escola, podemos afirmar que as crianças após serem alfabetizadas nem tomam bem o gosto pela leitura, e já são vistas em um bombardeio de leituras para as provas e outras atividades avaliativas, conforme pontuamos. Nesta fase da escola, as crianças são inseridas em práticas de controle sócio-político-econômico, sem conseguir, muitas vezes interpretar aquelas leituras indicadas, fazendo-se distantes cada vez mais das práticas de ler.

Tardif (2002), em uma de suas pesquisas com professores, escreve que as experiências de vida, tanto familiares quanto na escola vividas como alunos são responsáveis pelas preferências ou repulsões nas histórias e memórias dos professores. Além disso, Tardif (2002) também escreve que é a partir das atitudes e comportamentos da figura de professor institucionalizada na memória que ele reproduz a ação de ser professor. Assim sendo, as práticas de leituras, podem ficar descontextualizadas se não se pautarem nas significações para cada época de alunado, para as diversas realidades.

Mafra (2003) afirma que a escola prefere trabalhar as indicações de leituras já propostas anteriormente, dando vida a um universo antigo marcado pela tradição do definível e presumível, que são os famosos “clássicos”. O autor também complementa destacando que neste espaço mediador entre o jovem e as diferentes formas de literatura, a escola muitas vezes trabalha o aluno despidido de informações.

[...] não podemos pensar a leitura sem considerar o papel da escola. [...] Pois se à escola, além de contribuir para o desenvolvimento dos leitores iniciantes que nela estudam, também cabe a função de criar condições para que o aluno se torne um leitor autônomo, que queira conviver com os livros, que queira cultivar a leitura ao longo de sua vida, como pode essa mesma escola formar leitores que não leem ou que “não gostam” de ler? [...] (KLEBIS, 2008, p. 37).

Conforme citado, o papel da escola é fundamental para o ensino da leitura e ao incentivo das práticas das leituras; porém, em alguns casos, os alunos saem dela sem saber ler, com dificuldades para ler e interpretar ou, também, sem gostar de ler. Por que acontece isso? Onde estará o problema? O professor tem total autonomia? O quanto é possível alterar o currículo da escola? O currículo escolar incentiva as práticas de leituras?

Gimeno Sacristán (2013, p.20) escreve que o currículo no discurso educacional é uma “invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem”, pois é através dele que as regras são delimitadas e a ordem determinada. É um instrumento de poder que estabelece a organização do conhecimento, divisão de tempo, formação continuada de professores e aprendizagem dos alunos.

Sobre a ponte entre a teoria e a ação, a prática da escola, Gimeno Sacristán (2000, p. 201) afirma que: “Um currículo se justifica na prática, enfim, por pretensos efeitos educativos e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula, condicionadas pela estrutura de tarefas que cobrem seu tempo de aprendizagem”. Além de precisar se manter presente na rotina escolar e vivências do dia a dia do aluno, uma prática pedagógica bem fundamentada e articulada cumpre não só exigências do currículo, como adquire um significado de valor na vida de professores e alunos. Pois “toda ação consciente para influir nos demais – inclusive a educação – tem sentido para quem a executa. Caso contrário, ela não é mais do que uma rotina ou conduta sem finalidade de comando.” (SACRISTÁN, 2013, p. 25). E é exatamente por este motivo que acreditamos na importância das práticas de leitura dos estudantes de Pedagogia, futuros professores.

Gimeno Sacristán (2000, p. 201) também ressalta que “a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas

existentes”, para que nosso olhar não seja inocente sobre o contexto que precisaremos analisar, quando o assunto for o currículo escolar, e parte dele, as práticas de leituras.

Há muito espaço para novas perspectivas na leitura; como Chartier (1999) escreve, a leitura precisa ser vista como prática criadora, inventiva e produtora. É preciso encarar essa função criadora com muita responsabilidade, conforme Chartier (2011) explica que há diversos leitores pensados na edição de um livro, desde o leitor implícito pelo autor do texto, ao leitor pensado para as impressões e ilustrações do livro, como há também o espaço da interpretação pelo leitor real, que pode ser totalmente diferente se não conhecer os contextos anteriores.

A escola como instituição reguladora, muitas vezes cumpre um papel de validação das leituras de alguns livros e textos em detrimento de outros. Como instituição reguladora, mais uma vez retoma sua função de classificar, excluir, segmentar. A escola desta maneira pode ser vista como na história de *Aldous Huxley* em “Admirável mundo novo”, contado por Klebis (2008), no sentido de explicar que somente as pessoas pertencentes à classe “alfa” poderiam se aproximar dos livros e das práticas de leituras até mesmo pelas futuras funções de liderança política e intelectual que ocupariam na sociedade. Já os “deltas”, considerados como desprovidos de inteligência que merecessem estar próximos aos livros, pertenciam a castas menos favorecidas e eram destinados às funções servis, braçais tinham experiências dolorosas e traumáticas relacionadas às leituras e livros.

Neste sentido, a escola (ou a política?) escolhe quais leituras são importantes e quais não são para a vida dos educandos, sem refletir, como proposto por Klebis (2008, p. 34), “como e em função de que se articulam as relações entre a leitura e os leitores no processo de escolarização”. Desta forma, o processo de exclusão, segmentação faz parte da história da escola. É como se o ensino e a aprendizagem da leitura não soubessem ser diferentes. Consideram então que as leituras válidas são as do ambiente escolar, indicados pelos docentes.

É preciso motivar o educando para se tornar um leitor assíduo; a partir da leitura que tem significação para o aluno, traçar um projeto de leitura maior. Porém, antes do projeto maior, é preciso a motivação do ler, estimular a leitura por intermédio do significado de mundo daquele educando. Destacamos, também, que há a necessidade também de ler por dever e não só por prazer. São diferentes objetivos para a leitura e todos deverão fazendo sentido para o leitor.

Podemos pensar que muitas vezes o distanciamento das práticas de leituras possa acontecer por parte dos alunos quando, na escola, eles precisam calar as vozes e vontades que possuem em prol de leituras e saberes que eles não aprenderam a conhecer.

[...] Distante do diálogo crítico com as demais formas de literatura consumidas por adolescentes, tidas como sublitteratura, a escola não resolve seus impasses, distanciando-se e distanciando também o aluno dos clássicos. Sob o escudo de aspectos como vocabulário, estilo e contextualização, jaz a reflexão do autor sobre o mundo, prenhe de significação intocadas por mãos adolescentes. [...] (MAFRA, 2003, p. 33).

Conforme exposto, fica difícil acreditar que a escola possa ser uma boa influência para a formação de alunos-leitores, pois ao contrário do que se espera sobre criação de vínculo, valorização de culturas, criação de projetos de leituras, muitas instituições educacionais agem conforme pontua Mafra (2003, p.36): “A escola, enquanto espaço mediador entre o jovem e as diferentes formas de literatura, muitas vezes trabalha o aluno como *tábula rasa*”. Sendo impossível para as pessoas esquecer tudo o que já foi vivido e aprendido até então para simplesmente receber aquelas novas informações como se fossem as primeiras da vida.

Se pensarmos que muitas pessoas são distanciadas das leituras que gostavam e praticavam durante a trajetória escolar, outras nem tiveram acesso às leituras diversas. Para Mafra (2003, p. 38): “O universo de leitura do brasileiro que lê – e que não são muitos – mantém-se na maioria dos casos, ainda circunscritos às leituras de iniciação. Ou seja, aquela desvalorização de um tipo de leitura para inserir o tipo do texto válido nas escolas, que muitas vezes são os clássicos, distancia as práticas de leituras do cotidiano de muitos brasileiros.

Rezende (2009), ao refletir sobre as práticas de leitura, aponta que:

[...] O estudante, para ler, plenamente, textos diversificados, inclusive o acadêmico, precisa ter conhecimentos prévios, vivência cultural, domínio de conceitos - não basta o de palavras. Isso porque entendemos o ato de ler como algo que se dá na relação leitor e texto, posto que a palavra escrita, por exemplo, sem um ser humano para lê-la, nada significa. Há que se considerar, ainda, o fato de alguém que pretenda ler, mas não está inserido, amplamente, no universo de representações (as leituras se dão por meio de signos), não conseguir estabelecer compatibilidade entre suas vivências, cultura, leituras anteriores - ou seja, conhecimentos prévios - e o que está escrito. [...] (REZENDE, 2009, p. 7).

Para introduzir leituras diferentes das “de iniciação” ou até mesmo as leituras de massa como cita Mafra (2003), seria o ideal que os estudantes tivessem conhecimento do contexto da história referida: história do autor, do espaço social referido, período em que foi escrito, cultura entre outros detalhes que aumentarão o universo do leitor em questão de representações e lhe farão aproximar o que está escrito com o que for realmente ser lido.

Os mediadores das leituras na escola são os professores. Conforme Corrêa (2001, p.27), “são eles as pessoas que, partindo de certas expectativas de leitura, agenciam a forma

pedagógica a partir da qual os alunos devem interagir com determinados textos”, com a finalidade de administrar “as esferas do o que ler, como ler e para que ler”. Isso significa que muitos alunos são leitores pela forma com que foram estimulados durante sua trajetória escolar, ou também distanciaram das leituras pelo mesmo motivo, pois há vários fatores que influenciam as práticas de leituras, entre eles, a escola.

Chartier (1999) justifica que há um distanciamento dos jovens em relação às leituras, pois o que a escola define como “cânone” não são as leituras que os jovens se interessam. “É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude” (CHARTIER, 1999, p. 104). Assim, a partir do que o jovem se interessa por ler é importante estabelecer uma relação e não anulação com estes textos, para que haja uma extensão do projeto de leitura e ampliação para textos “densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar” (CHARTIER 1999, p. 104).

Desta forma, pensando nos caminhos que seriam possíveis traçar para que os alunos sejam motivados a ler diferentes tipos de textos, consideramos que a leitura deva ser uma prática cada vez mais presente no cotidiano dos futuros professores que, dentre várias funções, assumirão papéis de alfabetizadores de crianças, jovens e adultos. Conseqüentemente, também serão os formadores e multiplicadores de leitores.

2.2 Leituras no Ensino Superior

O assunto acerca da formação de professores é complexo e nosso foco é a prática da leitura dos estudantes de Pedagogia. Concordamos que “É incontestável o papel da leitura na formação docente, porém, isto requer constantemente uma reflexão de como é realizada pelos futuros professores, e as dificuldades que estes encontram na leitura acadêmica” (LIMA, 2012, p. 4).

Concordamos com Pimenta (1999) quando aponta que a sociedade necessita dos mediadores “nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores” (PIMENTA, 1999, p. 15).

E nesse sentido de reflexão sobre a formação docente segue também a nossa pesquisa, para que as questões das práticas de leituras sejam agregadas às práticas em salas de aulas, pois “O ensino, no contexto da educação básica, principalmente o da rede pública, clama por respostas concretas que superem o campo do subjetivismo e se efetive pela dialética do

trabalho docente, onde a leitura é fundamental” (LIMA, 2012, p.2). Que, assim, possamos pensar as leituras como práticas pedagógicas dos futuros professores, renovando processos nas escolas e possibilitando aos alunos o vínculo com a leitura, para além da leitura do código escrito, pois “A prática leitora permite a construção da cultura leitora, isto é, do que o leitor pode transformar e fazer emergir ou intervir sobre si e sobre a realidade” (LIMA, 2012, p. 3).

A partir da prática das leituras, os estudantes de pedagogia ampliam suas mentes para reflexões, novas ideias, realidades diversas, resultados de pesquisas que agregarão à prática docente. É como se as leituras emprestassem ao leitor, uma forma diferente de pensar com a cabeça do autor lido por aquele momento, mas acrescido das vivências e experiências de quem lê. Fazendo desta vivência, amplitude única, principalmente quando falamos das práticas de leitura na vida de futuros docentes que poderão replicar esta oportunidade a tantos outros alunos.

Quando Tardif (2002) classifica as origens dos saberes docentes, de alguma forma inclui a família, a escola, o curso de formação, saberes oriundos de livros didáticos e saberes do trabalho, mesmo considerando que todos os saberes se transformam a cada dia com a própria execução do trabalho docente. Podemos dizer que de uma forma bastante densa, todas as experiências de vida fazem diferença na formação dos futuros professores.

[...] De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retém certos elementos de sua formação profissional. [...] (TARDIF, 2002, p. 64).

Sendo assim, os conhecimentos e saberes profissionais dos docentes são considerados plurais e diversos, pois cada um tem “sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc.” (TARDIF, 2002, p. 57). Sendo que esta pluralidade toda se une em uma sala de aula em prol da educação, para serem futuros professores.

Os estudantes de Pedagogia, mesmo sem nunca terem ministrado aula, sabem o que é ser professor, por já terem tido vários deles durante a trajetória escolar, “as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências” (TARDIF, 2002, p. 67).

A imagem da escola e de professores, principalmente como incentivadora e multiplicadora de leitores, bem como de várias outras habilidades e competências, está sendo discutida como “fracasso”. Alguns exemplos já listados anteriormente reafirmam o quão distante da ideal, principalmente na rede pública de ensino, a escola está atualmente e, o peso

acaba, na maioria das vezes, sobrando para os professores e para o curso de formação. Mas também não podemos generalizar, pois “A formação docente é focalizada como uma das principais responsáveis pelo sucesso escolar, porém esta ponderação não é o único fator” (LIMA, 2012, p. 4).

Pesquisas recentes em relação à formação inicial tem sinalizado pouca contribuição para a identidade profissional docente, por se trabalhar com currículo e práticas burocráticas distantes das realidades nas escolas. E em se tratando de formação contínua, os cursos de atualização tem demonstrado pouca eficiência, visto que não incluem a “prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos” (PIMENTA, 1999, p. 16). Dessa forma, os professores não são levados a refletir em possibilidades para “novos saberes em novas práticas” (PIMENTA, 1999, p. 16).

[...] Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhe possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. [...] (PIMENTA, 1999, p. 18).

Um dos saberes-fazeres docentes necessários ao trabalho docente é revisitar as estratégias de ensino e aprendizagem docente a partir da própria prática, sempre estudando acompanhando a evolução humana e os desafios atuais. Acreditamos que as práticas de leitura devam também acompanhar esta dialética. Ao contrário disso, trabalham-se sempre com as mesmas leituras já validadas pelo universo escolar e invalidam muitos tipos de leituras trazidas por diferentes alunos em sala. Dessa maneira, contribui com a fragmentação. “Isso suplanta o reducionismo da leitura como algo descontextualizado e destituído de significado, e instiga o licenciado a refletir constantemente sobre a prática docente, no sentido de resgatar suas vivências na educação básica e traçar outra possibilidade de leitura para si” (LIMA, 2012, p. 4), já que não aprendeu a ter uma identidade leitora e é cobrado por isso no curso de formação de professores.

A identidade docente é algo a ser construído ao longo do tempo, em constante formação. “É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la” (PIMENTA, 1999, p. 19). Esta imagem da profissão no país não é sem fundamento, considerando que “O caráter fragmentado das iniciativas governamentais, das desigualdades regionais em termo de educação, é mais uma das raízes brasileiras, que ainda não suplantou a desintegração do sistema de ensino” (LIMA, 2012, p. 5), talvez por este cenário seja mais difícil pensar na identidade docente como fator de incentivo ao aprimoramento das práticas de leituras.

Tem havido a necessidade de incluir nas atividades docentes alguns elementos, entre eles, verificações das práticas dos professores que já não tem mais sentido, revisão de teorias cujas práticas não existem mais, sinalização de necessidade de novas teorias, sem deixar de incluir neste processo de construção, os valores, as crenças, as histórias, os saberes individuais e coletivos dos professores em prol do progresso das práticas. “As instituições responsáveis pela formação dos professores, precisam pensar que além do conhecimento das disciplinas que irão lecionar, os professores precisam ter consciência da importância e caráter ético da sua atividade” (SUBA, 2012, p. 73).

Pimenta (1999) escreve sobre seus alunos, futuros professores, no curso de formação inicial e, segundo a autora, todos possuem um “saber o que é ser professor” (PIMENTA, 1999, p. 20) por ter experiência como aluno, conforme também sinalizamos anteriormente. Acrescenta, ainda, que a relevância do processo em “ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor” (PIMENTA, 1999, p. 20) é poder estudar textos produzidos por outros professores, refletindo sobre a prática profissional e pesquisas desta prática, além disso produzir conhecimento com as informações obtidas. Precisa haver uma transformação pensando em melhorar as práticas que já existem. “É possível desconsiderar o papel da leitura de reconstrução de saberes e intervenção da realidade educacional? Com certeza, não” (LIMA, 2012, p. 6). E a leitura, como pesquisa, reflexão é parte essencial desse processo de melhorias.

O processo de transformar a informação em conhecimento envolve análise, contexto e inteligência. O que nos leva ao estudo aqui proposto, que são os projetos de leituras dos futuros professores. A peça chave da transformação da informação em conhecimento envolve leitura e interpretação, atividades que os docentes deverão saber fazer e saber conduzir com competência.

[...] A informação confere vantagens a quem possui, senão as sociedades não se armariam contra a divulgação de informações, nem as manipulariam. O acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. Então é preciso informar e trabalhar as informações, para se construir a inteligência. Mas a inteligência pode ser cega e isso afeta o poder do conhecimento, uma vez que o poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, senão que àqueles que controlam os produtores de conhecimento. Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. [...] (PIMENTA, 1999, p. 22).

Por isso, a necessidade da mediação dos professores neste processo dos alunos consumirem informações, para que as recebam e possam adquirir “a sabedoria necessária à permanente construção do humano” (PIMENTA, 1999, p. 22). Para além da importância do

saber mediar, o saber consumir as informações nas leituras de diversos tipos e contextos e assim conduzir da melhor maneira os processos de leitura e interpretação de textos, independente da especificidade da aula.

A pesquisa de Correa (2001) é uma investigação sobre as leituras de estudantes de Pedagogia, como também a visão dos professores do curso sobre as práticas de leituras dos alunos e, em uma parte da pesquisa podemos fazer uma relação com um estudo de Tardif (2002) em que afirma que os professores “julgam, sempre a partir de suas experiências como alunos, que seus futuros alunos serão incapazes de compreender os livros didáticos ou os textos por si mesmos” (TARDIF, 2002, p. 75). Da mesma forma podemos traçar um paralelo com a pesquisa de Suba (2012), que afirma “O professor simplesmente manda os alunos lerem, e caso não ocorra a desejada compreensão do texto, o professor diz que a culpa é dos alunos e não da metodologia utilizada (por ele) ou dos textos adotados” (SUBA, 2012, p. 76). Não estamos afirmando que todos os professores são assim. O que queremos focar é exatamente o modelo que é criado na mente do futuro professor, do que é ser professor pelas experiências como aluno, a partir de pesquisas apresentadas, como a investigação de Correa (2001).

Assim também os exemplos das práticas de leituras se incentivadas e praticadas pelos professores, tendem a marcar o saber-fazer do aluno que será um futuro professor. Correa (2001), em sua pesquisa, pontuou que de maneira geral os relatos dos professores mostraram uma “representação negativa dos seus alunos como leitores” (CORREA, 2001, p. 33).

[...] Eles não têm leitura. Na verdade só de gibi e de apostila do “Objetivo” [...] Eu acho que falta pra essa moçada que ingressa na universidade é uma cultura geral (...) eles não têm, digamos assim, uma prática de leitura satisfatória. [...] Prof. I (CORREA, 2001, p. 33).

[...] geralmente eu pergunto numa conversa inicial com eles, que livros eles leram antes da universidade. [...] nessa turma de Pedagogia, o que foi percebido é que não são leitores. Nem de revistas. Raro, um ou outro que lê, que chega a ler livros mesmos e a maioria passa a vista por jornal, lê Bíblia, né! Lê uma coisinha aqui e outra ali, muito esparsa, muito esparsa e sem ler o conteúdo, de realmente... de buscar uma leitura mais... tanto prazerosa quanto em termos de conhecimento. [...] Prof. E (CORREA, 2001, p. 33).

Correa (2001) aponta que a imagem que os professores do curso de Pedagogia analisado na pesquisa tinham dos seus próprios alunos como leitores é uma pressuposição da imagem de leitor que estes professores criaram, do leitor que tem convívio intenso com as leituras, preferencialmente os clássicos, que os livros sempre são fonte de prazer e em contraste com todas estas imagens, as práticas de leituras dos seus alunos são a representação negativa da leitura. E nas falas de alguns dos alunos pesquisados, há presença desta imagem negativa dos professores:

[...] Eu não sou um grande leitor, na minha opinião eu leio o essencial mesmo, pela questão do tempo. [...] eu procuro lê aquilo que cai nas minhas mãos e que eu considero essencial. Eu gostaria de ser, mas infelizmente não sou um grande leitor, que seja uma pessoa dada a leitura, que possa dizer que gosta de literatura, que se dedique à literatura. [...] Depoimento de aluno (CORREA, 2001, p. 36).

Correa (2001, p.37) afirma que a maior parte dos alunos “tem uma imagem negativa de si mesmos como leitores” (CORREA, 2001), mas mesmo assim tem alguns contrapontos como o depoimento do aluno a seguir:

[...] Eu tenho mania de ler, sempre gostei de ler. Eu lembro que quando eu comecei a trabalhar, [...] o meu primeiro salário que eu recebi, eu era mocinha e podia ter comprado roupa (essas coisas), mas não, eu empregava mais era em livros. [...] eu gostava muito de romances, assim que nem o dos nossos escritores: José de Alencar, Machado de Assis... eu sempre gostei, e hoje esse tempo já está mais restrito pelo fato de termos que ler essas apostilas da faculdade, mas mesmo assim eu ainda tiro um tempinho e procuro um intervalo de quando eu estou trabalhando, eu sempre estou com um livrinho no caderno, aí a folgazinha que eu tenho eu dou uma lida. E antes de dormir, é mania, eu chego morta de cansada em casa, mas eu tenho que ler antes de dormir. [...] Depoimento de aluno (CORREA, 2001, p. 36).

Pelo que aparece na pesquisa é minoria, mas há também estudante que gosta de ler e admite preferir comprar livros ao invés de investir em outros produtos, que seriam muito mais atraentes para a sociedade de consumo como roupas ou outras coisas.

O aspecto mais interessante da pesquisa realizada com os estudantes de Pedagogia da UECE é que “na Universidade, os alunos, bem como os professores, deparam-se com o desafio de construir uma cultura leitora conduzida pela dialética a fim de se pensar as possibilidades formativas dessa prática para repensar o trabalho docente” (LIMA, 2012, p. 3). Finalidade muito similar com nossa pesquisa e intenção de poder contribuir com os futuros alunos dos futuros docentes e com o próprio curso de formação de professores, no incentivo a formação de leitores críticos e reflexivos.

Um exemplo de que há possibilidades de trabalhar a formação leitora de alunos no ensino superior, é o relato da experiência em sala de aula de Platzer (2014), professora universitária, que é chamada pela própria aluna, para que tenha ajuda para leitura e elaboração de textos. A aluna identificou dificuldade após atividade avaliativa de elaboração de texto de diversos temas, e para correção da avaliação a professora organizou uma dinâmica mostrando pontos positivos e os aspectos que apresentavam problemas. A aluna pediu por socorro e a docente auxiliou a aluna com empréstimo de livros, elaboração do que foi entendido, melhorando também sua produção em sala de aula, na disciplina do curso. Platzer afirma que “o graduando em Pedagogia deverá ter contato com diferentes gêneros textuais, e a literatura infanto-juvenil é uma das possibilidades de aproximação dos educandos com práticas de leitura e escrita que lhe sejam significativas” (PLATZER, 2014, p. 4).

Pensando ainda na leitura e na educação básica, as autoras Souza (1996) e Yasuda (1996) trazem questões importantes que merecem ser discutidas, como por exemplo o próprio tema “leitura” tem gerado muitas “indagações” para Souza (1996), pois a medida que se aproxima na ação, no entendimento e ensino da leitura, mais fica fascinada sobre ser “mediador entre texto e leitores”, mas também considera ser um tema difícil, subjetivo, que segundo a própria autora, “[...] quanto mais tento entendê-la, mais ela me escapa. Quanto mais tento ensiná-la, mais aprendo.” (SOUZA, 1996, p. 71).

O “ato de ler”, segundo Souza (1996), é entendido e estudado por ela, por meio das próprias vivências como leitora, memórias, experiências e a partir da “leitura dos leitores que são os professores” ela consegue dialogar sobre determinados temas importantes na linha de pesquisa que segue, além de escrever também que lendo as produções de autores “mais distantes” possibilita conhecer o que “já pensaram sobre a leitura” e complementa que “ler o texto escrito possibilita esses contatos entre espaços e tempos” (SOUZA, 1996, p. 71).

Fazendo um paralelo com Freire (1983), a pesquisadora dá significação às suas leituras do código escrito a partir do seu conhecimento de mundo e dialoga com outros autores, ampliando sua visão de mundo.

Souza (1996) afirma que os pesquisadores na área da leitura não encontraram uma explicação lógica, finita sobre a própria leitura. Citando o escritor francês Roland Barthes (1984), a pesquisadora explica que é preciso estudar ainda mais a leitura e haver trocas nesta área, já que a “lógica da leitura é diferente das regras da ‘composição’. Segundo Barthes a composição canaliza; a leitura, ao contrário, dissemina. A lógica não é dedutiva, mas associativa: ela associa ao texto [...] outras ideias, outras imagens, outras significações...” (SOUZA, 1996, p. 71).

Souza (1996) faz uma comparação da alfabetização com a leitura nas escolas, pontuando que é preciso fortalecer igualmente as duas, pois “ao contrário do esperado, fortalecer um círculo vicioso movido pela falsa ideia de que basta alfabetizar, quando, de fato, se não formarem leitores efetivos não se formarão mediadores de leitura” (SOUZA, 1996, p. 72). Comparação que faz refletir sobre muitas ferramentas de ensino nas escolas atuais e que podem distanciar ou aproximar o aluno da verdadeira prática de leitura.

Yasuda (1996) compartilha das ideias de Souza (1996) quando escreve que faz parte do grupo de professores da Escola Básica que tem “produzido muitos alfabetizados nas letras e poucos que sabem efetivamente ler” (YASUDA, 1996, p. 77) e ainda aponta constatar que o anseio por ler que existe antes da alfabetização, na maioria das vezes não existe mais durante a trajetória escolar.

A meu ver, a já famosa crise da leitura (famosa não por ser motivo de reflexão, mas porque se tornou chavão dizer que o aluno não sabe, não gosta e tem preguiça de ler) estaria centrada na dificuldade, sobretudo do professor, de perceber-se enquanto leitor. (YASUDA, 1996, p. 77).

Inclusive nos grupos de estudos, eventos, congressos de futuros professores, docentes e pesquisadores na área de educação, Souza (1996) escreve ser notável a ausência da preocupação prioritária com a leitura trazida pelos discentes. Até mesmo quando o tema é “linguagem” o foco está na escrita, na redação. Segundo a autora somente quando o tema dos eventos é “literatura infantil e juvenil” há preocupações voltadas para o campo da leitura, mas ainda assim, associada a errônea “formação do hábito de leitura” (SOUZA, 1996, p. 73).

A professora e pesquisadora Yasuda (1996) aponta como um dos principais problemas do motivo que levam os alunos a se desinteressarem pelas leituras durante a vida escolar é a dificuldade do professor como leitor. Desde a escolha do livro didático utilizado em sala de aula até a leitura de textos fragmentados, que condicionam e subestimam a interpretação dos alunos. Dos primeiros anos até os últimos do primeiro ciclo, a “leitura” dos textos trabalhados ficam restritos às cópias conduzindo a um processo um tanto quanto “mecânico” e “leitura e escrita, que deveriam completar-se no processo de construção do conhecimento, perdem o significado: não se atribui sentido ao que se lê e ao que se escreve” (YASUDA, 1996, p. 78).

Para o graduando de Pedagogia, multiplica-se a importância da leitura na sua formação para futuramente desenvolverem estratégias de trabalho em sala de aula, com seus alunos. Há leituras praticadas pelos estudantes de Pedagogia, porém precisam entender o sentido de ampliarem estas leituras, já que algumas leituras são necessárias e não são tão prazerosas quanto às leituras que costumavam ter fora do curso, pois a profissão docente é a de formação de alunos, muitas vezes, da educação básica.

Nos anos escolares seguintes, o afastamento da real prática de leitura, segundo Yasuda (1996) continua com os “paradidáticos” ou chamados “leitura extraclasse” pelo motivo que em sala de aula não há momentos de discussão dessas leituras (YASUDA, 1996, p. 78). Essas leituras servem para fazer parte da nota dos alunos, como também para utilizar como punição para os que não leem. E como a leitura extraclasse não há espaço para a troca das impressões em sala, “o professor não tem oportunidade de fazer a leitura das leituras dos alunos e por isso não age como mediador, mas como o que ‘mede’, através do número de acertos, a memória para fatos, nomes, datas, etc” (YASUDA, 1996, p. 78).

Souza (1996, p. 73) discorre sobre como normalmente acontecem as indicações das leituras por séries nas escolas, já que dificilmente existe um “projeto de equipe” para pensar

em estratégias pedagógicas de grupos tão heterogêneos de alunos, alfabetizados com métodos tão diferentes, as indicações das leituras são feitas com base nas sugestões de outros professores que dizem já ter indicado para seus alunos e dado certo, como também são indicadas a partir dos resumos prontos entregues pelas editoras, para que os professores nem precisem ler os livros que estão indicando para seus alunos.

Ao destacar a alfabetização e a leitura na escola, Souza (1996) afirma que “o trabalho importantíssimo da escola seria o de avançar aquele processo iniciado com a leitura num sentido mais amplo” (SOUZA, 1996, p. 75) e a pesquisadora ainda afirma que para isso o professor precisa ser o exemplo sendo o “mediador entre textos e leitores, sendo também leitor de seus alunos” (SOUZA, 1996, p. 75).

Concordamos com a autora sobre a percepção do distanciamento das leituras após o processo da alfabetização, pois há uma cobrança pela escola para que a leitura se torne um hábito e não uma prática: o primeiro é algo mecânico e forçado, o segundo é natural, com significações do sujeito que age, que pratica a leitura, no caso.

Num processo natural de aprendizagem, o alfabetizando avança (muitas vezes com esforço) em seus conhecimentos através das possibilidades que a leitura dos textos, em suas também variadas possibilidades, lhe estarão propiciando. Se o professor sonda, acompanha, propõe diversificados textos e com dificuldades diferentes para o aluno ir ampliando seus horizontes de expectativa não só ante conteúdos, temas, conceitos ou histórias que tais textos veiculam, veria possibilidades de conhecer diversas maneiras de se interpretar, representar, ou captar o mundo pela palavra. Aí: a fantasia, o sonho, o fato, o conceito, o som, o ritmo, a imagem... Há diversos tipos de textos. Há diversos tipos de leitores; há diversos tipos de leitura... É preciso ler muito, comentar muito... (SOUZA, 1996, p. 75).

Assim, conseguimos pensar que se nas escolas as práticas de leituras fossem trabalhadas com a mesma prioridade que a alfabetização e se os professores fossem leitores e mediadores das leituras dos alunos, os estudantes de Pedagogia teriam uma outra referência de pensar a leitura, do ensinar e de refletir sobre a prática docente.

Souza (1996) destaca que a “competência de leitura” não é trabalhada nas escolas a partir do crescimento de compreensão e experiências de vida dos alunos e sim trabalhada somente “competências técnicas e metodológicas” fazendo aumentar ainda mais a distância entre alunos e leitores. A impressão da autora é que ao contrário da escola possibilitar o encontro da “criança ou o jovem ao livro em sua relação com as outras linguagens, parece que é o livro que se transforma e se apequena para ir ao encontro deles” (SOUZA, 1996, p. 75). A escola pode querer facilitar e simplificar, mas acaba dificultando a compreensão da “competência de leitura” que não é desenvolvida na sua totalidade e se torna muito menor do

que poderia ser. “Trabalha-se com a leitura da escola e não com a leitura na escola” (SOUZA, 1996, p. 76).

Yasuda (1996) afirma que “o professor [...] não é o vilão da história” (YASUDA, 1996, p. 79), ele apenas está inserido no processo escolar do conhecimento baseado no decorar, copiar e não aprendeu a exercer sua função diferente deste universo.

Compartilhamos com as preocupações de Souza (1996) sobre acreditar na escola e no professor e sobre poder retomar o caminho da educação que foi desviado da escola, por meio das leituras, o que não significa ser fácil. “Ler significa saber mais, mas, ao mesmo tempo, comprometermo-nos mais: alunos e professores” (SOUZA, 1996, p. 76) o que pode fazer aos que enxergam da mesma forma, assustar com tamanha responsabilidade.

Consideramos enfim, que seja de fundamental importância esta investigação das práticas de leituras dos alunos de Pedagogia, tanto quando aprenderam a ler, quanto quem foram e são os motivadores das práticas de leituras, por todos os argumentos descritos até aqui e por acreditarmos que a leitura autônoma, transformadora e contextualizada possa existir no cotidiano desses futuros professores.

3. TRILHANDO CAMINHOS PARA A PESQUISA

Caminhos metodológicos foram traçados com vistas a atender os objetivos de nossa investigação sobre as práticas de leitura dos alunos de Pedagogia em diferentes contextos sociais e seus enfrentamentos, limites e dificuldades, contemplando os tipos de textos mais lidos pelos alunos de Pedagogia e as influências em suas práticas de leitura, como família e escola.

Nossa escolha para a pesquisa foi a investigação qualitativa, na qual “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa rico em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 16), principalmente porque precisávamos adentrar às práticas de leituras de estudantes de Pedagogia, que sem resgatar suas experiências, memórias e histórias de vida, não seria possível. Além disso, a pesquisa qualitativa é caracterizada por representar o contexto investigado, mais próximo do real.

Biklen e Bogdan (1994) apontam cinco características para a investigação qualitativa, conforme descrevemos a seguir:

- a primeira característica é que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 47), que mesmo quando utilizando outros equipamentos como gravadores ou filmadoras, é o conhecimento do investigador que faz o alinhamento entre uma informação e outra, além de pesquisar no local mais próximo do natural em relação ao tema investigado, pois o comportamento altera conforme o contexto em que ocorre;
- a segunda característica é que “a investigação qualitativa é descritiva” (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 48), envolvendo detalhes minuciosos de assuntos complexos e não são simplesmente números. Muitas vezes os dados incluem fotos, entrevista, vídeos, citações na tentativa de descrever uma situação a mais próxima da realidade;
- a terceira característica é que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 49), pois a forma mais natural de como o processo acontece é onde encontramos significado na investigação educacional, exatamente como o fenômeno estudado acontece naturalmente;
- a quarta característica é que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 50), para que dados particulares possam ser agrupados e indicar possibilidades de resultados e não somente a análise dos

dados para confirmar uma teoria, se elas correspondem às hipóteses e objetivos construídos anteriormente à coleta dos dados;

- e a quinta característica é que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 50), pois os pesquisadores qualitativos tem interesse em investigar os diferentes modos que diversas pessoas pensam e agem, a forma como dão sentido às suas próprias vidas. “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 51).

Conforme as características de uma pesquisa qualitativa, decidimos que para o tema em questão, a melhor forma de investigar seria utilizando essa abordagem, já que precisávamos de respostas vindas dos próprios sujeitos pesquisados, que são os alunos de Pedagogia. Precisávamos ainda do maior número de informações possíveis em relação as leituras, gostos, dificuldades, motivações, memórias, vivências e histórias, com todos os detalhes, contados pelos próprios alunos. O nosso foco são as leituras antes e depois do Ensino Superior de Pedagogia, assim o cenário ideal seria colher os dados em alguns anos do curso de formação de professores.

Segundo Lüdke e André (2014, p. 18), “o pesquisador desenvolve a sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta”. Nossa etapa de exploração teve início ao refletirmos sobre a qualidade da educação básica e a formação leitora de professores, pois trabalhamos diretamente com egressos deste ensino (educação básica), que apresentam diversos tipos de dificuldades, principalmente em leitura e escrita. Refletimos sobre as principais perguntas que iriam conduzir nossa investigação, a instituição que gostaríamos de pesquisar, como seriam nossas ferramentas de pesquisa, entre outras. Assim, nós entramos também na segunda etapa da investigação que requer a busca sistemática dos dados pesquisados em prol da compreensão do que está sendo estudado, no caso, as leituras dos estudantes de Pedagogia (frequência, tipos, influenciadores, entre outros) contadas pelos próprios estudantes e seus impactos como futuros docentes e formadores de leitores, e a decisão da pesquisadora em selecionar os dados em meio a tantas informações que possam ser úteis. “[...] O problema fundamental para o investigador antropológico é aprender a selecionar os dados necessários para responder às suas questões e encontrar o meio de ter acesso a essa informação.” (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 18). A terceira etapa é a descoberta, que consiste na explicação da realidade a partir dos resultados da pesquisa.

Importante ressaltar que nossa pesquisa teve aprovação pelo Comitê de Ética¹ para que então pudéssemos iniciar a coleta de dados. A investigação qualitativa foi realizada com alunos do curso de Pedagogia de uma Instituição Privada no interior do Estado de São Paulo. Escolhemos pesquisar as alunas do 1º Ano para verificar justamente se existe algum tipo de dificuldade ou ruptura dos tipos de leituras indicados pelos próprios alunos entre o pré Ensino Superior e durante o curso. E a escolha dos alunos 3º Ano porque já possuem mais tempo de Ensino Superior cursado em comparação ao que precisam concluir para se formarem professores.

Observamos no primeiro semestre de 2016, as aulas do 1º e 3º anos de Pedagogia do período noturno durante aproximadamente um mês e meio em cada sala, para criar o vínculo com os alunos, sendo no 1º Ano, 1 disciplina ministrada por um 1 professor e no 3º Ano, 2 disciplinas ministrada por uma professora. Segundo Biklen e Bogdan (1994), o trabalho de campo se caracteriza justamente pelo pesquisador se colocar no mesmo ambiente dos sujeitos pesquisados, passando o maior tempo possível para que a investigação fique mais próxima da natural, assim o pesquisador não é visto como um estranho e os sujeitos respondem, agem e se comportam naturalmente nos afazeres cotidianos. Desta forma, o intuito era pesquisar sobre as práticas de leituras dos estudantes, de modo que cada aluno não pensasse no que seria a resposta ideal e sim o que representasse a prática do dia a dia.

Mesmo entrando no ambiente dos sujeitos pesquisados, nós precisamos ter um olhar de fora das situações analisadas, não pensando do mesmo jeito que os sujeitos da investigação, mas refletindo e aprendendo, pois comungamos da descrição de Biklen e Bogdan de que “o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito [...] como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como quem vai aprender; [...] como alguém que procura saber o que é ser como ele” (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 113).

Durante o período de criação de vínculo, fizemos algumas observações de comportamentos e falas de alunos que contribuem para a nossa investigação, considerando essas situações de suma importância para a nossa pesquisa.

Aplicamos o questionário, totalizando 35 alunos no 1º Ano e 34 alunos que responderam o questionário no 3º Ano. Após esta etapa, demos a opção no próprio questionário, dos participantes se disponibilizarem para participarem da entrevista

¹ Aprovação do Comitê de Ética sob o CAAE: 50982415.5.0000.5383. No anexo 1, apresentamos o documento de aprovação.

semiestruturada. Tanto para os alunos que responderam o questionário quanto para aqueles que participaram da entrevista, utilizamos nomes fictícios.

Além das observações e conversas informais, a coleta de dados ocorreu por meio dos seguintes procedimentos metodológicos:

Tabela 1. Instrumentos metodológicos

Procedimentos Metodológicos	1º Ano	3º Ano
Observação	50 alunas	41 alunos
Questionário	35 alunas	34 alunos
Entrevista	4 alunas	5 alunas

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Ressaltamos, também, que antes da aplicação do questionário aos alunos investigados, solicitamos a alguns alunos de Pedagogia de outras instituições (de outras cidades, inclusive) que respondessem ao roteiro de questões, como forma de testar o instrumento elaborado.

3.1 Observação das aulas e aplicação do questionário - 3º Ano

Embora a observação não tenha sido o nosso foco, como instrumento principal dos dados coletados para a pesquisa, consideramos algumas falas e acontecimentos importantes para serem registrados. “[...] Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 30). Estando na sala de aula do curso de Pedagogia, os alunos poderiam expressar reações e falas naturais do cotidiano, e assim poderíamos perceber mais de perto, a visão deles de ser e pensar em relação à temática investigada.

A primeira sala de aula observada foi da turma do 3º Ano, pois os alunos já estão familiarizados com a instituição de ensino e a presença da pesquisadora seria mais natural. Consideramos mais coerente esperar a criação inicial do vínculo dos professores com alunos do 1º Ano para que, assim, os estudantes recém ingressos no Ensino Superior pudessem se sentir mais confortáveis nesse novo espaço, podendo melhorar ainda mais a qualidade da pesquisa, sem deixar a figura do pesquisador interferir nos resultados.

As aulas observadas no 3º Ano ocorreram em duas Disciplinas. Em algumas semanas estávamos presentes nas aulas de ambas as Disciplinas e, em outras semanas, participávamos de uma ou outra Disciplina. Observamos as aulas por dois meses.

A sala de aula era composta pela maioria de alunas e somente um aluno; mesmo assim quando fomos tratar de todos chamaremos de alunos para respeitar a regra gramatical de gênero. Uma sala de alunos falantes, animados e receptivos. No total, uma sala de 41 alunos.

Na primeira aula fomos apresentados pela professora de maneira cuidadosa e gentil, dando ênfase para a pesquisa científica principalmente na área da educação, o que geraram algumas perguntas e comentários a respeito de iniciação científica, mestrado e doutorado pelo alunos presentes na aula.

Sentamos estrategicamente do lado da parede na primeira cadeira para que fosse possível ficar de costas para a parede, de frente para alguns alunos e de lado para outros, de maneira a observar olhares, falas e reações da classe.

Nesta primeira aula, observamos a mediação da professora ao selecionar as participações dos alunos em relação às falas com argumentações nos textos indicados para as leituras da disciplina e as falas de alunos baseadas no senso comum, enfatizando a importância, ao refletir sobre a educação, de falas articuladas à ciência.

Ainda nesta primeira aula, a professora dividiu a sala em grupos para que os alunos trabalhassem a leitura de dois textos e respondessem algumas questões de interpretação desses textos, fazendo relação com a profissão docente, de acordo também com o debate do grupo. Fomos privilegiados por esta metodologia de trabalho, pois tivemos a oportunidade de conversar com quase todos os alunos, sentando junto com os grupos e ouvindo algumas ideias deles.

Em uma das aulas observamos que de 40 alunos presentes, somente duas haviam lido o texto indicado pela professora, ao perguntar que levantassem a mão. A professora demonstrou estar preocupada com a relação que alguns alunos tinham para com as leituras do curso e o quanto isso impactava na profissão docente. Inclusive quando a professora falava sobre o tempo investido nas leituras, as prioridades da vida dos alunos, uma das alunas falava com a outra que não tinha muito tempo para ler, pois estudava, trabalhava e fazia o estágio do curso, além disso, nos momentos de descanso não queria nada para ler, até filme preferia dublado, pois como disse “não gosto de nada legendado, quero assistir, não quero ler” (aluna A do 3º Ano).

Na última aula de observação no 3º Ano, antes da aplicação do questionário, a professora trabalhou com os alunos o tema literatura de Cordel e levou vários folhetos para que fossem lidos durante a aula, além de entregar um para cada aluno, presenteando a turma. Após a fala da professora sobre contextualização da literatura de Cordel, a professora deu a liberdade para os alunos pegarem os livros que queriam ler e houve um silêncio durante muito

tempo. Nós ficamos satisfeitos com o interesse demonstrado pelos alunos em entreter-se com os livros durante a aula toda.

Alguns alunos gostaram de alguns títulos que não estavam disponíveis para a entrega no momento e a professora, vendo a animação dos alunos em relação à leitura dos Cordéis, pediu que anotassem os títulos e ela traria na próxima aula. Uma das alunas disse: “Nossa! Estou apaixonada pela literatura de Cordel. Vou ter que pedir este do D. Quixote, pois adoro Miguel de Cervantes” (aluna B do 3º Ano).

Um dos títulos mais cobiçado e que havia disponível, a professora sorteou e pediu que nós escolhêssemos um número, como forma de não privilegiar ninguém. A aluna que ganhou o livro, momentos antes, havia comentado sobre a literatura de Cordel: “eu realmente adorei. E olha que eu não gosto muito de ler”. Depois do sorteio falou: “muito obrigada por ter escolhido o meu número. Eu sou azarada, nunca tenho sorte de ganhar nada e adorei ter ganhado o livro hoje” (aluna C do 3º Ano).



Figura 2. Aula de Literatura de Cordel no 3º Ano.
Fonte: Foto tirada pela autora, 2016.

No dia da aplicação do questionário, a professora saiu da sala para evitar qualquer ligação da pesquisa com alguma prova ou atividade relacionada ao curso valendo notas. Ao entregarmos o questionário para os alunos, combinamos com eles que não responderíamos dúvidas sobre forma de escrever de nenhuma palavra que eles quisessem, pois tudo deveria ser escrito da forma que eles achavam que estivesse correto. Porém, uma das alunas perguntou como escrevia “Vygotsky” e gerou uma certa confusão na sala, pois antes que pudessemos dizer sobre as combinações feitas na entrega do questionário, outra aluna respondeu de forma ríspida ao questionamento da colega.

Os alunos foram entregando o questionário preenchido e fomos checando se o termo de consentimento de cada aluno estava assinado e verificamos que 11 alunas se disponibilizaram a participar da próxima etapa, a entrevista. O modelo do termo de consentimento tanto do questionário quanto da entrevista pode ser conferido nos Apêndices números 3 e 4.

Nos despedimos agradecendo a todos, com sentimento que eles também tinham se sentido valorizados, agradecendo a nossa presença na sala de aula deles também.

3.2 Observação das aulas e aplicação do questionário - 1º Ano

A observação no 1º Ano teve duração de um mês e meio e acompanhamos as aulas em dois dias da semana em duas disciplinas diferentes. A sala de aula era composta somente por alunas, no total 50.

Fizemos uma apresentação ressaltando o propósito da pesquisa e nossa trajetória profissional e científica. Depois nos sentamos no fundo da sala, porque não tinha lugar na frente. Nesta turma, todos os lugares vagos eram atrás. Mas, no nosso lugar tivemos a possibilidade de olhar para todas as alunas e observar gestos e falas.

Na primeira aula, o professor distribuiu algumas atividades corrigidas e enquanto entregava para as alunas, pediu para elas se juntarem formando grupos para ler um texto e responderem algumas perguntas que passou na lousa. O professor nos deu liberdade para transitar por alguns grupos e conversar um pouco com as alunas, para que nos aproximássemos delas. No final da aula, o professor conversou que essa dinâmica em sala de aula era a primeira vez que tinha sido proposto, pois elas eram muito falantes e dificilmente rendiam em grupos, disse que normalmente passava as atividades individualmente.

Na segunda aula, chegamos com alguns minutos de antecedência e fomos sentar no fundo da sala, no mesmo lugar da primeira aula. Observamos a conversa de duas alunas sobre um projeto de leitura da instituição. Uma aluna informou que escolheu o livro *Iracema* como o livro da escolha própria e os dois indicados seriam *A viúvinha* e *Odisséia*. A outra aluna também disse que tinha lido *A viúvinha*. Depois desta conversa, o professor chegou e passou uma atividade individual de leitura de um texto e pediu que as alunas resumissem este texto destacando algumas ideias da autora sobre o que é “concepção essencialista da educação”.

Em uma das aulas observadas, o ambiente da sala de aula foi alterado para um auditório, e mudamos de lugar. Neste dia, recebemos até a lista de chamada para assinarmos a presença por uma das alunas e entendemos que já estávamos tão familiarizados pelas alunas que fazíamos parte do grupo, confundiram como se fossemos da classe.

No mesmo dia que iríamos aplicar o questionário, tínhamos as primeiras aulas disponíveis para isso e depois as alunas teriam prova. Havia uma agitação entre as alunas e das 50 alunas matriculadas no 1º Ano, somente 35 estavam presentes para responder o questionário. Ouvei algumas alunas dizendo que outras estavam tirando cópias dos textos da prova, como também ouve que algumas alunas estavam estudando para a prova.

O professor responsável pela disciplina ficou na sala durante a aplicação do questionário e nos ajudou na distribuição deles e dos termos de consentimento para as alunas. Durante o preenchimento, ouvimos uma conversa em um grupo de alunas que era sobre o quanto elas gostavam de ler bulas de remédios. A conversa foi bem pontual e depois cessou. Não houve perguntas e as alunas responderam o questionário rapidamente, com foco maior na atividade que teriam depois, a prova de uma docente bem comentada entre o grupo.

As alunas entregaram, cada uma o questionário respondido e checamos se o termo de consentimento do questionário estavam todos assinados. Verificamos que somente 5 alunas se disponibilizaram a participar da próxima etapa, a entrevista.

3.3 Entrevista

A entrevista foi pensada como forma para aprofundar as questões obtidas com as observações e o questionário. Com o formato semiestruturado, tínhamos algumas perguntas para nortear a conversa investigativa, que era bem flexível para transitar por assuntos que fossem sinalizados pelo aluno entrevistado e, que fosse de relevância para a pesquisa.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser

utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver [...] uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 134).

Nossa investigação teve a entrevista combinada com o questionário aplicado, para que conseguíssemos, com uma amostra de quatro alunas do 1º Ano e cinco alunas do 3º Ano, uma visão mais detalhada e aprofundada sobre a leitura na vida dos discentes, que serão futuros docentes.

Optamos pela entrevista semiestruturada que, segundo André e Lüdke (2014), parece ser o tipo de entrevista mais adequado em se tratando de pesquisa em educação; através deste instrumento mais flexível, em que o entrevistado pode ser estimulado a falar sem que o entrevistador force para um determinado rumo, preservando as ideias originais do entrevistado, para que ele se sinta à vontade e consiga se expressar livremente e mesmo assim tendo uma mediação de perguntas bases a serem respondidas. As questões da entrevista semiestruturada podem ser conferidas no Apêndice número 5 desta Pesquisa.

Na trajetória entre o aluno assinalar que se predispõe a participar da entrevista (assinando termo de consentimento), passando pelo contato para agendar e chegando até o comparecimento e a efetiva entrevista, há alguns desencontros e remarcações. Uma entrevista do 1º Ano deixou de acontecer por estes motivos de desencontros e, por fim, desistência da aluna em concordar em um novo agendamento.

Todas as alunas entrevistadas foram realizadas fora do horário de aula das alunas, ou nos intervalos ou em dias que as aulas terminavam um pouco mais cedo. A entrevista aconteceu na biblioteca da instituição escolar, com utilização de gravação de áudio.

Nossa presença, após o tempo de observação já era tida como algo comum na instituição e para as alunas que seriam entrevistadas. Em relação às gravações, para todas as alunas explicamos que os nomes seriam substituídos por nomes fictícios, as gravações seriam ouvidas e transcritas por nós, somente, e afirmamos que a identidade, bem como a voz delas seriam mantidas em sigilo. Desta forma, as discentes ficaram tranquilas para participar da entrevista, após, é claro, a assinatura do termo de consentimento sobre a participação e autorização das gravações. Uma via do termo ficou com cada uma das alunas entrevistadas.

Notamos que por mais que existisse a flexibilidade para as alunas se expressarem livremente, elas não falaram muito o quanto havíamos pensado. Nossa expectativa era que cada entrevista pudesse atingir de 20 a 30 minutos, e o que aconteceu de fato foi uma média de 10 minutos cada entrevista. Mesmo assim, acreditamos que a qualidade das informações

não está ligada ao tempo de entrevista, a quantidade de fala, mas sim, às alunas estarem à vontade para falar exatamente o que pensam, veem e como agem.

Assim, participaram da entrevista as seguintes alunas:

Quadro 1. Participantes da entrevista.

Ano	Nome
1º Ano	Catarina
1º Ano	Patrícia
1º Ano	Manuela
1º Ano	Clarice
3º Ano	Letícia
3º Ano	Beatriz
3º Ano	Mônica
3º Ano	Jaqueline
3º Ano	Nina

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Como forma de organizar a coleta dos dados, estabelecemos alguns eixos temáticos que correspondem aos objetivos traçados na investigação, sendo eles:

Quadro 2. Eixos temáticos sugeridos para análise de dados.

ANÁLISE DOS DADOS	EIXOS TEMÁTICOS
	Leituras e os tipos de preferências
	Leituras e rituais
	Leitura: antes e durante o Ensino Superior
	Influenciadores da Leitura

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Havia alguns temas centrais para investigarmos com base na bibliografia e, os eixos temáticos organizados foram uma forma de direcionar a nossa pesquisa alinhada com essas referências. Inclusive porque um dos nossos referenciais teóricos, Chartier (1999; 2011) escreve sobre os rituais de leituras que são reproduzidos e classificados por influência cultural, daí a tentativa de desconstrução de um modelo e surgimento do estudo por outras práticas de leituras, que não dos homens famosos da sociedade da época.

Consideramos essencial ter esses eixos temáticos como forma de organização da análise dos dados, contemplando, assim, os objetivos da nossa pesquisa que envolvem investigar as práticas de leitura, de textos escritos, por alunos do curso de Pedagogia, e ainda verificar: quais são suas leituras preferidas, seus rituais de leituras, quais as leituras realizadas antes do ingresso e durante o Ensino Superior, as influências de suas práticas de leitura

(família, escola, entre outras) e, ainda, as dificuldades de leituras manifestadas pelos graduandos.

4. PRÁTICAS DE LEITURAS DOS FUTUROS PROFESSORES: CONHECENDO E COMPREENDENDO

Investigamos as práticas de leitura vivenciadas por estudantes de Pedagogia, refletindo sobre a necessidade de (re)conhecê-las no processo de sua formação profissional, fortalecendo a significação das suas leituras e, ainda, a importância de intensificar suas práticas no contexto da formação inicial.

Tardelli (2001) também fez uma investigação sobre as práticas de leituras com professores e destaca maneiras, modos, leituras diversas como forma de resgate ao professor-leitor. Uma profissão tão carregada de preconceitos, perseguições e responsabilidades, entre uma delas a de ser também o formador e multiplicador de leitores. Então Tardelli (2001) coleta depoimentos de professores, como elementos essenciais de experiências de vida e ambiente sociocultural refletidas nas práticas de leituras, formando as personalidades dos professores, desde suas primeiras histórias de vida e de leitura.

No questionário fizemos 21 perguntas aos estudantes e, nesta dissertação, apresentaremos para as nossas reflexões, discussões em torno de nosso objetivo central que é investigar as práticas de leitura, de textos escritos, por alunos do curso de Pedagogia, assim como contemplar também questões que abordem os objetivos específicos, que são: quais são as leituras preferidas dos alunos de Pedagogia, seus rituais de leituras, quais as leituras realizadas antes do ingresso e durante o Ensino Superior, as influências de suas práticas de leitura (família, escola, entre outras) e, ainda, as dificuldades de leituras manifestadas pelos graduandos.

Queremos destacar que nos apoiamos em Kaufman e Rodríguez (1995, p. 13) para classificar os diferentes textos por tipologias: “textos literários, textos jornalísticos, textos de informação científica, textos instrucionais, textos epistolares, textos humorísticos e textos publicitários”.

Ainda, enfatizamos que como o nosso foco não foi trabalhar com a escrita e nem investigarmos o domínio da norma culta da linguagem, nós optamos por registrar as respostas de questionário e falas transcritas da entrevista, atendendo os padrões da norma culta.

Iniciamos nosso questionário, perguntamos a idade dos alunos participantes desta pesquisa. Assim, em relação à faixa etária, temos os seguintes dados:

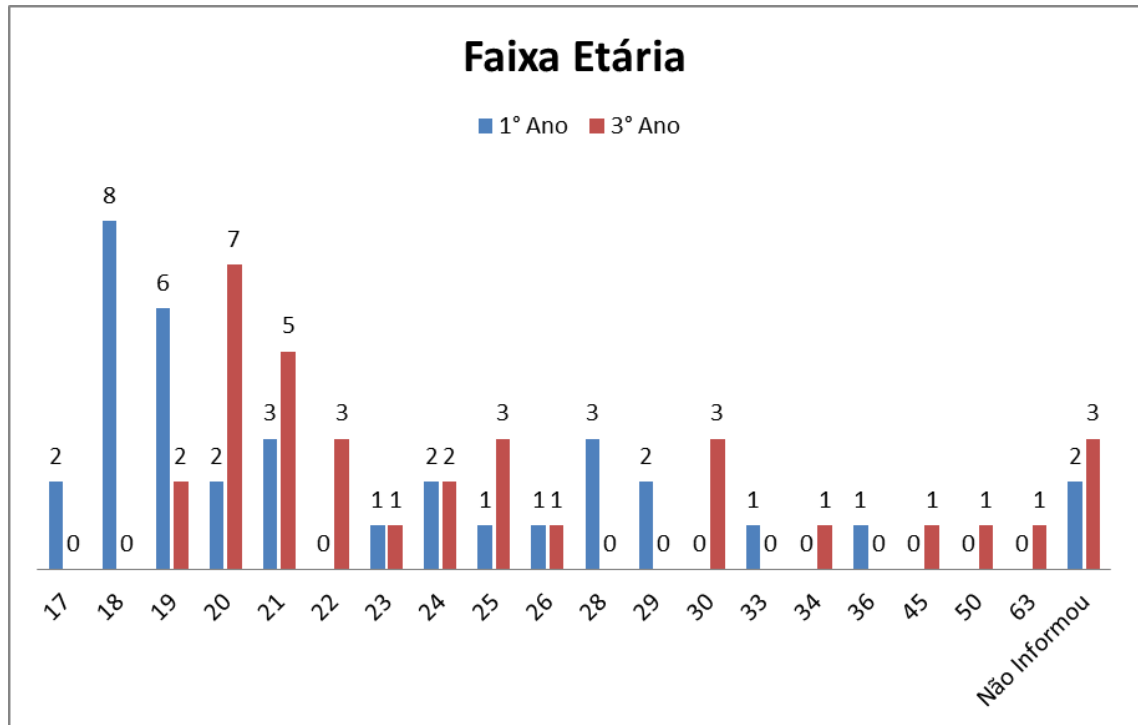


Figura 3. Gráfico da faixa etária dos alunos de 1º e 3º anos de Pedagogia.
Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

As alunas do 1º Ano têm em média 22 anos, já que as idades variam de 17 a 36 anos, com a maior parte das alunas também na faixa dos 18 anos.

Os alunos do 3º Ano têm em média 26 anos, já que as idades variam de 19 a 63 anos, com a maior parte dos alunos na faixa dos 20 anos.

4.1 Leituras e os tipos de preferências

Neste eixo temático estão centradas as seguintes indagações presentes no questionário:

- Quais são suas distrações preferidas?
- O que você gosta de fazer quando tem tempo livre?
- Você gosta de ler?
- Você lembra qual foi o último livro lido?
- Você costuma comprar livros?

Quando perguntamos aos estudantes no questionário sobre as suas distrações preferidas e o que gostam de fazer quando têm tempo livre, verificamos que das 35 alunas do 1º Ano, 13 indicaram a leitura como distração, algo que gostam de fazer no tempo livre, dentre outras atividades. O restante das alunas que não citaram a leitura como uma preferência a fazer no

tempo livre indicaram atividades como ficar com a família, passear, ir ao cinema, assistir televisão, escutar música, descansar, entre outros.

Dos 34 alunos do 3º Ano, 16 indicaram a leitura como uma das atividades que mais gostam de fazer. O restante dos alunos que não citaram a leitura nas atividades quando têm tempo livre indicaram gostar de escrever, passear, assistir filme, ficar com a família, viajar, ir ao teatro, ir ao shopping, comer, entre outras. Pelas respostas obtidas, há chances de considerarmos que os alunos já incorporam nas respostas a representação social de que falar que gosta de ler tem um peso positivo e assumir que não gosta, é expor algo posto socialmente como negativo?

[...] Ser *leitor* tem sido tomado como qualidade positiva, como algo que torna as pessoas mais críticas e conscientes, mais verdadeiras e cidadãs. Ser *não-leitor* seria, por sua vez, uma espécie de deficiência essencial, quase uma mutilação, no mínimo algo de que se deve envergonhar. No caso específico do professor, torna-se uma aberração: como pode não ser leitor um profissional que frequentou durante anos uma instituição cujo saber está todo ele referenciado em documentos escritos e que tem a função precípua de apresentar ao aprendiz um conjunto de saberes que se constituem no interior da cultura letrada? (BRITTO, 1998, p.61)

Dessa forma, culturalmente fazemos uma análise dicotômica entre o gostar e o não gostar de ler, como sendo respectivamente o certo e o errado. Como ilustrado na pesquisa de Platzer (2009) sobre a interferência dos adultos no momento das perguntas para as crianças sobre o envolvimento delas com a leitura, em que fica claro como os adultos respondem pelas crianças, impedindo que elas se expressassem primeiro e espontaneamente às perguntas, como se responder que a criança não gostasse de ler ou não praticasse a leitura fosse um defeito grave a título de punição. “Em entrevista realizada com o Henrique também sua mãe antecedeu a resposta que deveria ser dada à questão “você costuma ler”, orientando o filho no que deveria dizer” (PLATZER, 2009, p.120) e afirmando para a entrevistadora que o filho gostava de ler.

Certamente também não podemos afirmar que todas as respostas sobre práticas de leituras e gostar ou não de ler são justificativas sociais, pois muitas vezes podem representar exatamente os gostos e preferências dos alunos da nossa pesquisa. Relembrando uma conversa informal que tivemos no 3º Ano na aula da Literatura de Cordel, por exemplo, uma das alunas falou: “eu realmente adorei. E olha que eu não gosto muito de ler”. Enquanto a outra aluna nesta mesma aula expressou sua opinião dizendo: “Nossa! Estou apaixonada pela literatura de Cordel. Vou ter que pedir este do D. Quixote, pois adoro Miguel de Cervantes”.

Seguindo com as perguntas do questionário, de 35 alunas do 1º Ano, três escreveram não gostar de ler e 32 escreveram gostar. Dessas 32 alunas que escreveram gostar de ler, apenas duas fizeram relação da leitura com a formação profissional:

[...] porque nos traz conhecimento e informações, e é sempre bom manter o hábito da leitura, principalmente nós que pretendemos nos formar pedagogas. (Clarice – aluna do 1º Ano de Pedagogia).

[...] porque para profissão a qual estou estudando é fundamental uma boa leitura e também no decorrer da vida a leitura nos transforma ajudando na formação de opinião. (Bárbara – aluna do 1º Ano de Pedagogia).

De 34 alunos do 3º Ano, quatro escreveram não gostar de ler e 30 escreveram gostar. Dos 30 alunos que escreveram gostar, apenas uma graduanda relacionou o gosto pela leitura com a importância para a profissão docente:

Sim gosto, para melhorar meu vocabulário, a leitura é muito importante para a minha formação. (Marlene – aluna do 3º Ano de Pedagogia).

Das três graduandas do 1º Ano que escreveram não gostar de ler, duas escreveram não gostar, mas por estar cursando Pedagogia e com os incentivos da Faculdade, o gosto pela leitura já estava mudando. A única aluna do 1º Ano que disse não gostar “pois tem dor de cabeça” (Elis) assinalou também que lia antes de entrar no curso: revistas, receitas culinárias e bulas de remédio e, depois de entrar no curso: bulas de remédio, receitas culinárias e livros didáticos. Assim, mesmo dizendo não gostar de ler, a estudante pratica a leitura.

Do 3º Ano, das quatro alunas que escreveram não gostar de ler, duas delas afirmam que não gostam muito, mas leem quando é preciso; uma graduanda afirma que não consegue ficar concentrada lendo por muito tempo algo que não gosta, mas que já leu vários livros de ação e terror, assuntos estes que realmente gosta; e a quarta aluna afirma não gostar muito, “porque algumas coisas não prendem a minha atenção muitas vezes” (Beatriz). Mesmo afirmando não gostarem de ler ou não gostarem muito de ler, as quatro alunas escreveram ler antes e durante o curso de Pedagogia, tipos de leituras diversas.

Verificamos, assim, no próprio questionário que todas as respostas das alunas que foram contrárias ao “sim” pelo gostar de ler, não representam exatamente que não praticam leitura, pois indicaram praticar diversos tipos de leituras antes e depois do Ensino Superior.

Como vimos, a maioria revela que gosta de ler e os alunos retratam que realizam leituras no cotidiano de vários tipos de textos, são eles: revistas, livros de literatura, jornais, histórias em quadrinhos, receitas culinárias, bíblia, cartas, dentre outros.

Até mesmo as alunas que participaram da entrevista, que não se consideram leitoras, praticam a leitura:

[...] Não. Leitor eu acho assim, é a pessoa que tem um hábito constante de ficar lendo todos os dias. Todos os dias tem uma pequena oportunidade de estar lendo. E infelizmente eu ainda não tenho essa prática. Eu leio assim naquele tempo de sobra, um exemplo, hoje, daqui passa dois dias, eu tenho um tempinho para ler, eu leio de

novo. Então eu não me considero assim uma leitora, leitora. Eu estou começando a praticar. (Patrícia- aluna do 1º Ano de Pedagogia).

[...] Hoje não. Não leio. Às vezes por falta de tempo, mas também por falta de interesse, eu não sou muito fã da leitura. Agora devido à faculdade que eu tenho que ler mais os textos acadêmicos mesmos. Mas assim, falar que eu tenho o hábito da leitura, eu não tenho. (Nina- aluna do 3º Ano de Pedagogia).

Todas elas atribuem o motivo dessas leituras serem o curso de Formação de Professores, mas ainda assim não se classificam como leitoras.

Dessa forma é possível afirmar que há leitores que leem sem afirmar gostar de ler. E será que existem leitores que aprendem a gostar de ler? Como escreve Magnani (2001, p. 136) “pode-se aprender a ler e a gostar de ler textos de qualidade literária e pode-se formar o gosto. E mais: a passagem da quantidade para a qualidade de leitura (e vice-versa) não se dá num passe de mágica, mas pressupõe um processo de aprendizagem.”

Se recorrermos às teorias de Chartier (1999, p. 82), veremos que muitas características destas representações são culturais e sociais, do que foi “legitimado” como leitura. E, as práticas espontâneas, que não entraram nas representações formais, como a leitura de um jornal e de um livro, são desvalorizadas, sendo que a imagem do livro está envolta de representações do poder.

Quando perguntamos aos estudantes se eles lembravam qual tinha sido o último livro lido e se lembrassem, qual tinha sido e quando, das 35 alunas do 1º Ano, 26 responderam que lembravam e indicaram o nome da última leitura de livro realizada, dentre eles: “Iracema”, “Estação Carandiru”, “A Cabana”, “Quem mexeu no meu queijo?”, “Odisséia”, “Vidas Secas”, “1808”, “Memórias Póstumas de Brás Cubas”. Sendo que cinco alunas escreveram mais de um título de livro ao relatar sobre a lembrança da última leitura. Seis alunas responderam não lembrar do último livro lido e três alunas deixaram a resposta em branco.

Dos 34 alunos do 3º Ano, apenas uma aluna deixou a questão em branco e o restante respondeu qual e quando tinha sido a última leitura de livro realizada. Três alunas responderam mais de um título de livro ao escrever sobre as memórias da última leitura.

Tabela 2. Lembranças do último livro lido.

Você lembra qual foi o último livro lido? Qual foi? Quando foi?	1º Ano	3º Ano
Não lembro	6 alunas	0
Em branco	3 alunas	1 aluno
Respostas sobre o último livro	26 alunas	33 alunos

lido		
Livros citados	“Vidas Secas” “Odisséia” (2x) “Estação Carandiru” (4x) “A disciplina na escola, teorias e práticas” “Memorial de um amigo guardião” “A menina que roubava livros” “1808” “Nas sombras de um vício” “Bom dia Espírito Santo” “A Cabana” “Quem mexeu no meu queijo?” (4x) “O Pequeno Príncipe” “A última música” “Como eu era antes de você” “Querido John” “O mundo de Sofia” “A sombra do vento” “O sucesso não ocorre por acaso” “O conto da Viuvinha” (3x) “O Segredo” “Cinco minutos” (2x) “Iracema” “Biografia do Luan Santana” “Memórias Póstumas de Brás Cubas”	“Pedagogia da Autonomia” (7x) “Pais ausentes e pais presentes” “Chapeuzinho Vermelho” “Minhas tudo” “A Cabana” “O menina da lista de Schindler” “Amando, vivendo e aprendendo” “Vidas Secas” “Deusa do mar” “1808” “Cordel” “O banquete” “Eu sou malala” “O Safado do 105” “Pais brilhantes, professores fascinantes” “Como eu era antes de você” “Depois de você” “Dom Casmurro” “O médico e o monstro” “O Pequeno Príncipe” (2x) “A sombra do vento” “O Diário de Anne Frank” “A menina que roubava livros” (2x) “Uma carta de amor” “Cidade de Papel” “Pedagogia do Oprimido” “O mundo de Sofia” “O Perfume”
Período que realizou a última leitura	1º Ano	3º Ano
Lendo ainda (não terminou)	2 alunas	5 alunos
Entre imediatamente até 2 meses	11 alunas	11 alunos
Entre 3 e 5 meses	4 alunas	3 alunos
Entre 6 meses e 8 meses	1 aluna	4 alunos
Mais de 9 meses	3 alunas	5 alunos
Sem data	5 alunas	5 alunos

Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Os resultados refletem o Projeto de Leitura da Instituição, pois o motivo da leitura de alguns dos livros citados por vários alunos é o referido Projeto criado e estimulado pela Faculdade. Segundo informações presentes no site da Instituição e conversas dos professores responsáveis pelas aulas que observamos, nesse Projeto, os estudantes devem escolher duas opções de livros indicados pelos professores da graduação, que atuarão como orientadores, e

uma terceira obra é escolhida conforme a vontade do próprio estudante. Paralelamente à leitura, eles desenvolvem um “Diário de Bordo” com anotações referentes às obras, sejam elas impressões, observações, dúvidas ou outras manifestações. Posteriormente, o relato é entregue aos orientadores para avaliação. Aprovado, o aluno que leu três obras receberá um certificado de trinta horas, contendo a relação dos livros lidos por ele.

Clarice, aluna do 1º Ano nos informou na etapa da entrevista, que está lendo livros do curso de Pedagogia, do Projeto de Leitura da instituição e também livros para os filhos:

- Ah, eu leio muito principalmente os livros que os professores passam aqui. Inclusive a gente tá participando do Projeto que incentiva muito a leitura. Eu leio gibi, leio para os meus filhos, historinhas, contos de fadas, essas coisas (Clarice - aluna do 1º Ano de Pedagogia).

Outra aluna do 1º Ano que disse na entrevista ter práticas de leituras motivadas pelo Projeto de leitura foi a Patrícia:

Eu leio bastante, agora por causa dos livros da Faculdade, né, pela influência do Projeto de Leitura da Faculdade, eu tenho que ter um cronograma de livros, mas o que eu gosto muito de ler são os livros espíritas. É o que constantemente eu leio” (Patrícia- aluna do 1º Ano de Pedagogia).

Beatriz, do 3º Ano, contou que está sempre lendo um pouco de cada coisa, também incentivada pelo Projeto de leitura:

Eu leio os textos da faculdade pra provas, essas coisas. Pego livro pra ler pelo projeto de Leitura da Faculdade, por causa das horas que precisa e qualquer outro livro que tiver vontade ou resumo ou seja sobre novela, o que for eu estou lendo (Beatriz- aluna do 3º Ano de Pedagogia).

Podemos afirmar que os alunos do curso de Pedagogia são leitores? Sim. Principalmente se considerarmos as respostas sobre as últimas leituras, as informações trazidas nas entrevistas e, ainda, sem classificar o tipo de leitor ideal, como na pesquisa feita por Correa (2001), em que os professores do curso de Pedagogia afirmavam que os alunos tinham leituras feitas, mas que não eram exímios leitores, pelo tipo de leituras que costumavam fazer. E o que seria então um verdadeiro leitor?

Quanto aos títulos e autores de obras literárias, os depoimentos dos alunos nos apontam, novamente, para a diversidade de escolhas. De acordo com Batista (1998), é possível encontrar leitores muito mais identificados com um universo de leitura constituído por títulos e autores com “grande capital de legitimidade”. Por outro lado, existem aqueles leitores que orientam suas preferências para um *corpus* de textos que podem ser percebidos como pertencente “...a literatura de massa e [...] gêneros muito comprometidos com o mercado” (ibdem, 1998, p. 52), e que por isso não apresentam um alto grau de prestígio cultural. [...] (CORREA, 2001, p. 39).

Questionamos também se os alunos costumavam realizar a compra de livros, dando opções de sim ou não. Perguntamos para os que responderam sim, qual a frequência da compra.

Ressaltamos o livro, por ser uma das leituras tradicional e presente na profissão docente e na representação que os alunos têm, embora não desconsideramos outros tipos de leituras, conforme aparecem em outras perguntas presentes em nosso questionário.

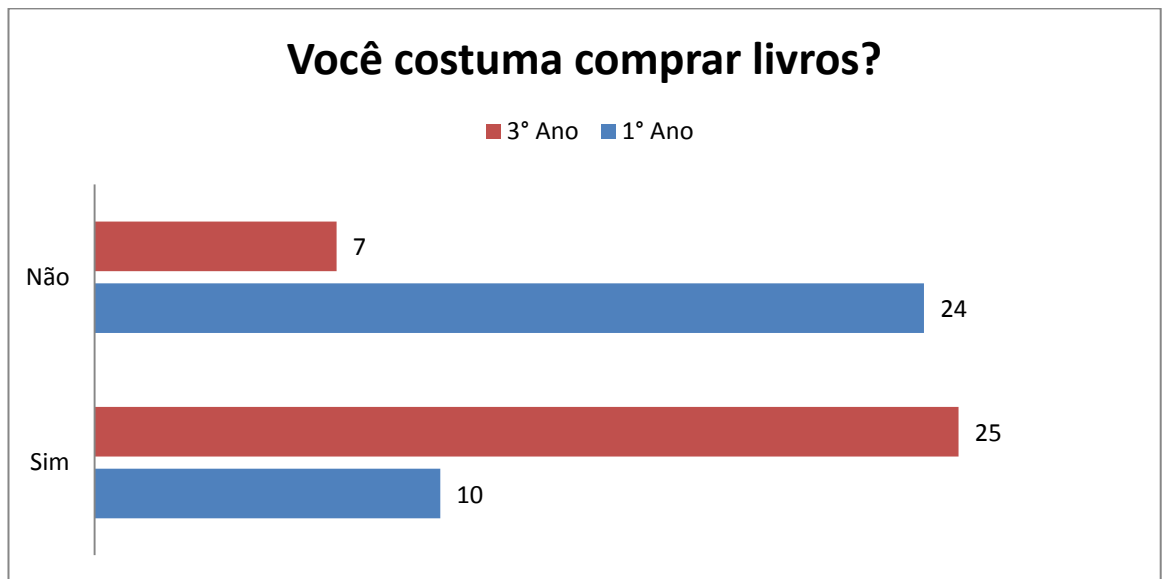


Figura 4. Gráfico: compra de livros pelos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.
Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Das 35 alunas do 1º Ano, 10 responderam que costumam comprar livros e 24 indicaram que não costumam comprar livros, sendo que uma das alunas não respondeu.

Dos 34 alunos do 3º Ano, 25 responderam que costumam comprar livros e 7 assinalaram a opção que não compram.

Notamos que a compra de livros é maior no 3º Ano. Será que o curso de Pedagogia influencia na compra dos livros? Há ligação entre o passar dos anos do curso de formação de professores e o aumento da responsabilidade e da prática de leitura? Não podemos afirmar qualquer relação das compras com o curso pois não analisamos a mesma turma em períodos diferentes, e sim duas turmas (1º e 3º Anos) em um mesmo período, que foi o primeiro semestre de 2016. Além disso, não direcionamos nosso questionamento aos alunos para essa relação. No entanto, ao observarmos esse aumento de compra na turma do 3º Ano, apresentamos algumas hipóteses, aqui descritas.

Deste total de 35 alunos que responderam sim, 10 alunas do 1º Ano e 25 alunos do 3º Ano, perguntamos a frequência da compra dos livros:

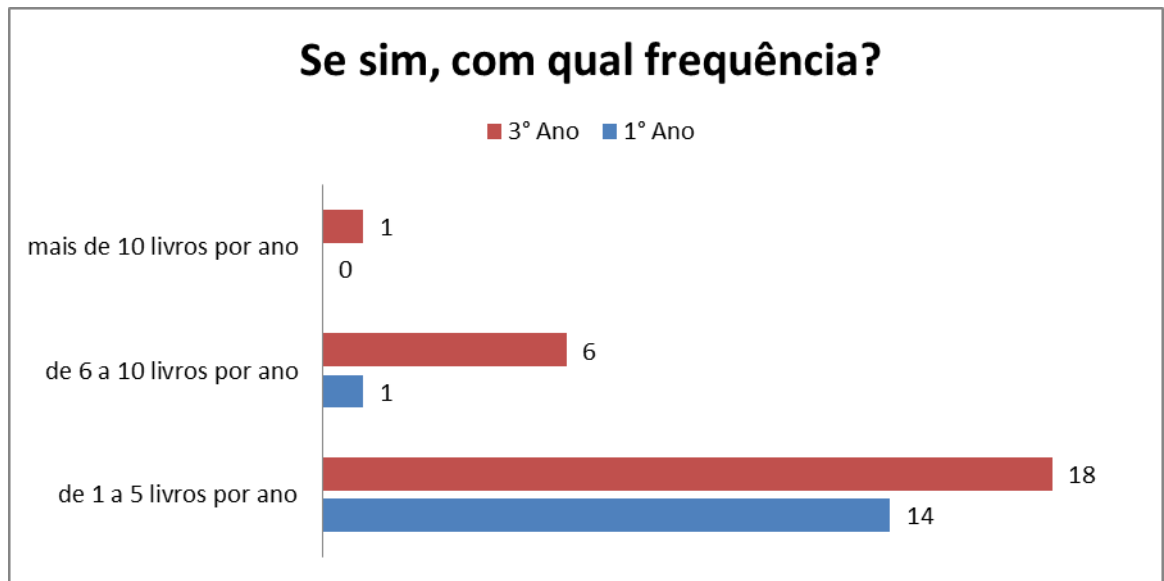


Figura 5. Gráfico: frequência da compra de livros pelos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.
Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

No 1º Ano, 14 alunas sinalizaram comprar de um a cinco livros por ano e uma aluna assinalou comprar de 6 a 10 livros por ano, sendo que apenas 10 alunas havia respondido que costumavam comprar livros. Então verificamos as contrariedades: A aluna Tatiana criou uma opção na primeira questão entre o sim e o não e escreveu “Às vezes” costuma comprar livros e por isso assinalou uma frequência de um a cinco livros comprados por ano; As alunas Fátima, Manuela e Olga responderam que não costumam comprar livros, mas assinalaram a frequência de um a cinco livros comprados por ano; E a aluna Helena, assinalou que não costuma comprar livros, mas nos comentários escreveu: “mas comprei uns indicados pelos professores da faculdade” e por isso assinalou que comprou de um a cinco livros no ano.

No 3º Ano, 18 alunos sinalizaram comprar de um a cinco livros por ano, seis alunos assinalaram comprar de 6 a 10 livros por ano e um aluno respondeu comprar mais de 10 livros por ano, totalizando os 25 alunos que sinalizaram que costumavam comprar livros, na pergunta anterior.

A compra de livros não é a única forma de aquisição de materiais para a leitura. Como escreve Platzer (2009, p.91) “há diferentes formas e processos de acesso ao escrito e podemos dizer que por meio da família, dos amigos, da biblioteca municipal, da biblioteca escolar, de bancas de jornal, de livraria, entre outros modos”. Não podemos afirmar que os alunos tenham acesso aos livros somente pela compra, pois podem ganhar, emprestar, tendo, então, acesso por outros meios. Além de não podermos afirmar a ligação direta da compra com, de fato, a

leitura do livro. O mesmo se aplica para os alunos que apontam não comprar os livros, visto que também não podemos afirmar que porque não compram, não leem.

4.2 Leituras e rituais

Ao refletirmos sobre rituais de leitura, contemplamos os seguintes questionamentos aos alunos participantes da pesquisa:

- Com qual frequência costuma ler?
- Como você costuma ler?
- De que forma você lê?
- Você tira as fotocópias indicadas pelos professores?
- Você lê as fotocópias?
- Você lê os livros indicados pelos professores?
- Você costuma frequentar alguma biblioteca? Qual frequência?
- Você costuma frequentar a biblioteca da Faculdade?
- Você costuma frequentar outros espaços para a leitura? Quais?
- Você lê para alguém? Para quem? O quê? Por quê?

Quando perguntamos sobre a frequência que os estudantes praticavam as leituras, eles responderam:

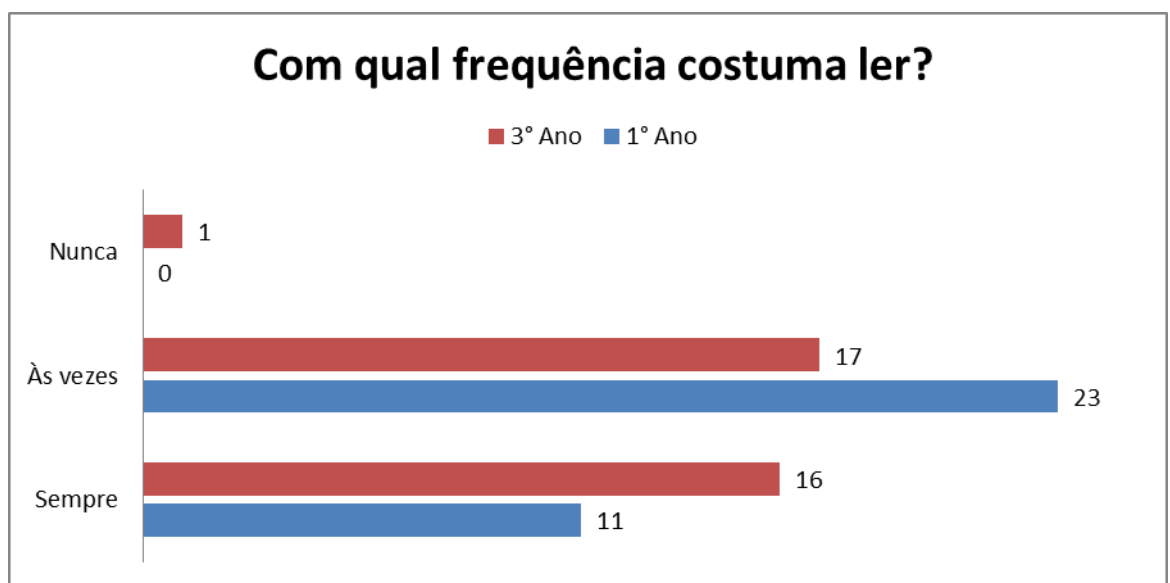


Figura 6. Gráfico: frequência da prática de leitura pelos alunos de 1° e 3° Anos de Pedagogia.
Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Dentre as 34 alunas do 1º Ano, 23 responderam que leem às vezes e 11 responderam que leem sempre. A aluna Andréa deixou esta questão sem responder, em branco, assim como deixou várias outras questões (principalmente as questões ligadas aos rituais). Mas, a mesma aluna escreveu gostar de ler “porque me traz mais conhecimento e aprendo mais o vocabulário” além de escrever também que desde que iniciou o curso “tenho lido bem mais, principalmente sobre matérias e entrevistas relacionadas ao curso de pedagogia”

Dos 35 alunos do 3º Ano, uma aluna respondeu que nunca lê, 17 alunos responderam que às vezes leem e 16 alunos responderam que leem sempre.

Vale ressaltar que a aluna Alessandra do 3º Ano, quem respondeu que nunca pratica a leitura, assinalou que costumava ler antes de entrar no curso: livros de literatura, revistas, jornais, regras de jogos e receitas culinárias e depois de entrar no curso, o que lê atualmente, a aluna assinala: livros didáticos, livros de literatura, textos científicos, revistas, jornais, regras de jogos e receitas culinárias. Além de assinalar as leituras praticadas antes e depois do curso de Pedagogia, a aluna que disse nunca ler, respondeu o questionário todo como se praticasse as leituras, respondendo como costuma ler, quem foram as influências, entre outras perguntas.

Manuela, do 1º Ano, relatou na entrevista que gosta de ler no tempo que tem livre:

Nos meus tempos livres, que agora são quase todos. Eu estou sempre livre agora, que eu estou desempregada e só estudando à noite. Então eu leio de tarde, à noite, às vezes quando eu chego da esc... da faculdade (Manuela- aluna do 1º Ano de Pedagogia).

Jaqueline, do 3º Ano, disse que ultimamente não tem tido tanto tempo para se dedicar às práticas de leituras:

Ultimamente eu estou tendo muito pouco tempo, então é mais de sábado e domingo que eu consigo dar uma acelerada nas leituras. Ficções científicas eu também estou lendo bastante ultimamente (Jaqueline - aluna do 3º Ano de Pedagogia).

Cada aluna estabelece um período de acordo com suas prioridades, interesses e organização pessoal para praticar a leitura na rotina dos estudos e da vida.

Em uma pesquisa sobre as práticas de leituras com alunos ingressantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, Correa (2001) coleta depoimentos tanto de alunos quanto de professores sobre a dificuldade que os alunos têm em adentrar o mundo acadêmico, em relação às leituras. De uma maneira geral, os professores têm uma imagem negativa dos alunos, e estes uma imagem institucionalizada dos textos acadêmicos - como difíceis. E os alunos (futuros professores), por sua vez, já incorporaram as representações institucionalizadas pelos professores, ou seja, em seus depoimentos já se auto intitulam tendo imagem negativa como leitores.

Ao contrário do que são repassados nos famosos estereótipos dos chavões populares sobre as leituras, a qualquer instante é possível iniciar a prática de leituras ou parar. Por exemplo, quem não lê hoje, nunca lerá ou quem lia muito na infância continuará lendo na mesma proporção; nenhum desses rótulos, assim como diversos outros, fazem sentido no contexto das práticas das leituras, como podemos verificar com nossa pesquisa. Há uma série de variáveis que influenciam os leitores. O caso de Joana, escrito por Platzer e Assolini (2015) é um bom exemplo contrário aos rótulos, já que ela, uma senhora de 82 anos de idade sem ter sido escolarizada, pois aprendeu a ler e a escrever com sua irmã, passou a vida exercendo a leitura e a escrita. Porém, por uma questão de saúde, já quando idosa, não conseguia mais fazer e mesmo assim convivia com as práticas de leituras, por intermédio de seu filho José.

Ilustrando esta questão, Platzer (2009) escreve citando Chartier que os leitores são diferentes e possuem diversas ferramentas intelectuais para estabelecer diferentes relações com as leituras; todavia, todas são tidas como práticas de leituras. Britto (2005) escreve que quando uma pessoa lê para a outra, a que ouve lê o objeto lido com a voz emprestada.

[...] Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. [...] Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 1999, p. 77)

Podemos, assim, verificar as respostas dos alunos sobre a forma como praticam suas leituras:



Figura 7. Gráfico: forma que os alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia leem.
Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

A maioria dos alunos apontou ler da forma mais “tradicional”, sentado: 29 alunas das 35 do 1º Ano assinalaram esta resposta e 30 alunos dos 34 do 3º Ano também. A segunda opção

mais votada foi ler deitado, sendo a escolha de 12 alunas do 1º Ano e 21 alunos do 3º Ano. Também lembramos que não restringimos uma opção por aluno, assim eles poderiam assinalar quantas quisessem para representar suas práticas tais como acontecem. As normas de comportamento das práticas de leituras evoluíram, e foi possível ilustrar o leitor fora do escritório, gabinete ou biblioteca particular num cenário muito sério com o leitor rígido, sentado. Muito embora acreditamos que, a “instauração obrigatória do silêncio nas bibliotecas universitárias na Idade Média” (CHARTIER, 1999, p. 78) causou e causa um impacto nas representações do que é considerado uma “leitura legítima” (CHARTIER, 1999, p. 79) até os dias atuais.

Da mesma forma, sem restringir uma opção, questionamos a forma que cada estudante costuma ler, se com os olhos em silêncio, em voz alta, mexendo a boca em silêncio ou outra opção. Segundo Chartier (2011, p.84), “a oposição entre visualização e oralização é, sem dúvida, o indicador mais manifesto de uma diferença nas maneiras de ler. Mas obviamente, a leitura silenciosa não é única e as capacidades daqueles que a praticam podem variar consideravelmente”.

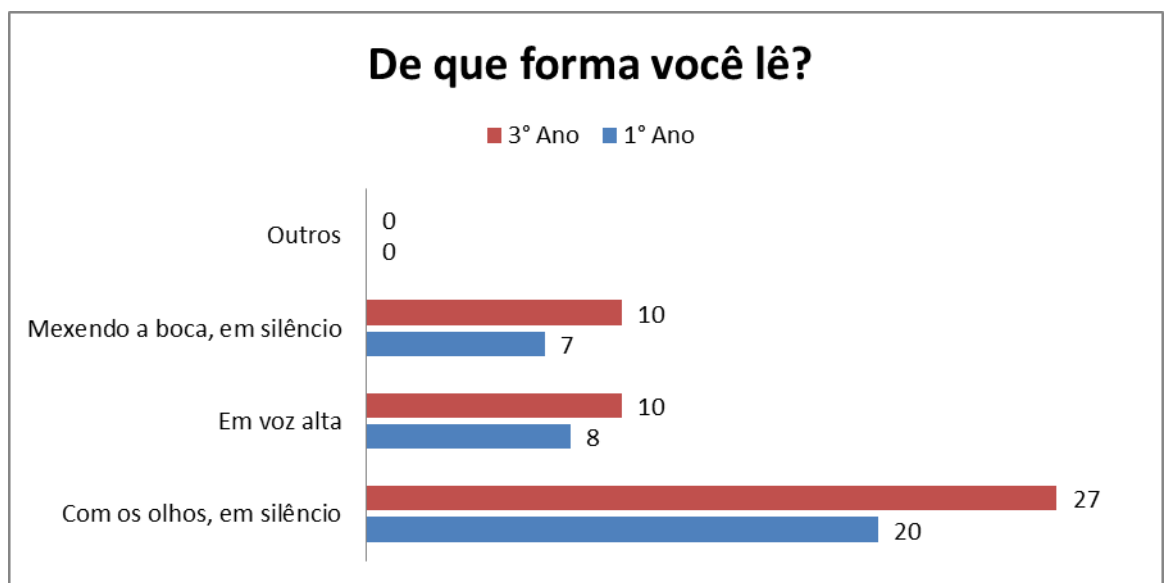


Figura 8. Gráfico: forma de leitura dos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.
Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Manuela, do 1º Ano, é uma das alunas que disse praticar a leitura deitada e aponta:

Tem que estar em silêncio, senão eu não consigo. Começo a distrair [...] (Manuela – aluna do 1º Ano de Pedagogia).

Nina, aluna do 3º Ano respondeu que precisa ler sentada, pois se deitar pode correr o risco de adormecer:

Geralmente, eu leio à noite, sentada. Porque se eu deitar, eu durmo."[...] Não. Eu leio sozinha. Sempre.... Na minha casa, eu tenho um quarto que a gente não usa, né. Então a gente fez um escritório, eu e meu marido. Então quando eu tenho trabalho da faculdade, eu sempre entro lá, fecho a porta e [...] Eu e eu mesmo. (Nina – aluna do 3º Ano de Pedagogia).

Quando questionados sobre as fotocópias que os professores do curso pediam para as aulas, nossa intenção era saber quais alunos tiravam as fotocópias e liam.

Sendo assim, perguntamos primeiramente se os alunos dos cursos de Pedagogia tiravam as fotocópias:

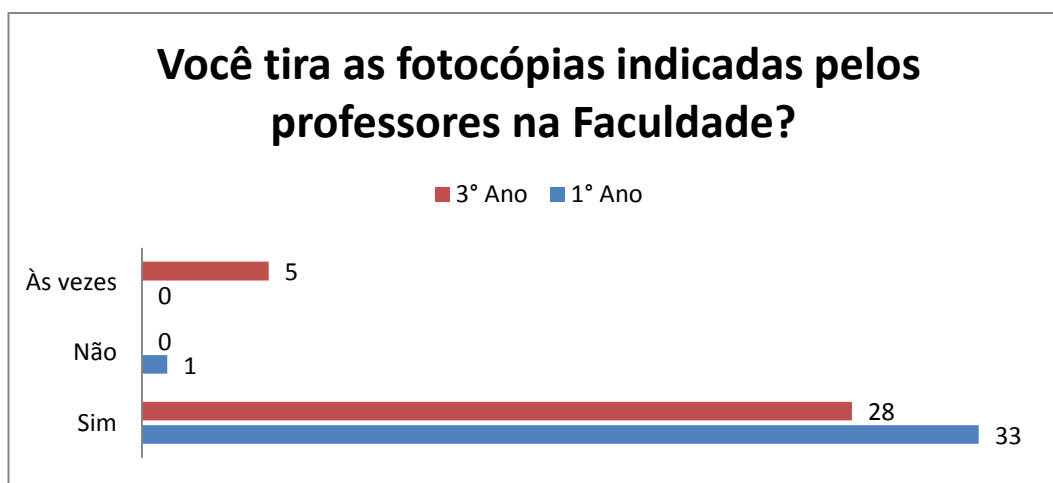


Figura 9. Gráfico: Você tira as fotocópias indicadas na Faculdade?
Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Assim como questionamos os alunos sobre quem tirava as fotocópias, questionamos também quem costumava ler as fotocópias indicadas pelos professores na Faculdade. Todos que providenciam os textos indicados pelos professores leem? Pode haver fotocópias tiradas sem leituras realizadas? Ainda, todos os alunos que leem os textos das fotocópias precisam tê-las? Pode haver leitura de fotocópias emprestadas?

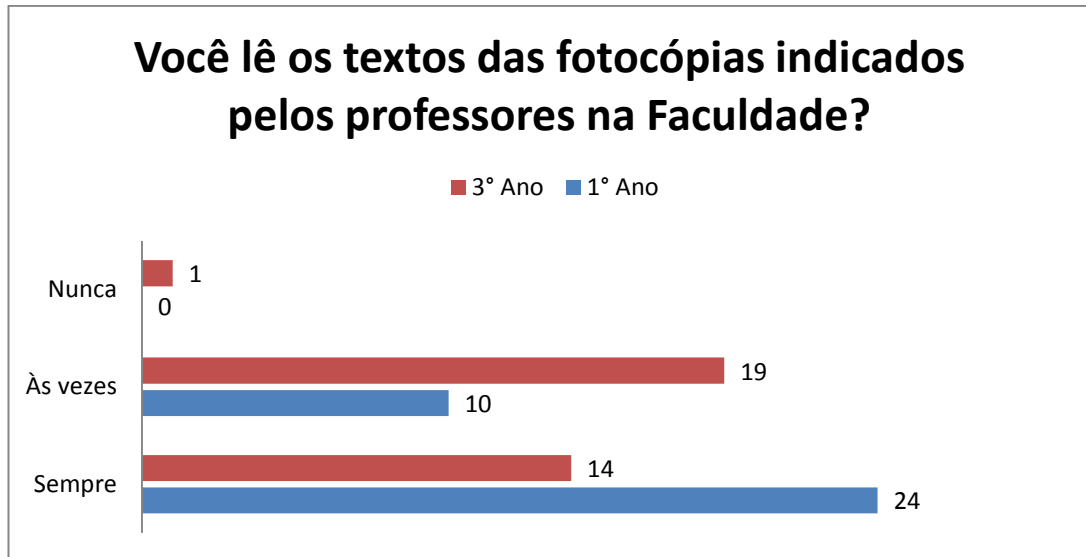


Figura 10. Gráfico: leitura das fotocópias indicadas na Faculdade.
Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Das 33 alunas do 1º Ano que assinalaram tirar as fotocópias dos textos indicados pelos professores na Faculdade, 24 responderam ler os textos sempre e 10 responderam ler às vezes, isso indica que até mesmo uma aluna, a Joice, que respondeu não tirar as cópias, assinalou a opção que às vezes lê os textos. Não podemos afirmar o que de fato acontece, mas ela pode não tirar as fotocópias porque pode pegar emprestado ou ler os textos diretamente de livros na biblioteca. Será que a situação financeira de pagar as cópias interfere nas leituras? Ou a Joice consegue pensar na sustentabilidade e não querer mesmo tirar essas fotocópias? Nossa intenção era descobrir quem lia os textos indicados pelos professores.

Dos 34 alunos do 3º Ano, 28 responderam sempre tirar as fotocópias e cinco assinalaram a opção que às vezes tiram e desse número, 14 alunos responderam sempre ler os textos enquanto 19 às vezes leem. Curioso o fato da aluna Nina do 3º Ano assinalar que sim, tira as cópias, mas nunca lê. O resultado nos faz recordar aquele exemplo vivenciado em sala de aula com a turma do 3º Ano, quando a professora questionou quem dos alunos presentes havia lido o texto indicado para a aula do dia e a maioria dos alunos não tinha lido.

A aluna Patrícia, do 1º Ano, relata sobre as leituras da Faculdade no momento da entrevista, bem como confidencia algumas sensações a respeito das leituras acadêmicas:

Eu acho que é por eu não ter o hábito de ler. Porque eu acho que se eu já lesse esses certos temas anteriormente eu não iria ter tanta dificuldade. Eu tenho essa dificuldade agora porque são temas mais específicos, uma área totalmente diferente, né, da que eu estava acostumada, então que nem eu falei, os livros espíritas são mais fábulas, são mais histórias de vida. Agora já é um outro tipo de dinâmica, né, um outro tipo de conteúdo. Então por isso que eu senti um.... É que nem assim as matérias... todas as matérias tem um tanto de xerox que a gente tem que tirar para ficar lendo. E aí não é aqueles xerox pouco, é aqueles de 10 folhas cada um, então, é tanta coisa específica que eu mesma acabo me confundindo. Então eu tenho que

parar um pouquinho, relaxar a cabeça, perguntar para algum professor e voltar. Porque se não eu mesma me confundo. Mas acho que isso é meu. É uma certa dificuldade minha que eu não tinha o... constante de ler anteriormente esses tipos de temas. Porque quando eu comecei a fazer a Pedagogia, eu fiz porque eu gosto, eu queria ser professora, tudo. Mas eu nunca procurei esses temas para começar a ler antes, esses tipos de livros, entendeu? (Patrícia- aluna do 1º Ano de Pedagogia).

A aluna Nina, do 3º Ano, diz que só lê os textos do curso quando é uma exigência:

Eu leio os textos da faculdade. Quando é exigido. Quando eu tenho que fazer um trabalho, porque muitas vezes também quando é só um texto que vai ser explicado em sala de aula, eu venho sem ler. Eu acabo acompanhando na sala (Nina – aluna do 3º Ano de Pedagogia).

Correa (2001, p.45) afirma que “existe uma distância a ser considerada entre o conjunto de habilidades e atitudes pressupostas na leitura de textos acadêmicos e aquelas colocadas em funcionamento na leitura dos textos não-acadêmicos”. Mesmo sendo os textos indicados pelos professores, não são os textos escolhidos pelos alunos como seus textos de preferência. Poucos são os alunos que reconhecem o fato de não existir somente a leitura por prazer.

Em relação a livros na íntegra, as respostas mudam um pouco se comparadas com os textos fotocopiados:

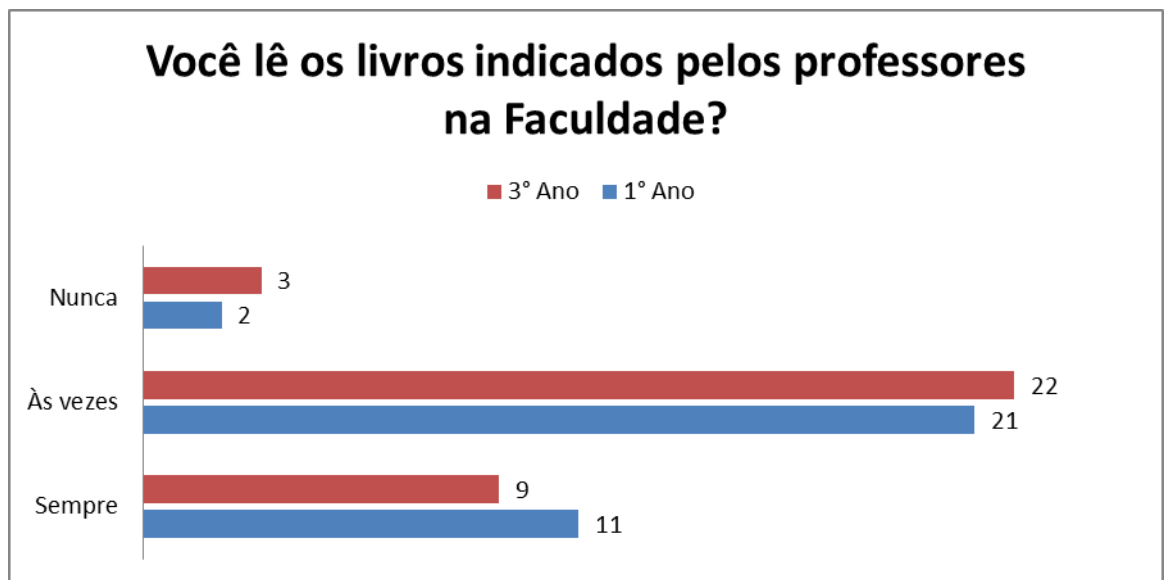


Figura 11. Gráfico: leitura dos livros indicados pelos professores de 1º e 3º Anos de Pedagogia. Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Das 35 alunas do 1º Ano que responderam o questionário, uma aluna não assinalou nenhuma opção sobre os livros, duas responderam nunca ler, 21 alunas responderam ler às vezes e 11 alunas responderam sempre ler os livros indicados pelos professores.

A aluna Catarina, do 1º Ano, disse na entrevista que lia tanto os livros acadêmicos quanto os outros, de interesse pessoal. A diferença estava na atenção que tinha que dispende entre uma leitura e outra:

Então, sobre as leituras acadêmicas, como eu já disse, eu tento focá-las porque são algo que eu vou ter que usar durante minha vida toda. No meu trabalho, para eu poder saber transmitir o conhecimento que eu ainda vou adquirir. E as leituras sobre os textos, os livros que eu faço, é para acrescentar a mim mesma, me ajuda a crescer... às vezes uma certa frase, está servindo aquilo para o meu dia, ou então é alguma coisa que me marca. Eu gosto do livro, o livro me faz bem, eu vou lá e leio (Catarina – aluna do 1º Ano de Pedagogia).

Dos 34 alunos do 3º Ano, três alunos responderam nunca ler os livros indicados, 22 alunos responderam ler às vezes e nove alunos assinalaram sempre ler os livros que os professores indicam.

A aluna Mônica do 3º Ano disse na entrevista, que reconhece como benéficas as indicações de leitura pelos professores do curso, mas que normalmente prefere ler mais os textos e resumos a ler os livros indicados:

Na verdade eu leio os resumos, né, que as professoras passam, que é devido a matéria e alguns livros também que elas sugerem que acaba sendo bom, né, no curso de Pedagogia (Mônica - aluna do 3º Ano de Pedagogia).

Para conhecer sobre os rituais das práticas de leituras dos estudantes de Pedagogia perguntamos também se os alunos costumavam frequentar alguma biblioteca.

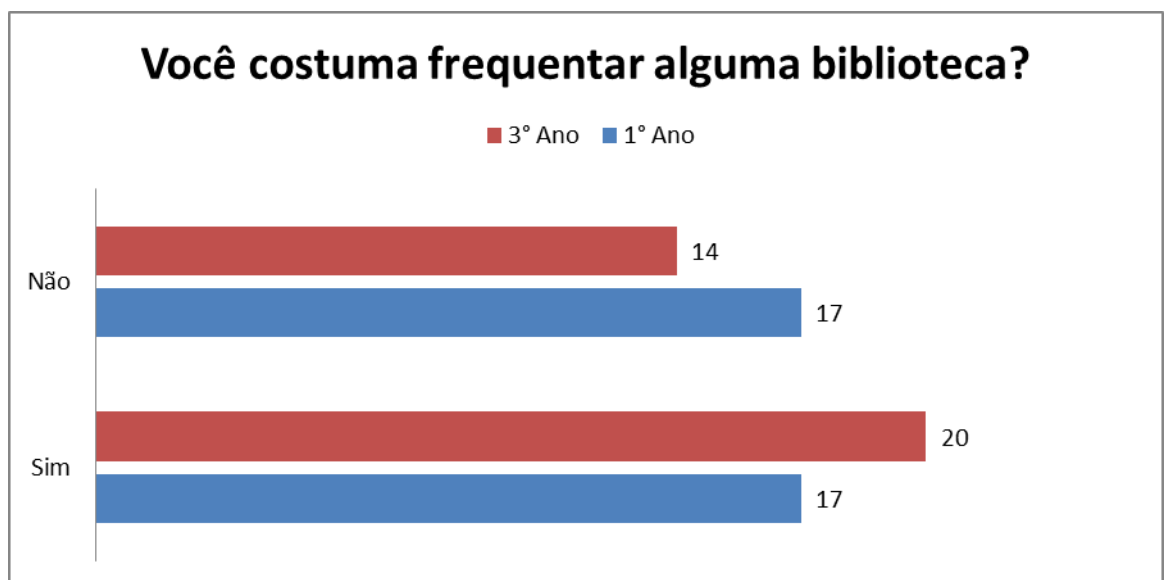


Figura 12. Gráficos: idas à biblioteca pelos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.
Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Das 34 alunas do 1º Ano, 17 responderam que frequentam alguma biblioteca e 17 responderam que não frequentam. Porém, duas alunas foram contraditórias assinalando que

não frequentam biblioteca, mas na questão “com qual frequência” responderam “muito de vez em quando”, deixando subentendido que, mesmo que poucas vezes, frequentavam alguma biblioteca. Sendo assim, sete alunas frequentam muito de vez em quando uma biblioteca, oito alunas do 1º Ano frequentam a biblioteca de um a dois dias na semana e quatro alunas de três a quatro dias na semana.

Dos 35 alunos do 3º Ano, 20 responderam que frequentam alguma biblioteca e 14 responderam que não frequentam. Uma aluna não respondeu esta questão.

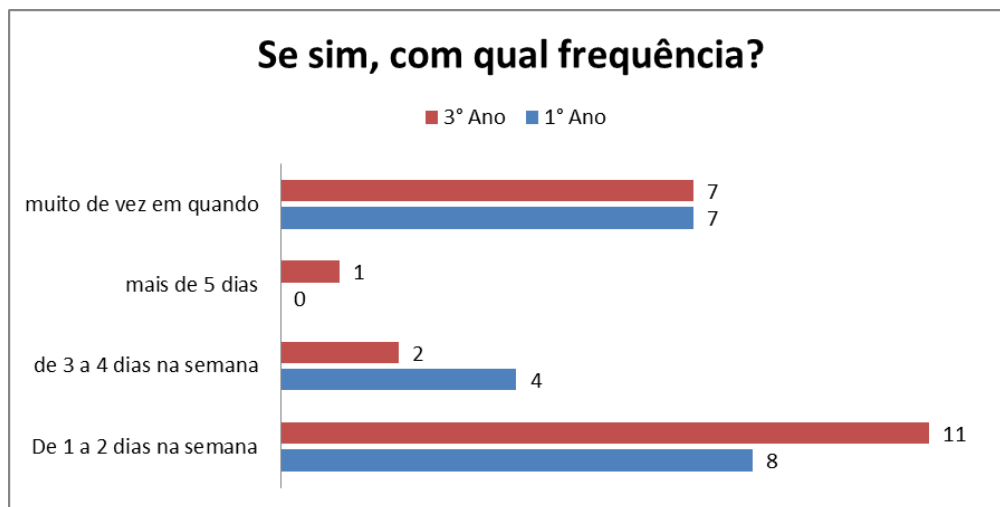


Figura 13. Gráfico: frequência de visita em biblioteca pelos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia. Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Das 34 alunas do 1º Ano, 20 responderam que frequentam alguma biblioteca e 14 responderam que não frequentam. Uma aluna respondeu que não frequenta, mas na questão “com qual frequência” assinalou “muito de vez em quando”. No 3º Ano, sete alunos frequentam muito de vez em quando uma biblioteca, 11 alunos frequentam a biblioteca de um a dois dias na semana, dois alunos de três a quatro dias na semana e apenas um aluno frequenta a biblioteca mais de cinco dias na semana.

Perguntamos também sobre a prática de utilizar a biblioteca da Faculdade. Das 34 alunas do 1º Ano, cinco alunas responderam que não costumam frequentar e 29 alunas responderam que costumam frequentar a biblioteca da Faculdade. Dos 35 alunos do 3º Ano, 10 responderam que não costumam frequentar e 23 responderam que frequentam a biblioteca da Faculdade.

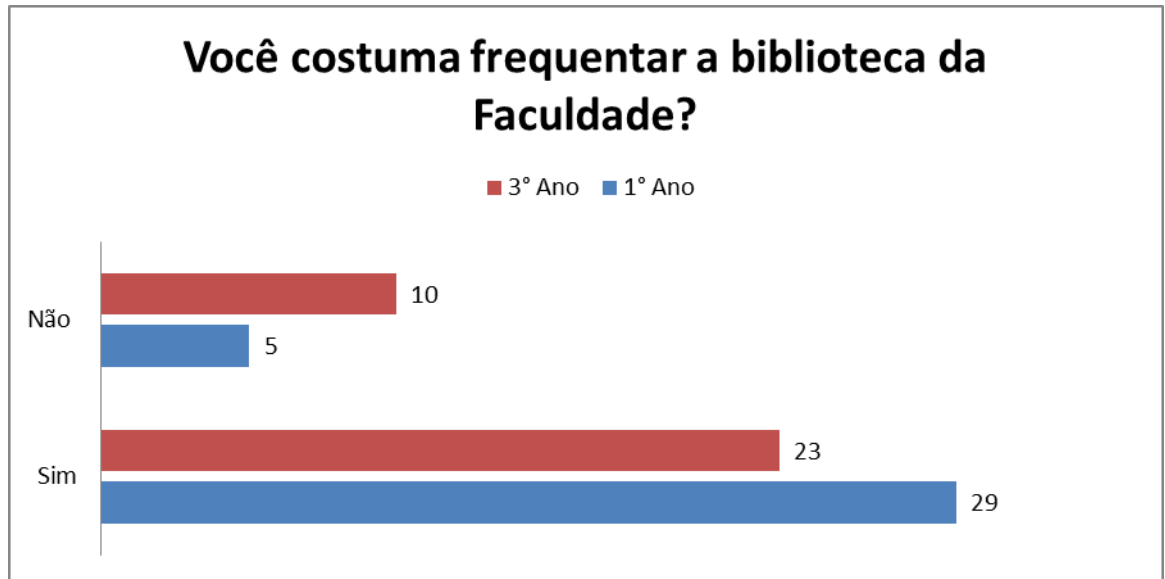


Figura 14. Gráfico: frequência de idas à biblioteca da Faculdade pelos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.

Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Segundo Silva (1999), a biblioteca é um espaço de fundamental importância para a promoção da leitura na escola; porém, não é valorizado como deveria no Brasil, nem o bibliotecário, nem o acervo e nem a infraestrutura da própria biblioteca.

Gostaríamos de ressaltar que a ida dos alunos às bibliotecas pode não ter relação direta com as práticas da leitura. Os alunos podem frequentar as bibliotecas para utilizar os computadores, fazer trabalho em grupo, utilizar a rede sem fio da internet ou até mesmo como ponto de encontro.

Quando perguntamos sobre frequentar outros espaços para as práticas de leituras, além das opções do questionário: centros culturais, Sesc e igreja, cada aluno pode assinalar a opção “outros” e escrever quais opções de espaços para leituras costumam frequentar. Nem todos os alunos que assinalaram esta opção, descreveu quais espaços seriam estes.

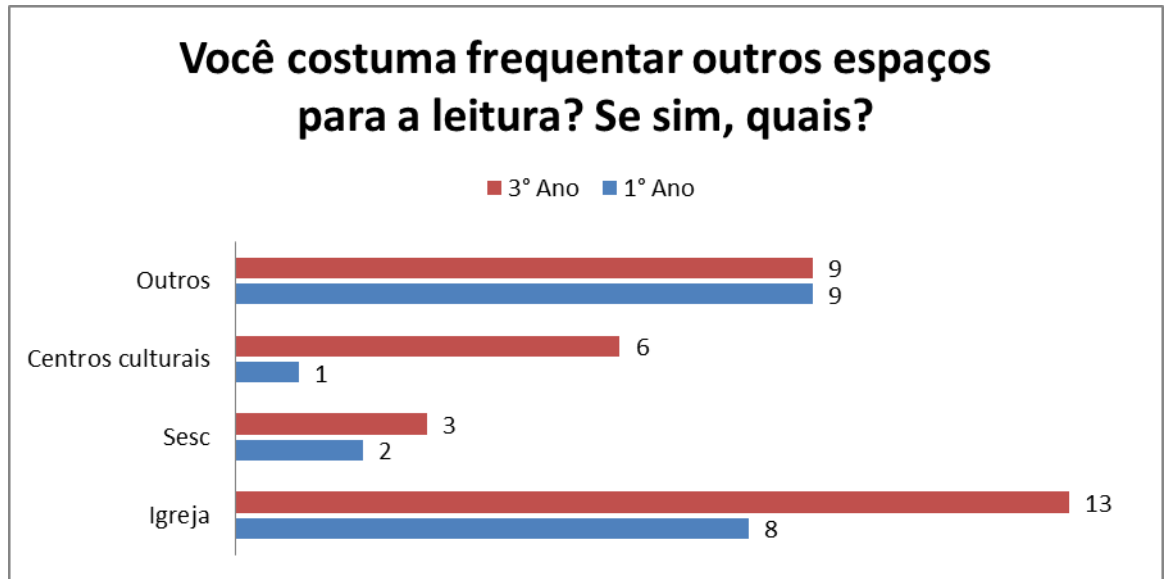


Figura 15. Gráfico: frequência de outros espaços para a leitura pelos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.

Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Das 34 alunas do 1º Ano, 20 responderam frequentar outros espaços para a leitura: oito alunas assinalaram a opção “igreja”, duas alunas assinalaram a opção “Sesc”, uma aluna escolheu a opção “centros culturais” e nove alunas assinalou a opção “outros”.

Dos 35 alunos do 3º Ano, 31 responderam frequentar outros espaços para a leitura: 13 alunos assinalaram a opção “igreja”, três alunos assinalaram a opção “Sesc”, seis alunos escolheram a opção “centros culturais” e nove alunas assinalou a opção “outros”.

Quadro 3. Outros espaços para a prática de leitura.

	1º Ano	3º Ano
OUTROS ESPAÇOS	Catarina: “Minha casa. O jardim que fica em frente onde moro.”	Cristiane: “Lançamentos de livros na cidade.”
	Diana: “No meu emprego.”	Isabel: “Bibliotecas.”
		Roberta: “Visitas da faculdade.”
		Luciana: “Somente em casa.”
		Marina: “Onde trabalho e onde moro.”

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

No questionário perguntamos aos alunos se eles liam para alguém e se sim, para quem, o que liam e por quê.

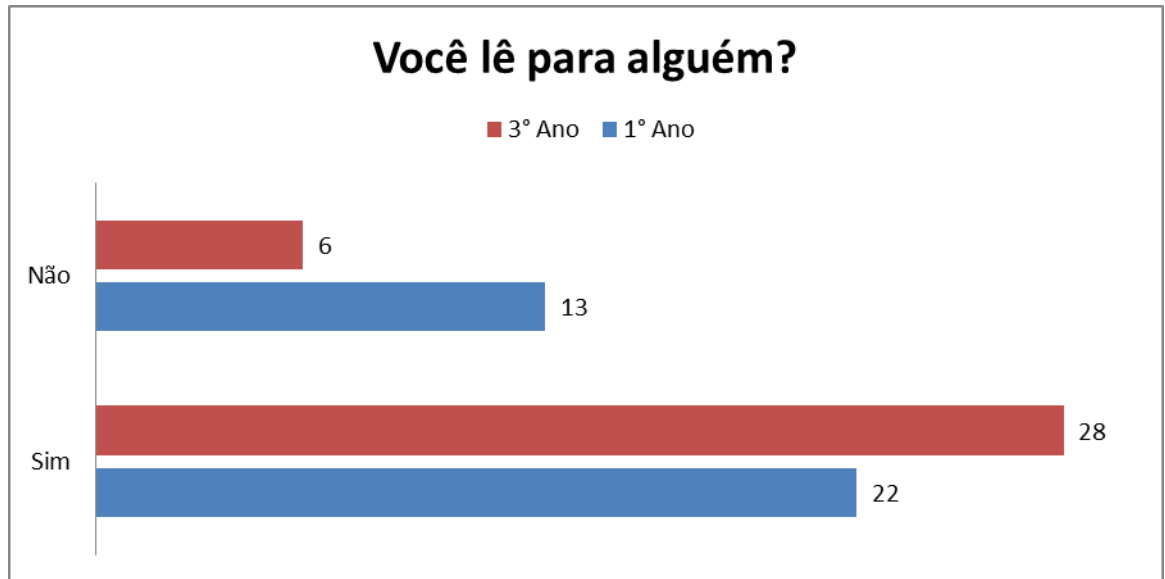


Figura 16. Gráfico: leitura dos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia para terceiros.
Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Das 35 alunas do 1º Ano, 13 responderam que não liam para ninguém e 22 alunas responderam que liam para alguém. No 3º Ano, dos 34 alunos, 6 responderam que não liam para ninguém e 28 alunos escreveram que liam para alguém.

No quadro, seguem detalhes dos 20 alunos do 1º Ano que responderam ler para alguém e responderam as outras questões do para quem, o que e por que. Assim como, detalhes das respostas dos 28 alunos do 3º Ano:

Quadro 4. Alunos do 1º Ano: para quem, o que e para que você lê?

1º Ano	Para quem?	O quê?	Por quê?
Catarina	Meu irmão mais novo.	Livros infantis	Ele gosta e sempre pede que eu leia antes de dormir.
Bruna	Alunos que dou reforço na escola onde trabalho.	Atividades e histórias	Para influenciá-los na leitura e ajudá-los.
Manuela	Para minha irmã de 6 anos.	Livros de literatura infantil, gibis, etc.	Ela mesma pede para eu ler para ela, já que está em fase de alfabetização ela tem esse interesse.
Clarice	Para os meus filhos, Maryane (9) anos e Pedro Henrique (3) anos. Para que desde pequenos já obtenha o prazer pela leitura.	Gibis, livros de contos de fadas.	É importante para incentivar à leitura desde cedo.
Olga	Minha Prima	Livros infantis	Minha prima fica falando “lê para mim”
Eduarda	Para minha sobrinha	História em	Para ela aprender que

1º Ano	Para quem?	O quê?	Por quê?
		quadrinhos, e revistas educativas.	com a leitura somos capazes de aprender, para ela aprender a entender as historinhas.
Gabriela	Para minha mãe e para as minhas primas.	Revistas e contos infantis	Para incentivar as crianças a gostarem de ler, para aprender cada vez mais.
Verônica	Para meu irmão	Livros que ele pega na biblioteca, gibis.	Ele gosta que leio para ele.
Simone	filho, esposo	Contos, bíblia	Porque acho importante
Francisca	Para sobrinho	Histórias infantis	Porque é o que prende a atenção dele
Joice	Para meus aluninhos!	Contos tradicionais	Fazia parte do ensino-aprendizado
Esmeralda	Para minha avó	Notícias de jornal	Porque ela não é alfabetizada
Lúcia	Minhas filhas	Histórias infantis, de princesas, fábulas	Quero que elas adquiram o hábito da leitura e aproveitem o tempo que elas tem para ler
Ruth	Crianças	Histórias infantis	Porque acredito que o gosto pela leitura tem que se incentivar desde bebê
Bárbara	Meus pais, meu esposo.	Artigos de revista, alguma matéria de jornal	Gosto de saber as opiniões
Raquel	Para meus alunos.	Livros da Igreja, manuais.	Sou professora de crianças com idade de 4 a 8 anos
Sarah	As vezes para o meu namorado ou para meu irmão	Materiais da faculdade quando estou estudando, ou algo da internet	Porque lendo em voz alta eu entendo melhor. E para ajudar ele entender também (meu irmão)
Helena	Pro meu priminho.	Livro, ou as tarefas da escolinha	Porque sou eu que o ajudo a fazer as tarefinhas de escola e vem livro, aí eu leio para ele.
Adriana	Minha irmã e meus primos	Livros infantis	
Fátima	Para minha filha.	Contos	Porque ela gosta e quero criar nela o hábito da leitura

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 5. Alunos do 3º Ano: para quem, o que e para que você lê?

3º Ano	Para quem?	O quê?	Por quê?
Letícia	Para minha sobrinha de 3 anos	Histórias para ela dormir, Cinderela, Bela Adormecida, algumas eu mesmo invento e coloco uma moral, no final.	É importante ela aprender desde cedo, e criar um vínculo, com o que é bom.
Beatriz	Para os meus primos e irmão	Livros infantis e livros didáticos.	Para eles pegarem o hábito de ler mais do que eu quando fui crescendo para fazer trabalhos.
Mônica	Para minha filha	Contos de fadas, músicas infantis.	Porque ela gosta de ouvir, mesmo que seja pequenina.
Jaqueline	Para a minha prima de 6 anos, e para as crianças da escola onde trabalho.	Gosto de ler contos, fábulas e curiosidades.	Porque amo ver o interesse que as crianças demonstram ao querer ouvir o final das histórias.
Nina	Conto histórias da bíblia para minha sobrinha todos os domingos	Conto histórias da bíblia	Porque temos este costume de família
Márcia	Alunos da escola onde trabalho.	Livros infantis.	Além de fazer parte do programa da escola, acredito que é muito importante estimular a leitura desde cedo.
Cristiane	Para alunos no estágio.	Literatura infantil.	Para dar a eles o mesmo sentimento que eu tenho quando leio.
Vera	Para os meus netos		
Isabel	Para meu filho	Livros de Historias infantis.	Eu acho importante a leitura.
Roberta	Para criança na escola onde faço estágio	Contos, literatura infantil.	Porque de uma certa forma incentiva a leitura para a criança e pratica para sua própria vivência.
Priscila	Leio para meu irmão pequeno e para meus alunos no serviço quando a professora pede	Histórias infantis.	
Aline	Para meu filho e os alunos da escola onde faço estágio		
Regina	Minhas sobrinhas	Leituras infantis	
Zélia	Minha filha	livros infantis	Incentivo minha filha na leitura, e as crianças na escola.

3º Ano	Para quem?	O quê?	Por quê?
Vanessa	Minha mãe e meu padrasto	Textos que os professores pedem para interpretar.	Para saber a opinião deles e se está bom.
Mariele	Muitas vezes eu gosto de ler coisas que eu acho interessante para minha mãe e sobrinhas	Diversos tipos de livros, revistas.	Porque eu gosto de ler para elas.
Thaísa	No estágio e algumas vezes para meu sobrinho	Histórias em quadrinhos, livro de histórias infantis.	Para que eles possam passar a conhecer o fantastico mundo que á na leitura de um livro.
Marlene	Para as crianças onde trabalho sempre conto historinhas infantis	Leitura Contos de fadas, histórias infantil.	
Amanda	Sempre leio para o meu irmão mais novo	Fábulas, conto de fadas, agora por ex: estou lendo "O livro das Fadas"- Betty Bib. Leio um pouco por dia.	Acredito que a leitura é um habito muito importante e quero que ele tenha isso desde criança, já que eu nunca tive.
Alessandra	Para os alunos da escola onde trabalho de estagiária	Livros infantis.	Para criarem gosto na leitura e conhecer histórias infantis.
Teresa	Para as crianças da escola que trabalho	Livros infantis.	Na escola tem o momento da leitura que contribue para o desenvolvimento das crianças.
Fernanda	Na escola que faço estágio	Histórias infantis.	Porque sou tímida e preciso ter uma certa habilidade com leitura em público.
Marina	Para as crianças e adolescentes onde trabalho	Livros de histórias infantis e reportagens.	
Júlia	Para minha sobrinha	Leituras infantis.	Porque ela gosta de histórias infantis e pelo motivo de ser uma criança especial.
Caio	Alunos da unidade escolar que leciono.	Histórias infantis e fundamental.	Para estimularem e motivarem o prazer pela leitura.
Cinthia	Leio meus trabalhos para o meu namorado	Trabalhos da faculdade.	É uma maneira de reler o que eu escrevi, e verificar se está certo.
Geralda	Minha irmã	Literatura infantil Monteiro Lobato, Cecilia Meireles, Rut Rocha, etc.	É importante incentivar a leitura e Enquanto eu puder fazer isso faço com toda Alegria do mundo. Quero que ela possa ter uma boa infância, com muita imaginação assim como eu tive.

3º Ano	Para quem?	O quê?	Por quê?
Joana	Para meu filho	Literaturas, Revistas, Gibis e História Grega e Romana porque ele gosta muito e que nos faz aprender muito.	Meu filho e eu, gostamos muito.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quando questionados sobre ler para alguém, 72% dos alunos afirmam que leem, e os motivos das leituras são diversos. Como por exemplo a leitura associada a um ritual:

Todas as noites leio para meu irmaõzinho de 8 anos. Livros Infantis. Ele gosta e sempre pede que eu leia antes de dormir (Catarina - aluna do 1º Ano de Pedagogia).

Conto histórias da bíblia para minha sobrinha todos os domingos, porque temos este costume de família (Nina - aluna do 3º Ano de Pedagogia).

Tivemos como respostas, a leitura feita para pessoas não letradas:

Notícias de jornal. Para minha avó. Porque ela não é alfabetizada. (Esmeralda—aluna do 1º Ano de Pedagogia).

Para minha sobrinha. Leituras infantis. Porque ela gosta de histórias infantis e pelo motivo de ser uma criança especial (Júlia —aluna do 3º Ano de Pedagogia).

Respostas enaltecendo a leitura como prática de melhorar o aprendizado:

Para minha mãe e para minhas primas. Revistas e Contos infantis. Para incentivar as crianças a gostarem de ler, para aprender cada vez mais (Gabriela - aluna do 1º Ano de 1º Ano de Pedagogia).

Literaturas, Revistas, Gibis e História Grega e Romana porque ele gosta muito e que nos faz aprender muito. Meu filho e eu, gostamos muito. (Joana - aluna do 3º Ano de Pedagogia).

A aluna Clarice, do 1º Ano, diferencia as leituras que faz para ela e as leituras que faz para os filhos:

Geralmente as leituras que você lê aqui, as leituras da Faculdade é uma leitura mais atenciosa, com os detalhes, prestando mais atenção do que se trata a leitura. E quando eu leio para os meus filhos é mais para divertir mesmo eles, sabe? Porque fábulas, conto de fadas, não é uma leitura de uma Universidade... é diferente (Clarice - aluna do 1º Ano de Pedagogia).

A aluna Mônica, do 3º Ano, disse na entrevista que só pratica leitura que não seja indicação do curso de Pedagogia quando é para ler para a filha:

A única vez assim que eu não leio, que não faz parte da faculdade é quando eu leio historinha pra minha filha. Aí eu acabo lendo historinhas infantis, sabe? Aí eu acabo lendo (Mônica - aluna do 3º Ano de Pedagogia).

Por meio dessas respostas tivemos acesso às informações da relação que os alunos estabelecem com a leitura como prática cultural. O que é comum a maioria das respostas é a imagem da leitura como uma prática de grande representatividade na sociedade. Partilhamos do questionamento apresentando por Platzer (2009, p. 99-100) “Como então, nossos entrevistados poderiam diante dessa representação do que é ser leitor, deixar de valorizar de forma tão bem desenhada essa prática [...]?” Ainda, questionamos: como os alunos-leitores vivenciam esta prática? Como vivenciam as práticas de leituras acadêmicas?

4.3 Leitura: antes e durante o Ensino Superior

Neste eixo estão centradas as seguintes indagações presentes no questionário:

- O que você costumava ler antes de entrar no curso de Pedagogia?
- O que você costuma ler atualmente?
- Você tem dificuldade para ler os textos/livros acadêmicos?
- Desde que iniciou o curso de Pedagogia, você tem modificado suas práticas de leitura?
- As leituras do curso de Pedagogia são mais ou menos atraentes se comparadas às outras leituras que você costuma realizar?

Concordamos com Correa (2001, p. 31) quando escreve que “o início de um curso é um período em que um novo mundo de leitura (com novos textos, novos autores, novos temas, novas exigências) se inaugura para os alunos recém-ingressados na vida universitária”. Esta afirmação reforça o motivo para solicitarmos aos alunos do 1º Ano que respondessem nosso questionário e participassem da entrevista, como também os alunos do 3º Ano, para que possamos comparar se o novo mundo de leitura foi realmente incorporado aos futuros professores.

Quando perguntamos sobre o que liam antes e durante o curso, podemos notar que houve um aumento das leituras, mas ainda prevalecem alguns tipos de textos, como por exemplo as revistas que permaneceram entre os 5 itens mais lidos do 1º e 3º Anos tanto antes quanto durante o curso de Pedagogia.

Os tipos mais lidos mudaram entre antes do curso e durante, bem como o número de leitores aumentou e os alunos assinalaram práticas de leituras de diversos tipos. Isso porque entre livros didáticos, livros de literatura, textos científicos, histórias em quadrinhos (gibis),

revistas, jornais, regras de jogos, receitas culinárias, bulas de remédio e cartas, tínhamos antes do ingresso no Ensino Superior, no 1º Ano, 114 inserções e, no 3º Ano, 136 inserções de leituras enquanto durante o curso tivemos, no 1º Ano, 125 inserções e, no 3º Ano, 150 inserções de leituras. No quadro 6 estão os cinco tipos de leituras mais praticados antes e durante do curso de Pedagogia.

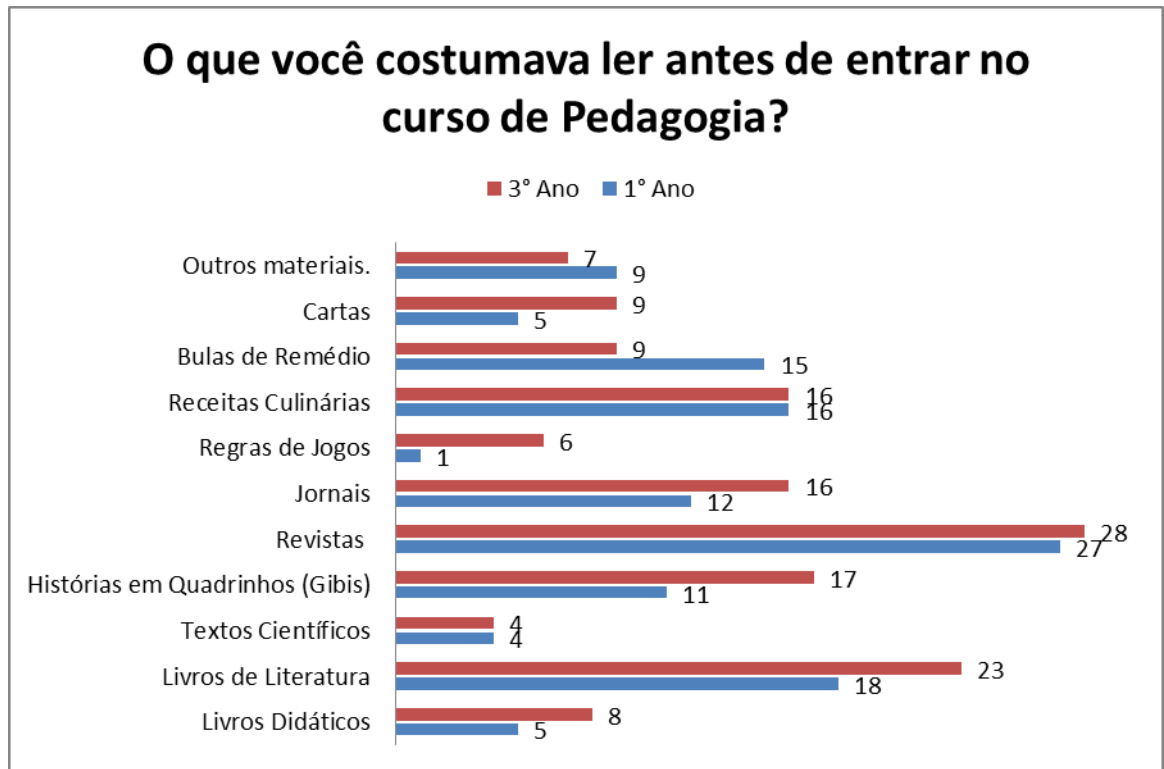


Figura 17. Gráfico: tipos das leituras dos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia antes de entrar no curso. Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Importante ressaltar que cada aluno poderia assinalar mais de uma opção e além de todas as opções dos tipos das leituras, também poderiam indicar a leitura de outros materiais aos quais estavam referindo, descrevendo o que seriam “os outros materiais” lidos.

E quando perguntamos sobre as leituras que os alunos praticam atualmente, frequentando o curso de Pedagogia, os alunos responderam:

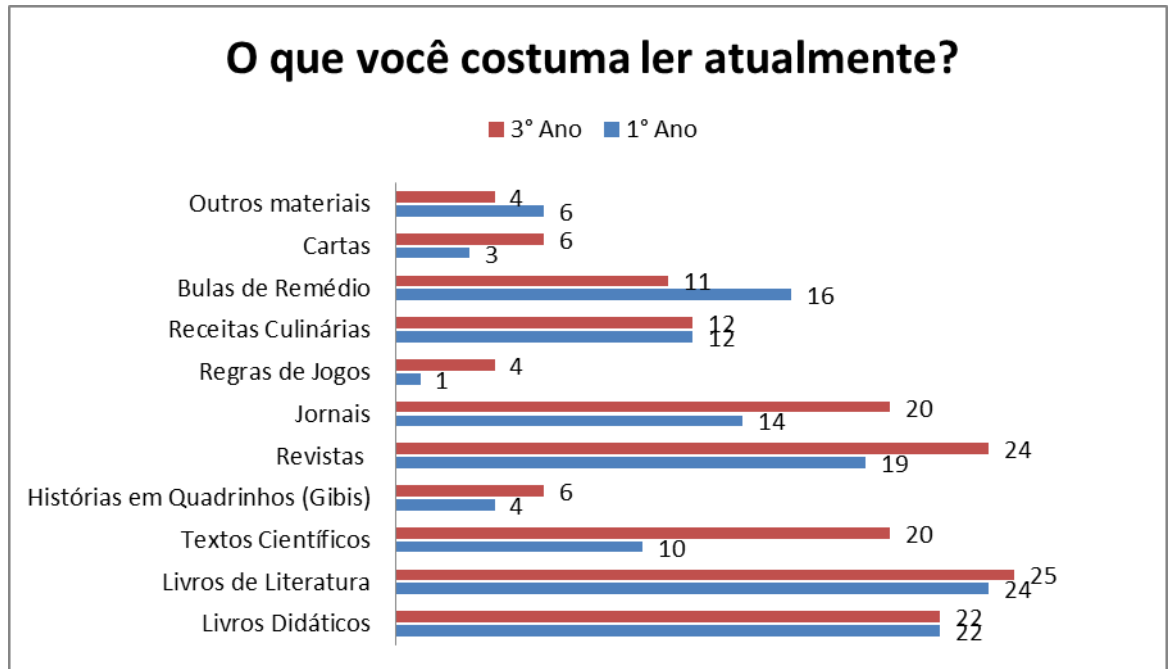


Figura 18. Gráfico: tipos das leituras dos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia durante o curso.
Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Por meio desta pesquisa também conseguimos verificar que durante o curso de Pedagogia, as práticas de leituras dos alunos sofreram modificações nos tipos mais lidos, conforme tabela das leituras antes e durante o curso:

Quadro 6. Leitura antes e durante o Ensino Superior.

	1º Ano- ANTES	1º Ano- DURANTE	3º Ano- ANTES	3º Ano- DURANTE
1º mais lido	Revistas	Livros de Literatura	Revistas	Livros de Literatura
2º mais lido	Livros de Literatura	Livros Didáticos	Livros de Literatura	Revistas
3º mais lido	Receitas Culinárias	Revistas	Histórias em Quadrinhos (Gibis)	Livros Didáticos
4º mais lido	Bulas de Remédio	Bulas de Remédio	Jornais e Receitas Culinárias	Textos Científicos e Jornais
5º mais lido	Jornais	Jornais	Bulas de Remédio e Cartas	Receitas Culinárias

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Pelas respostas das alunas que foram entrevistadas, podemos ter algumas hipóteses sobre o aumento da leitura de livros de literatura, como o Projeto de Leitura da Faculdade.

Olha, a leitura dos professores é mais focada no curso, na sua teoria, na sua prática, nos pensadores, interação, tradicionalismo, então são coisas que a gente vai estar utilizando na nossa didática daqui algum ano. Daqui um ano, no caso, que é o que eu vou me formar. As outras leituras eu utilizo mais pra lazer, mas eu também faço essa intervenção. Agora eu estou lendo um livro do Érico Veríssimo que se chama As

Mentiras que os Homens Contam. Então, é pra um projeto de leitura também que tem aqui na Universidade. Então achei muito bacana a linguagem dele. A gente consegue trazer isso também da Pedagogia, algumas partes, algumas coisas. Achei bem bacana também. (Letícia - aluna do 1º Ano de Pedagogia)

“Eu leio os textos da faculdade pra provas, essas coisas. Pego livro pra ler pelo projeto de Leitura da Universidade, por causa das horas que precisa e qualquer outro livro que tiver vontade ou resumo ou seja sobre novela, o que for eu estou lendo.” (Beatriz - aluna do 3º Ano de Pedagogia)

Na questão sobre os tipos de leituras que os alunos faziam antes e estão fazendo durante o curso de Pedagogia, pudemos notar uma mudança dos tipos de textos mais lidos tanto no 1º Ano, quanto no 3º Ano. As revistas foram as mais apontadas, nos dois anos, como mais lidas antes do Ensino Superior, com 27 inserções para o 1º Ano e 28 para o 3º Ano. Para a leitura mais indicada durante o curso de Pedagogia, os livros de literatura foram os mais citados nos dois anos analisados, com 24 inserções o 1º Ano e 25 para o 3º Ano.

No geral, os tipos de textos mais lidos mudaram entre antes do curso de Pedagogia e durante, bem como o número de leitores aumentaram e assinalaram práticas de leituras em diversos tipos de textos. Isso porque entre livros didáticos, livros de literatura, textos científicos, histórias em quadrinhos (gibis), revistas, jornais, regras de jogos, receitas culinárias, bulas de remédio e cartas, tínhamos antes do ingresso no Ensino Superior, no 1º Ano, 114 inserções e, no 3º Ano, 136 inserções de leituras enquanto durante o curso tivemos, no 1º Ano, 125 inserções e, no 3º Ano, 150 inserções de leituras.

Quando perguntamos sobre a dificuldade na leitura dos textos acadêmicos, as respostas foram:

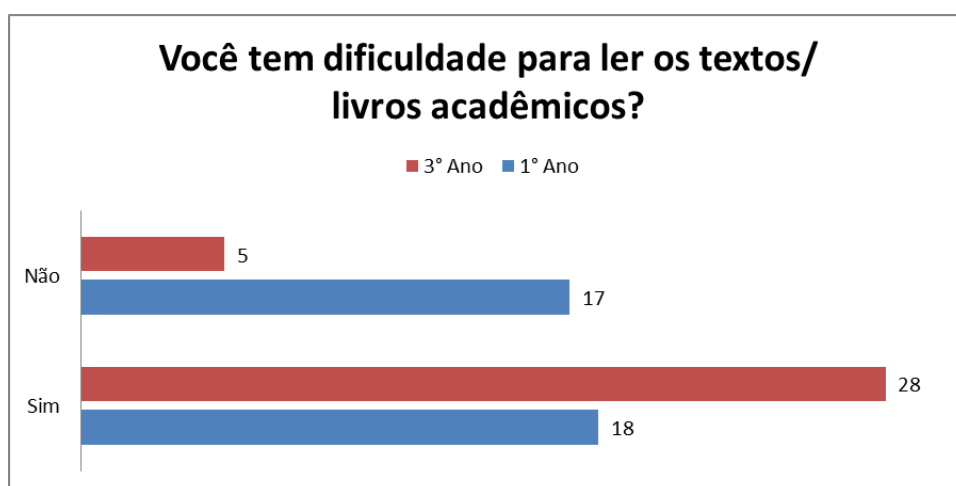


Figura 19. Gráfico: dificuldade das leituras acadêmicas dos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia. Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

No 1º Ano, a sala ficou quase dividida na metade: 17 alunas responderam que não têm dificuldade nas leituras acadêmicas e 18 alunas responderam que sim. Por que as alunas do 1º

Ano dizem que não tem tanta dificuldade? Será que a sala tem maior facilidade? Será que elas vem de uma Educação Básica retratando a progressão continuada? Será que as alunas começam o curso de Pedagogia com certa ilusão da Educação Básica?

Na entrevista, três das quatro alunas do 1º Ano, disseram ter alguma dificuldade nos textos acadêmicos:

Algumas coisas que eu não entendia, palavras difíceis, significados... E o que eu fazia? Eu ia buscar o significado das palavras, perguntava para o professor. Muitas coisas eu perguntava para o professor Afonso, porque o Projeto que a gente está fazendo, o Projeto de Leitura da Faculdade, eu peguei os livros dele, que ele indicou, então tinha muitas palavras que eu não entendia o significado, e eu chegava nele e perguntava. E ele respondia. Muitas coisas eu não sabia, sabe? (Clarice - aluna do 1º Ano do curso de Pedagogia)

No 3º Ano, os alunos que responderam ter dificuldade para ler os textos acadêmicos foram 28, enquanto apenas cinco responderam não ter dificuldade. Por que será que existe esta diferença entre a dificuldade das alunas do 1º Ano e dos alunos do 3º Ano? Será que no decorrer do curso eles ampliam os olhares para o universo acadêmico? Será que as alunas do 1º Ano ainda não tiveram contato com tantas leituras para responderem a respeito? Ou por não encontrarem significação das leituras exigidas se distanciam de praticá-las? As leituras acadêmicas estimulam a aproximação ou o distanciamento? Os estudantes do Ensino Superior trazem dificuldades em relação às práticas de leituras? O contato com os textos acadêmicos influenciam a praticar mais ou desmotivam a leitura? O curso de formação inicial tem reflexo nesses resultados? Temos diversos apontamentos para afirmar que o curso de Pedagogia influencia a ampliação do olhar para as práticas de leituras acadêmicas, porém não temos como ter precisão, pois nossa pesquisa não acompanhou o mesmo grupo de alunos do 1º ao 3º Ano para fazer tal comparação de como entraram e como estão prestes a entrar no último ano de curso.

Das alunas do 3º Ano, as cinco disseram ter dificuldade nas leituras dos textos acadêmicos na entrevista:

Bastante. Mesmo na linguagem, né? Que os textos acadêmicos eles são com palavras mais cultas, mais formais então eu sinto dificuldade para entender, assim. Às vezes um texto que uma professora aplica, eu tenho muitas palavras que eu nunca sequer tinha ouvido, entendeu? (Nina - aluna do 3º Ano de Pedagogia)

Bertoluci (2009, p. 107) escreve que “De forma geral, é comum ouvirmos que os estudantes universitários apresentam dificuldades para se apropriarem de forma crítica e ativa das principais ideias dos textos lidos”. Os alunos do 3º Ano escreveram ter dificuldades com as leituras acadêmicas:

Os textos acadêmicos são diferentes dos que estava acostumada a ler e trazem palavras e conteúdos novos, muitas vezes de difícil entendimento. (Michele - aluna do 3º Ano de Pedagogia)

Porque percebo que tenho dificuldades de interpretar. (Fernanda - aluna do 3º Ano de Pedagogia)

Algumas alunas trouxeram como respostas para as dificuldades das leituras acadêmicas o motivo de serem diferentes das leituras que estavam costumadas a fazer, conforme nos também lhes perguntamos. Conforme gráfico que se segue, questionamos sobre as mudanças das leituras antes e durante do curso de Pedagogia. Será que o curso de Pedagogia teve influência nestas mudanças? Os tipos de leituras não mudaram muito, mas mudaram rituais e questões.

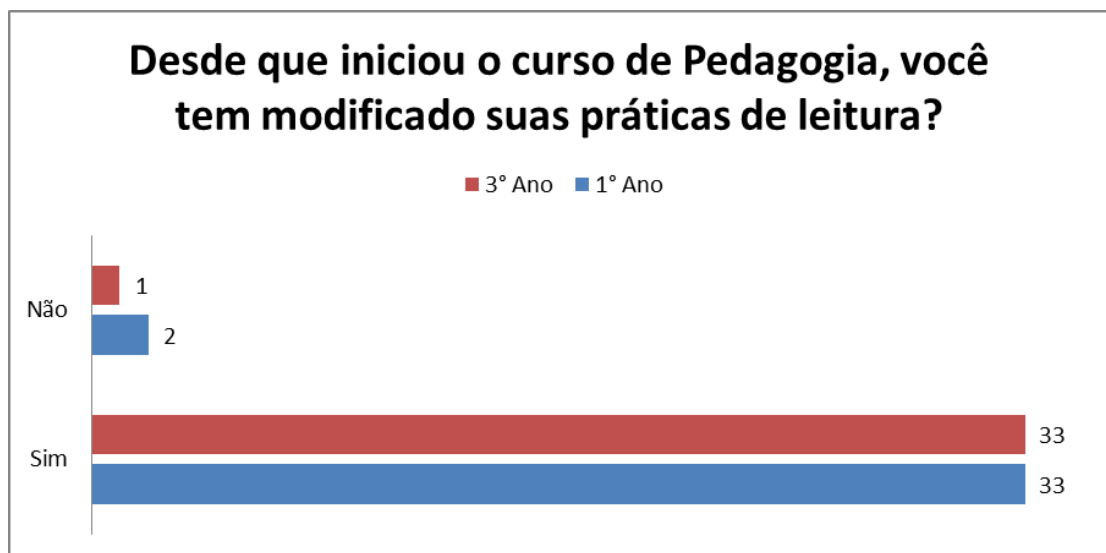


Figura 20. Gráfico: mudança das leituras acadêmicas dos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia. Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Duas alunas do 1º Ano que responderam não terem mudado suas práticas de leitura após o curso de Pedagogia, apresentam como justificativas diferentes motivos:

Desde que comecei a faculdade tive que trabalhar o que não me deixa mais tempo, sinto que até a vontade de ler diminui devido ao estresse do dia-a-dia corrida. (Joice - aluna do 1º Ano de Pedagogia)

Na verdade eu já tinha esse costume de ler, porque o ano passado estava, fazendo um curso pré vestibular. (Stephanie - aluna do 1º Ano de Pedagogia)

Apenas uma aluna do 3º Ano respondeu que não:

Não, continuo com os mesmos hábitos. (Bianca – aluna do 3º Ano de Pedagogia)

Depois de perguntarmos sobre as mudanças nas práticas de leituras, verificamos que 96% dos alunos de 1º e 3º Anos modificaram as leituras após a entrada no curso. O que fez mais sentido ainda a questão da atratividade das leituras acadêmicas.

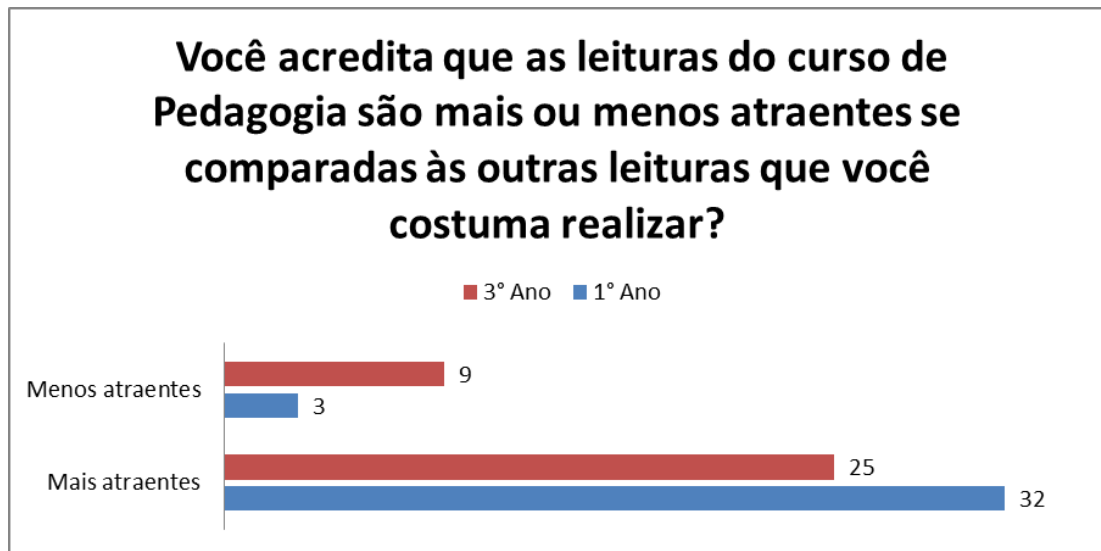


Figura 21. Gráfico: atratividade das leituras dos alunos de 1º e 3º Anos de Pedagogia.
Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Das 35 alunas do 1º Ano, 32 alunas responderam que as leituras acadêmicas são mais atraentes se comparadas às outras leituras que costumavam realizar. Como por exemplo:

Os textos do curso de Pedagogia são atraentes pois englobam muitas histórias do nosso passado e de atualmente também, e isso é bom para esta futura profissão desempenhar nossa leitura. (Cláudia – aluna do 1º Ano de Pedagogia)

Enquanto três alunas responderam ser menos atraentes.

Acho que é porque a forma é formal. (Daniela - aluna do 1º Ano de Pedagogia)

Geralmente gosto de ler mais coisas do meu interesse pessoal. (Stephanie - aluna do 1º Ano de Pedagogia)

A terceira aluna, Elis, não comentou.

Dos 34 alunos do 3º Ano, 25 alunos responderam achar mais atraentes as leituras acadêmicas. Por exemplo:

Porque descobrimos diversas novidades, autores que fazem sucesso até hoje como Paulo Freire, Jean Piaget, Vygostsky, e que são importantes para nossa formação. (Geralda– aluna do 3º Ano de Pedagogia)

No 3º Ano, nove alunos responderam considerar menos atraentes as leituras acadêmicas, conforme exposto:

Algumas leituras são cansativas, e não nos deixando tempo para outras leituras.
(Luciana– 3º Ano)

Porque são mais difíceis de serem lidas. (Mariele - aluna do 3º Ano de Pedagogia)

Na pesquisa de Correa (2001) é relatado que os alunos têm preferência por textos não acadêmicos, pois os textos da universidade são cansativos, dão sono, causam interrupções e fazem com que os alunos esperem ansiosamente pelo final dos textos. “Os textos acadêmicos exigem um outro tipo de participação do leitor que não é a mesma pressuposta na leitura de textos de ficção ou religiosos, por exemplo” (CORREA, 2001, p. 46).

Uma outra pesquisa com o foco bem parecido com o nosso é da Universidade Estadual do Ceará - UECE em que a autora (LIMA, 2012) organizou grupos focais para conhecer aspectos da vida leitora, desde a alfabetização até a universidade dos estudantes de Pedagogia e conseguiu identificar uma dificuldade de leitura dos textos acadêmicos, por parte dos alunos. Pois este tipo de leitura requer um nível de “críticidade que ainda não foi construída com prioridade nas práticas desenvolvidas na educação básica” (LIMA, 2012, p. 2). E ainda, os alunos sinalizaram na pesquisa, o quanto é importante o papel do professor universitário incentivar os futuros professores a lerem. Assim também apresentam os dados da nossa pesquisa, em que os alunos identificam diferenças entre as leituras acadêmicas e as demais. Os alunos do 3º Ano, em maior número, responderam ter dificuldades nas leituras dos textos do curso de Pedagogia, enquanto as alunas do 1º ano identificam ser leituras diferentes mas nem todas assumem como dificuldade os textos acadêmicos. O consenso é que todos os alunos da nossa pesquisa identificaram professores e/ou práticas incentivadoras das práticas de leituras.

4.4 Influenciadores da Leitura

Neste eixo estão centradas as seguintes indagações presentes no questionário:

- Quem mais influenciou suas práticas de leituras?
- Na Faculdade há atividades que estimulam suas práticas de leituras?

Ao questionar sobre os influenciadores de leituras, visamos especialmente refletir sobre o que motivou e ainda motiva as práticas de leituras dos estudantes de Pedagogia.

[...] Fora da escola e de suas pedagogias formalizadas, a conquista do saber ler supõe, ao mesmo tempo, a entrada em uma cultura já penetrada e trabalhada pelo escrito, mesmo se este for conhecido apenas pela mediação de uma palavra e pelo conhecimento memorizado dos textos, depois reconhecidos, recortados e decifrados no livro. [...] (CHARTIER, 2011, p. 21).

Assim sendo, queremos identificar quais são as referências que motivam os alunos de Pedagogia para praticarem as leituras. Qual é o lugar que ocupa a escola e o professor nas referências sobre a leitura para estas alunas? Será que a influência da rua e da internet valem mais que os modelos da escola? Será que a escola está ligada apenas a obrigações? Qual a estratégia de leitura das agências religiosas? Há significações que não existem nos textos acadêmicos?

Na tabela que se segue podemos conferir quais são os influenciadores das leituras apontados pelos alunos:

Tabela 3. Influenciadores da Leitura.

	1º Ano	3º Ano
Amigos	4	7
Escola	22	18
Família	14	19
Outros	2	14 ²
TOTAL	42	58

Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Podemos verificar que há mais respostas que o número total de alunos participantes da pesquisa, pois cada aluno tinha como marcar mais de uma opção na questão dos influenciadores da leitura para que fosse possível vermos todas as contribuições para as práticas de leituras na vida dos futuros professores, segundo percepção dos próprios alunos durante a Graduação. Tardif (2002, p.61) classifica os saberes dos docentes como plurais e de fontes variadas.

Como observamos, os graduandos tem diversas influências nas práticas das leituras, alguns inclusive assinalaram mais de uma opção como influenciadores. No 1º Ano, 9% das respostas apontaram os amigos como influenciadores de leituras, por terem, por exemplo, “os mesmos hábitos” (Fátima) ou, conforme aponta a graduanda Bruna, por “falarem que leram algo que me interesse e eu tenha curiosidade de ler também”; 34% das respostas sinalizaram a família como influência para as práticas de leituras, apresentando os pais, tios ou irmãos como leitores e exemplos para os estudantes; 4% das respostas apontadas como “outros” disseram ter sido motivadas por si mesmas.

² As 14 entradas referem-se à Faculdade (Questionário respondido pelos alunos do 3º Ano).

No 3º Ano, 12% das respostas apontaram os amigos como influenciadores de leituras, “os amigos indicam leituras” (Cristiane), emprestam livros e por comentarem também; 33% das respostas sinalizaram a família como influência para as práticas de leituras, por presenciarem, desde pequenos, leituras feitas pelos pais, mães, tios, por ganharem livros na infância ou por irmãos fazerem “competições de leituras” (Marina); 24% das respostas apontadas como “outros” sinalizam, todas elas, a Faculdade como influenciadora das práticas de leituras pela importância que tem no curso e na futura profissão.

Destacamos que há uma grande possibilidade de refletirmos sobre o quão impactante são as práticas de leitura influenciadas pela instituição de ensino, já que na pesquisa, 53% das respostas das alunas do 1º Ano elegeram a escola como maior influenciador das práticas de leituras.

Na escola a influência era dos professores para a leitura de seus textos dos próprios materiais. Já na faculdade a influência aumentou por serem mais textos e pelo projeto de leitura. (Bruna - aluna do 1º Ano de Pedagogia).

No 3º Ano, 31% das respostas dos alunos sinalizaram a escola como maior influenciadora.

Lembro de uma professora que todos os dias lia para os alunos e depois escolhíamos outro livro para lermos individualmente para uma roda de conversa. Assim fui me interessando pela leitura. (Cristiane - aluna do 3º Ano de Pedagogia).

E ainda no 3º Ano, 24% das respostas dos alunos sinalizaram a opção “outros”, explicando ser a Faculdade o influenciador indicado:

Faculdade, porque para se tornar uma professora temos que ler bastante e sempre está se atualizando. (Mônica - aluna do 3º Ano de Pedagogia).

Perguntamos aos alunos se há na Faculdade, atividades que estimulassem as práticas de leituras deles e pedimos que comentassem. Das 35 alunas do 1º Ano, 34 responderam que sim, que há na Faculdade atividades que estimulam as práticas de leituras, e nos comentários escreveram: “Sim, os xerox dados pelos professores” (Catarina); “Sim, os professores vem sempre dando estímulos a leitura, sugestões de livros, etc.” (Tatiana); “Sim, tem um projeto de leitura justamente com esse propósito” (Cláudia), entre outras respostas. Do 1º Ano, somente a aluna Joice respondeu que não: “Não. Existe as leituras que os professores pedem para auxilia-los a ler mas não acho que ajude a leitura e sim intimide.”

No 3º Ano, dos 34 alunos, uma aluna deixou a questão em branco e 33 responderam que há na Faculdade atividades que estimulem as práticas de leituras: “Sim, todas as matérias exige a leitura, cada matéria exige um tipo de livro diferente.” (Mônica); “Existem os textos das disciplinas, mas existem projetos de leitura que valem horas complementares.”

(Cristiane); “Sim o tempo todo somos estimulados pelos professores com textos de suas disciplinas e o projeto de leitura.” (Caio).

Petit (2009) destaca que precisamos de mediações para que a leitura nos ajude encontrar um equilíbrio psíquico, político emocional e cultural, para que tenhamos mais habilidade com a língua, visão inteligente e estratégica ao enxergarmos a realidade, além da conquista da sensibilidade mais humana e poética pela vida e pela sociedade.

Não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, precisamos de mediações, de representações, de figurações simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior. O que está em nós precisa primeiro procurar uma expressão exterior, e por vias indiretas, para que possamos nos instalar em nós mesmos” (PETIT, 2009, p. 115).

Quando, na entrevista, perguntamos às alunas sobre a influência da leitura na carreira de um Pedagogo, tivemos algumas respostas como:

Acho que influencia bastante porque se nós não lermos, a gente não vai ter como adquirir o conhecimento necessário para passar para os alunos. Você vai incentivar o aluno: “olha, é importante ler” mas se você mesmo não ler (Manuela - aluna do 1º Ano de Pedagogia).

Eu acho assim que a leitura pra início de carreira sempre é essencial. Porque você vai obter informação e vai saber como estar passando isso pros alunos e ter aquela capacidade de poder incentivar eles a não esquecer da leitura. Mas principalmente mesmo é a parte de que você fala que a leitura sempre vai te dar mais capacidade, pra você ir se especializando nas partes que você quer entender, essas coisa. (Beatriz - aluna do 3º Ano de Pedagogia).

Assim, temos nas respostas das alunas algumas representações do que elas possuem como a figura ideal do profissional que têm e querem ser.

Segundo Tardif e Lessard (2009, p.67-8), “os alunos vão à escola porque são obrigados: uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo”. Assim também acontece com a ação pedagógica das práticas de leituras, que precisam ser motivadoras e não autoritárias e coercitivas.

O que acontece é que precisamos nos sentir incluídos no discurso, no currículo e na leitura, porque tudo aquilo que é imposto, que é obrigatório parece não nos chamar tanta atenção. Manuela, uma das alunas do 1º Ano, em resposta à pergunta sobre qual a diferença entre ler algo que é indicado na graduação e ler algo que ela queira ler espontaneamente, disse:

É, é justamente isso. Quando você é obrigada, você se sente assim: ah! Eu não quero ler isso, isso é chato”, mas aí tem que mudar o pensamento. Se a gente fala: “ah é obrigado fazer isso” aí você não sente muita vontade de fazer (Manuela - aluna do 1º Ano de Pedagogia).

Entendemos que as práticas de leituras sejam fundamentais para a rotina de qualquer docente, principalmente como um multiplicador de leitor. Como afirmamos, o assunto pesquisado é bastante denso e complexo. A nossa intenção é poder contribuir de alguma forma com a contextualização das leituras nas trajetórias de vida de futuros professores, resgatando memórias e histórias de práticas de leituras para conhecer suas experiências e vivências como leitores e a relação destas com a sua formação e atuação profissional. Estas reflexões das histórias de leituras dos alunos de Pedagogia tem o intuito de compreendê-las, valorizá-las para ampliar as suas possibilidades como leitores e futuros formadores de alunos da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tivemos a intenção de investigar as práticas de leituras de textos escritos dos alunos de Pedagogia, suas preferências, seus rituais, as leituras antes e durante o Ensino Superior, seus influenciadores das práticas de leitura, suas dificuldades e possibilidades.

Desenvolvemos a pesquisa pautada em observações em sala de aula, questionário e entrevista com os alunos do 1º e 3º Anos do curso de Pedagogia para analisar essas práticas de leituras.

Conforme desenvolvemos a pesquisa, pudemos analisar que os licenciandos em Pedagogia leem e sabem o que gostam de ler. 42% dos 69 alunos que participaram da pesquisa indicaram a leitura como uma das distrações preferidas. Mesmo que 10% deste total de alunos tenham respondido que não gostem de ler, vimos que até mesmo esta parcela pratica a leitura e não apenas os 90% dos alunos que assumiram gostar. Além disso, 85,5% de todos os alunos se lembram do último livro lido e 51% costumam comprar livros com frequências variadas.

Os alunos de 1º e 3º Anos do curso de Pedagogia possuem rituais de leituras diversificados, com predominância de mais respostas nas opções de leituras em silêncio e na posição sentada, comprovando a herança cultural e social que carregamos, segundo Chartier (1999; 2011), que como vimos, seus estudos procura romper com este pensamento da ideologia burguesa, da forma única e correta de ler dos grandes homens de grandes feitos.

Os alunos têm preferências de leituras diversas, que alteraram muito pouco antes de entrar no curso e durante o curso de Pedagogia, variando em número de leitores entre os tipos das leituras que foram principalmente entre jornais, revistas, livros didáticos, livros de literatura, histórias em quadrinhos, bulas de remédio, receitas culinárias e textos científicos.

No geral, podemos afirmar que os alunos do 1º e 3º Anos do curso de Pedagogia leem os textos escritos indicados pelos professores durante o curso. No total, 88% dos alunos tiram fotocópias indicadas pelos professores durante o curso, sendo que 55% afirmam sempre ler, 42% responderam ler às vezes e 3% nunca leem. 29% dos alunos responderam sempre ler os livros indicados pelos professores na Faculdade, 62% responderam ler às vezes e 9% disseram nunca ler.

Como observamos, os graduandos tem diversas influências nas práticas das leituras, alguns inclusive assinalaram mais de uma opção como influenciadores. No total, 1º e 3º Anos

indicaram a escola como maior influenciador das práticas de leituras com 40% das respostas, em segundo lugar vem a família com 33% e por último está indicada a opção dos amigos, com 11% das respostas.

Os alunos do 1º Ano consideraram a opção escola também para indicar a Faculdade, enquanto os alunos do 3º Ano, sinalizaram a Faculdade separada da escola, dentro da opção outros. E uma das ações da Faculdade mais citada como influência motivadora das práticas de leituras é o Projeto de Leitura que existe atualmente em que os professores indicam alguns livros para serem lidos e resumidos, contando créditos de atividades extracurriculares necessários para a formação dos alunos participantes do curso.

Verificamos que os alunos possuem dificuldades nas leituras acadêmicas, principalmente em relação à interpretação de um vocabulário desconhecido em um contexto científico, que ainda não estão familiarizados.

Com base na pesquisa realizada, tecemos alguns apontamentos sobre a relevância de um Curso de Extensão a ser proposto a estudantes que frequentam a graduação em Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior.

Como exposto, tivemos a intenção de investigar as leituras dos graduandos, (re)conhecendo-as, valorizando-as e, nesse cenário, refletirmos sobre as possibilidade de ampliá-las como tentativa de aumentar as oportunidades de contato com as leituras, principalmente no curso de Formação de Professores, visto que esses profissionais formarão futuros leitores.

A intenção do curso proposto é re(conhecer), valorizar e ampliar as leituras dos graduandos, destacando também a possibilidade deles agirem dessa forma com os seus alunos da Educação Básica. Pensamos em sugerir um Curso de Extensão de Práticas de Leituras aos futuros professores, influenciados pelas pesquisas e teorias dos nossos referenciais, Chartier (1999; 2011) e Tardif (2002; 2009), entendendo que as leituras dos estudantes de Pedagogia sejam válidas, quaisquer que sejam os tipos lidos e, ainda, que farão parte dos saberes docentes, quando os alunos se formarem e atuarem na profissão. Consideramos que a leitura deva ser uma prática cada vez mais presente no cotidiano dos futuros professores que, dentre várias funções, assumirão papéis de alfabetizadores de crianças, jovens e adultos. Conseqüentemente, também serão os formadores e multiplicadores de leitores.

Os estudantes de Pedagogia e futuros professores precisarão, além de praticar continuamente a leitura e a escrita durante sua formação profissional, dominar linguagem e interpretação do código escrito, para que saibam utilizar as ferramentas didáticas estratégicas e assim motivar seus alunos da melhor forma possível, aproximando a leitura de mundo de

cada um com a leitura da palavra proposta, fazendo sentido e representação do código escrito com a vida.

Ainda, pensamos em sugerir algo que os alunos pudessem se aproximar das supostas dificuldades que apresentam em determinadas leituras (como as acadêmicas destacadas no presente trabalho) e investirem em projetos de leituras partindo do que gostam para leituras mais complexas e necessárias, principalmente para a profissão.

Acreditamos que possa haver um incentivo maior para as leituras de modo a ajudá-los na questão da linguagem, vocabulário, interpretação, visão crítica, criatividade e posicionamento político. Sendo assim, nossa intenção maior com esta pesquisa é poder deixar a possibilidade deste Curso de Extensão como uma opção para trabalhar a sensibilização da importância do ato de ler e auxílio com as técnicas e práticas de leituras, de modo a incentivar o exercício diário de todos os tipos de leituras, mas principalmente com as leituras acadêmicas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Corpos-infância precarizados. In: ARROYO, M. G., SILVA, M. R. (Org.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p 21-54.
- BERTOLUCI, K. N. Letramento acadêmico: leitura(s) em um curso de Pedagogia. **Ao pé da letra**. Revista dos alunos de graduação em Letras. Nova Odessa, SP, v.11.2, 2009. p.105-124. Disponível em: <http://revistaaopedaleta.net/volumes-aopedaleta/Volume%2011.2/Vol-11.2-Kaluana-Nunes-Bertoluci.pdf>. Acesso em 04 de outubro de 2016.
- BIKLEN, S. K; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto- Portugal: Porto Editora,1994.
- BRASIL. **Lei 11.274**. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.
- BRANDÃO, C. F. O ensino fundamental de nove anos e a legislação educacional brasileira. In: BRANDÃO, C. F. e PASCHOAL, J. D. (Org.) **Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 17-35.
- BRITTO, L. P. L. Leitor interditado. In: MARINHO, M. ; SILVA, C. S. R. da. (Org.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 61-78.
- BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: autores Associados, 2005. p.05-21.
- BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- CORREA, C. H. A. Entre práticas e representações: notas sobre o encontro com o mundo da leitura na universidade (p. 25 – 79). In: SILVA, L. L. M. (org.). **Entre leitores: alunos, professores**. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, P. Da leitura do mundo à leitura da palavra. **Leitura: teórica & prática**/Associação de Leitura do Brasil. Campinas, SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, v. 1, n. zero, nov. 1982. p. 3-9.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J.. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.16 -35.

HÉBRARD, J. O Autodidatismo Exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, p. 35-74.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2016: notas estatísticas**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf. Acesso em 03 de abril de 2017.

KAUFMAN, A.M.; RODRÍGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEBIS, C. E. de. O. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, E. T. da (Org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Global: ALB - Associação de Leitura do Brasil, 2008. p. 33-46.

LIMA, M. J. de. et al. Reflexões sobre a leitura na formação inicial do pedagogo. In: LEITE, F. U. Y. et al. (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2012, v. 2, p. 004.217-004.228. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2813p.pdf. Acesso em 04 de outubro de 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MAFRA, N. D. F. Literatura dentro, fora e à revelia da escola. In: MAFRA, N. D. F. **Leituras à revelia da escola**. Londrina: Eduel, 2003. p. 31-43.

MAGNANI, M. R. M. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MONTEIRO, M. I. **Práticas alfabetizadoras: contradições produzindo sucesso e fracasso escolar**. Araraquara: JM Editora, 2002.

PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir a adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PLATZER, M. B. **Crianças leitoras entre práticas de leitura**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, UNICAMP, 2009.

PLATZER, M. B. Práticas de leitura e escrita no ensino superior: contribuições para formação e atuação profissional do pedagogo na educação básica. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores - XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de Lindóia, SP: Universidade Estadual Paulista, v. 1, 2014. p. 966-974.

PLATZER, M. B; ASSOLINI, F. E. P. Práticas de leitura de uma brasileira: experiências significativas. **Linha Mestra** (Associação de Leitura do Brasil). v. VIII, 2014. p.2308-11. Disponível em: https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha_mestra_24_19_cole_09_comunicacoes_marcia_marluce.pdf. Acesso em: 15 de janeiro de 2017.

REZENDE, L.A. **Leitura e formação de leitores: vivências teórico-práticas**. Londrina: Eduel, 2009.

SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. 31, jan./jun. 1999, p. 11 – 19. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213> Acesso em 04 de outubro de 2016.

SOUZA, M. L. Z. de. A leitura na escola (I). In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 70-6.

SUBA, L. A.; REZENDE, L. A. de. Formando Pedagogos, para formar leitores-escritores. In: I Jornada de Didática: o ensino como foco, 2012, Londrina. **Anais da I Jornada de Didática e do I fórum de professores de didática do Estado do Paraná**. Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/FORMANDO%20PEDAGOGOS%20PARA%20FORMAR%20LEITORES-ESCRITORES.pdf>. Acesso em 04 de outubro de 2016.

TARDELLI, G. M. P. Histórias de leitura de professores: as diferentes maneiras de ler. In: SILVA, L.L.M. da. (Org.). **Entre Leitores: alunos, professores**. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 247-65.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p.56 -111.

TARDIF, M; LESSARD, C. A escola como organização do trabalho docente. In: TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, n.23, 2003. p. 5-15.

YASUDA, A. M. B. G. A leitura na escola (II). In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 77-9.

APÊNDICE 1 – Questionário (1º Ano)**Questionário**

Caro(a) aluno(a),
Este questionário servirá para eu conhecer um pouco mais sobre suas práticas de leitura.
Muito obrigada por respondê-lo.
Mariângela Dal Bianco Garcia.

Nome: (apenas as iniciais)

Idade: _____

1º Ano de Pedagogia

1) Quais são as suas distrações preferidas? O que você gosta de fazer quando tem tempo livre?

2) Você gosta de ler? Por quê?

3) Com qual frequência costuma ler?

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

4) Você lembra qual foi o último livro lido? Qual foi? Quando foi?

5) O que você costumava ler antes de entrar no curso de Pedagogia?
(pode assinalar quantas opções forem necessárias)

- Livros Didáticos
- Livros de Literatura
- Textos Científicos

- Histórias em Quadrinhos (Gibis)
- Revistas
- Jornais
- Regras de Jogos
- Receitas Culinárias
- Bulas de Remédio
- Cartas
- Outros materiais. Escreva:

6) O que você costuma ler atualmente?
(pode assinalar quantas opções forem necessárias)

- Livros Didáticos
- Livros de Literatura
- Textos Científicos
- Histórias em Quadrinhos (Gibis)
- Revistas
- Jornais
- Regras de Jogos
- Receitas Culinárias
- Bulas de Remédio
- Cartas
- Outros materiais. Escreva:

7) Quem mais influenciou suas práticas de leituras?

- família – Por quê?

- escola – Por quê?

- amigos – Por quê?

- Outros. Escreva:

8) Como você costuma ler?

- Andando
 - Deitado(a)
 - Em pé
 - Sentado(a)
 - Outros. Escreva:
-
-
-

9) De que forma você lê?

- Com os olhos, em silêncio
 - Em voz alta
 - Mexendo a boca, em silêncio
 - Outros. Escreva:
-
-
-

10) Você tira as cópias (xerox) indicadas pelos professores na Faculdade?

- Sim
- Não
- Às vezes

11) Você lê os textos (xerox) indicadas pelos professores na Faculdade?

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

12) Você lê os livros indicadas pelos professores na Faculdade?

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

13) Você tem dificuldade para ler os textos/livros acadêmicos?

- Sim – Por quê?
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

- Não – Por quê?
-
-
-
-

14) Desde que iniciou o curso de Pedagogia, você tem modificado suas práticas de leitura?
Exemplos: lido mais do que lia; lido menos; tido mais dificuldade; tido menos dificuldade.

Sim.

Comente: _____

Não. Comente:

15) De quase um semestre de curso, você acredita que as leituras do curso de Pedagogia são mais ou menos atraentes se comparadas às outras leituras que você costuma realizar?

Mais atraentes. Por quê?

Menos atraentes. Por quê?

16) Você costuma comprar livros?

Sim

Não

Comente:

16.1) Se sim, com qual frequência?

- de 1 a 5 livros por ano
 de 6 a 10 livros por ano
 mais de 10 livros por ano

17) Você costuma frequentar alguma biblioteca?

- Sim
 Não

Comente:

17.1) Se sim, com qual frequência?

- de 1 a 2 dias na semana
 de 3 a 4 dias na semana
 mais de 5 dias
 muito de vez em quando

18) Você costuma frequentar a biblioteca da Faculdade?

- Sim
 Não

Comente:

19) Você costuma frequentar outros espaços para a leitura? Se sim, quais?

- Igreja
 Sesc
 Centros culturais
 Outros.

Comente:

20) Você lê para alguém?

- Sim
 Não

Comente:

20.1 Para quem?

20.2 O quê?

20.3 Por quê?

21) Na Faculdade há atividades que estimulam suas práticas de leitura? Comente:

APÊNDICE 2 – Questionário (3º Ano)**Questionário**

Caro(a) aluno(a),
Este questionário servirá para eu conhecer um pouco mais sobre suas práticas de leitura.
Muito obrigada por respondê-lo.
Mariângela Dal Bianco Garcia.

Nome: (apenas as iniciais)

Idade: _____

3º Ano de Pedagogia

1) Quais são as suas distrações preferidas? O que você gosta de fazer quando tem tempo livre?

2) Você gosta de ler? Por quê?

3) Com qual frequência costuma ler?

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

4) Você lembra qual foi o último livro lido? Qual foi? Quando foi?

5) O que você costumava ler antes de entrar no curso de Pedagogia?

- Livros Didáticos
 - Livros de Literatura
 - Textos Científicos
 - Histórias em Quadrinhos (Gibis)
 - Revistas
 - Jornais
 - Regras de Jogos
 - Receitas Culinárias
 - Bulas de Remédio
 - Cartas
 - Outros materiais. Escreva: _____
-
-
-

6) O que você costuma ler atualmente?

- Livros Didáticos
 - Livros de Literatura
 - Textos Científicos
 - Histórias em Quadrinhos (Gibis)
 - Revistas
 - Jornais
 - Regras de Jogos
 - Receitas Culinárias
 - Bulas de Remédio
 - Cartas
 - Outros materiais. Escreva: _____
-
-
-

7) Quem mais influenciou suas práticas de leituras?

- família – Por quê? _____
-
-
-
-
- escola – Por quê? _____
-
-
-
-
- amigos – Por quê? _____
-
-
-
-
- Outros. Escreva: _____
-
-
-

8) Como você costuma ler?

- Andando
- Deitado(a)
- Em pé
- Sentado(a)
- Outros. Escreva: _____

9) De que forma você lê?

- Com os olhos, em silêncio
- Em voz alta
- Mexendo a boca, em silêncio
- Outros. Escreva: _____

10) Você tira as cópias (xerox) indicadas pelos professores na Faculdade?

- Sim
- Não
- Às vezes

11) Você lê os textos (xerox) indicadas pelos professores na Faculdade?

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

12) Você lê os livros indicadas pelos professores na Faculdade?

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

13) Você tem dificuldade para ler os textos/livros acadêmicos?

- Sim – Por quê? _____

- Não – Por quê? _____

14) Desde que iniciou o curso de Pedagogia, você tem modificado suas práticas de leitura?
Exemplos: lido mais do que lia; lido menos; tido mais dificuldade; tido menos dificuldade.

Sim. Comente: _____

Não. Comente: _____

15) As leituras do curso de Pedagogia são mais ou menos atraentes se comparadas às outras leituras que você costuma realizar?

Mais atraentes. Por quê? _____

Menos atraentes. Por quê? _____

16) Você costuma comprar livros?

Sim

Não

Comente: _____

16.1) Se sim, com qual frequência?

de 1 a 5 livros por ano

de 6 a 10 livros por ano

mais de 10 livros por ano

17) Você costuma frequentar alguma biblioteca?

- Sim
 Não

Comente: _____

17.1) Se sim, com qual frequência?

- de 1 a 2 dias na semana
 de 3 a 4 dias na semana
 mais de 5 dias
 muito de vez em quando

18) Você costuma frequentar a biblioteca da Faculdade?

- Sim
 Não

Comente: _____

19) Você costuma frequentar outros espaços para a leitura? Se sim, quais?

- Igreja
 Sesc
 Centros culturais
 Outros. Comente: _____

20) Você lê para alguém?

- Sim
 Não

Comente: _____

20.1 Para quem?

20.2 O quê?

20.3 Por quê?

21) Na Faculdade há atividades que estimulam suas práticas de leitura? Comente:

APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Questionário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Referente ao Questionário)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade investigar práticas de leituras dos estudantes de Pedagogia do 1º e 3º anos (gêneros literários, influências da escola, da família e outros influenciadores nas práticas de leitura e dificuldades das leituras acadêmicas).
2. Ao participar deste trabalho estarei contribuindo para pesquisas na área de Educação, sobretudo, na ampliação de projetos de leituras que façam mais significados aos estudantes de Pedagogia.
3. A minha participação como voluntário no que se refere ao questionário a ser respondido deverá ter a duração de aproximadamente 45 minutos.
4. Durante a minha participação na pesquisa, poderei me sentir desconfortável e/ou constrangido(a) no momento de responder a questões que envolvem minhas práticas de leitura e escrita em diferentes espaços sociais, bem como as implicações dessas práticas no decorrer de minha formação e atuação profissional. Dessa forma, estou ciente de que a pesquisadora responsável estará preparada para as orientações e esclarecimentos necessários para contribuir com meu bem estar.
5. A coleta de dados será realizada conforme procedimentos técnicos recomendados e usuais (aplicação de questionário).
6. Os procedimentos aos quais serei submetido não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos.
7. Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo.
8. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento sem prejuízo do meu tratamento.
9. Meu nome será mantido em sigilo, assegurado assim a minha privacidade e se desejar, deverei ser informado dos resultados da pesquisa.
10. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a responsável pelo Projeto de Pesquisa pelo telefone (11-976671045), (Mariângela Dal Bianco Garcia).

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “PRÁTICAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: INVESTIGAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES”, na qualidade de voluntário (a).

Araraquara, _____ de _____ de _____.

Assinatura do voluntário

Atenção:

Prezado(a) aluno (a), a pesquisa também contará com outra etapa além desta, dos questionários: Entrevista audiogravada – duração aproximada de uma hora, sobre a temática proposta no Projeto.

Para a etapa das entrevistas, fazendo jus aos objetivos da pesquisa e procedimentos de coleta de

dados, serão solicitados 10 participantes. Desta forma, como critério de seleção será realizado um sorteio com todos os estudantes que queiram, por vontade própria continuar na pesquisa. Para isso, somente participarão do sorteio, os alunos que assinalarem abaixo a opção “SIM”, que têm interesse em continuar participando da pesquisa.

Assim, após os esclarecimentos acima, queremos saber se você tem interesse em participar da próxima etapa (Entrevista audiogravada de duração aproximada de uma hora):

SIM

NÃO

APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Entrevista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Referente à Entrevista)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade investigar práticas de leituras dos estudantes de Pedagogia do 1º e 3º anos (gêneros literários, influências da escola, da família e outros influenciadores nas práticas de leitura e dificuldades das leituras acadêmicas).
2. Ao participar deste trabalho estarei contribuindo para pesquisas na área de Educação, sobretudo, na ampliação de projetos de leituras que façam mais significados aos estudantes de Pedagogia.
3. A minha participação como voluntário, no que se refere à entrevista, deverá ter a duração de aproximadamente 01 hora.
4. Durante a minha participação na pesquisa, poderei me sentir desconfortável e/ou constrangido(a) no momento de responder a questões que envolvem minhas práticas de leitura e escrita em diferentes espaços sociais, bem como as implicações dessas práticas no decorrer de minha formação e atuação profissional. Dessa forma, estou ciente de que a pesquisadora responsável estará preparada para as orientações e esclarecimentos necessários para contribuir com meu bem estar.
5. A coleta de dados será realizada conforme procedimentos técnicos recomendados e usuais (entrevista audiogravada).
6. Os procedimentos aos quais serei submetido não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos.
7. Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo.
8. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento sem prejuízo do meu tratamento.
9. Meu nome será mantido em sigilo, assegurado assim a minha privacidade e se desejar, deverei ser informado dos resultados da pesquisa.
10. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a responsável pelo Projeto de Pesquisa pelo telefone (11-976671045), (Mariângela Dal Bianco Garcia).

“PRÁTICAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: INVESTIGAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES”

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo, na qualidade de voluntário (a).

Araraquara, _____ de _____ de _____.

Assinatura do voluntário

APÊNDICE 5 – Entrevista Semiestruturada

Entrevista semiestruturada
1. Desde qual idade você lê?
2. Você se considera leitor? Por quê?
3. Você foi motivado por alguém para começar a ler? Comente.
4. O que você costuma ler?
5. Quando você costuma ler?
6. Como você normalmente lê?
7. Por que você lê?
8. Para que você lê?
9. O que você sente quando lê? Explique.
10. Com o que você relaciona suas leituras? Explique.
11. Há diferença para você, do que você costuma ler com as leituras acadêmicas? Explique.
12. Você sentiu ou sente dificuldade com as leituras da Faculdade? Comente.
13. Qual sua opinião sobre a leitura e a carreira de um futuro Pedagogo? Comente.

ANEXO 1 – Aprovação do Comitê de Ética



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA:
INVESTIGAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES

Pesquisador: Mariângela Dal Bianco Garcia

Versão: 1

CAAE: 50982415.5.0000.5383

Instituição Proponente: ASSOCIACAO SAO BENTO DE ENSINO

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 116335/2015

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309
Bairro: Centro **CEP:** 14.801-320
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-7263 **Fax:** (16)3301-7144 **E-mail:** comitedeetica@uniara.com.br