

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FABIANA CAVALHEIRO SCALEI**

**A LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE  
PEDAGOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**FREDERICO WESTPHALEN – RS**

**2017**

**FABIANA CAVALHEIRO SCALEI**

**A LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE  
PEDAGOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, na linha de pesquisa de Formação de professores, Saberes e Práticas educativas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Elisabete Andrade.

**FREDERICO WESTPHALEN – RS**

**2017**

**FABIANA CAVALHEIRO SCALEI**

**A LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE  
PEDAGOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, na linha de pesquisa de Formação de professores, Saberes e Práticas educativas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Frederico Westphalen, \_\_\_\_ de  
\_\_\_\_\_ de 2017.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dra. Elisabete Andrade (Orientadora)**  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

---

**Prof. Dr. Arnaldo Nogaro**  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

---

**Prof. Dra. Liliana Soares Ferreira**  
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

*Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.*

(Leonardo Boff)

Dedico este trabalho aos dois homens da minha vida: a Antônio, meu pai, e ao meu marido Alessandro.

Ao primeiro, por me ensinar a ler o mundo com os olhos da verdade, da fé e da persistência. E ao segundo, por ter escrito esta página da minha história comigo, por ter acreditado que este sonho seria possível.

Ambos foram meus grandes companheiros e incentivadores nesta rica experiência.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, Pai de bondade, pelos dons concedidos e pela dádiva de mais uma importante conquista.

Aos meus queridos e incansáveis pais, que sempre me apoiaram, de forma incondicional.

Ao Alessandro, meu amor, meu companheiro, meu incentivador em todas as jornadas.

À minha querida filha Pietra, que nesta etapa, em muitos momentos, ficou sem a minha atenção e companhia.

Imensamente, à minha orientadora Elisabete Andrade, pela paciência, pela dedicação e pela confiança.

Aos professores do curso, pelas vivências e aprendizados.

Aos professores participantes da pesquisa, pela atenção dispensada.

Sou grata a todos, do fundo de minha alma. Obrigada!

## RESUMO

A presente dissertação sobre a leitura na formação docente está inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGEDU – área de concentração Educação, Nível de Mestrado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, de Frederico Westphalen. Pesquisar sobre a formação inicial de professores observando “A leitura na formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia e suas implicações no contexto da Educação Básica” foi o enfoque deste estudo, tendo em vista a pertinência do problema: Como a leitura é concebida por docentes que atuam na Educação Básica, enquanto processo, e como é articulada na matriz curricular do curso de Pedagogia? A pesquisa teve como objetivo analisar as concepções de leitura presentes em um curso de Pedagogia, identificando as implicações destas concepções para o processo de formação inicial de professores. Nesse sentido, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, orientada por uma concepção reflexiva e interpretativa. E quanto a sua tipologia, constitui-se como empírica e documental, tendo como método a análise de conteúdo. Dois instrumentos de produção de dados foram definidos: questionários que foram enviados aos participantes via aplicativo virtual e a leitura do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, e de sua Matriz curricular. A pesquisa possibilitou a análise dos conceitos de leitura presentes na trajetória dos professores, assim como, perceber o caráter cognitivo e o caráter social da leitura, e a presença do aspecto instrumental da leitura nas práticas pedagógicas desenvolvidas, no âmbito da experiência cotidiana e profissional dos professores.

**Palavras-chave:** Leitura. Formação inicial de professores. Pedagogia. Educação Básica.

## ABSTRACT

The present dissertation on reading in teacher education is inserted in the research line Teacher Training, Knowledge and Educational Practices, *Stricto Sensu* Post-Graduation Program in Education - PPGEDU - Education, Master's Degree, Integrated Regional University the Alto Uruguay and the Missions - URI, by Frederico Westphalen. Research on initial teacher education, noting "The reading in the initial formation of the students of the course of Pedagogy and its implications in the context of Basic Education" was the focus of this study, considering the pertinence of the problem: How to read is conceived by teachers who work in Basic Education as a process, and how is it articulated in the curricular matrix of the Pedagogy course? The aim of the research was to analyze the conceptions of reading present in a Pedagogy course, identifying the implications of these conceptions for the initial teacher training process. In this sense, a qualitative approach was developed, guided by a reflective and interpretive conception. And as for its typology, it is constituted as empirical and documentary, having as method the analysis of content. Two instruments of data production were defined: questionnaires that were sent to the participants via virtual application and the reading of the Pedagogical Project of the Pedagogy Course, and of its curricular matrix. The research made possible the analysis of the reading concepts present in the teachers' trajectory, as well as to perceive the cognitive character and the social character of the reading, and the presence of the instrumental aspect of reading in the pedagogical practices developed, within the daily and professional experience of the teachers.

**Keywords:** Reading. Initial Teacher Training. Pedagogy. Basic Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses investigadas na elaboração do estado do conhecimento .....	21
Quadro 2 – Dissertações investigadas na elaboração do estado do conhecimento ..	22
Quadro 3 – Trabalhos acadêmicos e seus respectivos autores .....	33
Quadro 4 – Bases teóricas .....	41
Quadro 5 – Resumo do desenho metodológico .....	42
Quadro 6 – Disciplinas do Curso de Pedagogia.....	43
Quadro 7 – Licenciaturas no censo 2016 .....	49
Quadro 8 – Disciplinas do curso de Pedagogia: formação.....	60
Quadro 9 – Respostas: Início e conclusão da graduação .....	67
Quadro 10 – Respostas: Escola de atuação dos participantes .....	68
Quadro 11 – Respostas: Alunos.....	68
Quadro 12 – Respostas: Leitura como fator importante para a formação docente ...	69
Quadro 13 – Respostas: Gosto pela leitura.....	70
Quadro 14 – Respostas: Livros .....	71
Quadro 15 – Respostas: Importância do curso para a formação leitora .....	72
Quadro 16 – Respostas: Leituras do curso de Pedagogia .....	73
Quadro 17 – Transcrições dos conceitos de leitura .....	88
Quadro 18 – Categorização: conceitos de leitura.....	89
Quadro 19 – Transcrições: leitura na experiência cotidiana e profissional.....	93
Quadro 20 – Categorização: leitura na experiência cotidiana e profissional .....	94
Quadro 21 – Transcrições de respostas: práticas e experiências .....	97
Quadro 22 – Categorização: caráter instrumental das experiências e práticas de leitura .....	102



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Leitura e formação docente/Teses.....	24
Gráfico 2 – Leitura e formação docente/Dissertações.....	24
Gráfico 3 – Pedagogia e leitura/Teses .....	26
Gráfico 4 – Pedagogia e leitura/Dissertações .....	27
Gráfico 5 – Formação inicial de professores e leitura/Teses.....	30
Gráfico 6 – Formação inicial de professores e leitura/Dissertações.....	31

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Demonstrativo SurveyMonkey .....	38
Figura 2 – Demonstrativo do questionário virtual .....	38
Figura 3 – O Empirismo .....	40
Figura 4 – Tabuletas de argila.....	80
Figura 5 – Ilustração de um pergaminho.....	82
Figura 6 – Códices de velino.....	83

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CRE – Coordenadoria Regional de Educação  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EAD – Educação a Distância  
EJA – Educação de jovens e adultos  
IESC – Instituição de Ensino Superior Comunitária  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
PEB – Professor da Educação Básica  
PPP – Projeto Político-pedagógico  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFPI – Universidade Federal do Piauí  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos  
UNB – Universidade de Brasília  
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E DESCRIÇÃO DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	20
<b>1.1 Estado do conhecimento</b> .....	20
<b>1.2 Caminhos e concepções metodológicas</b> .....	34
1.2.1 Sujeitos da pesquisa .....	37
1.2.2 O desenho metodológico da pesquisa .....	39
1.2.3 Instrumentos de produção de dados .....	42
1.2.4 Processo de interpretação e análise dos dados .....	43
<b>2 FORMAÇÃO DOCENTE E LEITURA NO CURSO DE PEDAGOGIA</b> .....	48
<b>2.1 Licenciatura Plena em Pedagogia: um recorte histórico do curso no Brasil</b> .....	50
2.1.1 A instituição de Ensino Superior abordada na pesquisa .....	56
<b>2.2 O Projeto Político-pedagógico e a Matriz Curricular do Curso analisado: Licenciatura Plena em Pedagogia</b> .....	57
<b>2.3. Perfil dos Sujeitos da Pesquisa formados na instituição</b> .....	66
<b>3 COMPREENSÕES DE LEITURA: CONCEITOS, VIVÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b> .....	77
<b>3.1 Aspectos históricos: um recorte a partir da origem e os primórdios da leitura</b> .....	78
<b>3.2 Experiências docentes e de leitura</b> .....	88
<b>3.3 A leitura e as práticas docentes</b> .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	107
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111
<b>APÊNDICES</b> .....	117
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores (as) pedagogos que atuam na Educação Básica, egressos do curso de Pedagogia .....	118
APÊNDICE B – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – URI – Campus Frederico Westphalen .....	120
APÊNDICE C – Questionário para os alunos egressos do Curso de Pedagogia da URI, professores da educação básica .....	124

APÊNDICE D – Listagem de municípios de abrangência da 20ª CRE – Coordenadoria Regional de educação.....	127
APÊNDICE E – Parecer 2.178.391/ CEP .....	128
APÊNDICE F – Questionários respondidos na ferramenta SurveyMonkey .....	132

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação resulta de várias experiências vivenciadas ao longo de minha história acadêmica, profissional e pessoal e exprime boa parte da história como docente. Esta pesquisa compõe-se como uma experiência formadora e transformadora, que me oportunizou crescer como profissional e como ser humano, e com a qual posso contribuir para o crescimento de outros sujeitos, pois disserto sobre a educação, dando enfoque à leitura e à formação docente.

Sendo assim, começo por descrever parte desta história como leitora, evidenciando algumas experiências desde a infância até me tornar uma profissional da educação.

Além de consultar obras de especialistas sobre o tema da leitura, escrevo este texto posicionando-me dentro dele, e assim apresento uma espécie de narrativa, a partir da própria história como leitora e imaginando como seria o meu mundo sem a leitura.

Aprendi a ler mais cedo que boa parte das crianças do lugar onde eu vivia, motivada pela curiosidade de conhecer outros mundos, eu desejava mais espaço, pensava que o mundo devia ser muito maior do que aquele vilarejo onde crescia, que julgava monótono e, por vezes, desinteressante. Quando fui apresentada aos livros, passei a ter muitas expectativas, me tornei mais feliz, encontrava abrigo e alegria neles. Me aproprio de uma frase de Manguel que diz exatamente como me sentia quando criança: “Cada livro era um mundo em si mesmo e nele eu me refugiava” (MANGUEL, 1997, p. 25). Posso afirmar que a aprendizagem da leitura, na minha história pessoal, vai muito além da escolarização, não o concebo apenas como um processo cognitivo, é algo que me move, que perpassa também minhas emoções desde muito cedo. Compreendo a leitura como uma possibilidade de dar novos e diversos significados à história, de cada indivíduo e da coletividade.

Pode parecer um tanto romântico e inadequado narrar memórias na composição de um texto científico, porém, acredito que seja reflexivo e motivador fazer um retorno à história como leitora. Além da infância, as escolhas posteriores também estiveram ligadas, de certa forma, às experiências de leitura que tive: escolhi ser professora, cursei Letras, especializei-me em leitura e produção textual e hoje pesquiso sobre a leitura e suas implicações na formação docente. A construção da identidade como docente está atrelada a tudo aquilo que a leitura (ou leituras) me

proporcionou. Por tudo isso, não posso imaginar minha existência sem a leitura, nem no plano pessoal, nem no plano profissional.

As experiências vivenciadas na docência, atuando na Educação Básica, em redes públicas de ensino proporcionaram muitas leituras; foram experiências não apenas de cunho profissional, foram enriquecedoras para o crescimento profissional e pessoal, principalmente por que acredito na importância desta função para a sociedade.

Assim, é relevante citar aqui alguns aspectos da trajetória como professora de escola pública há cerca de vinte anos: exerço atividades docentes desde que concluí o curso Normal de Magistério (1994), sempre procurando observar as transformações da sociedade e as exigências que a mesma apresenta aos professores, e a partir daí venho construindo concepções e muitas indagações sobre o fazer docente.

Já tive oportunidade de atuar na esfera municipal, estadual e federal (pública), em diferentes modalidades de ensino, comecei como alfabetizadora, depois trabalhei com os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio - regular e EJA – com aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Inglês, e nesta diversidade de contextos, percebi o quanto a leitura - da palavra e do mundo, segundo Freire (1989) - é importante na formação do professor e do aluno; quanto ao primeiro, a formação leitora é importante independentemente da área específica em que atua, pois antes mesmo de ser um profissional, o professor é um cidadão; e quanto ao discente, a leitura é imprescindível não só em sua escolarização, mas no seu crescimento integral como ser humano, sua formação leitora determinará também suas escolhas fora do mundo da escola.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. 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. (FREIRE, 1989, p. 9).

Ao longo da trajetória docente, vivenciei diversas situações de ensino e aprendizagem, em contextos diferenciados, o que permitiu observar o quanto o professor faz-se importante como formador (e transformador). A ação educativa pode colaborar na construção dos conhecimentos técnicos e científicos e também na construção de valores que possibilitem o exercício da cidadania. E tudo isso,

considerando o conhecimento e as leituras trazidas pelo aluno para o ambiente escolar.

Os desafios da docência são inúmeros em todo e qualquer momento histórico, pois permeiam a compreensão da sociedade em que se vive, exigem do profissional docente a habilidade de evoluir e renovar-se constantemente, e ao mesmo tempo, são desafios que exigem a sensibilidade para fazer diferentes leituras da realidade, com criticidade e também com amorosidade. Muito se enfatiza a precarização do ensino atual, porém, é importante reconhecer e valorizar as tentativas de avanço das últimas décadas.

E, dentro deste contexto, a formação de professores compõe um grande desafio a ser enfrentado na contemporaneidade. É um tema que desencadeia muitos estudos e muitas expectativas, e aqui suscitou a investigação de aspectos singulares do atual contexto educacional, como a formação de professores.

Pesquisar sobre a formação inicial de professores observando “A leitura na formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia e suas implicações no contexto da Educação Básica” é o enfoque deste estudo, tendo em vista a pertinência do problema que se quer discutir: Como a leitura é concebida por docentes que atuam na Educação Básica, enquanto processo, e como é articulada na matriz curricular do curso de Pedagogia?

Para desenvolver tal pesquisa, foi realizada num primeiro momento a análise contextual de alguns aspectos da esfera educacional, como a escola e o cotidiano docente, o conhecimento, a leitura e a formação dos professores. É importante observar tais pontos para então introduzir, de forma mais pontual, o conteúdo desta pesquisa.

A escola no Brasil, de forma geral, ao ser analisada em seus diversos âmbitos, mostra-se distanciada das reais necessidades do contexto socioeconômico local e global, como afirmam Monlevade e Silva:

No caso da educação básica pública, existe uma dubiedade, pois dirigentes tratam de impor a ordem prescrita, mas a dinâmica pedagógica e as ações dos diferentes sujeitos do processo educacional encarregam-se de gerar a sua própria ordem em contraponto às medidas ditadas pelos gestores dos interesses externos. As prescrições e as políticas emanadas dos organismos multilaterais são de enfraquecimento das instituições escolares e acadêmicas, de desqualificação do ensino e de seus profissionais e, simultaneamente de utilização da educação pública como instrumento de mitigar a pobreza, legitimar as desigualdades sociais, reclassificar a inserção



no mercado de trabalho rotativo e requalificar os profissionais (MONLEVADE; SILVA, 2000, p. 82-83).

Pela realidade das redes públicas<sup>1</sup> de ensino, é possível dizer que os recursos nem sempre são suficientes e que o contexto histórico, mesmo que marcado por constantes movimentos de luta em defesa da educação<sup>2</sup>, de fato, em termos de efetividade prática, não privilegiou a educação neste país, pois a educação tem sido entendida como despesa e não como investimento. Por outro lado, é notório que há uma preocupação com a Educação Básica e também com o Ensino Superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996) prevê o incentivo e a valorização dos profissionais da educação, no que diz respeito a sua formação, e também a sua remuneração, assim como versa e reforça recentemente a Resolução 02, de 1º de Julho de 2015, no Capítulo VII, nos artigos 18 e 19, sobre esta necessidade.

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica. (BRASIL, 2015).

Mesmo prevista em lei, a valorização dos profissionais da educação básica, na esfera pública, na maior parte do país, não acontece de fato, nem em termos de remuneração salarial, nem de criação de espaços para uma formação sólida e permanente. As políticas educacionais, geralmente são políticas de governo e não políticas de Estado, ou seja, os profissionais da educação ficam à mercê dos interesses de seus governantes e a lei é burlada por conta de serem eleitas outras prioridades em cada gestão.

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá

---

<sup>1</sup> Não se pode conceber as redes públicas e privadas como espaços dicotômicos, porém, entendo que há diferenças nos modos de aplicação dos recursos financeiros; a escassez no sistema público gera o sucateamento das escolas e influencia na qualidade da educação.

<sup>2</sup> É válido citar o Movimento da Escola Nova na década de 30 como uma tentativa de renovação no ensino, pois a educação passou a ser vista como uma necessidade social. E é importante ressaltar que na atualidade o Brasil tem formulado leis importantes no âmbito educacional, porém não tem estrutura pra efetivá-las no contexto das instituições educativas.

ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares. (BRASIL, 2015).

Mesmo diante destas e de outras políticas que sustentam a necessidade de investimento na formação de professores, a realidade apresenta-se de uma outra forma, enquanto a legislação, de forma geral, prospecta uma educação de qualidade para todos, o que se tem é o não-cumprimento do que está previsto, com profissionais pouco valorizados, e escolas sem recursos para que o processo de escolarização aconteça de forma adequada.

É possível observar ainda, através das práticas do cotidiano docente, que a escola acumulou funções em busca de uma formação integral de seus educandos, e nesta busca falhou em muitos aspectos, talvez presa a experiências e métodos que não sirvam mais, pois não são pertinentes à realidade que vem se modificando rapidamente. Acredito que o favorecimento da sociabilização tenha sido a maior finalidade da Educação Básica, pelo menos nas últimas décadas, com a ampliação do acesso e a inclusão de novos sujeitos no espaço escolar.

Hoje, todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projecto escolar, e a escola encontra-se perdida perante esta realidade. Não sabemos o que fazer com estes alunos que não nos respeitam, para os quais a escola não tem sentido. Num passado ainda recente só ia à escola quem já compreendia a sua necessidade, quem já havia adquirido, sobretudo na família, uma primeira sensibilização para a cultura escolar. Agora, felizmente, todas as crianças vão à escola, mas muitas não encontram nela o seu lugar. (NÓVOA, 2010, p. 4).

Quanto ao aspecto da produção (construção ou aquisição)<sup>3</sup> de conhecimentos nas diferentes áreas, há indícios de que o currículo está defasado, não atendendo às necessidades do panorama atual. Segundo Moreira e Candau:

O currículo constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Podemos dizer que os primeiros constituem as origens dos segundos. (MOREIRA E CANDAU, 2007, P. 22)

---

<sup>3</sup> Quando são citados os termos construção ou aquisição, trata-se de linhas teóricas que estão presentes nas práticas educativas desenvolvidas nas instituições escolares, baseadas ora numa linha construtivista (Piaget), ora numa linha histórico-cultural (Vigotsky), ou seja, duas linhas distintas presentes na educação e nos processos de ensino e aprendizagem.

Ou seja, os conhecimentos a serem explorados na escola deveriam ser conhecimentos de âmbitos diversificados, como os produzidos no mundo acadêmico, no mundo do trabalho, pelas novas tecnologias, através de atividades intelectuais, físicas, desportivas, artísticas e no exercício da cidadania, da vida social. Assim, diante da ausência de tal composição, a indagação que paira sobre as escolas é: para que servem os conhecimentos que são trabalhados (repassados ou construídos) nesta instituição chamada escola? Esta indagação leva a uma reflexão mais profunda do quadro educacional, e faz com que se busque apoio em alguns autores, como Libâneo, que afirma:

Os problemas da escola pública brasileira não são novos, há décadas desafiam os órgãos públicos, os pesquisadores nas áreas das ciências humanas e sociais, os movimentos sociais ligados à educação, os sindicatos. No entanto, nos últimos anos, também no Brasil os discursos sobre funções da escola vêm manifestando um raciocínio reiterativo, a saber: o insucesso da escola pública se deve ao fato de ela ser “tradicional”, de estar baseada no conteúdo, de ser autoritária e, com isso, uma escola que reprova, que exclui os mal-sucedidos, que discrimina os pobres, que leva ao abandono da escola, à resistência violenta dos alunos, etc. Tal como aparece nos documentos dos organismos internacionais, é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento. (LIBÂNEO, 2012, p. 21).

Ainda, Libâneo (2012) diz que a escola de hoje precisa perseguir alguns objetivos a fim de adequar-se às necessidades brasileiras, como a preparação do aluno para o mundo do trabalho, o desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, a formação para a cidadania participativa e a formação da consciência ética.

Neste contexto, é possível compreender que uma das principais finalidades da Educação Básica - e por consequência, da escola - constitui-se por incentivar o gosto pela aprendizagem, pela investigação, pelo conhecimento, pelo novo, já que o texto da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 traz como uma das finalidades da Educação Básica:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996).

E para incentivar é importante estar (o professor) convencido, entusiasmado, seguro, e principalmente bem preparado para o exercício da profissão. E então, é preciso tocar num ponto fundamental: a formação docente.

A partir deste enfoque – de observância das políticas públicas voltadas à formação docente, se começa a modificar o cenário da escola. As diversas e tão importantes finalidades da Educação Básica estão ligadas aos professores e a sua formação, assim como às condições de trabalho oferecidas a eles, como a remuneração e a organização do planejamento docente, a estrutura física das escolas, a gestão democrática dos espaços escolares, entre outros fatores que tensionam a formação do professor.

E quando se pensa na formação – inicial ou continuada - dos professores é possível reportar-se ao Ensino Superior, aos cursos que “formam” os docentes que atuam na Educação Básica. E então, é importante conhecer e compreender os conceitos e as dinâmicas desenvolvidos ao longo dos processos de formação de professores nos cursos de licenciaturas, no caso desta pesquisa, no curso de Pedagogia, já que este é o foco do estudo que aqui se apresenta.

Para a efetivação deste estudo estruturei o texto de forma que contemplasse os aspectos relevantes ao universo da leitura na formação de professores. Quanto à definição dos capítulos da dissertação: no primeiro realizo a contextualização da pesquisa e descrição dos caminhos metodológicos, no segundo destaco os aspectos da formação docente e da leitura a partir da matriz curricular do curso de Pedagogia; e no terceiro capítulo trago compreensões de leitura, conceitos, vivências e práticas pedagógicas evidenciadas pelas análises dos instrumentos de produção de dados e do contexto histórico.

## **1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E DESCRIÇÃO DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS**

A realização de uma pesquisa científica de modo geral exige critérios rigorosos, que respeitem os preceitos éticos e que sigam uma estruturação a fim de que se atinjam os objetivos propostos; para tanto, o primeiro passo é contextualizar a pesquisa, situando-a no tempo e no espaço. Segundo o dicionário<sup>4</sup>, contextualizar significa “entender ou interpretar algo tendo em conta as circunstâncias que o rodeiam, colocando num contexto”. Nesta primeira seção, farei a contextualização da pesquisa, com a descrição dos caminhos metodológicos que orientam o estudo. Primeiramente, apresento o estado do conhecimento, entendido como forma de delimitação do campo de pesquisa, um ponto de partida para as definições do objeto investigado.

Seguindo na sequência do desenvolvimento deste primeiro capítulo, explicito aqui também o desenho metodológico da pesquisa, a escolha dos instrumentos de produção de dados, os sujeitos da pesquisa e o modo como os dados foram interpretados e analisados. A intenção do primeiro capítulo é elucidar ao leitor a estrutura da construção da pesquisa que resulta no texto ora apresentado.

### **1.1 Estado do conhecimento<sup>5</sup>**

A elaboração do estado do conhecimento, ao longo das aulas teóricas do Curso de Mestrado em Educação (URI – Turma 2015), foi um dos requisitos avaliativos da disciplina de Pesquisa em Educação I e compôs um estudo investigativo enriquecedor acerca das dissertações e teses que vem sendo elaboradas em várias universidades brasileiras.

A produção de dados foi realizada em: [bancodeteses.capes.gov.br](http://bancodeteses.capes.gov.br), tendo como fonte os textos inseridos na Plataforma Sucupira, elencados no período de 2013 a 2016, mais especificamente até setembro do ano de 2016. Os dados foram produzidos

---

<sup>4</sup> Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>. Acesso em: 07 set. 2017.

<sup>5</sup> De forma diferente do que se apresenta no projeto inicial, aqui o Estado do conhecimento está posto na primeira seção – Contextualização da pesquisa e descrição dos caminhos metodológicos – com a finalidade de melhor situar e esclarecer a escolha pela temática da leitura na formação docente. Em função disso, a numeração dos quadros explicativos também será diferente da que aparecia no projeto de pesquisa.

neste período, pois era o espaço de tempo que estava sendo disponibilizado pelo banco de dados da CAPES, e também porque de acordo com os objetivos do trabalho, o período oferecido pôde ser entendido como suficiente para a análise desta pesquisa.

Foram definidos os seguintes descritores, com as palavras-chave dentro da temática proposta: **leitura e formação docente**, **Pedagogia e leitura**, e **formação inicial de professores e leitura**. O número de textos encontrados dentro de tais temáticas foi bastante grande, em relação ao primeiro – leitura e formação docente – o Banco de teses da CAPES apresentou 6.405 referências; quanto ao segundo – Pedagogia e leitura, foram apontados 6.401 textos; e em relação ao terceiro tema – formação inicial de professores e leitura - foram elencados 6.413 textos. De todos estes, refinou-se a busca dentro da área específica da Educação, nos programas de Mestrado e Doutorado em Educação, ficando definida a observação e a análise do seguinte contingente:

1. Leitura e formação docente: 592 textos
2. Pedagogia e leitura: 233 textos
3. Formação inicial de professores e leitura: 553 textos

Tais números e informações estão descritos nos quadros a seguir.

PERÍODO: 2013 a 2016.

Quadro 1 – Teses investigadas na elaboração do estado do conhecimento

Descritores/nº teses	Universidades
Leitura e formação docente: 288	UNB = 12 USP = 20 UNESP = 06 UFG = 05 UFRGS = 08 Outras universidades: 237
Pedagogia e leitura: 100	USP = 15 UFRG = 06 UFG = 02 UEL = 03 UNICAMP = 08 UNB = 02 Outras universidades: 64
Formação inicial de professores e leitura: 154	USP = 17 UNESP = 16 UFMG = 17 UFG = 03 UNB = 11 UEL = 07 Outras universidades: 83

Fonte: Elaborado pela autora, a partir Banco de teses e dissertações da CAPES (2016)

Quadro 2 – Dissertações investigadas na elaboração do estado do conhecimento

<b>Descritores/nº dissertações</b>	<b>Universidades</b>
Leitura e formação docente: 304	UNB = 14 USP = 05 UNESP = 11 UFSCAR = 07 UFG = 10 UFRGS = 04 Outras universidades: 253
Pedagogia e leitura: 133	USP = 15 UFRGS = 11 UFG = 14 UEL = 11 UNICAMP = 04 UNB = 09 Outras universidades: 69
Formação inicial de professores e leitura: 399	USP = 37 UNESP = 33 UFMG = 20 UFG = 33 UNB = 23 UEL = 25 Outras universidades: 228

Fonte: Elaborado pela autora, a partir Banco de teses e dissertações da CAPES (2016)

A partir dos quadros anteriores 1 e 2 (que contêm o número total de teses e dissertações quantificadas, assim como o número encontrado em cada universidade) foram elaborados os gráficos. Em cada descritor, foram discriminadas as dissertações e as teses produzidas nos últimos três anos em diversas universidades brasileiras.

Quanto às universidades, foram citadas as mais conhecidas (e reconhecidas) no país pelo número de produções e pelo tempo de atuação em suas respectivas regiões, como USP, UNICAMP, UFRGS, UNB, UFMG, UFG entre outras; porém, nos quadros explicativos está descrito o termo “outras universidades”, referindo-se a instituições menos conhecidas, de menor porte e mais afastadas dos grandes centros. Justificou-se a escolha de apenas alguns textos pelo grande número destes, havendo a necessidade de eleger os mais aproximados e que contribuiriam de forma pontual com o desenvolvimento da pesquisa.

Nas buscas, foram utilizados como filtro o país da publicação – Brasil, o idioma português e o intervalo de tempo oferecido pela Plataforma Sucupira, de 2013 a 2016, e as publicações deveriam ser ligadas à área da educação. Esta busca pelas teses e dissertações foi realizada entre os meses de agosto e setembro de 2016, com o intuito de elaborar o estado do conhecimento, como uma das atividades acadêmicas

previstas para a disciplina de Pesquisa em Educação do Curso de Mestrado em Educação (URI) e especialmente objetivando enriquecer esta pesquisa melhor fundamentando-o e reconhecendo o foco das pesquisas que já foram realizadas no âmbito da temática aqui discutida.

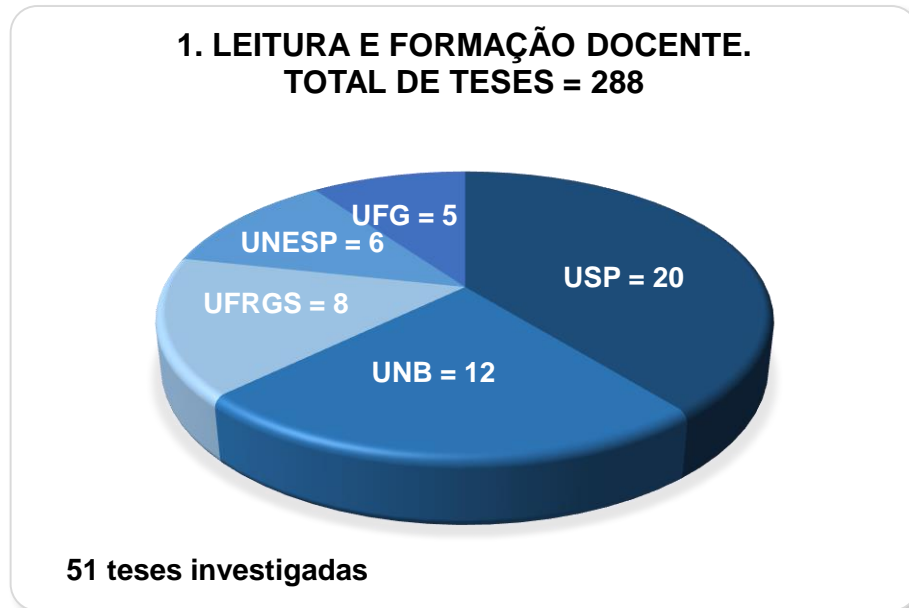
Dos trabalhos encontrados sobre as palavras-chaves - leitura e formação docente, Pedagogia e leitura, formação inicial de professores e leitura -, foram selecionados para leitura e análise os que mais se aproximavam da proposta desta pesquisa e que poderiam contribuir no seguinte foco de direcionamento: a preocupação com a formação docente, principalmente no que diz respeito à prática de leitura dos professores. Entre os autores mais citados pelos pesquisadores nos trabalhos (dissertações e teses) lidos foram citados: Maurice Tardif, António Nóvoa, Bernardete Gatti, Franco Cambi e Dermeval Saviani quanto às práticas e saberes docentes; e na área específica de leitura, Mikhail Bakhtin, Frank Smith, Paulo Freire, Regina Zilberman, Marisa Lajolo e João Wanderley Geraldi, entre outros, que não foram citados por não serem do interesse deste trabalho.

Os números anteriormente explicitados revelaram que há centenas de teses e dissertações acerca dos itens mencionados, o que leva a pensar que há muitos outros pesquisadores preocupados com a leitura e com a formação docente, de forma geral. Porém, quando a docência ou a formação desta é abordada, trata-se de uma questão muito ampla, que não se esgota, que permite sempre novos olhares e reflexões, pois sempre estará associada ao contexto sociocultural e ao momento histórico de um determinado país ou povo.

Sobre o primeiro item pesquisado - **“Leitura e formação docente”** – foram encontrados 592 textos - 288 teses e 304 dissertações; foi o título de maior concentração. Destes, foram lidos os resumos dos mais específicos voltados ao tema aqui proposto, citados na segunda coluna do Quadro 1 e Quadro 2, com suas respectivas universidades. Estes estão demonstrados nos gráficos a seguir:

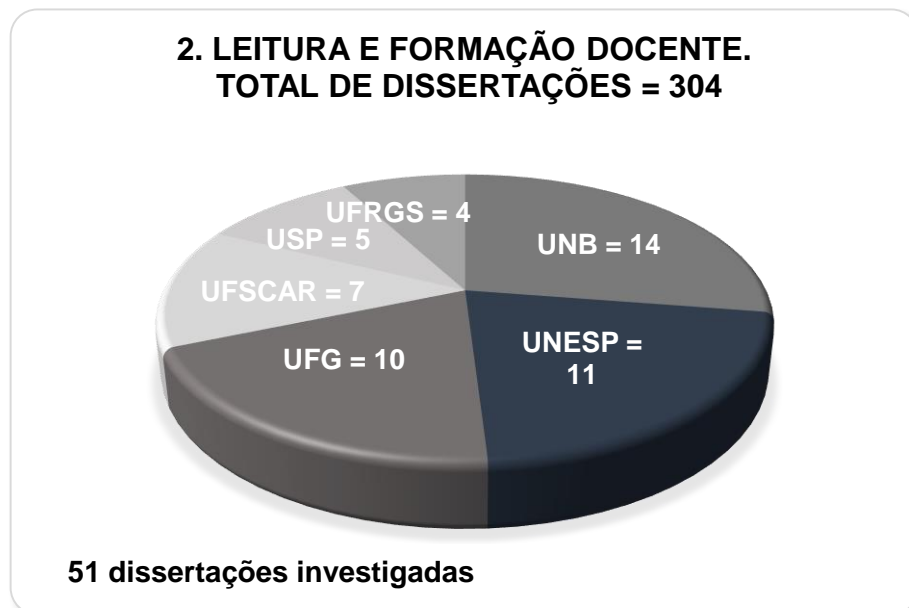


Gráfico 1 – Leitura e formação docente/Teses



Fonte: Elaborado pela autora, a partir Banco de teses e dissertações da CAPES (2016)

Gráfico 2 – Leitura e formação docente/Dissertações



Fonte: Elaborado pela autora, a partir Banco de teses e dissertações da CAPES (2016)

Coincidentemente, foram observadas mais a fundo 51 teses e 51 dissertações do total de trabalhos; através dos títulos foi possível perceber uma maior aproximação destes com o foco de pesquisa desejado. A maioria dos textos encontrados versava sobre pontos específicos da formação docente, voltando-se a uma ou outra área do conhecimento, tratando, por exemplo, da leitura na formação dos professores de

História, ou dos professores alfabetizadores, entre tantas outras áreas do conhecimento.

Vale dizer que grande parte dos textos estava voltada para a Educação Básica, principalmente para o Ensino Fundamental, ou para os professores desta etapa do ensino. O enfoque fica para o ensino público, pois a maioria das pesquisas de campo descritas foram realizadas em instituições públicas de ensino. Cito como exemplo o texto de Castanheira, sobre sua pesquisa:

A pesquisa analisa o impacto da formação inicial e continuada do docente para o ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. O pressuposto que rege as análises é que profissionalidade e profissionalização são essenciais na formação e atuação de professores capazes de realizar com competência sua tarefa: o ensino, especialmente, o ensino da leitura. Aborda a leitura como instrumento fundamental para o aprendizado dos conteúdos do conhecimento ao longo da escolaridade e reflete as bases epistemológica, psicológica e pedagógica da leitura. Discute as perspectivas de decodificação, compreensiva, interativa e discursiva, assumindo que a última integra as demais e veicula avanços para uma perspectiva emancipatória. (CASTANHEIRA, 2014, p. 2).

No entanto, há teses e dissertações que interessaram mais por tratarem justamente do valor que a leitura tem na formação do professor, vista como um processo contínuo e permanente, processo formador e de aperfeiçoamento do profissional e do cidadão. Na leitura de vários textos, como o de Saldanha (2013), o processo de leitura é analisado enquanto prática social e dialógica; tem como foco central que a formação de professor leitor e de mediadores de leitura é uma necessidade urgente para uma educação transformadora. Essa formação leitora propicia enxergar a leitura como prática social e dialógica, como bem público social, produzida nas relações vivenciadas na sociedade.

O objetivo foi o de entender como as ações mediadoras da leitura contribuem para a formação de futuros professores-leitores e mediadores de leitura; ou seja, foi possível perceber a ideia de que o professor, também enquanto leitor, é resultante de uma trajetória cultural, social e histórica que o forma por meio de um amplo conjunto de aprendizados.

É importante considerar que ninguém nasce leitor, tornamo-nos leitores através de nossas experiências – escolares e extraescolares, com a mediação daqueles que fizeram parte das nossas relações sociais e que deram significação à linguagem que desenvolvemos, por meio das leituras que nos foram proporcionadas.

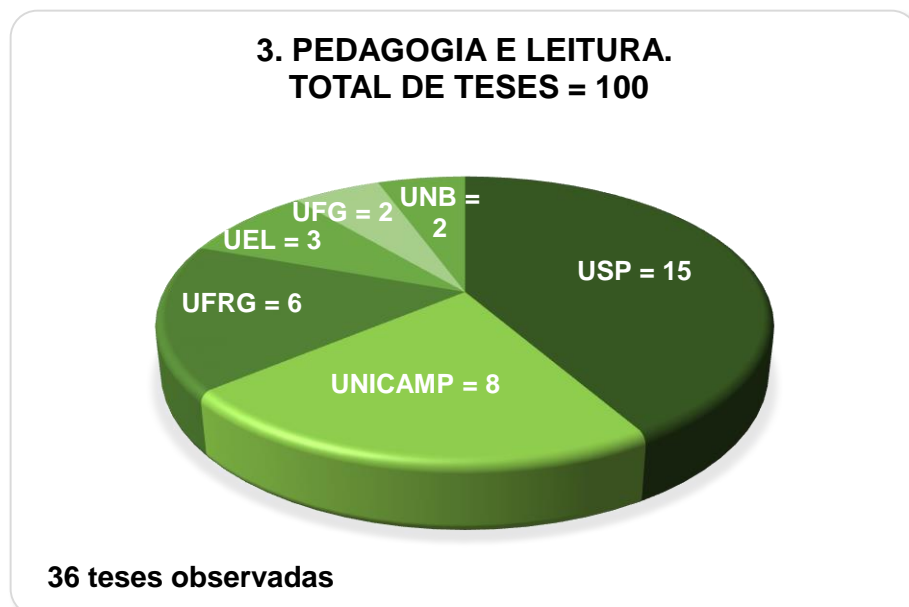
A expressão aprendendo a ler pode dar origem a confusões se interpretada como se houvesse um dia mágico na vida de cada pessoa alfabetizada, algum tipo de porta de entrada pela qual passamos e nos tornamos leitores, e antes da qual não tínhamos capacidade de ler nada. Iniciamos a aprendizagem da leitura na primeira vez que temos qualquer ideia da escrita, e aprendemos algo sobre leitura cada vez que lemos. (SMITH, 1999, p. 113).

A partir desta afirmação, é possível pensar que a leitura e a formação docente estão entrelaçadas, a primeira constitui a segunda, assim como a segunda depende da leitura. Não há possibilidade de dissociá-las. Por isso, o professor como profissional que lida com o conhecimento não pode relegar a leitura a um segundo plano, nem em sua formação, e muito menos em suas práticas pedagógicas, no contexto da sala de aula. Oliveira (2013), por exemplo, em seu trabalho objetivou verificar quais concepções de leitura se revelam no discurso e na prática pedagógica, e afirmou: “A leitura é um dos conteúdos mais importantes a ser ensinado pela escola, tendo em vista que para apropriação de todos os conteúdos trabalhados em sala de aula faz-se necessário o domínio dessa habilidade”.

Quanto ao item “Pedagogia e leitura”, foram enumerados 233 textos; porém, foram analisadas 36 teses e 64 dissertações de importância para a construção deste trabalho.

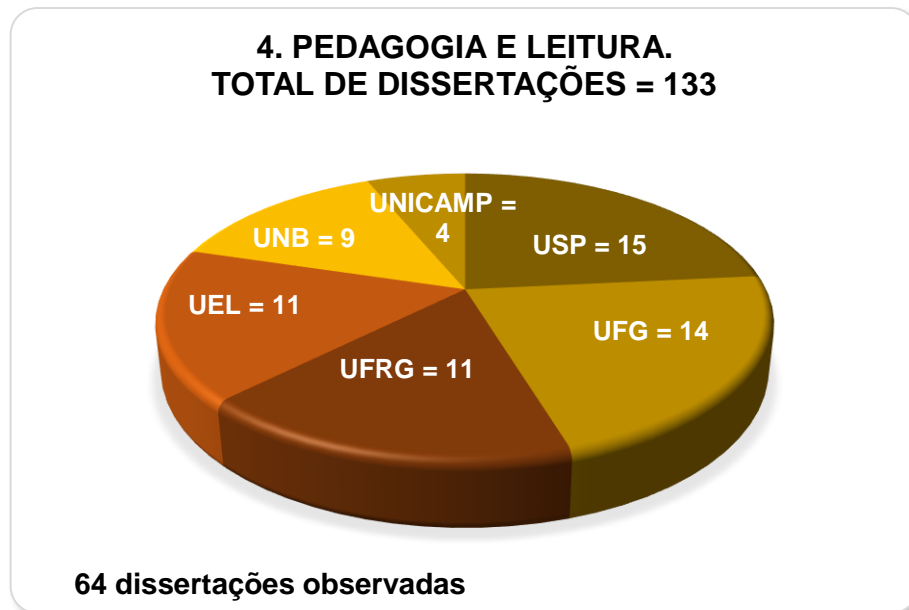
Observem-se os gráficos: teses e dissertações, respectivamente:

Gráfico 3 – Pedagogia e leitura/Teses



Fonte: Elaborado pela autora, a partir Banco de teses e dissertações da CAPES (2016)

Gráfico 4 – Pedagogia e leitura/Dissertações



Fonte: Elaborado pela autora, a partir Banco de teses e dissertações da CAPES (2016)

É relevante informar que foram lidos os resumos das 36 teses e das 64 dissertações, os quais mostraram uma variedade de temas dentro destas palavras-chave. Mesmo com muitas possibilidades de análise, foi possível extrair algumas informações e conceituações, destacando a necessidade de entender a leitura como uma atividade intelectual da máxima importância na formação de estudantes de licenciaturas.

Pedagogia e leitura não podem ser observadas separadamente, já que para a área de Educação, a leitura é um dos principais mecanismos de formação, porém, de acordo com os textos selecionados e lidos para a realização desta pesquisa, é possível entender que nem todos os estudantes são suficientemente preparados para dar conta da complexidade das tarefas de leitura do ensino superior. Os alunos em questão – futuros professores – merecem uma atenção especial, e os textos nos fazem elaborar questionamentos como: eles têm as mesmas condições sociais e a mesma vivência de outras gerações? Que leitores os cursos de licenciatura recebem e que leitores os cursos de Pedagogia, em geral, estão formando?

Segundo Kleiman (2004, p. 38) “a formação precária do professor na área de leitura, bem como o desconhecimento dos resultados da pesquisa na área trazem consequências negativas para a qualidade do ensino”, o que poderá ser repensado pelas licenciaturas, principalmente pelos cursos de Pedagogia, que, em geral, preparam para as fases iniciais da Educação Básica.

Estudos apresentados em alguns textos, como Honório (2015), trouxeram um resgate histórico da Pedagogia, do curso e do currículo oferecido, em outras épocas e na atualidade, fazendo analogias à formação leitora, de acordo com os contextos explicitados em diferentes momentos. Tal retrospectiva me permitiu, enquanto pesquisadora, observar a bagagem cultural trazida pela maioria ao chegar na universidade, assim como, perceber as diferentes expectativas ao concluir o curso e entrar no mercado de trabalho como professor. Neste texto se tem a seguinte reflexão:

as múltiplas contradições e desafios que marcam a formação docente implicam atentar para a constituição da profissão como resultado de um processo histórico cultural, notadamente marcado por aspectos políticos, técnicos, éticos e sociais veiculados em cada época. Por isso, compreender as transformações ocorridas nos processos formativos e enfrentar os desafios resultantes dos avanços da sociedade revelam-se ações importantes para analisar objetivamente os pressupostos teórico-metodológicos que têm marcado a história da profissão docente ao longo dos tempos. (HONÓRIO, 2015, p. 15).

Assim, é possível acreditar que a profissão docente merece atenção diferenciada dentro dos cursos de licenciatura, principalmente nos cursos de Pedagogia, pensando especialmente na sua contextualização, nas suas formas de atuação na sociedade; em cada momento histórico, o profissional docente será exigido de acordo com as demandas do mercado de trabalho e da sociedade, de forma geral.

Segundo as produções, de concluintes de cursos de Mestrado e Doutorado – em Educação –, que analisei para a formulação deste projeto, são muitas as preocupações acerca da formação oferecida pelos cursos de Pedagogia, de forma geral. E entre as preocupações encontra-se a formação leitora dos pedagogos, com a preparação teórica e prática em relação à leitura, a qual não seria oportunizada apenas por uma disciplina específica, mas por meio de experiências de aprendizagem durante todo o curso, o que demandaria do docente do Ensino Superior a consciência de seu papel como formador de professores e leitores, levando em conta as dificuldades e peculiaridades dos estudantes que chegam à universidade hoje. Arnoldi (2014) citou em sua dissertação a tese da reprodução cultural de Bourdieu<sup>6</sup>, de que

---

<sup>6</sup> O sociólogo francês Pierre Bourdieu observou mecanismos de conservação e reprodução nas diferentes áreas da atividade humana, inclusive no sistema educacional. Segundo a teoria de Bourdieu, a escola é reprodutora das estruturas sociais, pode ser dita como mais um dos mecanismos para manter a posição de superioridade do pensamento e do conhecimento das elites. Na escola acontece a imposição deste conhecimento elitizado como uma espécie de violência cultural, de não

professores que nutrem o gosto por ler e escrever são melhores docentes quanto ao estímulo do gosto pela leitura e escrita de seus alunos.

Já o trabalho de Proença (2014), analisou a importância das políticas públicas sobre o direito à leitura, e defendeu a implementação de políticas de leitura para as universidades, para as licenciaturas, e mais especificamente, para os cursos de Pedagogia, como a ampliação e a atualização das bibliotecas, dos laboratórios de informática e de outros espaços de aprendizagem no âmbito acadêmico. Ainda, sugeriu discussões mais aprofundadas sobre a valoração da leitura, dos livros e da aquisição destes pelos estudantes licenciandos. Ainda, as leituras dos resumos sobre políticas públicas permitiram refletir sobre o aumento da produção de materiais no campo educacional e da disponibilidade destes a partir dos anos oitenta, com a abertura política no país, o que influenciou na publicação de livros e revistas acadêmicas, assim como no aumento de teses e dissertações.

Por fim, saliento que este descritor foi importante para conhecer melhor alguns aspectos históricos da Pedagogia, em especial no século passado, para comparar com os que marcam a chegada deste século e relacioná-los aos aspectos concernentes ao processo de leitura. Vários trabalhos citaram Cambi – professor da Universidade de Florença e pensador da educação contemporânea - como um grande contribuinte para a compreensão da Pedagogia. De acordo com Cambi:

No século XX, a pedagogia e a educação se enriquecem de novos modelos e de novos horizontes; cresce a capacidade de reler criticamente os modelos eurocêntricos mediante a comparação com modelos “outros”; amplas massas de homens e mulheres excluídos desde sempre da cultura entraram em contato com o alfabeto, com o conhecimento organizado, como os processos de análise e de argumentação racional superando o vínculo exclusivo e forçado com o folclore (deixando para trás, assim, um conhecimento acrítico, incapaz de separação e de autonomia) em que se encontrava; e não só a escola, mas também outras vias informais de educação (em particular com referência aos adultos) tornaram possível e incrementaram essa separação. (CAMBI, 1999, p. 592).

Segundo o autor, a Pedagogia pode ser vista como uma ciência<sup>7</sup> atemporal, assim como a educação, portanto, desenvolve-se de acordo com o contexto sócio-

---

valorização da bagagem cultural das classes populares, o que é descrito na pesquisa de Arnoldi (2014).

<sup>7</sup> Para maiores esclarecimentos, consultar as obras: Pedagogia: a ciência do educador (MARQUES, 1990) e Pedagogia como ciência da educação (FRANCO, 2008).

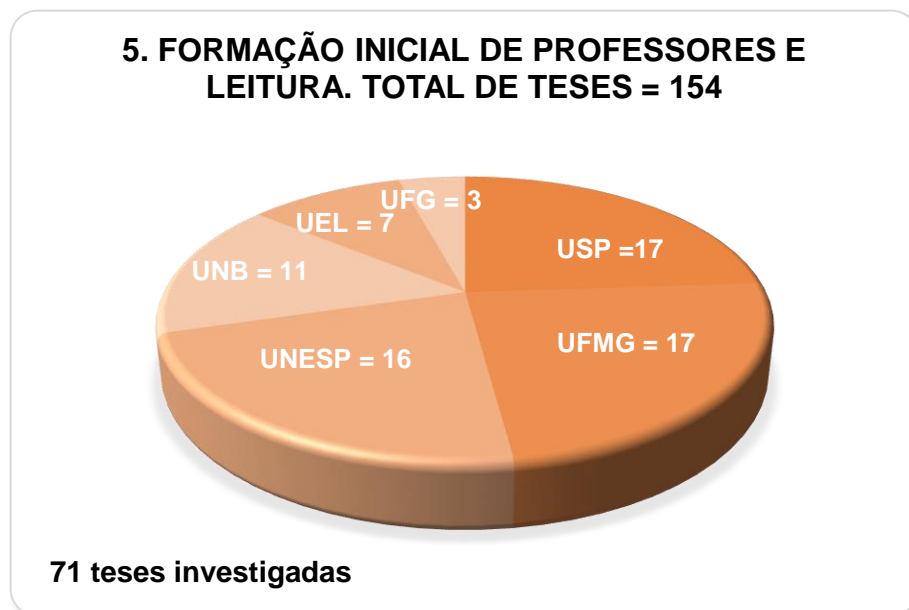
histórico, conforme as demandas da época em que se atua, fato que solicita de seus profissionais uma contínua formação, permeada de análise crítica da realidade.

[...] pela pedagogia passam os diversos problemas da convivência social e da projeção política, como também os da continuidade e da renovação cultural: todos esses problemas implicam um empenho de formação, um itinerário de intervenção, uma obra de orientação, de acompanhamento, de interpretação ativa, que só a pedagogia/educação pode desenvolver. (CAMBI, 1999, p. 642).

Desta forma, acredito que a reflexão sobre a história da Pedagogia, assim como, da educação escolar, é ponto preponderante para se fazer uma análise criteriosa da evolução dos processos de ensino, e dentro de tais processos, compreender a leitura. Já que o foco da educação ao longo do percurso histórico continua sendo o desenvolvimento das personalidades humanas, torna-se imprescindível tocar na questão da leitura, como um dos aspectos formadores do indivíduo. Aqui se pode perceber que a leitura, principalmente nos cursos de pedagogia, é um dos elementos indissociáveis da formação inicial dos professores, e isto será explorado no item a seguir.

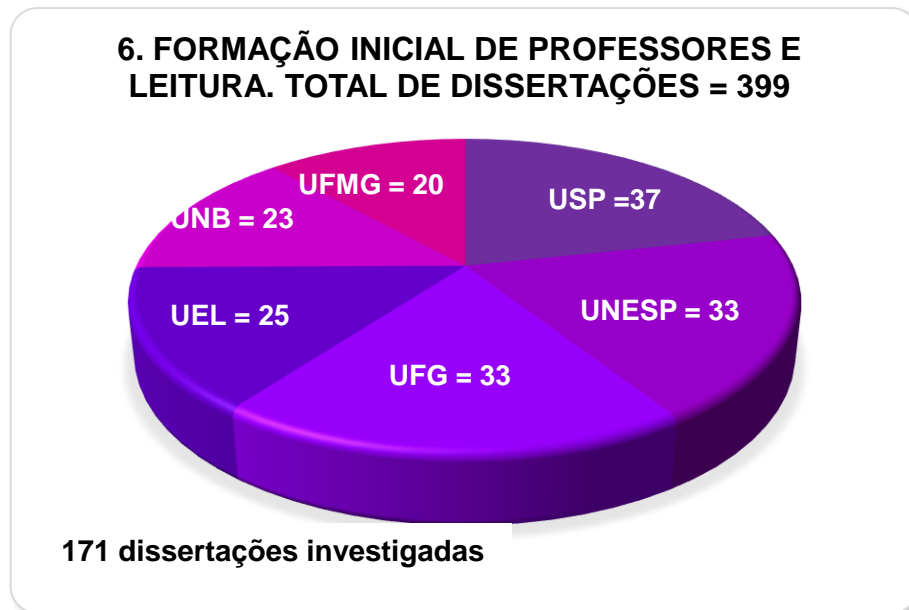
**“Formação inicial de professores e leitura”** reuniu 592 textos (154 teses e 399 dissertações):

Gráfico 5 – Formação inicial de professores e leitura/Teses



Fonte: Elaborado pela autora, a partir Banco de teses e dissertações da CAPES (2016)

Gráfico 6 – Formação inicial de professores e leitura/Dissertações



Fonte: Elaborado pela autora, a partir Banco de teses e dissertações da CAPES (2016)

Para leitura e análise deste descritor – Formação inicial de professores e leitura – foi realizado o mesmo processo dos anteriores: dos textos encontrados, foram selecionados os mais consoantes com o foco deste projeto, que trata das implicações da leitura na formação docente. Alguns deles foram lidos na íntegra, mas da maioria, o resumo, o que já permitiu perceber algumas semelhanças de conteúdo com o primeiro item: leitura e formação docente.

Ao longo da leitura das teses e dissertações (datadas entre 2013 e 2016), notei que muitos pesquisadores demonstraram angústias em relação à formação inicial dos professores, principalmente com as questões sociais que se interligam cada vez mais ao mundo da escola. Não apenas a questão do conhecimento preocupa, mas das relações que se dão no cenário educacional brasileiro. Além dos conhecimentos pedagógicos, muito se tratou dos conhecimentos prévios, das vivências e das leituras do professor em sua formação inicial, geralmente, obtida nos cursos de Licenciatura.

Tranqueira (2014), por exemplo, fundamentou em sua pesquisa que o debate educacional sobre formação de professores no contexto da economia globalizada do presente século se apresenta dinâmico e fortalecedor das propostas implantadas no século XX e que se configuram e se consolidam atualmente. Neste contexto, a pesquisa de Tranqueira (2014) partiu do problema: como se efetiva o processo de formação docente de egressos do Curso de Pedagogia. Posso dizer que algumas das questões que foram propostas no meu trabalho se aproximam da indagação de



Tranqueira (2014), já que egressos do curso de Pedagogia estão entre os sujeitos desta pesquisa e por ser a formação docente um dos focos deste estudo. É relevante citar que uma das questões que orientam a pesquisa que desenvolvo é o que os discentes egressos do curso de Pedagogia pensam sobre a leitura ou sobre suas implicações no processo educativo? Ambas as pesquisas têm como campo analítico a formação de professores no curso de Pedagogia, porém, minha preocupação centra-se na compreensão de como a leitura é concebida enquanto processo e como é desenvolvida no curso de Pedagogia.

Ainda, vale citar que alguns trabalhos trouxeram análises documentais, como o de Melo (2014), investigando sobre a legislação, sobre as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e sobre algumas resoluções que fundamentaram mudanças nos cursos de formação inicial. Há descrição de pesquisas realizadas em diferentes lugares do território nacional, como a de Silva (2015) – que pretendia mapear, sobretudo, as práticas de leitura prevalentes nos alunos do curso de Pedagogia de uma universidade pública -que ilustram a relevância da coleta e da análise de dados pertinentes à formação inicial dos educadores brasileiros, relacionadas ao enfoque da importância da leitura para o fazer docente.

Desta forma, na observância das diretrizes legais sobre a formação de professores e também compreendendo a realidade instalada na educação pública, acredito que a formação inicial necessita de um olhar especial por parte dos gestores e responsáveis pela condução das políticas públicas educacionais, levando em conta que se trata de um aspecto que perpassa, essencialmente, a qualidade do ensino.

Tendo em mente todos os pontos observados nas dissertações e teses analisadas, explico que esta pesquisa sobre as implicações da leitura no fazer docente pretende aprofundar a reflexão sobre a formação inicial de professores, colocando como eixo central a questão da formação leitora e definindo, de forma mais efetiva, conceitos e práticas de leitura como elementos-chave no processo de aprendizagem. Porém, tal reflexão se diferenciará de outras tantas sobre leitura porque será proposta a partir da ideia de que a leitura é uma experiência<sup>8</sup> única para cada indivíduo, e que portanto, pode ser analisada também como uma experiência de formação. A leitura como elemento de formação constitui-se também como propulsora de transformação, o processo vivenciado modificará o sujeito que lê, suas ideias e,

---

<sup>8</sup> O conceito de experiência será tratado mais pontualmente no decorrer dos demais capítulos que compõem a dissertação.

consequentemente, suas práticas. A leitura na formação do professor poderá (re) definir e (trans) formar suas práticas educativas. E o curso de Pedagogia, em sua matriz curricular, será analisado quanto ao aspecto descrito.

É relevante registrar os trabalhos acadêmicos mencionados para a organização da análise do estado do conhecimento. Assim, segue o Quadro 3:

Quadro 3 – Trabalhos acadêmicos e seus respectivos autores

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tipo</b>	<b>Data de defesa</b>
Eliana Scaravelli ARNOLDI	Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais	Universidade de São Paulo	Dissertação	05/05/2014
Saete Flores CASTANHEIRA	Formação docente para o ensino da leitura	UNB - Universidade de Brasília	Tese	05/12/2014
Teresa Christina Torres Silva HONÓRIO	Formação inicial e letramento de professores: evocações narrativas	Fundação Universidade Federal de Piauí	Tese	24/11/2015
Diana Maria Leite Lopes SALDANHA	A formação leitora e de mediadores de leitura	UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Dissertação	05/09/2013
Keylla Rejane Almeida MELO	Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil	Fundação Universidade Federal do Piauí	Dissertação	10/02/2014
Ilda de Fátima OLIVEIRA	Concepções de leitura e formação continuada: implicações na prática docente	Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação	10/12/2013
Angélica Domingas Pacheco da Silva de PROENÇA	A importância do mediador da leitura para a formação de leitores numa escola de Ensino Fundamental	UCP - Universidade Católica de Petrópolis	Dissertação	22/05/2014
Aline Ramiro Da SILVA	Práticas de leitura de estudantes do curso de Pedagogia	UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / Rio Claro	Dissertação	04/09/2015
Aline Assunção TRANQUEIRA	(Re) Escrevendo a formação: autobiografização de pedagogos egressos da UFPI	Fundação Universidade do Piauí	Dissertação	27/02/2014

Fonte: Elaborado pela autora, a partir Banco de teses e dissertações da CAPES (2016)

O Quadro 3 agrega os nomes dos pesquisadores autores das dissertações e teses que fizeram parte do estado do conhecimento e tiveram trechos de suas pesquisas citados aqui neste texto. O quadro ainda se compõe do título de cada trabalho analisado, de sua instituição ou universidade de origem e a data de defesa de cada trabalho.

Explicitar o contexto em que se deu a pesquisa é parte relevante na composição do texto, pois esboça aspectos que identificam a base, o pano de fundo do trabalho realizado. Portanto, a intenção é evidenciar o contexto da pesquisa, que poderá se destacar por gerar novas reflexões sobre a docência e assim contribuir para possíveis transformações do próprio contexto educacional, a partir das especificidades do tema e das opções e posições teórico-metodológicas que constituem este trabalho.

## **1.2 Caminhos e concepções metodológicas**

Tendo consciência da importância da pesquisa para a ampliação e construção de conhecimentos, nas mais diversas áreas, e principalmente no mundo acadêmico, ressalto a necessidade de explicitar os caminhos metodológicos escolhidos para a construção desta pesquisa, não apenas como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação, mas também como uma oportunidade de buscar e conhecer conceitos e teorias enriquecedoras para a temática em questão – a leitura e suas implicações no fazer docente.

A pesquisa é colocada como objetivo principal da Pós-graduação *Stricto Sensu* por ser considerada o instrumento para desenvolver a capacidade de pensar e criar, reservada aos mais aptos. Deriva daí o papel e a importância que a dissertação de Mestrado e a tese de Doutorado tem para a aquisição dos respectivos títulos e a razão pela qual a investigação se constitui em pedra angular dos programas de pós-graduação. (GAMBOA, 2006, p. 50).

Porém, uma pesquisa como esta, realizada no âmbito educacional, vai muito além do cumprimento de requisito para obtenção de um título de pós-graduação, seu cerne está na (re)elaboração do conhecimento teórico, a partir da observação das práticas educativas, para o melhoramento destas mesmas práticas; o que exige metodologias aproximadas dos objetivos a que se propõe. Vale citar Ghedin e Franco (2011):

A pesquisa em educação, em virtude de suas diversas peculiaridades, enfrenta constante desafio na busca de procedimentos e concepções que auxiliem o pesquisador a interagir com a realidade que pretende compreender e até conhecer. O aspecto sócio-histórico das práticas educativas imprime a cada situação educativa um caráter singular, irrepitível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e na natureza de sua intencionalidade. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 104).

Pesquisar sobre os fenômenos educacionais, portanto, constitui-se como processo complexo, dinâmico e reflexivo, que exige o conhecimento de metodologias interpretativas e flexíveis, que não engessem o trabalho do pesquisador no âmbito de uma única e estanque abordagem filosófica.

Esta pesquisa é orientada por uma concepção reflexiva e interpretativa, que “caracteriza-se fundamentalmente por ser a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo”, como afirmam Ghedin e Franco (2011). Posso dizer que a dialética<sup>9</sup>, vista como método reflexivo, me permitiu observar a dinâmica do contexto educacional e as inter-relações entre os sujeitos; através dela as percepções do conhecimento empírico inicial conduziram ao problema que desencadeou esta pesquisa e à elaboração dos instrumentos para a produção de dados, como o questionário que foi destinado aos docentes da educação básica. Contrariamente a uma perspectiva de metodologia apenas instrumental, os autores afirmam:

[...] a metodologia deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 107).

Vale frisar que a dialética busca a verdade por meio da contraposição e da reconciliação das contradições, o que exige um método de pensamento que respeite tais contradições, que observe o singular e o plural, e o movimento constante do contexto histórico (GOMIDE, 2014). Dessa forma, investigar questões educacionais e de formação docente requer a observação da historicidade dos fenômenos, procurando explorar as contradições e os interesses ideológicos que existem por detrás do sistema de ensino. Ou seja, esta pesquisa, que investiga a leitura na

---

<sup>9</sup> O conhecimento sobre a dialética é muito importante para compreender o desenvolvimento da educação, porém, não aprofundarei o estudo a respeito deste aspecto por não se tratar do foco desta pesquisa. O conceito de dialética foi trabalhado de forma pontual por Marx. Vislumbra-se o aprofundamento deste estudo num momento posterior, possivelmente a partir do Doutorado em Educação.

formação docente e as suas implicações na Educação Básica, adentra em questões deste contexto vistas como desafios, já que tanto a formação docente quanto o processo de leitura são pontos de discussão bastante relevantes, responsáveis por levantar situações contraditórias dentro do escopo da educação. A contemporaneidade mostra que as políticas públicas de formação de professores assim como as políticas de incentivo à leitura precisam ser analisadas de forma crítica, a partir do contexto em que desencadeiam, o que exige do pesquisador destes temas uma metodologia reflexiva, de suporte dialético.

Tambara (2000) pondera que a educação compreendida como prática social resulta de ações de âmbito econômico, social e político, influenciando tanto na reprodução das ideologias dominantes como na reprodução de ideias transformadoras. A afirmação aproxima-se da problematização proposta neste estudo - de como a leitura é concebida por docentes que atuam na Educação Básica, enquanto processo - pois está interligada a questões educacionais e é subjacente a uma motivação socioeducacional: a de pesquisar as implicações da leitura na formação docente, tendo em vista que o contexto da educação é impregnado de práticas que foram determinadas por um contexto social maior e que serão determinantes para a transformação deste mesmo contexto, pelos profissionais docentes.

Tendo como finalidade a busca de novos conhecimentos e possíveis respostas ao problema dessa pesquisa – cujo enfoque é analisar como a leitura é concebida, enquanto processo, por docentes que atuam na Educação Básica, e como é articulada na matriz do curso de Pedagogia – foi necessário fazer algumas opções conceituais e lançar mão de uma metodologia que contemplasse as expectativas deste estudo, o qual aborda questões essencialmente educacionais.

A multiplicidade de problemas que a pesquisa educacional tem abarcado é evidente. Ela está aí. A variedade de abordagens possíveis também. Uma variedade não só do ponto de vista das vias de acesso que escolhermos para desvelar esse elemento de nossa realidade de vida – a educação -, mas também das maneiras possíveis de percorrer essas vias. (GATTI, 2012, p. 15).

Nesse sentido, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, que investigou as vivências dos envolvidos com o processo de leitura, ou seja, observa as relações estabelecidas entre os sujeitos (os professores que atuam na Educação

Básica, egressos do Curso de Pedagogia) com o objeto desta análise (a leitura), sempre levando em conta a realidade destes sujeitos, aqui constituída pelo universo educacional.

Numa pesquisa de caráter qualitativo, o pesquisador busca os sujeitos, observa e procura conhecer suas vivências, tentando identificar o que estes pensam sobre o tema pesquisado. Os indivíduos que tomam parte do estudo podem ser considerados sujeitos participantes da construção do projeto, pois são eles que darão significado à pesquisa.

Como afirma Gatti,

As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo, com toda a sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, etc. (GATTI, 2012, p. 31).

Tendo em vista a diversidade de opções metodológicas e técnicas de uma análise qualitativa, acredito que no âmbito educacional ela se torne a mais apropriada para que o pesquisador encontre respostas às suas problematizações. E considerando a participação dos sujeitos como elemento imprescindível na produção dos dados, a seguir, explico aspectos de relevância sobre os envolvidos nesta pesquisa.

### 1.2.1 Sujeitos da pesquisa

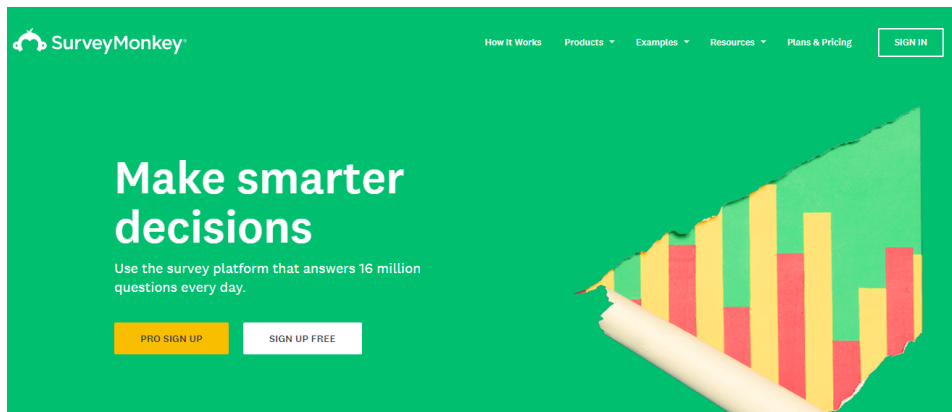
Na escolha dos sujeitos da pesquisa considerei que o universo desta é o da realidade educacional, pois o tema abordado abrange desde a educação básica até o ensino superior, portanto, como investigadora é importante reconhecer que os sujeitos envolvidos estão imersos neste contexto. E assim, acredito que é válido citar Gamboa (2006, p. 24), que bem define a importância das relações entre os sujeitos no processo de investigação.

Quanto ao público-alvo desta pesquisa, o mesmo constituiu-se por alunos egressos do curso de Pedagogia de uma IESC, que atuam na Educação Básica, na intenção de analisar suas percepções acerca da leitura na formação docente.

Os alunos egressos da Pedagogia que já atuam nas escolas da região de abrangência da 20ª Coordenadoria de Educação<sup>10</sup>, de Palmeira das Missões, foram convidados a responder um questionário<sup>11</sup> com questões abertas e fechadas. Foram enviados 25 questionários, por e-mail, a partir de uma ferramenta virtual, conhecida como “SurveyMonkey”<sup>12</sup>. O questionário elaborado foi inserido no programa e enviado de forma individualizada, através dos endereços eletrônicos de cada participante, delimitando-se o prazo de um mês para que fosse devolvido.

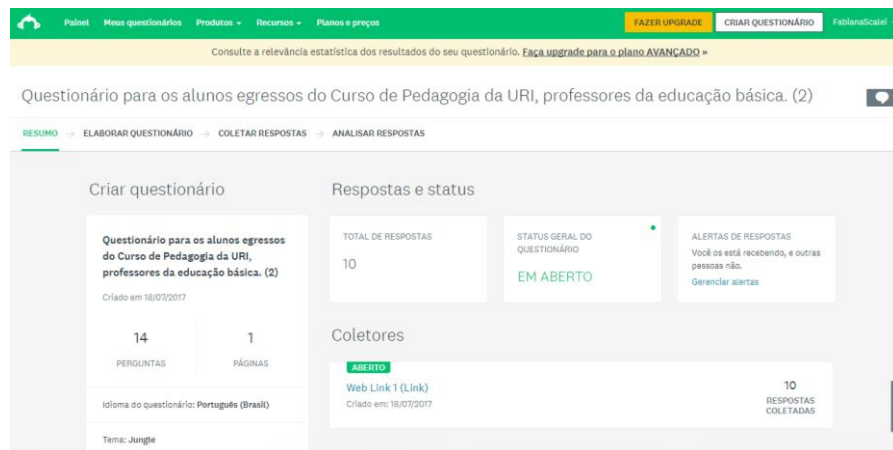
Observem-se as figuras 1 e 2:

Figura 1 – Demonstrativo SurveyMonkey



Fonte: SurveyMonkey, 2017b

Figura 2 – Demonstrativo do questionário virtual



Fonte: SurveyMonkey, 2017b

<sup>10</sup> A lista de municípios de abrangência da 20ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação consta no Apêndice D.

<sup>11</sup> O modelo do questionário será inserido nos apêndices do projeto (Apêndice C).

<sup>12</sup> SurveyMonkey é uma companhia baseada em nuvem (software como serviço) de desenvolvimento de pesquisas online, fundada em 1999 por Ryan Finley. Esta provê pesquisas personalizáveis gratuitas, bem como programas com análise de dados, seleção de amostras e ferramentas de representação de dados. (SURVEYMONKEY, 2017a).

Para que a investigação acontecesse de acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, enviei aos participantes o Termo de Consentimento Livre<sup>13</sup>, para que se garantisse o anonimato, a privacidade e o direito dos sujeitos envolvidos, sem nenhum prejuízo para os mesmos, em caso de desistência de participação.

Dos 25 questionários enviados para os alunos egressos do curso de Pedagogia, 10 foram devolvidos respondidos e foram submetidos a análises neste estudo. Os docentes, alunos egressos do curso de Pedagogia, ao responderem o questionário foram identificados como PEB – Professor da Educação Básica, então, PEB1, PEB2, PEB3, sucessivamente.

Quanto à seleção dos professores participantes, o principal critério de escolha foi: ser egresso do curso de Pedagogia. A instituição onde o professor atua não compõe o foco deste estudo, ficando delimitada apenas a condição de atuar na educação básica, na região de abrangência da 20ª coordenadoria de Educação. A proposta desta pesquisa está centrada na investigação das concepções dos sujeitos, não considera aqui seu vínculo institucional. Sendo assim, há participantes que atuam na mesma escola, em escolas diferentes, e em municípios diferentes, já que este aspecto não é relevante no contexto desta pesquisa. Ainda, vale informar que as instituições (escolas) não foram visitadas, uma vez que os questionários foram enviados para cada professor participante, através de uma ferramenta virtual, já citada anteriormente.

### 1.2.2 O desenho metodológico da pesquisa

Quanto a sua tipologia, pode-se dizer que esta pesquisa constitui-se como empírica e documental. Ao abordar a pesquisa empírica ou de campo, busco a produção de dados relevantes e pertinentes à problemática investigada. Esta produção de dados aliada à experiência e à vivência do pesquisador, sustentada por aportes teóricos, discute e analisa conceitos importantes, como o de leitura, o de experiência e o de formação inicial de professores.

Vale citar Gamboa, sobre o cerne da pesquisa empírica:

---

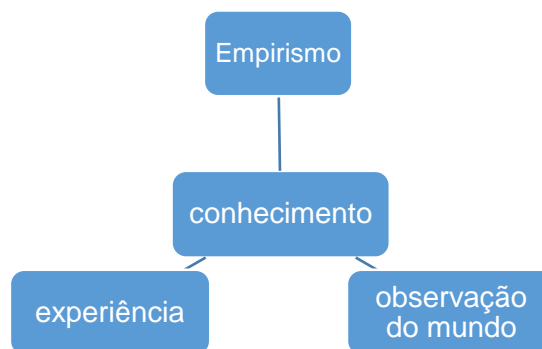
<sup>13</sup> O modelo do termo de consentimento será inserido nos apêndices deste projeto (Apêndice A).



O *empirismo*: é uma atitude frente à origem do conhecimento, se opõe ao racionalismo e sustenta que a fonte do conhecer não é a razão ou o pensamento, senão a experiência (Locke e Hume, dentre outros); todo empirismo tende a reduzir a experiência ao experimento sensível. O empirismo alimenta a expectativa de lograr a ciência objetiva; o critério de cientificidade é a verificação a partir da observação empírica dos fatos; uma hipótese passa a ser tese depois de verificada. A corrente empirista nega toda classe de metafísica entendida como conhecimento *à priori* da realidade. Todo conhecimento científico pertence às ciências formais (Lógica e Matemática) ou as ciências empíricas. A validade dos enunciados científicos reside na lógica e na base empírica. A demonstração matemática e a observação das ciências da natureza são, segundo esta corrente, o método ideal. (GAMBOA, 2006, p. 17).

Acreditar nas possibilidades oferecidas por uma pesquisa empírica é acreditar que as experiências humanas são as principais responsáveis pela formação das ideias e dos conceitos existentes. A figura 3 tenta mostrar como se dá o conhecimento empírico<sup>14</sup>:

Figura 3 – O Empirismo



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Enfatizo que o conhecimento empírico se constitui a partir da observação, baseado na experiência e na percepção sensorial para a formação das ideias. Assim, esta pesquisa leva em conta as experiências docentes sobre leitura, pois tais experiências produzem um conhecimento relevante para a construção de hipóteses acerca da formação leitora de cada professor e como tal formação se reflete no trabalho cotidiano de cada um. Estes pontos citados estão no centro da problematização da pesquisa, de como a leitura é concebida por docentes que atuam

<sup>14</sup> O principal teórico do empirismo foi o filósofo inglês John Locke (1632 – 1704).

na Educação Básica, enquanto processo, e como é articulada na matriz curricular do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária - IESC?

E quanto à pesquisa documental, esta pode ser compreendida como um método de investigação da realidade. Tal método não está atrelado a uma determinada abordagem filosófica, porém, exige do pesquisador uma visão reflexiva e crítica para observar o problema de forma contextualizada e ao mesmo tempo indireta, do ponto de vista de quem produziu os documentos e os materiais a serem explorados. A análise de conteúdo pode ser bastante propícia dentro do método de pesquisa documental, sempre que partir de uma leitura interpretativa, que poderá culminar na síntese dos dados produzidos.

Ainda, foi realizada a revisão bibliográfica a partir da busca de autores que tratam dos conceitos de leitura e de formação docente, além daqueles que abordam a concepção teórico-metodológica que perpassa este estudo. Assim, elenco no quadro que segue os principais autores, que constituem as bases teóricas deste estudo.

Quadro 4 – Bases teóricas

<b>LEITURA</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE</b>	<b>CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA</b>
FISCHER, Steven Roger. (Nova Zelândia)	ANDRADE, Elisabete. (Brasil)	GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Brasil)
HANSEN, João Adolfo. (Brasil)	CAMBI, Franco. (Itália)	GAMBOA, Sílvio Sanchez (Brasil)
KLEIMAN, Ângela. (Brasil)	FREIRE, Paulo. (Brasil)	GATTI, Bernardete Angelina. (Brasil)
LAJOLO, Marisa. (Brasil)	IMBERNÓN, Francisco. (Espanha)	GOMIDE, Denise Camargo. (Brasil)
MANGUEL, Alberto. (Argentina)	FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Brasil)	BARDIN, Laurence. (França)
SMITH, Frank. (Inglaterra)	LIBÂNEO, José Carlos. (Brasil)	PIRES, Marília Freitas de Campos. (Brasil)
ZILBERMAN, Regina (Brasil)	NÓVOA, António Manuel da (Portugal)	TAMBARA, Elomar. (Brasil)

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A seguir, apresento um quadro-resumo com os principais aspectos dos caminhos metodológicos.

### Quadro 5 – Resumo do desenho metodológico

Quanto à concepção =	- Reflexiva e interpretativa
Quanto à abordagem =	- Qualitativa
Quanto à tipologia=	- Empírica e documental
Sujeitos da pesquisa Público-alvo =	- Professores que atuam na Educação Básica, na região de abrangência da 20ª CRE; estes, alunos egressos de um Curso de Pedagogia, de uma instituição comunitária do noroeste do RS
Instrumentos de produção de dados =	- Questionários enviados via aplicativo SurveyMonkey. - Leitura do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e da Matriz Curricular
Método de análise =	- Análise de Conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

A pesquisa observou todas as exigências éticas e legais, e assim, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em pesquisa (CEP) para a sua apreciação, no início do mês de abril, logo após a qualificação do projeto. No mês de julho do presente ano, após as tramitações cabíveis, o projeto foi aprovado, conforme registra o Parecer n 2.178.391<sup>15</sup>, emitido no dia 19 de julho de 2017.

#### 1.2.3 Instrumentos de produção de dados

Quanto à escolha dos instrumentos que permitiram a produção de dados para a efetivação desta pesquisa, não perdi de vista o objetivo geral - *Analisar as concepções de leitura presentes em um curso de Pedagogia, identificando as implicações destas concepções para o processo de formação inicial de professores* – da mesma forma que não me afastei da problematização que constituiu a espinha dorsal deste estudo: *Como a leitura é concebida por docentes que atuam na Educação Básica, enquanto processo, e como é articulada na matriz curricular do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária - IESC?*

Para que o objetivo geral e a problematização fossem contemplados, elegi dois instrumentos pertinentes ao meu intuito: a elaboração de questionários (o que constitui a pesquisa empírica) e a análise do Projeto Pedagógico e da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia (pesquisa documental).

É importante detalhar que a análise documental se deu a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – datado do ano de 2013, e dentro deste a Matriz Curricular do curso de Pedagogia – da instituição investigada, visando a identificação

<sup>15</sup> O parecer poderá ser conferido nos apêndices deste trabalho (Apêndice E).

conceitual, bem como as referências bibliográficas que constam no programa das disciplinas que estão relacionadas às temáticas do presente estudo.

Quanto ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, vale citar que é um importante registro documental da forma de organização da estrutura acadêmica, dos fundamentos norteadores e da organização curricular do curso. A seguir, apresento um quadro para a especificação das disciplinas do curso de Pedagogia que foram analisadas dentro da proposta desta pesquisa.

Quadro 6 – Disciplinas do Curso de Pedagogia

<b>Semestre / 2017</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
1º semestre	Fundamentos da Pedagogia	30
1º semestre	L. Portuguesa: estratégias de leitura e escrita	60
3º semestre	Teorias e conhecimentos em Educação	60
4º semestre	Fundamentos Teóricos de Arte e Educação A	60
5º semestre	Fundamentos Teóricos e metodológicos de leitura e escrita A	60
6º semestre	Fundamentos Teóricos de Leitura e Escrita B	60
7º semestre	Fundamentos Teóricos e metodológicos de Língua Portuguesa C	60

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Como pode ser observado, foram escolhidas disciplinas que se direcionam para a formação pedagógica e para os conhecimentos específicos da leitura e da escrita, na tentativa de aproximar e contemplar o tema desta pesquisa: as implicações da leitura na formação docente e também levando em conta a problematização - Como a leitura é concebida por docentes que atuam na Educação Básica, enquanto processo, e como é articulada na matriz curricular do curso de Pedagogia de uma IESC.

#### 1.2.4 Processo de interpretação e análise dos dados

No caso desta pesquisa, a análise de conteúdo é uma opção para a interpretação dos dados que foram produzidos. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo constitui-se como um método empírico, um conjunto de instrumentos metodológicos, que permite ao pesquisador explorar de uma forma crítica e mais aprofundada os dados de uma pesquisa, relacionando o seu conteúdo ao contexto em que está inserida. Muitas pesquisas educacionais apoiam-se em Bardin, e no seu referencial sobre a análise de conteúdo:

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. (BARDIN, 2011, p. 44).

Como afirmei, há muitos pesquisadores que utilizam a análise de conteúdo, e uma das razões é por que esta permite uma distinta organização do trabalho científico; assim, me valho da afirmação de Ramos e Salvi sobre a análise de conteúdo:

[...] consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, iniciando com (a) pré-análise, na qual se escolhe os documentos, se formula hipóteses e objetivos para a pesquisa, (b) na exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos e (c) no tratamento dos resultados e interpretações. (RAMOS; SALVI, 2009).

Observando o roteiro apontado por Bardin (2011) sobre a análise de conteúdo, descrevo a seguir as etapas que permitiram proceder à análise dos dados produzidos pelos sujeitos desta pesquisa.

Inicialmente, na etapa de pré-análise, realizei o que o autor chama de “leitura flutuante”, realizada esta leitura foi possível avançar para a escolha dos documentos, elegendo alguns materiais como base; assim, optei por fazer a leitura do PPP do curso de Pedagogia, com o olhar voltado para sua matriz curricular, e a seguir, também observei os dez questionários respondidos pelos egressos do curso de Pedagogia, na medida que me eram enviados pelos envolvidos. Saliento que o conteúdo do PPP de Pedagogia e o conteúdo das respostas dos questionários são a essência desta pesquisa no que diz respeito à obtenção dos dados para análise, constituindo o *corpus* deste trabalho.

O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras. (BARDIN, 2011, p. 122).

Bardin (2011) organiza algumas regras gerais para definir a constituição deste *corpus*, como a regra da exaustividade, a regra da representatividade, a regra da

homogeneidade e a regra da pertinência. Afirmando que para o referido estudo as duas últimas citadas são relevantes: a regra da homogeneidade justifica a escolha de materiais que obedeceram a critérios precisos e por “não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios” (p. 124), como no caso dos questionários que foram enviados apenas para alunos egressos do curso de Pedagogia, de uma mesma instituição. Quanto à regra da pertinência, esta permite compreender que os documentos escolhidos são exatamente os que melhor correspondem aos objetivos da pesquisa. No caso desta, a escolha do PPP da Pedagogia para análise confirma a preocupação com a veracidade das informações e a possibilidade de comparação com as respostas obtidas através dos questionários.

Nesta fase do processo, formulei algumas hipóteses acerca do material citado, aproximando-as dos objetivos já elaborados no projeto de pesquisa. Retomo que o objetivo geral deste estudo é analisar as concepções de leitura presentes no curso de Pedagogia, identificando as implicações destas concepções para o processo de formação inicial de professores. E como objetivos específicos: a) conhecer as concepções de leitura presentes na matriz curricular do Curso de Pedagogia a fim de compreender que elementos conceituais sobre leitura são priorizados pela organização estrutural do curso; b) verificar a influência da formação acadêmica nas práticas de leitura desenvolvidas na Educação Básica, pelos professores egressos do curso de Pedagogia, com a finalidade de analisar possíveis entraves ou defasagens na aprendizagem da leitura; c) relacionar as experiências de leitura desenvolvidas na formação inicial – Curso de Pedagogia - com as práticas de leitura planejadas para a educação básica com o intuito de compreender as singularidades, as diferenças e as aproximações de tais experiências.

Tendo em vista os objetivos a que se propõe esta pesquisa, suscitei algumas hipóteses, dentre elas a afirmação de que os docentes egressos do curso de Pedagogia valorizam a leitura como um elemento imprescindível à prática educativa, e que estes preocupam-se com tal processo. Ainda, presumo que há vários tipos de leitura realizadas ao longo do curso de Pedagogia e que estas diversas tipologias podem ter implicações no fazer docente. Para confirmar (ou refutar) tais hipóteses foi imprescindível a seleção de materiais e documentos significativos (o PPP de Pedagogia e os questionários), próprios para elaboração deste trabalho, que tem caráter científico.

Num momento subsequente, realizei a exploração do material mencionado acima, que segundo Bardin (2011, p. 127) “não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas”, é a fase das “operações de codificação, decomposição ou enumeração”; assim, parti para a sistematização e descrição de todos os dados produzidos.

Durante o período em que aguardava a devolução dos questionários enviados aos egressos, fiz a investigação atenta do PPP do curso de Pedagogia oferecido pela IESC de referência, detendo-me em sua Matriz Curricular, principalmente nas disciplinas oferecidas e nas leituras propostas por cada uma delas. A partir daí, elaborei quadros analíticos que sintetizam o conteúdo dos documentos do curso. Esta fase foi bastante reflexiva e trabalhosa, pois o mesmo procedimento foi usado para os questionários, assim que estes foram respondidos pelos participantes. Dissertei sobre os elementos colhidos, acompanhando os quadros, no intuito de explicitar as diversas dimensões exploratórias do contexto apresentado por esta pesquisa.

E dentro da perspectiva de Bardin (2011), a terceira etapa foi de tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação. Através da realização de “operações estatísticas, da síntese e seleção dos resultados, de inferências e da interpretação dos dados” tornou-se possível efetivar a análise num todo, com a elaboração de conclusões acerca dos objetivos pensados e da problematização estabelecida: como a leitura é concebida por docentes que atuam na Educação Básica, enquanto processo, e como é articulada na matriz curricular do curso de Pedagogia.

Uma operação importante dentro da análise de conteúdo, tratando-se de uma pesquisa qualitativa, foi a de categorização dos elementos constitutivos desta. “A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias” (BARDIN, 2011, p. 146). O autor também afirma:

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. (BARDIN, 2011, p. 146).

E assim, levando em conta os dados apresentados pelos questionários organizei a categorização dos elementos a partir das seguintes perguntas:

- Conceitue *leitura*, segundo a sua opinião pessoal e profissional.
- Como a leitura aparece na sua experiência cotidiana e profissional?

- Como a escola de educação básica, atualmente, contribui para uma efetiva formação leitora dos alunos?
- Que tipos de experiências de leitura você proporciona aos seus alunos, no ambiente escolar?

A categorização, enquanto etapa do processo de análise permitiu a compreensão dos dados dentro do contexto da pesquisa, interligando-os aos objetivos deste estudo. Esta classificação será exposta em quadros analíticos no terceiro capítulo.

É válido trazer aqui o conceito de Bardin (2011) sobre a categorização:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2011, p. 145).

Após a categorização dos dados foi possível construir as conclusões, pertinentes à problematização proposta, e então seguir para a finalização das análises interpretativas.

Assim, após explicitar a contextualização da pesquisa e a descrição dos caminhos metodológicos, me aprofundarei na temática desta proposta: a leitura e suas implicações no fazer docente.



## 2 FORMAÇÃO DOCENTE E LEITURA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Neste segundo capítulo, tratarei da formação docente e da leitura, que são os dois pilares da construção deste texto, os dois principais focos de motivação da pesquisa. Falarei de ambos – formação docente e leitura - retomando as origens da Pedagogia e, por conseguinte, do curso de licenciatura em Pedagogia. Também, farei referência à matriz do curso e ao perfil dos sujeitos da pesquisa, pedagogos que tiveram sua formação inicial no curso e na instituição investigada.

Porém, antes de dissertar especificamente sobre cada ponto citado, faço uma breve reflexão sobre os mesmos, retomando o caminho que realizei desde a elaboração do projeto de pesquisa. Parto da seguinte afirmação: acredito que todas as leituras que faço me constituem como educador, portanto, conceber a leitura como formação supõe “tentar pensar essa misteriosa atividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que nos faz tornar naquilo que somos” (BONDIA, 2003, p. 26). Assim, é possível entender que a leitura como experiência de formação é um processo no qual a relação estabelecida com o texto torna-se mais importante do que o próprio texto; quando me deixo impregnar pela vivência da leitura, posso me transformar, e o passo seguinte será a transformação do mundo que me cerca.

Desta forma, reitero a escolha da temática – a leitura e suas implicações no fazer docente - pela grande relevância que a leitura tem na vida de cada indivíduo. Direciono tal ideia ao âmbito educacional, especialmente para os professores, pelas suas infinitas questões, já que a leitura é um processo inerente à evolução humana.

A partir das vivências profissionais e das leituras até aqui realizadas, posso dizer que os professores não podem exercer a sua profissão com êxito e qualidade sem uma formação científica adequada para lecionar as disciplinas ou saberes que lhes serão destinados e sem um conjunto de conhecimentos orientados para a sua prática docente. Para que a tarefa de ensinar, assim como o de desenvolvimento da profissão aconteça de uma forma pertinente ao mundo de hoje, é necessária uma formação que inclua múltiplas vertentes, que envolvam conhecimento, saberes e práticas consoantes à docência.

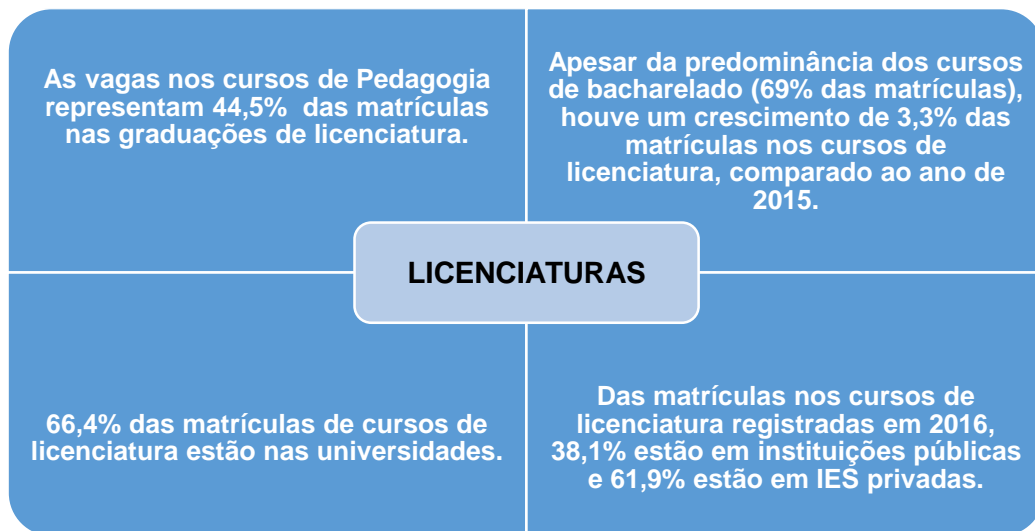
Nas licenciaturas, especialmente no curso de Pedagogia, a formação inicial pode ser compreendida como uma interação entre professores e futuros professores. Tal interação, inevitavelmente, é permeada de leituras. Trabalho aqui com o conceito de interação segundo a teoria vygotskiana que enfatiza o processo histórico-social e

o papel da linguagem no desenvolvimento dos indivíduos. Para Vygotsky (2000), a interação entre as pessoas e o meio possibilita o desenvolvimento, tal processo desencadeia a produção do conhecimento.

Assim, entendo que formação inicial é determinante para a profissionalização do Magistério, pois denota um marco inicial para a construção do professor como profissional, dá forma a sua identidade docente e é diretriz para sua formação continuada. Conforme afirma Imbernón (2010, p. 13) “é necessário conhecer de onde viemos para saber aonde vamos”. E daí retomo a importância de estudar e compreender a história do curso de Pedagogia.

Para enriquecer esta seção, apresento alguns dados informativos sobre os cursos de licenciatura no Brasil, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2016<sup>16</sup>:

Quadro 7 – Licenciaturas no censo 2016



Fonte: Elaborado pela autora (2017), a partir dos dados do MEC/INEP/DEED

Os dados mostram a amplitude das graduações de licenciatura em todo o país, e a prevalência da Pedagogia entre elas. No total de licenciaturas espalhadas no território nacional, as vagas nos cursos de Pedagogia representam quase a metade das matrículas.

Outro dado interessante é de que “71,7% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 28,9% são do sexo masculino”, segundo

<sup>16</sup> Os dados foram retirados do portal.inep.gov.br, apresentam os números do Censo da Educação Superior de 2016, de acordo com: MEC/INEP/DEED.

o censo. Esta informação revela que a tradição da figura feminina no ambiente educacional se perpetua, de forma geral.

Ainda, o censo da educação superior aponta que “o número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, atingindo quase 1,5 milhão em 2016, o que já representa uma participação de 18,6% do total de matrículas da educação superior”. Isto significa que “o típico aluno de cursos de graduação a distância cursa o grau acadêmico de licenciatura. Na modalidade presencial, esse estudante cursa bacharelado”. Tal dado poderá levar a uma reflexão mais detalhada sobre o perfil deste público (EAD) e sobre a qualidade do ensino oferecido. Porém, este não é o foco da pesquisa, tal dado fica como uma questão para posterior aprofundamento.

## **2.1 Licenciatura Plena em Pedagogia: um recorte histórico do curso no Brasil**

A história da Pedagogia é bastante antiga, nascida entre os séculos XVIII e XIX, desenvolveu-se paralelamente aos processos educativos e à escola, confundindo-se com a própria história da educação (CAMBI, 1999). Ainda no século XVII - considerado um período conflituoso e contraditório, de guerras e revoluções consecutivas - os processos educativos, as instituições formativas e as teorizações pedagógicas se renovaram e definiram novos rumos para a educação e para a Pedagogia.

Também em pedagogia, o século XVII é o século de início da Modernidade, do seu pleno e consciente, embora não ainda de seu completo desenvolvimento, que se realizará no século XVIII de forma ainda programática, e nos séculos seguintes como realização efetiva e difundida. (CAMBI, 1999, p. 278).

Assim, ao longo dos séculos seguintes até o momento é possível perceber que a história da educação está fortemente atrelada à história da humanidade. Não é possível dissociá-las. E a Pedagogia, nas suas diferentes vertentes, faz parte de tal realidade histórica.

Para fazer esta incursão, me apoiarei em autores e pesquisadores que bem conhecem a história da educação brasileira, como Dermeval Saviani (2008), Maria Amélia Franco (2008), Iria Brzezinski (1996), Carmem Silva (1999), entre outros.

No ano de 1939 houve a implantação do primeiro curso de Pedagogia no Brasil, e de lá até aqui ocorreram inúmeras mudanças legais, muitos decretos e pareceres

configuraram e reconfiguraram sua estrutura, assim como movimentos de alunos e professores influenciaram na definição do seu perfil ao longo da trajetória do curso.

É importante salientar que a educação nos países de terceiro mundo, e por conseguinte, a educação brasileira, sempre sofreu influências de outros países, seja no aspecto ideológico, seja no aspecto econômico, de fomentação das políticas públicas. Portanto, ao longo da história, essas diferentes influências deram as matizes de teorização de nossa pedagogia. Quanto ao caráter ideológico:

A Pedagogia, especialmente a brasileira, sofreu grande influência da orientação americana, através de Dewey, que havia sido professor de Anísio Teixeira, o que lhe acentua seu forte caráter instrucional-tecnicista, presente tanto na maioria das práticas escolares como na legislação educacional de diversas épocas. No entanto, nossa tradição pedagógica guarda e preserva uma rica tradição de projetos, práticas e teorias inovadoras da prática, buscando a articulação criativa entre teoria e prática educativa. (FRANCO, 2008, p. 61).

No início do século passado, alguns movimentos, como o dos Pioneiros da Escola Nova, desencadearam mudanças e impulsionaram a profissionalização dos professores. Neste contexto, foi criado o curso de Pedagogia, como o objetivo principal de formar professores para o ensino secundário, como afirma Brzezinski (1996). Até a década de 30, os professores eram formados pela Escola Normal; esta foi substituída pelos Institutos de Educação.

Este é o modelo inspirador para a criação do curso de Pedagogia no conjunto da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cuja proposta de criação, como já foi afirmado, teve por objetivo a formação de professores para do ensino secundário. Assim, o curso de Pedagogia tem entre seus objetivos iniciais a formação de professores para a Escola Normal e os Institutos de Educação. (FURLAN, 2017).

Havia no curso de Pedagogia a diferenciação entre bacharéis e licenciados: os três primeiros anos eram dedicados ao estudo dos fundamentos da educação; no quarto ano, havia o curso de Didática, destinado às licenciaturas. Segundo Brzezinski (1996), as disciplinas oferecidas eram: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação.

Portanto, a formação previa que os bacharéis estariam preparados para exercer cargos técnicos na educação, e os licenciados estariam aptos à docência, ou seja, havia uma separação entre as disciplinas que gerava uma diferenciação entre

os profissionais, os primeiros voltavam-se à teoria enquanto os licenciados à prática docente.

Desde a época de sua criação o curso de Pedagogia apresentava deficiências quanto a sua identidade, Não conseguia se perceber a expansão do campo de atuação deste profissional. Ficando claro apenas que o licenciado era para atuar em sala de aula e ao bacharel cabiam as funções técnicas, no Ministério da Educação, provavelmente funções como inspeção (existente desde o século XIX), coordenação pedagógica, organização burocrática do sistema de ensino, entre outras funções. (FURLAN, 2017).

Ao observar a história do curso quanto à função e à identidade do pedagogo, enfocarei quatro períodos, que Silva (1999) traz em sua obra. O primeiro período, que foi de 1939 a 1972, pode ser dito como o período das regulamentações, pois há vários decretos e documentos elaborados na tentativa de definir o curso e a função exata de seus egressos. Nesta época, Valnir Chagas era o Conselheiro, autor de grande parte dos pareceres que objetivavam definir as funções do pedagogo.

Neste período, mais especificamente no ano de 1970, acontece a implementação do curso de Pedagogia na universidade em que esta pesquisa se desenvolveu. Este aspecto será retomado e desenvolvido com mais especificidade no próximo item deste mesmo capítulo.

Voltando à obra de Silva (1999), o segundo período pode ser demarcado entre os anos de 1973 a 1978, como uma fase de desdobramento do curso, passando a se chamar de licenciatura das áreas pedagógicas, que oferecia variadas possibilidades de habilitações.

O período seguinte foi de 1979 a 1998, e Silva (1999) o caracteriza como o período das propostas, que destaca-se pela participação dos professores e alunos na luta pela redemocratização, e pela organização de encontros, seminários e conferências sobre educação, por todo o Brasil. Os movimentos iniciados ainda antes da década de 80 perduram até hoje, no sentido de mobilizar professores e instituições na reflexão sobre os problemas do meio educacional. Alguns eventos são marcos históricos na construção deste aspecto de luta, como o I Seminário de Educação Brasileira na Universidade de Campinas (1978), a I Conferência de Educação da PUC de São Paulo (1980). Todas as discussões oriundas destes e de outros encontros resultaram em documentos importantes que redefiniram os cursos de Pedagogia e as relações entre os bacharéis e os licenciados, conforme Silva (1999).

A década de 80 foi marcada não só pela organização dos diálogos entre professores, mas pelos conflitos, que mostravam a resistência às contingências impostas pelo regime militar. Dentre as marcas na educação, a ditadura deixou a tentativa de expansão sem qualificação. Houve aumento no número de matrículas na educação básica, mas não houve recursos e investimentos na formação docente.

Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001. (SAVIANI, 2008).

De acordo com Brzezinski (1996), o ano de 1983 foi de repercussão, pois consolidou-se uma proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia, que ficou conhecida como “Documento Final de 1983”. Daí em diante não se questionou mais a Pedagogia como curso. Porém, as discussões acerca da formação dos educadores continuou em pauta.

Só ao final de 1996 foi sancionada pela Presidência da República a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, defendendo a escola pública dentro de um modelo democrático, a regulamentação da educação infantil e a ampliação do currículo do Ensino Médio, assim como, dando definições para a formação docente, como citam os artigos 62<sup>17</sup>, 63<sup>18</sup> e 64<sup>19</sup>, que tratam especificamente dos profissionais da educação.

É visto que a LDB de 1996 foi extremamente importante na regulamentação da educação brasileira, pois assumiu um caráter de inovação, porém, isto não foi suficiente para atender às demandas de melhorias do sistema educacional.

---

<sup>17</sup> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

<sup>18</sup> Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

<sup>19</sup> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

O quarto período, iniciado em 1999 estende-se até os dias de hoje; pode ser intitulado, segundo Silva (1999), como o período dos decretos. Os debates se voltaram ao decreto presidencial 3.276, de dezembro de 1999, que definia que a formação de professores para anos iniciais deveria ser realizada exclusivamente nos cursos normais superiores. Houve resistência da comunidade acadêmica e o governo foi obrigado a fazer mais um decreto, retificando o anterior. Então, em agosto de 2000, saiu o decreto lei 3.554, que substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”, o que devolveu ao curso de Pedagogia a sua função como licenciatura.

Em 2006, o CNE (Conselho Nacional de Educação) aprovou as diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia, definindo que a formação oferecida deveria abranger “integralmente a docência e também a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração e execução de atividades educativas” (BRASIL, 2006, p. 6). Mas alguns pontos da resolução são dúbios e insuficientes no que tange a concepção de formação profissional de educadores. Libâneo (2006), afirma que:

A vacilação existente no texto da Resolução, quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar, decorre de imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência. [...] Afinal, qual o objeto da pedagogia assumido na Resolução? Atividades educativas? Atividades docentes? (LIBÂNEO, 2006, p. 846).

O autor é bastante contundente e direto em sua análise, comparando o texto da Resolução com os das legislações anteriores e deixando claro seu caráter simplista, de poucas contribuições para a qualidade da formação dos docentes.

A Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de educação infantil e anos iniciais. Mantém a docência como base do curso e a equivalência do curso de pedagogia ao curso de licenciatura, não se diferenciando das propostas da Comissão de Especialistas elaborada em 1999 (que incorporou as ideias defendidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e do Fórum de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) (de 2005). Avança pouco no esclarecimento das dúvidas com relação a ambiguidades e confusões já existentes na legislação, já que: a) não contribui para a unidade do sistema de formação; b) não inova no formato curricular de uma formação

de educadores que atenda às necessidades da escola de hoje; c) interrompe o exercício de autonomia que vinha sendo realizado por muitas instituições na busca de caminhos alternativos e inovadores ao curso em questão. Por tudo isso, não ajuda na tarefa social de elevação da qualidade da formação de professores e do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental. (LIBÂNEO, 2006, p. 848).

Mais recentemente, tem-se a Resolução n 2, de Julho de 2015 (BRASIL, 2015), que apresentou novas DCNs (diretrizes curriculares nacionais) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, estabelecendo um prazo de dois anos para que as instituições de ensino superior fizessem as adequações necessárias em seus projetos pedagógicos.

As novas diretrizes, em tese, expressariam a tentativa de melhorias na formação inicial e continuada ao apresentarem como referência a base comum nacional, prevendo a articulação entre a educação básica e a educação superior, assim como a valorização dos profissionais do magistério.

Conforme Dourado (2015) entende-se que:

[...] esta perspectiva articulada a centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério da educação básica pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores. (DOURADO, 2015, p. 315).

Porém, inúmeros continuarão sendo os desafios no que diz respeito à formação docente; enquanto não houver políticas públicas efetivas para a educação e a cultura, a formação docente também continuará sendo um ponto fragilizado dentro da esfera educacional, já que o contexto político brasileiro tem se mostrado bastante oscilante e imprevisível.<sup>20</sup>

Na perspectiva de reconhecer os desafios propostos ao ensino, e por consequência, à formação de professores, encerro este recorte sobre os aspectos

---

<sup>20</sup> No dia 25/10/2017, o Ministério da Educação lançou a Política Nacional de Alfabetização, a fim de melhorar os índices da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). A iniciativa envolverá a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores. Para 2018, uma das medidas é inserir assistentes de alfabetização nas salas de aulas, para que trabalhem em conjunto com os professores, para reforçar o aprendizado nos anos iniciais. Quanto à formação de professores, a promessa é de investimentos de cerca de R\$ 2 bilhões. (PORTAL MEC, 2017).



históricos do curso de Pedagogia. A seguir, discriminarei o curso de Pedagogia da instituição em que ocorreu a pesquisa.

### 2.1.1 A instituição de Ensino Superior abordada na pesquisa

Esta pesquisa foi realizada a partir de uma temática que tem como foco o fazer docente, delimitando-se assim como sujeitos deste processo alunos egressos do curso de Pedagogia, que hoje atuam na educação básica. Neste sentido, foi investigado o curso de Pedagogia oferecido em uma instituição de ensino superior comunitária, de vanguarda na região.

Diante das escolhas por mim realizadas quanto ao público-alvo e ao universo desta pesquisa, é relevante descrever o curso que fundamenta este estudo, retomando as suas origens. A partir do PPP – Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, apresento as seguintes informações: a denominação do curso é apresentada como “Curso de Pedagogia: Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais – Formação Pedagógica do Profissional Docente – Gestão Educacional”, trata-se de uma licenciatura, de modalidade presencial, com a habilitação prevista na denominação do curso, com carga horária total de 3.200 horas (PPP, 2013).

A história do Curso de Pedagogia [...] compara-se à evolução histórica do Curso nas demais Universidades Brasileiras. Seu início, no Câmpus de Santo Ângelo, em 1970, dá-se como Extensão da Universidade Federal de Santa Maria, momento de grande regionalização do ensino superior no Brasil. Em 1976, é autorizado o Curso de Pedagogia com Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas, Orientação Educacional e Supervisão Escolar para o Câmpus de Erechim. Em 1985 também é autorizado o funcionamento das Habilitações Orientação Educacional e Supervisão Escolar e Administração Escolar, a serem oferecidas no Câmpus de Santo Ângelo. (PPP, 2013, p. 13).

Tendo em vista as demandas socioeconômicas da região, os gestores da instituição perceberam a necessidade de oferta do curso de Pedagogia em mais um campus, e então, no ano de 1990 passou a ofertar no município de Frederico Westphalen o Curso de Pedagogia nas Habilitações Magistério das Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Neste referido campus, hoje, concentra-se o *locus* da pesquisa aqui descrita. E acompanhando as mudanças do contexto, o curso foi sofrendo alterações, de acordo com a legislação vigente em cada período.

A partir do ano de 2000, inicia-se uma discussão em torno da reconfiguração curricular dos cursos de graduação [...] em atenção ao Edital 03/2000 e conforme preconizava a LDB 9.394/96. O Curso de Pedagogia insere-se neste contexto e no ano de 2001 aprova sua reconfiguração curricular para Habilitação no Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau, concomitante com a Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, com 45 vagas anuais para o Regime Regular, noturno, e 50 vagas para o Regime Especial de Férias. (PPP, 2013, p. 15).

E assim, sucederam-se outras adequações, respeitando as alterações legais e as discussões educacionais no país:

No ano de 2002, novamente, a Universidade desencadeia um processo de revisão dos Currículos das Licenciaturas, desta vez, motivada pelas discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais, pelas proposições da LDB 9394/96 e pelo definido nas Resoluções 01/CNE/CP/2002 e 02/CNE/CP/2002, instituindo no Curso de Pedagogia a Docência na Educação Infantil – Formação Pedagógica do Profissional Docente - Gestão Educacional e Docência nos Anos Iniciais – Formação Pedagógica do Profissional Docente - Gestão Educacional. (PPP, 2013, p. 15).

E ainda, houve uma nova revisão na estrutura curricular no ano de 2006, passando a unificar a formação para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais de escolarização dentro de um mesmo processo formativo. Isso se deu a partir da Resolução CNE/CP n 1, de 15 de maio de 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Pela sua trajetória, o curso de Pedagogia, desde sua implementação, se fez cada vez mais relevante para a formação inicial de professores na região de abrangência desta IESC, que vai desde o alto Uruguai e Missões até parte do estado vizinho de Santa Catarina. Mesmo com a expansão desordenada do ensino superior nas últimas décadas e com o surgimento de outros tantos cursos em outras instituições, esta pesquisa me permitiu observar a influência do curso aqui evidenciado, no campo socioeducacional desta região.

## **2.2 O Projeto Político-pedagógico e a Matriz Curricular do Curso analisado: Licenciatura Plena em Pedagogia**

Após investigar alguns aspectos históricos do curso de Pedagogia, desde os primórdios até o contexto atual, e observar a sua estrutura, neste estudo explicito também alguns pontos de seu PPP (Projeto Político-pedagógico) e de sua matriz

curricular: perfil e objetivos do curso, fundamentos epistemológicos, ético-políticos e didático-pedagógicos.

Nesta seção, portanto, realizo a análise do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia no ponto que interessa a este trabalho, que é a Matriz Curricular do curso de Pedagogia<sup>21</sup>. Vale informar que este documento é vigente desde o ano de 2013<sup>22</sup>.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia [...] foi construído com a ampla participação da comunidade universitária, adequado às mudanças preconizadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, atendendo as orientações do Edital 003/2000, de 14 de julho de 2000, da Reitoria da Universidade [...], também da Resolução CNE/CP/001/2002, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP/002/2002, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP/01/2006 e Resolução nº 1054/CUN/2007 de 08 de agosto de 2007, da Reitoria [...]. (PPP, 2013, p. 09).

O Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia é um importante documento que organiza a estrutura acadêmica do curso, justifica a necessidade econômica e social do referido, traz os fundamentos norteadores e a identidade do curso de Pedagogia, assim como, apresenta a organização curricular, com seus conteúdos básicos e complementares, os objetivos e os núcleos temáticos, os pressupostos metodológicos e todos os demais itens necessários para a formação do currículo. Segundo o próprio documento, pode-se afirmar que este:

[...] forjou-se a partir da necessidade permanente de reformulação curricular de um curso de formação de professores, em uma Instituição de Ensino Superior (IES), considerando o atual desenvolvimento dos processos socioculturais das sociedades contemporâneas e as novas exigências colocadas pela chamada sociedade do conhecimento. (PPP, 2013, p. 09).

Tendo em vista, principalmente, as múltiplas funções dos educadores e a necessidade de uma formação efetiva, para o conhecimento e para a humanização, ressalto o que o curso propõe para seus alunos:

[...] o Curso de Pedagogia procura atender às expectativas da comunidade regional, no que diz respeito à formação de um professor atualizado, crítico, questionador, voltado para a criação de uma nova ordem social. Essa visão

---

<sup>21</sup> A Matriz curricular do Curso de Pedagogia está contida no Apêndice B deste trabalho, e também pode ser visualizada no site da Universidade ([www.fw.uri.br](http://www.fw.uri.br)), assim como o Projeto político-pedagógico, na sua integralidade, pode ser acessado pela Internet.

<sup>22</sup> Devido às novas Diretrizes para a formação de professores publicadas em 2015, a matriz passará por alterações, porém, ressalto que a pesquisa considera a matriz vigente durante o período em que esta pesquisa foi desenvolvida, 2016 e 2017.

cientificamente fundamentada serve de base para o desenvolvimento do Curso. Por isso, tem como caráter desafiador a experiência de tomar a Educação Infantil, a Educação Básica, a Formação Pedagógica e a Gestão Educacional como objeto de estudo universitário. É um desafio constante, exigindo discussão, análise, reflexão e revisão permanentes. (PPP, 2013, p. 21).

Para que as expectativas do curso se efetivem, há fundamentos norteadores da proposta curricular, que definem as bases do curso. De acordo com o PPP, os fundamentos epistemológicos sustentam a base do conhecimento científico a ser construído e explorado dentro do curso, e por isso, em consonância com os demais fundamentos, constituem a proposta de formação.

Como não há competência sem conhecimento, acredita-se que as habilidades e competências a serem desenvolvidas ancoram-se, sobremaneira, nos fundamentos epistemológicos que sedimentam a graduação em Pedagogia e que se concretizam na tríade ensino, pesquisa e extensão, oportunizadas ao longo dos anos de permanência dos acadêmicos na Universidade. (PPP, 2013, p. 22).

De igual importância, são os fundamentos ético-políticos, que se traduzem como princípios, “que orientarão o processo formativo teórico e também os que fazeres práticos, concebidos e desenvolvidos no curso”. Estes princípios deverão perpassar todos os componentes curriculares, na perspectiva de que a ética e a política são intrínsecas ao processo educativo, e considerando que “não há neutralidade política, bem como educar sem ética é desumanizar” (PPP, 2013, p. 21).

Já os fundamentos didático-pedagógicos, apoiados nos referenciais teóricos do curso, orientam para o exercício de uma prática docente humanizadora, consciente e emancipatória, capaz de tornar os alunos sujeitos de seu contexto. A partir destes fundamentos são concebidos os pressupostos metodológicos do curso, que assim estão descritos no PPP de Pedagogia:

A indissociabilidade entre investigação e ensino e entre teoria e prática – a prática sendo informada pela teoria e, de forma concomitante, sendo por ela informada; A postura ativa de investigação, em que todos os sujeitos envolvidos numa situação educativa de investigação, sejam produtores de conhecimento; O diálogo como elemento mediador da produção e validação dos conhecimentos; A contextualização histórica e política dos problemas e questões vivenciadas e enfrentadas no cotidiano escolar. (PPP, 2013, p. 23).

Os fundamentos norteadores do curso explicitam uma concepção crítico-reflexiva, que busca “a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, entre o currículo

e a realidade social; entre a opção filosófica no agir pedagógico e a dimensão das próprias práticas” (PPP, 2013, p. 24).

Quanto ao perfil do curso, segundo o que está expresso no PPP, este encontra-se alinhado aos desafios propostos ao exercício docente na atualidade; e para que se sustente tal proposição, o curso apresenta como principal objetivo:

Formar o pedagogo habilitado para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais da Educação Básica, na Formação Pedagógica do Profissional Docente e na Gestão Educacional com sólida formação, capaz de diagnosticar problemas e apresentar soluções no campo da educação escolar, não escolar e popular, de modo a garantir o desenvolvimento de múltiplas competências e saberes necessários à atuação profissional do pedagogo. (PPP, 2013, p. 31).

A partir deste objetivo central, o curso também pretende alcançar outros objetivos específicos, dentre eles o de uma formação firmada em valores para a garantia de uma sociedade democrática, com vistas à compreensão do papel social da educação, da escola e do pedagogo.



O Curso de Pedagogia deve formar um educador capaz de atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas e experiências educacionais escolares e populares, tendo as seguintes características: pesquisador, intelectual autorreflexivo, sensível à multiculturalidade, com domínio de conhecimentos teórico-práticos, políticos e sociais e comprometido com a construção de uma sociedade justa, fraterna e democrática. (PPP, 2013, p. 31).

Para que os objetivos do curso sejam alcançados, este foi estruturado a partir de disciplinas que desenvolvem e contemplam os conteúdos básicos e complementares apropriados para uma formação de concepção crítico-reflexiva, que prepare o pedagogo para uma atuação docente de caráter intervencionista no contexto educacional. A seguir, apresento quadros demonstrativos das disciplinas do curso de Pedagogia, de acordo com o PPP:

Quadro 8 – Disciplinas do curso de Pedagogia: formação

Disciplinas de formação específica ↓	Disciplinas de formação geral ↓
<ul style="list-style-type: none"> <li>- FTM<sup>23</sup> de Nutrição e Saúde</li> <li>- FTM de História</li> <li>- FTM de Geografia</li> <li>- FTM de Língua Portuguesa C</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos da Pedagogia</li> <li>- Introdução à Docência</li> <li>- Sociologia da Educação A</li> <li>- Filosofia da Educação A</li> </ul>

<sup>23</sup> Segundo a Matriz curricular, a sigla FTM significa Fundamentos Teóricos e metodológicos.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- FTM de Matemática I e II</li> <li>- FTM de Ciências Naturais A</li> <li>- FTM de Arte e Educação A</li> <li>- FTM de Literatura Infantil A</li> <li>- FTM de Jogo em Educação A</li> <li>- FTM de Educação Física A</li> <li>- FTM de Leitura e Escrita A e B</li> <li>- Psicomotricidade</li> <li>- Cuidar e Educar na Educação Infantil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antropologia</li> <li>- Realidade Brasileira</li> <li>- História da Educação</li> <li>- Educação e Tecnologia A</li> <li>- Sociologia</li> <li>- Filosofia A</li> <li>- Metodologia Científica</li> <li>- Metodologia da Pesquisa</li> <li>- Língua Portuguesa: Estratégias de Leitura e Escrita</li> <li>- Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS</li> </ul>
<p><b>Disciplinas de formação docente</b></p> 	<p><b>Disciplinas Articuladoras</b></p> 
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Didática I</li> <li>- Teorias do Conhecimento em Educação</li> <li>- Psicologia do Desenvolvimento</li> <li>- Psicologia da Aprendizagem</li> <li>- Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação</li> <li>- Avaliação da Aprendizagem</li> <li>- Políticas Educacionais e Organização da Educação Brasileira</li> <li>- Escola e Currículo</li> <li>- Educação Inclusiva I e II</li> <li>- Organização do Trabalho Pedagógico</li> <li>Educação Popular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Campo Profissional PED A – B – C – D e E</li> <li>- Ação Pedagógica A – B – C e D</li> <li>- Monografia A e B</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2017) a partir do PPP – Pedagogia (2013)

A estrutura e a organização do currículo do curso apresenta-se de forma semestral, por eixos temáticos, o que pode ser melhor visualizado na Matriz Curricular. A partir daqui, farei uma descrição desta matriz, pontuando especificamente as disciplinas que dão aporte para a pesquisa.

A matriz curricular do curso de Pedagogia está estruturada em oito eixos temáticos, que sustentam as atividades formativas ao longo de oito semestres presenciais, acrescidos de estágio curricular supervisionado. Em cada eixo são contemplados pontos essenciais para a formação do professor que atuará na Educação Básica. E ainda, vale citar que cada eixo corresponde a um semestre desenvolvido no curso, com suas respectivas disciplinas.

O primeiro eixo fundamenta a produção sócio histórica do conhecimento, a escola, a tecnologia e o papel da pedagogia; o segundo eixo trata das relações teórico-práticas da educação – reais, possíveis, escolares e extraescolares; o terceiro eixo intitula-se como: Herança e possibilidades: os desafios culturais, legais da prática educativa para a cidadania; o eixo seguinte explora o processo de (re)construção do conhecimento mediado pela atuação do pedagogo; já o quinto eixo dá ênfase ao

pedagogo e os processos de organização, gestão, coordenação de sistemas, unidades e projetos educacionais; o sexto eixo ressalta a atuação do pedagogo-educador: (re) construção, compromisso e práxis na gestão-ação do processo educativo; o sétimo eixo temático discute a atuação do pedagogo-educador: (re)construção, compromisso e práxis na formação pedagógica; e o último deles aprofunda a discussão sobre a atuação do pedagogo-educador: (re) construção, compromisso e práxis na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. (PPP, 2013).

Nesta pesquisa, que tem como foco as implicações da leitura na formação docente, foram observadas mais detalhadamente as disciplinas do curso que se aproximam da presente temática, no propósito de analisar a correlação das leituras propostas com a formação pedagógica para os conhecimentos específicos da leitura e da escrita.

Assim, do primeiro semestre do curso foram analisadas duas disciplinas: “Fundamentos da Pedagogia” e “Língua Portuguesa: Estratégias de leitura e escrita”. A disciplina de Fundamentos da Pedagogia traz como objetivos:

[...] possibilitar aos acadêmicos iniciantes a discussão e o debate sobre a pedagogia como campo de conhecimento e espaço de atuação profissional e conhecer os princípios fundamentais que regem a pedagogia e quais os fundamentos pedagógicos, políticos e epistemológicos que a sustentam. (PPP, 2013, p. 119).

E para alcançar tais objetivos propõe a leitura das Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, contemplando a Resolução CNE/CP 01/2006, a leitura das obras de Franco Cambi (História da Pedagogia, 1999) e de Selma Garrido Pimenta (Pedagogia, ciência da educação? - 1996) como bibliografias básicas para o conhecimento desta disciplina. E ainda, sugere a leitura de autores como José Carlos Libâneo (1998), Mario Osório Marques (1990), Peter McClaren (1997) e Carmem Silva (1999), que são reconhecidos academicamente no campo da Pedagogia.

Além deste fato, é importante pensar em termos epistemológicos, aspecto que parece um tanto fragilizado não apenas nos cursos de Pedagogia, mas de modo geral, nos cursos que formam professores. Se admitirmos como afirmou Marques (1990) que a “pedagogia é a ciência do Educador”, então enquanto ciência precisa ser tratada e, como consequência disso, poderíamos vislumbrar o reconhecimento e o aprofundamento das bases epistemológicas que orientam a formação de professores.

Não basta a inclusão de referências nos projetos pedagógicos dos cursos, é necessário também lucidez quanto as concepções teóricas que carregam.

Estes, entre vários outros autores, contribuíram para que a Pedagogia se afirmasse como ciência; ciência que fundamenta as relações e as práticas educativas construídas pelos sujeitos educadores. E explícito que compartilho da visão destes autores, que questionam a Pedagogia, e a colocam no centro das discussões educacionais:

O que é, afinal, a Pedagogia? Antes de constituir-se como ciência, ela se estabelece como uma prática social para organizar a educação em determinado tempo e espaço, refletindo sobre suas finalidades e meios mais adequados, buscando a cada momento compreender e transformar as práticas educativas, de forma que atinjam as finalidades estabelecidas. (FRANCO, 2012, p. 48).

A disciplina de Língua Portuguesa: Estratégias de leitura e escrita, por sua vez, tem objetivos específicos definidos na matriz curricular:

Desenvolver habilidades e competências de: A) Leitura em todos os níveis (compreensão, interpretação e crítica) de textos correspondentes aos gêneros textuais que circulam socialmente. B) Práticas relativas às estratégias e técnicas de leitura e escrita. C) Expressão oral e escrita. D) Uso da linguagem oral e escrita na dinâmica das relações interativo-comunicativas. (PPP, 2013, p. 121).

Para que tais objetivos sejam atingidos, as leituras propostas como básicas são de Allende e Condemarin – Leitura, teoria, avaliação e desenvolvimento (2005), Ingedore Koch – Ler e compreender os sentidos do texto (2006), e Isabel Solé – Estratégias de Leitura (1998). E ainda contempla autores como Angela Kleiman (2004), Luiz Antonio Marcuschi (2003), Miguel Emílio Sanchez (2002).

Já do terceiro semestre, foi analisada a disciplina de “Teorias do conhecimentos em Educação”, a qual tem como objetivo “Estudar as teorias do conhecimento e as correntes que o estudam, a fim de conhecer as relações estabelecidas na produção do conhecimento” (PPP, 2013, p. 163). Como leituras básicas, são solicitadas as seguintes obras: Educação e construção do conhecimento, de Fernando Becker (2001); Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios, de Pedro Demo (2000); A estrutura das Revoluções Científicas, de Thomas Kuhn (2009). E outros estudiosos do campo educacional são sugeridos, como Rolando García (2002).



Do quarto semestre, “Fundamentos teóricos de Arte e Educação A” foi a disciplina escolhida para análise, levando-se em conta que a leitura do mundo que nos cerca se dá também através da arte, nas suas inúmeras formas de expressão. Esta disciplina tem como objetivo:

Reconhecer a arte como linguagem criada pelo homem, com o intuito da comunicação e expressão de ideias, sentimentos e fatos históricos, conhecendo as mais diversas produções artísticas, respeitando-as como forma de trabalho, conhecimento produzido e acumulado pela humanidade e permitindo-se aventurar pelo mundo da criação (PPP, 2013, p. 180).

As principais leituras deste semestre, na referida disciplina, são de Ayrton Dutra Corrêa (Ensino de artes: múltiplos saberes, 2004), Miriam Celeste Martins (Didática do ensino da arte: a língua do mundo, 1998), e Maria da Graças V. Proença dos Santos (História da arte, 1990). Para complementar os estudos nesta disciplina exige-se também o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), e de alguns autores como Ana M. Bastos Barbosa (2002), Maria F. de Rezende Fusari (1993) e Analice Dutra Pillar (1999).

Do quinto semestre, foi analisada a disciplina de “Fundamentos Teóricos e metodológicos de leitura e escrita A”, que traz em sua ementa a abordagem da psicolinguística para o estudo da aquisição da leitura e escrita e uma fundamentação da questão histórico-social desta, e tem por objetivo “compreender como se desenvolve a competência linguística de crianças de 0 a 6 anos, através do estudo dos princípios teórico-metodológicos” (PPP, 2013, p. 193). Na bibliografia básica desta disciplina estão citados Luiz Carlos Cagliari (Alfabetização e Linguística, 1990), Emília Ferreiro (Psicogênese da língua escrita, 1985) e Ana Teberosky (Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista, 2003). Como leitura complementar são enumerados Luis Curto Maruny (2002), Jaqueline Moll (1996) e Ana Luiza Bustamente Smolka (1999).

Dentro do sexto semestre, a análise foi realizada com a disciplina de “Fundamentos Teóricos de Leitura e Escrita B”, que apresenta em sua ementa a análise crítica e operacionalização das metodologias da leitura e escrita. Seus principais objetivos são:

Compreender as práticas de uso efetivo da língua – leitura e escrita, produção de textos espontâneos, como pilares fundamentais do ensino, tendo em vista a formação de leitores/escritores. Problematizar as relações entre políticas e

práticas de alfabetização a partir das especificidades da docência, visando à criação de propostas de alfabetização para diferentes contextos educativos. (PPP, 2013, p. 206).

Quanto à bibliografia básica, são solicitadas Emília Ferreiro (Alfabetização em processo, 2004) e Jossete Jolibert (Formando crianças leitoras (1994) e Formando crianças produtoras de texto, 1995). Luiz Carlos Cagliari (1999), Paulo Freire (2003) e Regina Leite Garcia (2001) também compõem o indicativo de leituras deste período.

E do sétimo semestre, foi selecionada para análise a disciplina de “Fundamentos Teóricos e metodológicos de Língua Portuguesa C”, pois esta vai tratar do processo de construção da leitura e da escrita. O principal objetivo desta disciplina, dentro do curso de Pedagogia, é:

Refletir acerca do desenvolvimento da competência comunicativa das crianças usuárias da língua, analisando a relação entre o oral e o escrito e as operações mentais e hipóteses que a criança elabora ao ler e escrever, utilizando os conhecimentos linguísticos de forma contextual. (PPP, 2013, p. 219).

Autores já citados e estudados ao longo do curso são aqui novamente elencados: Felipe Alliende e Mabel Condemarim (Leitura, teoria, avaliação e desenvolvimento, 2005), Luiz Carlos Cagliari (Alfabetização e Linguística, 2001) e Angela Kleiman (Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura, 2004). Na bibliografia complementar são indicados: Paule Aimard (1986), Eglê Franch (20020), Wanderley Geraldi (2004), Antonio Gil Neto (1998) e Frank Smith (1999).

Todas as obras e autores citados, que compõem o rol de leituras exploradas pelas diversas disciplinas, denotam o perfil do curso, e permitem que se faça uma análise da proposta de formação que este oferece aos futuros pedagogos. No meio acadêmico, mais precisamente nos cursos voltados à educação, tais leituras são bastante requisitadas, pois constituem a base teórica para a docência. Autores como Paulo Freire, Emília Ferreiro, Frank Smith e Franco Cambi, por exemplo, são nomes expressivos, que fazem parte da construção da história da educação brasileira.

Aqui mais uma vez emergem as questões que dizem respeito à lucidez quanto aos aspetos epistemológicos. A impressão que fica é a de que os autores mencionados acabam por ter seu conteúdo científico minimizado e por outras vezes, até explorados de modo equivocado. Os modos superficiais pelos quais as obras podem estar sendo lidas afetam diretamente o aprofundamento teórico e o

discernimento das abordagens que amparam e justificam as práticas pedagógicas dos docentes no contexto das instituições educativas.

Além de explorar a matriz curricular do curso para conhecer as exigências quanto às leituras que contribuem para a formação do pedagogo, é muito importante para esta pesquisa conhecer o perfil destes sujeitos que buscaram no curso de Pedagogia a base para sua formação profissional. Assim, no item a seguir, descreverei este aspecto referente a egressos da instituição investigada.

### **2.3. Perfil dos Sujeitos da Pesquisa formados na instituição**

Para que fosse possível traçar um perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, primeiramente foi preciso reconhecer o público que procura uma IESC como a que foi investigada; e para tanto, retomei as informações contidas no PPP do curso de Pedagogia. O passo seguinte foi analisar as respostas dos egressos envolvidos, colhidas através dos questionários - que compuseram um dos instrumentos de produção de dados deste estudo.

De acordo com os estudos descritos no PPP – Pedagogia, a maioria dos alunos que ingressam no curso frequentou o Ensino Médio - Magistério, na modalidade Normal. São alunos provenientes de famílias simples, e “a renda familiar situa-se na faixa de 1 a 3 salários mínimos” (PPP, 2013, p. 32). Ainda, predomina o público feminino, o que mostra “a manutenção da feminilização do magistério que tem preponderado na história da educação brasileira” (PPP, 2013, p. 32). O texto do PPP também informa que os estudantes de Pedagogia procuram o curso para dar continuidade à formação do Ensino Médio (Magistério), pelo desejo de exercer a docência, e para buscar o aperfeiçoamento profissional.

As referências dadas pelo PPP quanto ao perfil dos alunos do curso foram importantes para delinear um quadro geral do público que escolhe o curso de Pedagogia, na região de abrangência da IESC que está sendo analisada. Para aprofundar esta caracterização, e voltar ao foco desta pesquisa, foi determinante analisar os questionários enviados para egressos do curso.

O questionário<sup>24</sup> foi elaborado com questões objetivas e discursivas, e organizado em três partes: a primeira parte explora os dados de formação dos

---

<sup>24</sup> Um modelo do questionário original, contido no projeto inicial, está no Apêndice C deste texto. Vale lembrar que o questionário foi enviado aos participantes através de uma ferramenta virtual, já citada.

participantes, sua trajetória como leitores; a segunda parte apresenta questões sobre o entendimento de leitura de cada um; e a terceira parte investiga as práticas de leitura na Educação Básica, realizadas pelos egressos do curso de Pedagogia. Apresentarei a seguir quadros sintetizadores da primeira parte, que vem ao encontro do assunto abordado, sobre o perfil dos sujeitos investigados.

O primeiro quadro a seguir mostra as respostas obtidas nas duas primeiras questões, informa um dado importante sobre a formação de cada egresso do curso de Pedagogia: o ano de início da graduação e o ano de conclusão desta.

Quadro 9 – Respostas: Início e conclusão da graduação

	PEB 1	PEB 2	PEB 3	PEB 4	PEB 5	PEB 6	PEB 7	PEB 8	PEB 9	PEB 10
Ano de início	2009	2010	2004	2011	2009	1992	1999	2011	2011	2011
Ano de conclusão	2012	2014	2008	2014	2012	1996	2002	2014	2014	2014

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Considerando os anos de conclusão de curso e supondo que a partir daí os participantes começariam a exercer funções docentes, há professores envolvidos com mais de vinte anos de exercício, assim como, professores mais jovens, que estão atuando há dois anos apenas. Ou seja, há profissionais com experiências diferenciadas, provindos de formações também diferenciadas pelo contexto, ainda que se considere o mesmo curso de graduação.

Exercer funções docentes há duas décadas passadas difere do exercício das funções atuais, tanto quanto ao público acolhido pela escola como quanto o papel do professor. Portanto, posso afirmar que temos profissionais com perfis e vivências diferentes envolvidos nesta pesquisa. E aqui me refiro não apenas a eventos cronológicos, ligados a idade destes professores, mas me remeto a ideia de suas vivências dentro de contextos histórico-sociais.

Há autores, como Huberman (2000), que falam das fases ou ciclos do desenvolvimento profissional do professor, e suscitam uma discussão sobre as semelhanças e diferenças dos profissionais que escolhem uma mesma carreira:

É evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu, do mesmo modo, a maneira como essa pessoa define as situações com que se viu confrontada desempenha um papel primordial na explicação do que se passou. (HUBERMAN, 2000, p. 55).

As respostas colhidas dos sujeitos docentes aqui envolvidos, nesta ou nas demais questões, têm a dimensão de suas experiências - pessoais, formativas, profissionais, e refletem um tanto de suas trajetórias.

O próximo quadro refere-se à terceira pergunta proposta no questionário, discriminando a escola de atuação dos participantes. Sabendo-se que são escolas públicas, o objetivo desta questão é observar se estas são municipais ou estaduais.

Quadro 10 – Respostas: Escola de atuação dos participantes

	PEB 1	PEB 2	PEB 3	PEB 4	PEB 5	PEB 6	PEB 7	PEB 8	PEB 9	PEB 10
Estadual	X				x		X	-		-
Municipal		X	X	X		X		-	X	-

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Entre os dez participantes, três exercem suas funções docentes em escolas estaduais e cinco em escolas municipais. Dois egressos não responderam à questão, o que permite inferir que talvez não estejam atuando nas escolas, mas em outros órgãos públicos, como secretarias, por exemplo. Também não se descarta a hipótese de um erro técnico no momento de digitar as respostas.

O fato de haver mais professores na rede municipal do que na rede estadual é um ponto isolado, não determinante para o objetivo da pesquisa; o dado aqui obtido pode estar ligado a opções pessoais de cada professor, ou relacionado às oportunidades oferecidas pelas redes (municipal ou estadual) da região. Trata-se de um dado informativo.

Na quarta questão, os participantes foram indagados a respeito dos alunos com os quais trabalham, se estes seriam dos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental, ou ainda do Ensino Médio.

Quadro 11 – Respostas: Alunos

	PEB 1	PEB 2	PEB 3	PEB 4	PEB 5	PEB 6	PEB 7	PEB 8	PEB 9	PEB 10
Anos iniciais	X	X	X	X	X	X	-	X	X	-
Anos finais							-			-
Ensino médio							-			-

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

As respostas mostraram que oito participantes exercem atividades docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dois dos questionários não obtiveram

resposta em tal indagação. Ou seja, a grande maioria destes pedagogos trabalha com crianças, na fase inicial da educação básica. É neste período que os alunos familiarizam-se com a leitura sistematizada, através das práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas pelos professores. Portanto, um período de descobertas e aprendizados que serão significativos para as demais etapas de sua escolarização, no qual o professor é uma figura única, capaz de promover a produção de conhecimentos e valores para toda a vida.

O papel primário dos professores de leitura pode ser resumido em poucas palavras – é de garantir que as crianças tenham demonstrações adequadas da leitura sendo usada para finalidades evidentemente significativas, e ajudar os alunos a satisfazerem, por si mesmos, estas finalidades. Onde as crianças veem pouca relevância na leitura, então os professores devem mostrar que esta vale a pena. Onde as crianças encontram pouco interesse na leitura, os professores devem criar situações interessantes. (SMITH, 1989, p. 246).

A totalidade das respostas revela que nesta região as oportunidades de trabalho aos docentes egressos do curso de Pedagogia concentram-se nas escolas que oferecem o Ensino Fundamental, especialmente para atuar nos anos iniciais desta etapa, já que os anos finais e o Ensino Médio exigem outras licenciaturas, para o trabalho com as disciplinas das áreas específicas do conhecimento (Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Artes, por exemplo).

A quinta indagação era assim composta: “Você considera a leitura como fator importante para a formação docente? Por quê?” E o quadro a seguir mostra a unanimidade das respostas:

Quadro 12 – Respostas: Leitura como fator importante para a formação docente

	PEB 1	PEB 2	PEB 3	PEB 4	PEB 5	PEB 6	PEB 7	PEB 8	PEB 9	PEB 10
Sim	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Não										
Parcialmente										

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

De acordo com as respostas, é possível afirmar que todos os professores questionados consideram a leitura importante para sua formação. Porém, nenhum deles justificou a opção escolhida. Isto acaba por limitar a validade da pergunta, pois mesmo diante da resposta afirmativa, para que esta venha a fazer sentido num estudo de caráter científico é preciso fundamentá-la. Uma pergunta elementar sugere uma

justificativa consistente, porém, não houve tal justificativa; isto leva à análise da negação ao “por quê” estabelecido na questão. Por que os professores não justificaram ou explicaram a sua opção?

É possível inferir que a resposta (ou a ausência desta) reflete um pouco do quadro educacional contemporâneo, o momento de descaso com a educação, de forma geral. Ou ainda, o assoberbamento do professor, que não dispõe de um momento para reflexão de sua própria prática ou de sua formação. Não responder a esta questão sobre a importância da leitura pode ter implícita a ideia da recusa a outros pontos polêmicos da realidade educacional. Vários autores abordam esta temática, entre eles Antonio Nóvoa, que pondera sobre o professor e sobre a docência:

[...] a mudança acelerada do contexto social influi fortemente no papel a desempenhar pelo professor no processo de ensino, embora muitos professores não tenham sabido adaptar-se a estas mudanças, nem as autoridades educativas tenham traçado estratégias de adaptação, sobretudo o nível de programas de formação de professores. O resultado mais evidente é o desajustamento dos professores relativamente ao significado e alcance do seu trabalho. (NÓVOA, 1999).

A formação do professor encontra-se no centro de muitas discussões educacionais, já que é determinante para a construção de sua identidade e de suas práticas. Compreender que a leitura é processo importante desta formação é também compreender que o contexto exige novas leituras por parte dos docentes.

A sexta questão apresentava-se da seguinte forma: “Você, professor, gosta de ler? Justifique.”:

Quadro 13 – Respostas: Gosto pela leitura

	PEB 1	PEB 2	PEB 3	PEB 4	PEB 5	PEB 6	PEB 7	PEB 8	PEB 9	PEB 10
Sim	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Não										
Às vezes										

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Como a pergunta não foi justificada, este aspecto novamente marca a análise aqui proposta, e a indiferença com a fundamentação da resposta surpreende ao mesmo tempo que preocupa, pois trata-se de uma reflexão direcionada a educadores, supostos profissionais do conhecimento, capazes de dissertar sobre um tema do seu

cotidiano (leitura), capazes de fundamentar sobre suas próprias opções. Porém, a ausência da justificativa leva a questionamentos mais profundos, sobre as fragilidades da formação e do exercício da docência.

Segundo Nóvoa (1999), tais fragilidades estão ligadas ao aumento das contradições no exercício da docência:

[...] devido em grande parte à ruptura do consenso sobre a educação, aumentaram as contradições do professor no exercício da função docente [...] A situação é ainda mais grave quando o professor abdica de assumir uma opção clara e de definir os seus valores educativos de referência. (NÓVOA, 1999).

Há fatores de mudanças socioculturais que não podem ser ignorados pela escola e pelos docentes, sob pena de comprometer todo o processo educativo; a formação do professor não pode ficar à margem das transformações da sociedade. Sendo assim, a leitura, volta à discussão, para ser pensada como um elemento de crescimento e transformação do professor e de suas práticas.

A sétima questão indagava sobre leituras realizadas: “Quais os últimos livros que você leu?” E dava quatro opções de respostas – técnicos, literários, informativos, ou outros.

Quadro 14 – Respostas: Livros

	PEB 1	PEB 2	PEB 3	PEB 4	PEB 5	PEB 6	PEB 7	PEB 8	PEB 9	PEB 10
Técnicos					X	X	X	X	X	
Literários	X				X					X
Informativos		X	X							
Outros				X						

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

O quadro indica que cinco pessoas preferem a leitura de livros técnicos, três delas leram obras literárias, dois envolvidos responderam “informativos” e apenas um entre os questionados marcaram a opção “outros”.

Considerando que a escolha por um ou outro tipo de leitura depende dos objetivos do leitor, a predominância por livros técnicos revela a preocupação dos pedagogos em buscar conhecimentos específicos sobre o universo da educação, o que se comprovará nos títulos e autores citados adiante, na nona pergunta do questionário. De acordo com Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação



entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [...] os objetivos que guiam sua leitura”.

Ainda, é preciso considerar o caráter subjetivo da leitura, não há apenas intencionalidade na opção por esta ou aquela obra, ou por determinados autores; há uma gama de experiências e percepções envolvidas no ato de ler.

A leitura não pode ser compreendida sem levarem-se em consideração os fatores perceptivos, cognitivos, linguísticos e sociais, não somente da leitura, mas do pensamento e aprendizado em geral. A leitura desafia uma análise simplista, exatamente como o ensino desta confunde soluções simplistas. A leitura é algo complexo, mas também o são os atos de caminhar, falar e dar um sentido para o mundo em geral. (SMITH, 1989, p. 13).

Então, antes mesmo de avaliar o aspecto profissional, quanto à necessidade de busca de conhecimentos, é pertinente observar os educadores participantes desta pesquisa como, simplesmente, leitores, que vivenciaram experiências diversas e que têm diferentes preferências de leitura.

Porém, de acordo com as respostas, acredito que a maioria dos questionados preocupa-se em buscar conhecimentos técnicos e quer estar informado, o que aponta um engajamento com a profissão docente, ou com a escolha pelo curso de Pedagogia.

A oitava questão perguntava se o curso de Pedagogia foi importante para a formação leitora do egresso.

Quadro 15 – Respostas: Importância do curso para a formação leitora

	PEB 1	PEB 2	PEB 3	PEB 4	PEB 5	PEB 6	PEB 7	PEB 8	PEB 9	PEB 10
Sim	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Não										
Parcialmente									X	

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

As respostas mostram que 90% dos envolvidos acreditam ter sido importante o curso de Pedagogia para sua formação leitora. Apenas um participante respondeu “parcialmente”, o que permite compreender que houve influência do curso e que esta é reconhecida, mesmo que não tenha alcançado o esperado, a excelência.

Através da análise desta questão, é possível pensar sobre as expectativas em relação ao curso e sobre a intenção de cada aluno. São aspectos subjetivos,

singulares, próprios de cada participante. Porém, quem procura o curso tem algumas intencionalidades afins, e o curso, de acordo com seu PPP, prevê que:

O Curso de Pedagogia deve formar um educador capaz de atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas e experiências educacionais escolares e populares, tendo as seguintes características: pesquisador, intelectual autorreflexivo, sensível à multiculturalidade, com domínio de conhecimentos teórico-práticos, políticos e sociais e comprometido com a construção de uma sociedade justa, fraterna e democrática. (PPP, 2013, p. 31).

Para que seja preparado um pedagogo com as características acima descritas, é importante oferecer uma base de leituras que sustentem tais expectativas, portanto, a Pedagogia é determinante para a formação leitora do seu egresso, o que está presente nas respostas obtidas.

A nona questão, que complementava a anterior: “Cite autores ou obras que foram explorados durante o curso de Pedagogia e que contribuíram para sua formação como profissional docente.”

Quadro 16 – Respostas: Leituras do curso de Pedagogia

<b>Participantes</b>	<b>Obras e autores citados</b>
PEB 1	Antonio Nóvoa, Imbérnon, Tardif, Pimenta e Anastasiou, Shiroma, Demo, Saviani, Freire, Cury, Heloisa Luck, Rubem Alves, Magda Soares, Marlene Carvalho, Dewey, Anísio Teixeira, Freud, Durkheim, Montessori, Wallon, Gramsci.
PEB 2	Paulo Freire, Celso Vasconcelos, Edgar Morin, Maria Montessori, Jean Piaget e outros.
PEB 3	Vigotski, Paulo Freire, Jean Piaget...
PEB 4	Nóvoa, Morin, Gadotti, Shiroma e Evangelista, Rosseau, Paulo Freire, Rubem Alves, Imbernón, Boaventura de Sousa Santos, Frigotto, entre tantos outros.
PEB 5	O Mundo de Sofia - Jostein Gaarder, Pedagogia da Autonomia - Paulo Freire, Escola e Democracia - Dermeval Saviani, Política Educacional – Shiroma, Maria Célia M. de Moraes e Olinda Evangelista, A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento - Edgar Morin, Um discurso sobre as ciências - Boaventura de Sousa Santos, Saberes docentes e formação profissional - Maurice Tardif, O bom professor e sua prática - Maria Isabel da Cunha, Profissão professor - Antonio Nóvoa; alguns trechos das obras de Celso Vasconcellos, dentre outros.
PEB 6	Paulo Freire, Dermeval Saviani, Gramsci, Rubem Alves, entre outros.
PEB 7	Paulo Freire, Cagliari, Ventura, Gadotti, Brandão, Perrenoud.
PEB 8	Paulo Freire, António Nóvoa, Pedro Demo, Rubem Alves, Vasconcellos, Emília Ferreiro, Piaget, Vygotsky, Wallon, Gardner e muitos outros.
PEB 9	Paulo Freire, Nóvoa, Scheibel, Cunha, Imbérnon, Macedo, Jacques Delors: Educação: um tesouro a descobrir...
PEB 10	Piaget, Vigotsky e Paulo Freire.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Todos os dez participantes citaram nomes de autores que foram explorados quando frequentavam o curso; apenas um deles citou também as obras dos respectivos autores que foram trabalhadas neste período de formação. Foram nomeados quarenta e um autores, de diferentes áreas e concepções epistemológicas estudadas no curso de Pedagogia. Estes nomes foram transcritos para o texto da forma como foram grafados no questionário *online*.

O quadro acima contém todos os nomes arrolados no questionário. Deste rol, destaquei os mais citados e identifiquei os seguintes dados: o professor espanhol **Francisco Imbérnon** teve seu nome elencado por três participantes da pesquisa, assim como o psicólogo russo **Lev Vigotski**, o filósofo francês **Edgar Morin** - que é considerado um dos maiores pensadores da contemporaneidade, e os pedagogos brasileiros **Eneida Oto Shiroma**, **Dermeval Saviani** e **Celso Vasconcelos**; o cientista suíço **Jean Piaget** e o escritor e educador brasileiro **Rubem Alves** foram nomeados por quatro vezes; o português **Antonio Nóvoa** foi registrado por cinco pedagogos, e sua obra “Profissão Professor”, foi lembrada por um deles.

O pedagogo brasileiro **Paulo Freire** foi citado por todos os egressos, e sua obra “Pedagogia da Autonomia” lembrada por um destes. O nome de Freire pediu uma reflexão sobre o porquê de sua presença em gerações diferentes de educadores; além de estar elencado na matriz do curso, o que o faz tão lembrado pelos educadores?

O trabalho realizado por Paulo Freire, voltado para a alfabetização de jovens e adultos, foi de tendência pedagógica libertadora, e seus estudos o projetaram internacionalmente no século XX. Suas práticas marcaram o delinear de propostas inovadoras para a educação e para a sociedade.

Por uma prática mediada pelo diálogo e pela valorização da cultura do aluno, Paulo Freire vê na educação uma forma política de transformar a sociedade, para que esta se torne mais justa e mais solidária. Ele revoluciona o pensamento pedagógico, introduzindo a concepção dialética na educação e propondo perspectivas essenciais para mudar as raízes históricas de uma educação elitista e lançar as bases de uma pedagogia revolucionária, apostando na educação como instrumento de transformação e libertação. (FRANCO, 2012, p. 68).

Mesmo tendo desenvolvido seu trabalho em áreas específicas da educação, Paulo Freire se faz presente na lembrança de todos os participantes da pesquisa. E as suas propostas também estão presentes nas concepções oferecidas pelo curso de Pedagogia:

Busca-se construir uma proposta que seja coerente com a nossa opção em favor da humanização, na qual se forme um professor que busque esclarecer aos e com os alunos em que sociedade se vive e como agir para que as realidades construídas, historicamente, possam ser reconstruídas à luz de um projeto de sociedade mais humano e socialmente justo. (PPP, 2013, p. 19).

E ainda, vale citar que o PPP de Pedagogia apresenta algumas competências de comprometimento com valores sociais a serem desenvolvidas, tanto na educação popular, quanto na educação de jovens e adultos, o que remete ao educador Paulo Freire.

Na Educação Popular: i) Identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social concreta, que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas e nos movimentos sociais. Atuar em todos os espaços e ambientes da educação escolar ou popular, tais como os programas de Educação Popular, de Educação de Adultos e de Educação Especial. j) Na Educação de Jovens e de Adultos: Capacidade de atuar com jovens e adultos defasados em seus processos de escolarização. (PPP, 2013, p. 37).

Assim, diferentemente dos demais autores, Freire está vinculado ao caráter social do trabalho docente, no qual valoriza a cultura e as experiências do aluno, assim como preconiza a transformação da sociedade a partir da transformação do sujeito. Estes pontos o aproximam das reflexões sobre a educação de hoje, e por isso, pode ser visto como uma referência para os professores. Acredito que tudo isso justifique sua unanimidade entre os participantes da pesquisa, por mais que, hipoteticamente, possa haver no campo da prática formativa contradições teórico-práticas que não se traduzem epistemologicamente nos resultados da pesquisa.

Alguns dos autores citados pelos participantes da pesquisa são elencados nas leituras propostas das disciplinas escolhidas para análise, como por exemplo: Selma Garrido Pimenta – Fundamentos da Pedagogia (1º semestre); Pedro Demo é solicitado na disciplina de Teorias do Conhecimento em Educação (3º semestre do curso); Luiz Carlos Cagliari e Emília Ferreiro são encontrados nas referências da disciplina de FTM de Leitura e Escrita A e B (5º e 6º semestres); e Cagliari é também citado na disciplina de FTM de Língua Portuguesa (7º semestre). Os demais autores elencados pelos participantes da pesquisa são encontrados nas referências de outras disciplinas que compõem a matriz curricular do curso desta IESC.

As leituras solicitadas, que estão em consonância com boa parte dos nomes lembrados pelos alunos egressos, apontam para uma base de formação que prescindem o conhecimento de vários autores, de épocas diferentes, de matrizes de pensamento diferenciadas e de múltiplas propostas de práticas educativas, porém, com objetivos paralelos, que visam uma reflexão crítica da educação e da sociedade.

Para que o curso de Pedagogia possa de fato formar profissionais com as características de “pesquisador, intelectual autorreflexivo, sensível à multiculturalidade, com domínio de conhecimentos teórico-práticos” (PPP, 2013, p. 31), como define o PPP de Pedagogia desta instituição, é imprescindível que se realizem leituras que fundamentem uma prática docente transformadora, comprometida com “a construção de uma sociedade justa, fraterna e democrática” (PPP, 2013, p. 31).

Como se pode perceber, uma efetiva formação profissional, em qualquer campo de atuação, passa por boas leituras. Mais ainda quando se trata da formação de profissionais da educação, que terão como objeto o conhecimento, e por finalidade, o desenvolvimento e a formação de outros sujeitos. Desta forma, acredito que tratar da questão da leitura não é uma reflexão estanque, há sempre aspectos que podem ser explorados e revisitados.

Por isso, no próximo capítulo faço também um recorte sobre a história da leitura, relato experiências e concluo as análises sobre questões práticas e conceituais, complementando a explanação sobre formação docente e leitura.

### 3 COMPREENSÕES DE LEITURA: CONCEITOS, VIVÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertar sobre a leitura é uma tarefa desafiadora, que exige a reflexão sobre diversos conceitos estabelecidos e sobre as experiências proporcionadas por este processo, envolve expectativas acerca do mundo criado por cada leitor.

Primeiramente, é fundamental dizer que há mais de um conceito estabelecido para a leitura, conceitos afixados no contexto histórico e cultural, mas, sobretudo, na subjetividade de cada indivíduo. Então, para iniciar esta análise, cito Frank Smith, psicolinguista inglês, pesquisador da linguagem e da psicologia do aprendizado:

É inútil procurar uma definição simples para leitura. *Leitura* não é uma palavra diferente de todas as outras palavras comuns de nossa língua, que possuem uma variedade de significados. E já que o significado das palavras vai depender muito do contexto em que elas ocorrem, não devemos esperar encontrar uma única definição para a palavra leitura, tampouco uma que jogue alguma luz sobre o seu mistério. (SMITH, 1999, p. 105).

Ao citar Smith (1999) contemplo uma visão bastante ampla sobre leitura, que permite explorar o conceito a partir da inserção de seu significado num determinado contexto. Assim como o autor inglês, que dedicou-se ao estudo deste processo, outros autores de diferentes campos assim o contemplam, como um determinante para a compreensão dos elementos diversos de nosso cotidiano. Quando se fala em leitura, se fala do leitor, do texto, de inferências, de conhecimentos e de muitos outros aspectos, como sugere Solé:

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Ainda, quando se aborda o conceito de leitura, se pensa também na interpretação de outros conceitos, alguns deles de âmbito social; numa cultura de escolarização como a nossa, a leitura torna-se imprescindível para a inserção no contexto social, seja através da escola, ou de outros meios, a aprendizagem e a

prática da leitura tornam os sujeitos participantes (ou não) de uma determinada realidade.

A leitura é uma prática social escolarizada, isto é, numa sociedade como a nossa, as pessoas consideram que uma das funções da instituição escolar é ensinar a ler. Porém, a leitura não é uma prática escolar: uma pessoa pode aprender a ler sem ter ido à escola, ou, mesmo quem tenha aprendido a ler na escola, pode desenvolver habilidades de leitura diferentes daquelas que a escola lhe apresentou, e ler textos pertencentes a gêneros com os quais não teve contato em contexto escolar. (DE PIETRI, 2009, p. 11).

Da mesma forma como Smith (1999), Solé (1998) e De Pietri (2009) definiram a leitura, outros autores elaboraram importantes perspectivas para a compreensão deste processo cognitivo e social. E acredito que os diferentes conceitos atribuídos à leitura derivam das experiências dos sujeitos em relação ao processo, de como os estudiosos, assim como os professores, percebem a sua influência no desenvolvimento de cada sujeito leitor.

A leitura é mais do que somente uma experiência agradável, interessante e informativa. Tem consequências, algumas das quais são consequências típicas de qualquer tipo de experiência que possamos ter. Outras, são unicamente particulares à leitura. (SMITH, 1989, p. 211).

Diante de tantas conceituações, percebo a complexidade da leitura e o desafio de explorar suas inúmeras definições. Assim, ao observar alguns dentre os diversos conceitos que existem referentes à leitura, acredito que é preciso compreendê-lo dentro de contextos e momentos diferenciados, e portanto, é válido fazer um retorno aos seus primórdios, procurando entender a origem deste processo, como surgiu e como influenciou a evolução do ser humano ao longo de sua história.

### **3.1 Aspectos históricos: um recorte a partir da origem e os primórdios da leitura**

A história da leitura é muito rica e complexa, explorada por muitos estudiosos de diferentes campos científicos, mas ela não é precisa, pois sua origem é bastante antiga.

A palavra “leitura” origina-se do latim, pode ser compreendida a partir de “lectum” ou “lectura” que quer dizer, originalmente eleição, escolha, ou a partir de

“legere” que significa colher, recolher (CUNHA, 2010, p. 35). Ambas as possibilidades mostram que a leitura é um processo ativo, de construção e significação, que exige alguma espécie de motivação para que se efetive.

Ao longo da história do homem, a leitura foi motivada e desenvolvida de formas diferentes. Então, é válido citar aqui algumas informações históricas, como, por exemplo, que os gregos leem desde cerca de dois mil anos a. C., que há cerca de mil e trezentos a. C., no Egito, “ler” significava “declamar” e que na Mesopotâmia, entre cinco e seis mil anos atrás já se praticava a leitura (FISCHER, 2006, p. 26). Tais exemplos podem levar a perceber que a origem da leitura é longínqua e teve significados diferentes para vários povos.

A leitura, como parte do processo de evolução, surge a partir de necessidades, individuais e sociais; trata-se, inicialmente, de uma prática que facilitaria alguns aspectos das relações humanas, como o de registro e de transmissão de mensagens e informações, através da leitura e da escrita criava-se um novo código, uma nova forma de linguagem.

A leitura em sua forma verdadeira surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados. Textos completos, e não apenas palavras isoladas, podiam, nessas circunstâncias, ser transmitidos, o que significava que a leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para a palavra) para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de lerem imagens, lia-se, desse modo, linguagem, (FISCHER, 2006, p. 15).

Nos primórdios, a leitura, assim como a escrita, eram complementos da oralidade. E é importante salientar que a leitura em voz alta fez-se preponderante por muito tempo, o texto escrito chegava a outros pela voz de quem lia. Segundo Manguel “o texto escrito era uma conversação. “Ler era uma forma de pensar e falar” (MANGUEL, 1997, p. 63).

De acordo com os estudos desenvolvidos por Fischer (2006), inicialmente, lia-se em tábuas de argila e cascas de árvores, os textos eram escritos neste material e lidos para os ouvintes interessados, já que boa parte da população não sabia ler.



Figura 4 – Tabuletas de argila



Fonte: Chaves (2011).

A leitura em voz alta compunha uma espécie de ritual entre alguns povos da antiguidade. Numa fase posterior, a leitura era realizada em papiro, por invenção dos egípcios. Mas até então a leitura continuava a ter um caráter de passividade, pois tratava-se de um processo técnico, de decodificação.

Até o século V a. C., a leitura permaneceu essencialmente passiva. Abrangia na maior parte contas, registros de contas, embarques de mercadoria, conhecimentos de cargas e documentos jurídicos e apenas uma quantidade muito limitada de textos literários. Nenhum desses escritos fazia do leitor um analista intérprete ativo, mas serviam para ajudar as pessoas a recordar contas simples, informações ou algo que tivesse ficado a cargo da memória. (FISCHER, 2006, p. 38-39).

À proporção que a leitura e a escrita avançavam, a característica visual foi substituindo a oralidade. E este processo foi quase que concluído durante a Antiguidade Clássica.

A leitura silenciosa passou a ser exercitada, de forma significativa, por volta do século X, quando se começou a compreender que o leitor podia ter uma relação mais aproximada com as palavras, com o texto que lia. Manguel (1997, p. 42) afirma que a “a leitura começa com os olhos”. E nos faz, através de sua obra, indagações instigantes: “O que acontece dentro de nós quando nos defrontamos com um texto?” O autor nos leva a pensar sobre a leitura silenciosa quando pergunta: “De que forma as coisas vistas, as substâncias que chegam através dos olhos ao nosso laboratório interno, as cores e formas dos objetos e das letras se tornam legíveis?” E então, fica o grande questionamento: “O que é na verdade, o ato que chamamos de ler?” Todas estas perguntas, poderão ter respostas se acompanharmos a história da leitura, nas inúmeras variações através dos séculos.

Com o passar do tempo, a evolução de alguns processos rudimentares de produção e o surgimento de novas necessidades impulsionaram a evolução do processo de leitura, como relata Fischer:

A leitura em sua forma verdadeira surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados. Textos completos, e não apenas palavras isoladas, podiam, nessas circunstâncias, ser transmitidos, o que significava que a leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra), para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de se lerem imagens, lia-se, desse modo, linguagem. (FISCHER, 2006, p. 15).

Com o passar do tempo, a leitura foi ganhando novos territórios, expandindo-se não apenas pelo seu caráter utilitário, mas começava-se a perceber a sua importância na ampliação do pensamento e do conhecimento humano. Segundo registros documentais, elencados por Fischer (2006), o reconhecimento do verdadeiro potencial da leitura teve início tardiamente, cerca de três mil anos após a elaboração da escrita na Mesopotâmia.

Os relatos históricos mostram que alguns povos destacaram-se quanto à prática e à difusão da leitura, como os egípcios, os sumérios e os mesopotâmicos. Estes, difundiram na direção do Oriente. Na Europa, os gregos foram os primeiros leitores (FISCHER, 2006, p. 36). E a todos estes povos, a leitura e a escrita proporcionavam desenvolvimento cultural, social e econômico, assim como, conferiam-lhes poder diante de outras civilizações.

Também merecem serem citados, num momento seguinte, os judeus do Oriente Médio, os assírios, os babilônios e, principalmente, os romanos que são vistos como o primeiro “Império da Leitura”, como versa Fischer:

Roma, a partir do final da República (séculos II e I a. C.), tinha uma representação maior de cidadãos participando de modo ativo de atividades da vida pública que exigiam a leitura: textos enviados propondo leis e nomes de candidatos a cargos, registros de declarações ao censor, tabuletas de votação obrigando os eleitores a escrever um nome e outras manifestações civis. Roma era comandada por escriturários e sustentada por, pelo menos, um grupo de cidadãos com alguma instrução. De fato, esse foi talvez o primeiro “Império de Leitura”, uma vez que os patrícios, assim como grande número de homens, mulheres, libertos e escravos – em Roma, no restante da Itália romanizada e em muitas outras províncias -, liam e escreviam todos os dias. (FISCHER, 2006, p. 64).

O comércio ligado à escrita e à leitura - a venda dos textos - dava-se pela grande demanda de rolos de papiro e aos volumes de pergaminho. Estes materiais, em sua maioria, não eram de boa qualidade, eram decadentes. E apenas os cidadãos da alta sociedade conseguiam pagar os preços exorbitantes cobrados pelos materiais de melhor qualidade. Roma foi um dos maiores centros de publicação, comercialização e distribuição de materiais portadores de leitura, naquela época. Havia já as livrarias, que, como hoje, eram lugares populares nos quais se exibiam e anunciavam os materiais publicados. (FISCHER, 2006).

Na época que compreendeu o final da Antiguidade e o início do Cristianismo, os gregos orientais criaram o pergaminho, aprimorando uma técnica que envolvia o estiramento e a secagem da pele de ovelhas e cabritos, deixando-a muito fina e de melhor qualidade em relação aos materiais existentes. O pergaminho pode ser considerado o suporte de toda uma época, como o principal veículo de propagação da fé cristã. (FISCHER, 2006, p. 76).

Figura 5 – Ilustração de um pergaminho



Fonte: Zoomgraf (2016)

O pergaminho ganhou sua versão mais aperfeiçoada em códice de velino, que caracterizava-se por ser uma espécie de papel muito fino fabricado a partir da pele da ovelha; por sua textura, facilitava a escrita. E também, tinha um custo mais acessível para a comercialização e propagação dos textos, que avolumaram-se, com sua produção bastante ampliada – principalmente da Bíblia; os códices de velinos podem ser considerados como os primeiros livros.

As vantagens do códice prevaleceram: por volta do ano 400, o rolo clássico estava quase abandonado e a maioria dos livros era produzida como folhas reunidas de formato retangular. Dobrado uma vez, o pergaminho tornava-se um fólio; dobrado duas vezes, um in-quarto; dobrado mais uma vez, um in-octavo. [...] De todas as formas que os livros assumiram ao longo do tempo, as mais populares foram aquelas que permitiam ao leitor mantê-lo confortavelmente nas mãos. (MANGUEL, 1997, p. 152).

Figura 6 – Códices de velino



Fonte: Cláudia (2012)

Vale aqui fazer uma referência ao livro mais onipresente da história da humanidade, traduzido para mais idiomas que qualquer outro – a Bíblia, citando Fischer mais uma vez:

O uso crescente do pergaminho acompanhou o desenvolvimento do cristianismo: as primeiras cópias da Bíblia eram códices em velino – prática que se tornou tradicional. O Cristianismo assegurou o triunfo do códice de pergaminho e, na verdade, criou o livro moderno. (FISCHER, 2006, p. 78).

Passados os tempos da leitura em pedras, em tabuletas de argila, em papiros e em rolos de couro, ou em pergaminhos, é preciso considerar que a história da leitura toma uma nova direção a partir da invenção da imprensa, não tratou-se apenas de uma mudança de forma no portador ou instrumento de leitura, o invento dinamizou e ampliou os domínios da leitura e da escrita. Na década de 1440, um jovem alemão,

chamado Johannes Gutenberg deu início a esta importante fase, como descreve Manguel (1997):

[...] percebeu que se poderia ganhar em rapidez e eficiência se as letras fossem cortadas na forma de tipos reutilizáveis, e não como os blocos de xilogravura então usados ocasionalmente para imprimir ilustrações. Gutenberg experimentou durante muitos anos, tomando emprestadas grandes quantias de dinheiro para financiar o empreendimento. Conseguiu criar todos os elementos essenciais da impressão tais como foram usados até o século XX: prismas de metal para moldar as faces das letras, uma prensa que combinava características daquelas utilizadas na fabricação de vinho e na encadernação, e uma tinta de base oleosa – nada que já existisse antes. Por fim, entre 1450 e 1455 Gutenberg produziu uma Bíblia com 42 linhas por página – o primeiro livro impresso com tipos – e levou as páginas para impressas para a Feira Comercial de Frankfurt. (MANGUEL, 1997, p. 158).

Devido à repercussão instantânea da invenção, e com a emergência de uma nova comunidade leitora e intelectual, poucos anos depois havia máquinas impressoras espalhadas por toda a Europa: na Itália, França, Espanha, Holanda, Inglaterra e Dinamarca. Porém, a imprensa demorou a chegar no Novo Mundo. Nas datas citadas por Manguel (1997, p. 159), os primeiros prelos chegaram à Cidade do México em 1553 e aos Estados Unidos apenas em 1638.

Além de observar o advento do livro dentro da história da leitura, é necessário analisar o perfil do leitor, já que sempre houve uma distinção entre os letrados e os iletrados, na composição das sociedades, em geral. Por muito tempo, a leitura ficou reservada a um pequeno contingente, pertencente à nobreza e ao clero, ficando os menos favorecidos - social e economicamente - afastados do mundo da leitura.

Da mesma forma, as mulheres não tinham acesso à leitura, pois pelas circunstâncias culturais, não eram escolarizadas. Manguel aborda a questão feminina no que diz respeito à educação:

[...] a maioria das mulheres de todo XIV – na verdade, de toda a Idade Média – eram educadas até o ponto em que isso fosse útil ao lar dos homens. Dependendo da posição social que ocupavam, recebiam pouco ou nenhum ensinamento intelectual. [...] Na medida em que as escolas e universidades estavam fechadas às mulheres, o florescimento artístico e intelectual do final do século XII ao século XIV esteve centrado nos homens. (MANGUEL, 1997, p. 246-247).

Porém, a leitura desponta para uma outra conotação quando associada aos processos de alfabetização e escolarização. A partir daí, surgem novos grupos de leitores, que acompanham o desenrolar de outros acontecimentos sociais. É válido,

portanto, analisar o contexto das mudanças sociais que influenciaram o surgimento de novas e diferentes visões de mundo.

A partir do século XII até o século XIV, para acompanhar o crescimento das cidades, a escolarização seguiu modelos de alfabetização – com o intuito de aprender ler para escrever. Esta época ficou conhecida como *escolástica*, na qual o caráter utilitário do conhecimento prevalecia. A leitura servia como exercício de memória, não alcançando níveis interpretativos. Vale dizer que a religião foi uma das principais promotoras deste tipo de alfabetização. (FISCHER, 2006).

Nos séculos seguintes, outras transformações acabaram afetando o panorama cultural e científico, e por conseguinte, o universo da leitura e dos leitores: o alargamento dos limites geográficos, em decorrência das grandes navegações e do descobrimento de novas terras; os processos de colonização no Novo Mundo; as grandes invenções, como a pólvora e a imprensa, por exemplo. Tudo isso, gerou um novo contexto mundial, de novas necessidades e de novos aprendizados. (FISCHER, 2006).

Quanto ao Brasil, a história da educação (escolarização)<sup>25</sup> começa com a chegada dos primeiros jesuítas, em 1549, ou seja, só nesta época a leitura e a escrita são formalmente introduzidas no país. Com o objetivo de propagar a fé católica, os padres jesuítas ensinaram aos nativos a nova língua, além de saberes básicos como ler e contar. E quanto às práticas de leitura no Brasil colonial, estas eram possibilidades dos letrados da época, membros do clero e dos aparelhos burocráticos e administrativos da Coroa (HANSEN, 2002).

Da mesma forma, não se pode deixar de citar outras revoluções que determinaram mudanças no rumo da história, como o Humanismo, a Reforma Católica, a Reforma Protestante, a Renascença, as revoluções industriais e sociais ocorridas entre os séculos XVIII e XIX. (HANSEN, 2002).

Há muitas informações históricas que poderiam ser explicitadas para enriquecer este texto e muitos autores poderiam ser citados, como exemplo de cada momento histórico, porém, faço aqui apenas um recorte da longa e rica caminhada da humanidade nos caminhos propostos pela leitura. Não é desejo deste menosprezar

---

<sup>25</sup> Vale dizer que a escolarização é aqui evidenciada, porém, a educação dos habitantes do Brasil antes da chegada dos portugueses não é ignorada nesta pesquisa, levando em conta que cada povo tem sua cultura, sua linguagem, seus hábitos, suas crenças, enfim, seus conhecimentos, próprios de sua identidade, que não podem ser desmerecidos.

um ou outro período, mas faz-se necessário citar alguns momentos mais voltados ao aspecto educacional, já que também é foco deste estudo a formação de professores.

A partir da metade do século XVII o ato da leitura passou a ser reconhecido como a forma mais importante para se ter acesso ao conhecimento, como sugere Fischer (2006, p. 229), e não apenas para uma minoria, mas para toda a sociedade. E então, no século XVIII observou-se a continuidade do processo iniciado no século anterior; assim, a leitura passou a ser mais extensa e a alfabetização realizou progressos expressivos em toda a Europa, a partir da Inglaterra. De acordo com o autor “no final do século XVIII, mais de um terço da população rural da Inglaterra sabia ler – e a população urbana vivia num mundo já completamente dominado pela palavra impressa”. (FISCHER, 2006, p. 234).

Ao analisar especificamente a formação da leitura no Brasil, Lajolo e Zilberman (2003) citam que aqui o Estado era o responsável pela venda, impressão e importação de obras até o início da segunda década do século XIX; o governo organizava as operações entre escritores, livreiros e impressores. Tratava-se do monopólio real da imprensa. A partir de 1820, quando a censura é abolida, é que finda o monopólio estatal, permitindo o funcionamento de outras tipografias. Ampliam-se então as oportunidades de leitura, assim como nascem graves problemas econômicos, numa nação de pouca leitura e escasso consumo das letras.

No século XIX, de forma globalizada, devido ao grande aumento demográfico, a vida social se tornou cada vez mais marcada pela leitura, determinada por uma massa de sujeitos letrados, que liam mais do que em outras épocas, em busca de conhecimentos diversos. “O resultado foi a formação da indústria de livros” (FISCHER, 2006, p. 253) e, como consequência, a leitura constituiu-se como a base de uma sociedade mais igualitária. Neste período, surgiram novos subgêneros literários, e também este século compôs o contexto do surgimento da literatura infantil, o que acabou por desencadear mudanças pedagógicas na alfabetização.

Quanto ao Brasil, de acordo com Lajolo (2002), mais de 70% da população brasileira era analfabeta até o final do século XIX. E, que os anos que se aproximaram da proclamação da república foram marcados por discussões sobre educação, sendo a alfabetização e a difusão da leitura, objetivos de todos os movimentos que então protagonizavam o cenário político brasileiro. Porém, tais objetivos não foram alcançados; ao longo de mais um século, não foram suficientes as iniciativas de



incentivo à leitura, nem as políticas públicas educacionais foram suficientemente eficazes para que tivéssemos de fato um país de leitores e letrados.

No entanto, de forma geral, foram as mudanças ocorridas no século XIX que delinearão as práticas de leitura no século XX, em todos os continentes. Estas práticas foram motivadas principalmente pelas inovações tecnológicas, que reconfiguraram também os sistemas educacionais. O nascer da era digital, no século passado, efetivou-se como a primeira vez em que se teve, na história da leitura, as revoluções nos três níveis, o da técnica, o da forma de suporte e o da prática de leitura, como afirma Chartier:

[...] a textualidade eletrônica é, evidentemente, uma revolução tecnológica, que transforma totalmente a forma de inscrição da cultura escrita, substituindo pela tela do computador todos os objetos e a cultura impressa: o livro, o jornal, a revista, etc. E isso implica, ou permite, uma transformação da relação com o texto escrito pelo leitor. (CHARTIER, 2009, p. 2).

O autor afirma que muitas transformações ocorreram na prática pessoal de leitura, estas moldadas pelos novos equipamentos que facilitam a leitura, como a televisão, o computador, a Internet e todos os demais dispositivos que só se diversificaram do século passado até o momento atual.

Todos os aspectos históricos abordados até aqui mostram o quão instigante é conhecer a trajetória da leitura, já que se trata de parte da própria trajetória da humanidade. Esta incursão pela história revelou que a leitura desencadeou outros processos no desenvolvimento dos sujeitos, permitiu a mudança na forma de pensar e agir, assim como provocou mudanças contextuais em todos os povos, em diferentes momentos históricos. Posso afirmar que esta trajetória continua, pois a leitura enseja sempre novas indagações, novas discussões e novas descobertas.

“A história da leitura, felizmente, não tem fim” (MANGUEL, 1997, p. 355). De fato, a citação de Manguel (1997) é pertinente para que se perceba que a história da leitura não é finita, não é estanque, ela acontece a cada dia, compondo a trajetória de cada leitor, no meio acadêmico e fora dele, nos ambientes que permitem o desenrolar deste importante processo cognitivo e social. Portanto, neste texto, apresentei alguns dados históricos para que o leitor possa compreender a amplitude da leitura, porém, outros tantos fatos acontecem diariamente ligados ao universo da leitura, e as datas e os dados até aqui expostos podem ser considerados tão importantes quanto aos que acontecem no cotidiano, e privilegiam o desenvolvimento dos indivíduos.



A seguir, tentarei relacionar esta história datada e oficializada, transcrita aqui, com a história dos profissionais da educação, sujeitos desta pesquisa, analisando seus conceitos e suas experiências de leitura.

### 3.2 Experiências docentes e de leitura

Já explorados alguns conceitos de leitura, assim como aspectos de sua historicidade, é importante conhecer e analisar as compreensões de leitura elaboradas pelos sujeitos participantes desta pesquisa, assim como reconhecer tais conceituações nas práticas e experiências vivenciadas no cotidiano docente. Neste item, portanto, analiso as questões que trataram do entendimento de leitura.

As seguintes indagações compunham o questionário:

- Conceitue LEITURA, segundo a sua opinião pessoal e profissional.
- Como a leitura aparece na sua experiência cotidiana e profissional?

A partir destas, elaborei quadros para a transcrição das respostas e quadros para a categorização desses elementos da pesquisa. Primeiramente, ao realizar a leitura foi possível vislumbrar duas vertentes de pensamentos: uma que considera a leitura como processo cognitivo e outra que preconiza o caráter social da leitura. A seguir, apresento o quadro que transcreve as respostas dos docentes acerca do conceito de leitura:

Quadro 17 – Transcrições dos conceitos de leitura

Sujeitos	Conceito de leitura
PEB 1	Leitura é o ato, ação de decodificar signos, símbolos, sendo que tais transmitem uma ideia, uma mensagem ao leitor. Também associa-se a ação de entender algo sem precisamente utilizar-se de palavras ou signos.
PEB 2	É um exercício fundamental para o crescimento cognitivo e consequentemente formando a própria opinião, estabelecendo assim conceitos e reflexões em diversas áreas.
PEB 3	Construção de aprendizagem de forma interdisciplinar e para a vida.
PEB 4	A leitura abre nossos olhos para o mundo, nos torna seres mais humanos, críticos e cidadãos, além de ser fonte de cultura. Não se pode imaginar uma profissão/profissional que não lê. A leitura é fundamental para qualquer entendimento acerca das situações contextuais que nos cercam. Ler é vida!
PEB 5	A leitura é uma atividade de extrema importância na vida de todos nós. Deveria ser um hábito, ler e buscar apreender informações e novos conhecimentos ao longo da vida, em todas as profissões, especialmente, na profissão docente. A leitura oportuniza a construção do conhecimento, a capacidade de comunicação e relacionamento interpessoal. Ademais, possibilita olhar/interpretar o mundo de uma outra maneira, seja pelo olhar da

	sensibilidade, como também pela criticidade. Ler é muito mais que decodificar palavras é um ato de empoderamento e de conhecimento do contexto local e mundial em que vivemos.
PEB 6	Leitura é uma habilidade desenvolvida e um processo de conhecimento, apreensão e compreensão de informações armazenadas em diferentes veículos (livros, revistas, jornais, sites, etc.) e transmitida por meio de códigos de linguagem.
PEB 7	Leitura é compreensão do código escrito.
PEB 8	Em síntese, leitura é o ato de ler. Hábito que nos qualifica no vocabulário e na escrita. E nos torna, sujeitos críticos e conscientes.
PEB 9	Fundamental para a formação crítica de todo cidadão, sendo essencial na formação de professores que tem a responsabilidade de disseminar o conhecimento e o gosto pela leitura, que é um importante facilitador da aprendizagem.
PEB 10	A leitura é muito importante no desenvolvimento da escrita, da fala e para termos mais conhecimento, mas ainda auxiliará o aluno na criatividade e no aspecto cognitivo. Além disso, é indispensável salientar que nós professores temos que sermos os primeiros leitores a gostar de ler para depois motivar os educandos a gostar da leitura.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Nas respostas (transcritas do questionário no quadro anterior) percebe-se que há conceitos diferenciados de leitura, mesmo que se considere um público de mesma formação acadêmica. No entanto, alguns termos estiveram mais presentes na conceituação elaborada pelos participantes da pesquisa. Tais termos estão elencados no próximo quadro, dando a entender as duas categorias de análise construídas.

Quadro 18 – Categorização: conceitos de leitura

<b>Caráter cognitivo</b>	<b>Caráter social</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ação de decodificar signos, símbolos (PEB 1)</li> <li>- crescimento cognitivo (PEB 2)</li> <li>- construção da aprendizagem (PEB 3)</li> <li>- hábito (PEBs 5 e 8)</li> <li>- construção do conhecimento (PEB 5)</li> <li>- processo de conhecimento, apreensão e compreensão de informações (PEB 6)</li> <li>- códigos de linguagem (PEB 6)</li> <li>- compreensão do código escrito (PEB 7)</li> <li>- aspecto cognitivo (PEB 10)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- seres mais humanos, críticos e cidadãos (PEB 4)</li> <li>- fonte de cultura (PEB 4)</li> <li>- ato de empoderamento e de conhecimento do contexto local e mundial (PEB 5)</li> <li>- formação crítica de todo cidadão (PEB 9)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

São expressões que mostram duas correntes de pensamento, uma delas voltada ao caráter pragmático da leitura, como processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, de decodificação de símbolos, vista como uma

habilidade ou como um hábito a ser desenvolvido para aquisição de informações e conhecimentos.

Vários autores, principalmente os do século passado, concentram-se nesta vertente, e desenvolvem em suas obras a ideia de que a leitura tem uma função inicial, voltada à aquisição e compreensão da linguagem escrita, porém, sem desconsiderar os aspectos contextuais que envolvem o processo de leitura. Entre estes autores, posso citar alguns que estão elencados na matriz curricular do curso de Pedagogia aqui estudado, como Solé (1998), Koch (2006) e Smith (1989), por exemplo.

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLE, 1998, p. 23).

Assim como Solé (1998), Smith (1989) aborda os aspectos cognitivos dos processos de ensino e de aprendizagem, enfatizando a ideia de uma leitura significativa, a partir da relação do leitor com o texto.

A leitura é pensamento que está em parte focalizado sobre a informação visual impressa; é pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita. A única vez em que tentamos ler sem pensar é quando o texto que estamos tentando ler não nos faz sentido, uma situação que tende a não persistir em circunstâncias normais. (SMITH, 1989, p. 213).

Devo lembrar que a maioria<sup>26</sup> dos envolvidos com esta pesquisa são professores dos anos iniciais, que trabalham com o processo de alfabetização, e por isso, é possível verificar que muitos partem do princípio da leitura como cognição, valendo-se das teorias de Emilia Ferreiro (1985) e Teberosky<sup>27</sup> (2003) para construir

---

<sup>26</sup> Justifico o uso do termo “a maioria” pelo fato de que 8 participantes da pesquisa responderam que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental e 2 deles não responderam, como se apresenta no quadro 11 de transcrições de respostas aos questionários.

<sup>27</sup> As autoras desenvolveram importantes pesquisas sobre a alfabetização, a partir dos altos índices de fracasso escolar na Argentina e no México; seus estudos sobre a psicogênese da leitura e da escrita se basearam, principalmente, nas teorias de Jean Piaget. Nos anos 80, sua obra “Psicogênese da língua escrita”, foi amplamente difundida e estudada no Brasil. (Fonte: portaldoprofessor.mec.gov.br).

suas respostas, autoras estas de referência na matriz curricular do curso de Pedagogia aqui analisado.

Em tempos atuais, é importante citar que a professora e pesquisadora Magda Soares é um nome de relevância na educação brasileira, pois contribui com seus estudos e suas obras no campo da alfabetização e letramento, fazendo a distinção entre os dois conceitos.

[...] por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97).

Mesmo tendo reconhecimento por suas pesquisas sobre o processo de ensino e de aprendizagem, a autora, assim como suas obras, não é mencionada na matriz curricular do curso de Pedagogia da instituição pesquisada. Não contemplar tais estudos, nem a autora, marca um ponto de defasagem e fragilidade teórica na composição da matriz que norteia o curso, o que é preocupante ao se pensar na formação de professores da Educação Básica.

Retomando a ideia de uma corrente de pensamento que enfatiza os aspectos cognitivos da leitura, as respostas ao questionário evidencia que isso se concretiza nas práticas desenvolvidas no dia a dia do trabalho do professor, o que será tratado nas próximas análises, das questões que virão a seguir.

Há, também, uma outra vertente de compreensão do processo mais ligada ao caráter social da leitura, de sua função na formação crítica dos sujeitos, para a cidadania e para a inserção no contexto social e cultural, com vistas à transformação da realidade.

Parafraseando Paulo Freire (1987), que afirma que “o homem poderá exercer de forma plena seus papéis sociais e políticos, sabendo ler e escrever”, me reporto ao exposto pelos respondentes da pesquisa, e relembro que o autor também é indicado

nas leituras que compõem a matriz curricular do curso de Pedagogia que foi investigado.

A partir de Freire (1987) e de outros autores, como Libâneo (1998) e Franco (2008), por exemplo, me permito afirmar que a maioria dos docentes consultados tem consciência de seu papel na conjuntura atual, de que o professor não apenas trabalha o conhecimento sistematizado pelo currículo escolar, sua função vai além, na tentativa de desenvolver a criticidade e outros valores morais e éticos importantes na constituição do sujeito.

Porém, as duas correntes – do caráter social e a do caráter cognitivo - se completam se pensarmos que ambas são processos inerentes à aprendizagem; e por conseguinte, que tais processos são importantes para o desenvolvimento do indivíduo, seja numa perspectiva individual ou coletiva.

[...] a leitura não é um processo que possa ser explicado por meio de um modelo mecânico, sabemos que ocorre em certas áreas definidas do cérebro, mas sabemos também que essas áreas não são as únicas a participar; sabemos que o processo de ler, tal como o de pensar, depende da nossa capacidade de decifrar e fazer o uso da linguagem, do estofo de palavras que compõe texto e pensamento. (MANGUEL, 1997, p. 54).

Ainda, ao retomar as leituras exploradas durante o curso de Pedagogia analisado, percebe-se que os conceitos apresentados no questionário derivam da gama de leituras realizadas ao longo desta formação inicial.

Considerando o que foi exposto até aqui, posso afirmar que prevaleceu nesta análise o caráter cognitivo do processo de leitura, identificando uma visão tecnicista<sup>28</sup> que ainda perpassa a formação de professores, e que, por consequência, reflete-se na efetivação das práticas pedagógicas da Educação Básica. A seguir, apresento alguns excertos que corroboram esta perspectiva analítica: “Leitura é o ato, ação de decodificar signos, símbolos, sendo que tais transmitem uma ideia, uma mensagem ao leitor. Também associa-se a ação de entender algo sem precisamente utilizar-se de palavras ou signos” (PEB 1). Aqui, destaca-se a prevalência de conceitos de ordem

---

<sup>28</sup> Há duas grandes linhas de pensamentos que orientam as práticas educativas, são elas: a tendência liberal e a tendência progressista. O caráter tecnicista enquadrado dentro da tendência liberal tem como uma de suas características o reforço a uma formação aligeirada, mais pautada para a formação que visa o atendimento à demanda do mercado de trabalho (LIBÂNEO, 2013). Esta concepção está presente na formação em nível superior, no caso desta pesquisa, enfatiza-se na formação de professores, adentrando também o campo da formação em nível da educação básica.

cognitiva, considerando o uso de termos como: decodificação, signos, símbolos, transmissão, trazendo a ideia do emissor e do receptor - que são elementos da comunicação, remontam um caráter mais técnico da compreensão do ato de ler.

Ainda: “Leitura é uma habilidade desenvolvida e um processo de conhecimento, apreensão e compreensão de informações armazenadas em diferentes veículos [...] e transmitida por meio de códigos de linguagem” (PEB 6). “Leitura é compreensão do código escrito” (PEB 7). Ambos reforçam a concepção de leitura vinculada a um processo de aquisição, fortemente marcado por uma visão mecânica da aprendizagem, neste caso, desvinculado do letramento, que poderia sugerir o caráter social da leitura.

A próxima pergunta a ser analisada refere-se à leitura na experiência cotidiana profissional. Transcrevi as respostas de todos os participantes, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 19 – Transcrições: leitura na experiência cotidiana e profissional

<b>Sujeitos</b>	<b>Como a leitura aparece na sua experiência cotidiana e profissional?</b>
PEB 1	Através das atividades que realizo em meu trabalho, pois atuo como docente nos anos iniciais; pelos meus estudos diários devido à pós-graduação e nas demais atividades do dia a dia que requerem minha interação com o ambiente e diferentes espaços que ocupo.
PEB 2	A leitura está muito frequente, pois as informações se atualizam de forma muito frenética e como profissional devemos estar atentos e compreender os fatos.
PEB 3	De forma abrangente.
PEB 4	Utilizo a leitura no meu trabalho e na minha vida dia a dia e procuro incentivar as pessoas ao meu entorno da importância que ela tem para nos tornar além de pessoas melhores, profissionais mais qualificados. Para mim a leitura é a lama do meu trabalho.
PEB 5	A leitura está sempre presente na minha profissão, no planejamento, na pesquisa de novas atividades escolares, em livros didáticos, técnicos e literários. Procuro saber o que está ocorrendo no mundo, lendo notícias e outras curiosidades para poder partilhar e discutir com minha turma, uma vez que as crianças também estão, sempre atentas, aos fatos do mundo.
PEB 6	A leitura é a base do meu trabalho. Por meio da leitura (especialmente de livros) instrumentalizo minhas ações profissionais e amplio as possibilidades de uma prática diferenciada, adequada as diferentes necessidades dos alunos. Tenho o hábito de ler diariamente.
PEB 7	É fundamental a interpretação de códigos para então, seguir em aprendizagens de projetos que envolvam assuntos ligados a tecnologia. É preciso conciliar abordagens teóricas e decifrar/aplicar ou vislumbrar aplicações em novas possibilidades pedagógicas.
PEB 8	A leitura é atividade diária. Indispensável a qualquer profissional, especialmente na contemporaneidade em que buscar qualificação é condição para se manter atualizado e no mercado. Entendo a leitura como fôlego de vida na profissão.

PEB 9	Durante o curso normal (ensino médio), nas aulas de literatura, em que as leituras eram cobradas, e a minha obrigação em ler se tornou em gosto pela leitura.
PEB 10	Eu gosto de ler porque a leitura é primordial para o meu conhecimento, possibilita conhecer outras palavras, ter uma visão diferente do mundo e auxilia a desenvolver ideias e opiniões inovadoras.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Visualiza-se apenas uma categoria de análise – *trabalho*. Este item pode ser observado em quatro respostas, como aponta o quadro a seguir. Houve, no entanto, problemas de interpretação nesta questão, pois as respostas não correspondem ao que foi solicitado; a maioria delas (seis, na verdade) não revela como a leitura se faz presente na experiência profissional e cotidiana dos profissionais envolvidos. As principais expressões contidas nesta questão foram selecionadas e organizadas para observar a fragilidade do conteúdo exposto:

Quadro 20 – Categorização: leitura na experiência cotidiana e profissional

<b>Trabalho</b>	<b>Problemas de interpretação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- atividades que realizo em meu trabalho (PEB 1)</li> <li>- trabalho (PEB 4)</li> <li>- profissão, no planejamento, na pesquisa de novas atividades escolares, em livros didáticos, técnicos e literários (PEB 5)</li> <li>- base do meu trabalho (PEB 6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a leitura está muito frequente (PEB 2)</li> <li>- de forma abrangente (PEB 3)</li> <li>- possibilidades pedagógicas (PEB 7)</li> <li>- atividade diária (PEB 8)</li> <li>- o curso normal (ensino médio), nas aulas de literatura (PEB 9)</li> <li>- leitura é primordial (PEB 10)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A partir dos termos selecionados, foi possível inferir que para alguns professores a leitura é presente no cotidiano, principalmente no que diz respeito ao trabalho, à docência. E neste ponto, me valho do conceito de “trabalho pedagógico”, que é o que emerge das respostas transcritas na primeira coluna do quadro.

[...] para entender o trabalho pedagógico, parte-se da premissa que os professores, constituídos por sua historicidade, pelos processos de educação para a profissão, pelo desejo e pela relação que estabelecem com o conhecimento, são sujeitos do trabalho pedagógico. (FERREIRA, 2017, p. 40).

O trabalho pedagógico pode ser visto aqui, portanto, como a soma das atividades realizadas pelos docentes dentro e fora da escola, com vistas aos processos de ensino e de aprendizagem e, por consequência, de produção de conhecimentos. Destes processos, a leitura é indissociável. É válido, neste contexto,

aprofundar a reflexão sobre o trabalho do professor para compreender sua relação com a leitura.

Importante reiterar que o trabalho dos professores é pedagógico por excelência. Sendo pedagógico é essencialmente político, porque exige a participação cidadã nas condições históricas, sociais, políticas nas quais a educação, a escola, o conhecimento, os professores estão imersos, compreendendo-as agindo em lutas em prol das transformações nas condições de trabalho. O trabalho dos professores é a produção do conhecimento sua e dos estudantes [...] (FERREIRA, 2017, p. 62).

Acredito que a compreensão destes professores (PEBs 1, 4, 5 e 6) em relação à leitura no seu trabalho, está permeada da consciência de seu papel como sujeito, que poderá transformar sua própria história, de seus alunos e da sociedade, como um todo. A leitura pode ser vista como um suporte, imprescindível aos aspectos pedagógico, histórico e social da educação.

O que preocupa, no entanto, é perceber que há professores que não concebem os processos educativos da mesma forma que os citados anteriormente, pois não foram capazes de interpretar a questão proposta acerca de seu próprio cotidiano como docente. Os PEBs 2, 3, 7, 8, 9 e 10 deram respostas evasivas e até confusas quando questionados sobre como a leitura aparece na sua experiência cotidiana e profissional.

Além de considerar o panorama atual da docência, é válido voltar aos aspectos históricos, do passado da educação no Brasil, relacionados no início deste capítulo, que permitem a compreensão de que a qualidade da educação é defasada em relação a outras nações, como por exemplo, a Finlândia, o Japão, a Coreia do Sul, e o contexto dos países europeus de modo geral, que investiram mais na educação, conseqüentemente, qualificando também a formação inicial e continuada de seus professores, e que também apresentam uma cultura de leitura mais valorizada e sedimentada que a nossa.

Quanto às respostas analisadas, por um lado a maioria delas com compreensões frágeis podem ser percebidas como uma espécie de fuga, o que pode ter uma representatividade simbólica no sentido de mostrar a superficialidade da compreensão epistemológica do professor acerca da sua área de atuação. Por outro lado, a categoria *trabalho* ter emergido no contexto das respostas, mesmo que em número inferior, evidencia uma experiência cotidiana de leitura que tem um viés de



críticidade, de profundidade teórico-conceitual e que pode refletir também um campo de de luta e de resitência.

Visualiza-se assim duas faces de uma mesma realidade: um quadro educacional de defasagens em diversos aspectos, especialmente ao que diz respeito à base de conhecimentos conceituais dos profissionais paralelo a tentativas e esforços de mudanças por parte de uma minoria, que tem uma visão mais crítica sobre o trabalho pedagógico e seus fundamentos epistemológicos, entendendo que o “trabalho pedagógico é a produção do conhecimento, mediante crenças e aportes teórico-metodológicos escolhidos pelos sujeitos, que acontece em contextos sociais e políticos os quais contribuem direta ou indiretamente”. (FERREIRA, 2010, p. 2).

Com base em Ferreira (2010) compreendo que a categoria *trabalho* está atrelada à dimensão política que a expressão revela, pois há sempre uma intencionalidade, mesmo que implícita, no trabalho docente. *Trabalho*, portanto, está imersa num campo de luta, de conflitos acerca do conhecimento que se tem e do conhecimento que se quer construir, o que não pode ser desconsiderado, pois é relevante para a análise da educação na contemporaneidade. As afirmações dos professores sobre leitura na experiência cotidiana e profissional explicitam um pouco desta realidade conflituosa.

Quando um professor manifesta: “A leitura está sempre presente na minha profissão, no planejamento, na pesquisa de novas atividades escolares...” (PEB 5), ou afirma que: “A leitura é a base do meu trabalho. Por meio da leitura [...] instrumentalizo minhas ações profissionais e amplio as possibilidades de uma prática diferenciada...” (PEB 6) deixa em evidência a presença da leitura no seu cotidiano, e como compreende a significação desta em suas ações educativas. Porém, quando se expressa de forma evasiva “A leitura está muito frequente” (PEB 2) ou, apenas “De forma abrangente” (PEB 3) fica claro na superficialidade das respostas o desconhecimento de concepções epistemológicas mais profundas, tanto sobre a leitura quanto sobre os fundamentos pedagógicos que norteiam os processos educacionais, de forma geral. Tais concepções são determinantes para a realização do trabalho pedagógico, se elas não estiverem na base da docência, as práticas pedagógicas ficarão limitadas, as experiências restritas, esvaziadas de conhecimento, prevalecendo o caráter repetitivo e pragmático das ações educativas.

### 3.3 A leitura e as práticas docentes

As perguntas analisadas neste item foram as últimas a compor o questionário da pesquisa, e indagavam sobre as práticas de leitura na Educação Básica:

- Como a escola de educação básica, atualmente, contribui para uma efetiva formação leitora dos alunos?
- Que tipos de experiências de leitura você proporciona aos seus alunos, no ambiente escolar?

A primeira delas objetivava conhecer a opinião dos professores sobre as contribuições da escola na formação leitora de seus alunos, sobre projetos e ações desenvolvidos pela escola, num todo. Era uma questão de cunho mais abrangente, que exigia uma visão sistêmica da escola como instituição.

Já a segunda questão era mais específica, pois perguntava sobre as experiências de leitura (particularizadas) vivenciadas pelo professor com seus alunos, no seu ambiente de trabalho.

Na sequência, apresento o quadro de transcrições das referidas respostas, que foi organizado de forma conjunta, ou seja, agrupando as respostas das duas questões.

Quadro 21 – Transcrições de respostas: práticas e experiências

<b>Sujeitos</b>	<b>Práticas de leitura</b>	<b>Experiências de leitura</b>
PEB 1	Presenciei na prática e em relatos de experiências algumas ações que evidenciam projetos voltados a formação de leitores; tais ações remetem a preocupação inicial dos professores em formar leitores a partir do apreço pela leitura, para após criar-se um hábito de ler. A preconização do sujeito leitor encontra-se ainda na Educação Infantil e após no ciclo de alfabetização, quando a criança é levada a conhecer e experimentar a leitura a partir de histórias, contos e lendas. Projetos de mediação de leitura também são ações que repercutem na formação de crianças e jovens leitores. Além de projetos, é possível contar que todo dia é dia de ler, seja o enunciado ou o texto da aula, mesmo significando pouco, às vezes constitui o único contato de alguns alunos com a leitura; rodas de socialização, de debate e formação de opiniões sobre livros também são práticas presentes no	Procuro organizar uma lista de livros já no início do ano e junto com as crianças construir o gosto e depois o hábito de ler. Sempre procuro lembrar que muitos não têm rotina de leitura e não leem em casa

	espaço escolar que contribuem para formação de leitores.	
PEB 2	No contexto geral, infelizmente não é um exemplo ideal, pois há muito desinteresse de ambas as partes família e escola, não é por acaso que o Brasil tem a educação desfalçada, essa é a tarefa mais árdua dos professores devido a diversos desafios e nem todos estão dispostos a seguir em frente.	Contação de histórias com diversas técnicas, leitura individual e coletiva e leitura para casa juntamente com os pais.
PEB 3	De várias formas, com atividades como o momento da leitura, e atividades que oportuniza os alunos a demonstrar os conhecimentos sobre leituras realizadas.	Leitura de coleções literárias, histórias infantis, livro didáticos, jornais, revistas, textos em pesquisas online, escritas individuais e coletivas do próprio aluno, ou dos colegas, rótulos, propagandas...
PEB 4	A leitura sempre foi e continua sendo uma questão emblemática e, por vezes, tratada de forma secundária. Atualmente, as escolas de Educação Básica têm de se reinventar, buscando novas e atrativas formas de despertar nos alunos o interesse e o gosto pela leitura. A educação básica é a base para a formação de leitores, o que começa desde a educação infantil e se estende pelo ensino fundamental e médio. A escola necessita resgatar a leitura como um de seus desafios inadiáveis.	Na escola em que trabalho, procuramos juntamente com a equipe diretiva e professores, proporcionar momentos de contato com as diferentes formas em que a leitura se apresenta. São realizados projetos com e pelos alunos, como contação de histórias, teatros, apresentações culturais, horário de leitura, entre outras ações cotidianas, como o exemplo da leitura, que também começa pelo professor.
PEB 5	Para discorrer sobre essa questão tomo como ponto de partida minha área de atuação, os Anos Iniciais e ações realizadas na minha Escola. Penso que nessa etapa da educação, o tempo e as atividades direcionadas para a formação do leitor, vem sendo, muito bem, planejadas e desenvolvidas. Todos os dias, dentro do espaço/tempo de sala de aula é destinado um período específico para a leitura de diferentes gêneros textuais, atendendo aos interesses das crianças e a fase do leitor em que elas se encontram. Ainda, há um horário semanal de biblioteca, com contação de histórias e leitura. Penso que essas atividades são de grande valia e contribuem, de forma significativa, para a formação do leitor.	Como elenquei anteriormente, todos os dias destino um período de tempo em sala de aula para leitura. Como exemplo: no início da aula um aluno (ajudante do dia) lê um livro, ou parte dele, para a turma e após elabora algumas perguntas sobre o que leu para os colegas. Ainda, são disponibilizados para as crianças diferentes tipologias textuais (caixas de livros, gibis, notícias e outros que os próprios alunos trazem para o cantinho da leitura) a fim de contribuir na formação do leitor.
PEB 6	Penso que a escola tem falhado na formação de bons leitores. A preocupação com "vencer os conteúdos" e as notas das avaliações externas está obscurecendo a essência da própria escola. São poucos os profissionais que "encantam" seus alunos para a leitura. Não seria a leitura a base	As mais diversificadas possíveis, mostrando a importância e a diferença dos conteúdos nos diferentes veículos de comunicação (impressos e eletrônicos).

	para um bom desempenho acadêmico? É preciso lembrar que saber ler não tem o mesmo significado de ser um leitor.	
PEB 7	Estimulando a leitura e a compreensão destes códigos.	Percebemos um certo imediatismo qd ao ler. Alguns leitores parecem suprimir palavras e dizem compreender o contexto. Nesta supressão, é possível perder alguns elementos e não criar o "deleite" que as palavras propõem ao escrito.
PEB 8	A escola em que atuo dispõe de um amplo acervo bibliográfico com livros para todas as idades e preferências. O estímulo a leitura parte de uma relação entre Escola e família que constitui-se via de mão dupla para a formação de um leitor.	Como é processo de Alfabetização, a leitura se dá a partir de textos e histórias curtas adaptadas a realidade e que estimulem a imaginação e a fantasia.
PEB 9	Existem inúmeras formas de incentivar a leitura nas séries iniciais, através de vídeos, histórias em quadrinhos, teatros, contação de histórias, enfim, busco diversificar as formas de trabalhar com a leitura em busca de incentivá-la, porém, não percebo isso como uma prática comum nas escolas que hoje são conteudistas e que precisam correr para dar conta do conteúdo, eu mesma, me vejo refém, em muitas situação, em que preciso dar conta de conteúdos dentro dos prazos estipulados.	Hora da leitura (estipulado pela escola), história em quadrinhos, vídeos, disputa em declamar quadrinhas e trava-línguas, pesquisas, apresentações dos alunos em TV de faz de conta.
PEB 10	Na minha visão hoje os professores das escolas não estão muito proporcionando aos alunos livros para auxiliá-los no seu aprendizado, por isso é importante que as instituições educacionais organizem formações para os professores sobre leitura pra utilizarem metodologia diferente em sala de aula pra assim incentivar mais os educandos a terem o prazer da leitura.	*O respondente ignorou esta pergunta.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Para compreender as respostas julgo importante conhecer a conceituação das palavras: prática e experiência. Primeiramente, trago o conceito de *prática*<sup>29</sup>. O dicionário de língua materna apresenta vários significados, entre eles “realidade, o que se opõe ao teórico”, “exercício, o que se consegue realizar, executar”, “treinamento”, “habilidade adquirida com a experiência”, “hábito” ou “convenção”.

<sup>29</sup> Os sinônimos citados para a palavra prática foram encontrados no DICIO: Dicionário online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pratica/>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

Já o dicionário filosófico apresenta a forma do masculino - “prático”, que pode também colaborar para as análises que serão expostas neste capítulo.

PRÁTICO (gr. ΤίπcxKTiKÓÇ; lat. Prac/icus; in. Practícal; fr. Pratique; ai. Praktiscb, it. Pratico). Em geral, o que é ação ou diz respeito à ação. Há três significados: 1" o que dirige a ação; 2." o que pode traduzir-se em ação; 3" o que é racional na ação [...]. "Tudo o que é possível por meio da liberdade". Mas a liberdade nada tem a ver com o arbítrio animal; assim, o que é independente de estímulos sensíveis, portanto pode ser determinado por motivos representados apenas pela razão, chama-se de livre arbítrio; e tudo o que a ele se liga, como princípio ou como consequência, chama-se prática." (ABBAGNANO, 2007, p. 785-786).

Tratando-se de uma pesquisa reflexiva e interpretativa, é importante considerar o que trazem os dicionários, a fim de constituir uma base de conceitos que possam fundamentar o estudo em questão. O conceito de “práticas” concentra-se ao campo da ação e está associado às concepções de racionalidade, guiados pela lógica da ação. Por isso perpassa toda a análise das ações educativas, o que o torna essencial para a compreensão das caracterizações do trabalho docente. Leva a pensar que não é qualquer ação, mas uma ação intencional e questiona se é essa a lógica pela qual os docentes que participaram dessa pesquisa têm pautado suas práticas de ensino e de aprendizagem da leitura.

Da mesma forma como se expôs os conceitos de prática, cito os conceitos de “experiência”. No dicionário de Língua Portuguesa, o termo experiência é sinônimo de “conhecimento, ou aprendizado, obtido através da prática ou da vivência”; também é apreendido como “prova ou tentativa”, ou como “modo de aprendizado obtido sistematicamente, sendo aprimorado com o passar do tempo”. E na compreensão filosófica, trazida pelo mesmo dicionário, experiência é “todo conhecimento adquirido através da utilização dos sentidos”.<sup>30</sup>

Porém, o Dicionário de Filosofia, de Abbagnano (2007), apresenta uma complexa gama de significações para definir “experiência”, das quais, me aproprio da seguinte citação que se aproxima da análise das questões desta pesquisa:

EXPERIÊNCIA (gr. èujieipía; lat. Experientia; in. Experience, fr. Experience, ai. Erfahrung; it. Esperienza). Este termo tem dois significados fundamentais: Is a participação pessoal em situações repetíveis, como quando se diz: "x tem E. de S", em que S é entendido como uma situação ou estado de coisas qualquer que se repita com suficiente uniformidade para dar a x a capacidade

<sup>30</sup> O significado de experiência foi extraído do DICIO: Dicionário online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/experiencia/>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

de resolver alguns problemas; 2- recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem. O elemento comum dos dois significados é a possibilidade de repetir as situações, e isso deve ser considerado fundamental na significação geral do termo. (ABBAGNANO, 2007, p. 426).

Do significado trazido com o primeiro dicionário é destacado: “prática ou vivência”, “prova ou tentativa”, “aprendizado sistematizado”, “aprimoramento”, estes termos estão diretamente relacionados ao que é nomeado pelo dicionário filosófico (ABBAGNANO, 2007) quando o significado de experiência é resumido a “repetição”. Analisando sob a perspectiva da docência, que é o objeto em estudo nesta pesquisa, é possível afirmar que de certo modo tanto o conceito de prática, quanto o de experiência trazidos com os dicionários podem estar constituindo o eixo teórico-conceitual que balizam as ações educativas. Tal eixo pode ser orientado pela psicologia comportamental desenvolvida pelo behaviorista norteamericano Skinner<sup>31</sup>, que tem por base o experimento, a repetição, o estímulo, o reforço.

E ainda, no intuito de realizar uma análise mais elaborada, observo a origem da palavra *experiência*.

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. (BONDIA, 2002, p. 25).

Bondia (2002) ajuda a pensar o conceito de experiência sob outra perspectiva. É possível afirmar que faz um movimento de ruptura com o que até então foi abordado com o significado dos dicionários. Talvez possa ser ousado dizer, mas o campo educacional tem operado mais na lógica da ação repetitiva, do aprimoramento, da ação pela ação, significados que aparecem tanto no conceito de prática, quanto no de experiência em ambos os dicionários. Não por acaso os docentes que participaram

---

<sup>31</sup> Nenhum pensador ou cientista do século 20 levou tão longe a crença na possibilidade de controlar e moldar o comportamento humano como o norte-americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Sua obra é a expressão mais célebre do behaviorismo, corrente que dominou o pensamento e a prática da psicologia, em escolas e consultórios, até os anos 1950 (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Não é objetivo desta pesquisa este aprofundamento, porém, entendemos que é relevante e que há o interesse de aprofundamento desta perspectiva analítica no intuito de compreender tais processos e perceber como orientam as práticas pedagógicas e os processos de ensinar e de aprender.

desta pesquisa entendem prática e experiência como sinônimos. A análise pontual que será feita a seguir corrobora esta afirmação.

Diante dos conceitos de “prática/o” e “experiência” supramencionados é possível pensar que ambos se encontram no contexto das análises do campo educacional, pois estão presentes na realidade da docência. O primeiro conduz a compreensões sobre o trabalho pedagógico e o segundo leva a pensar na formação docente, que se reflete na Educação Básica.

A partir destas conceituações, lancei um olhar mais atento às respostas elaboradas pelos participantes desta pesquisa; foi possível entender melhor algumas formulações e fazer algumas críticas a elas. Sendo assim, foi possível agrupar as respostas das últimas questões pela semelhança entre as mesmas, porém, estas revelaram um problema já detectado em questões anteriores – o da falta de interpretação por parte dos envolvidos, o que gerou algumas respostas superficiais, distanciadas dos objetivos da pesquisa. Assim, a partir do quadro de respostas transcritas, retirei os seguintes termos e fiz a seguinte categorização:

Quadro 22 – Categorização: caráter instrumental das experiências e práticas de leitura

<b>Caráter instrumental das experiências e práticas</b>	<b>Problemas de interpretação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórias, contos e lendas; projetos de mediação; rodas de socialização, de debate e formação de opiniões sobre livros; organizar uma lista de livros já no início do ano. (PEB 1)</li> <li>- Contação de histórias com diversas técnicas, leitura individual e coletiva e leitura para casa juntamente com os pais. (PEB 2)</li> <li>- Momento de leitura; leitura de coleções literárias, histórias infantis, livro didáticos, jornais, revistas, textos em pesquisas online, escritas individuais e coletivas do próprio aluno, ou dos colegas, rótulos, propagandas. (PEB 3)</li> <li>- Contação de histórias, teatros, apresentações culturais, horário de leitura. (PEB 4)</li> <li>- Espaço/tempo de sala de aula é destinado um período específico para a leitura de diferentes gêneros textuais; horário semanal de biblioteca, com contação de histórias e leitura. (PEB 5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “muito desinteresse de ambas as partes família e escola, não é por acaso que o Brasil tem a educação desfalcada” (PEB 2)</li> <li>- “A escola necessita resgatar a leitura como um de seus desafios inadiáveis”. (PEB 4)</li> <li>- “a escola tem falhado na formação de bons leitores. A preocupação com “vencer os conteúdos” e as notas das avaliações externas está obscurecendo a essência da própria escola. São poucos os profissionais que “encantam” seus alunos para a leitura”. (PEB 6)</li> <li>- “Estimulando a leitura e a compreensão destes códigos” / “Percebemos um certo imediatismo q̄t ao ler”. (PEB 7)</li> <li>- “O estímulo a leitura parte de uma relação entre Escola e família”, (PEB 8)</li> <li>- “os professores das escolas não estão muito proporcionando aos alunos livros para auxiliá-los no seu aprendizado, por isso é importante que as instituições educacionais organizem formações para os professores sobre leitura”. (PEB 10)</li> </ul>

<p>-Textos e histórias curtas. (PEB 8)  - através de vídeos, histórias em quadrinhos, teatros, contação de histórias (PEB 9)  - Hora da leitura (estipulado pela escola), história em quadrinhos, vídeos, disputa em declamar quadrinhas e trava-línguas, pesquisas, apresentações dos alunos em TV de faz de conta. (PEB 9)</p>	
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

As respostas que foram categorizadas no quadro “caráter instrumental das experiências e práticas de leitura” mostram que os docentes, de certa forma, atribuíram o mesmo significado às palavras “experiências” e “práticas”, e elaboraram de forma muito parecida suas percepções sobre ambas; uma não está afastada da outra, porém, neste contexto não são sinônimos. Práticas pedagógicas, por si só, não constituem experiências; no entanto, experiências de aprendizagem podem estar permeadas de práticas, que tornaram-se significativas. Mas, o que se quer marcar é que os termos usados pelos respondentes são de um campo instrumental. Fica claro, através deste questionamento, o caráter pragmático dado à leitura, enquanto processo intrínseco ao universo docente.

Para tentar explicar tal análise, me valho de Dewey (2007) e de seus estudos sobre o pragmatismo, nos quais o autor aborda o instrumentalismo, a prática e o pragmático. Segundo ele:

O instrumentalismo é uma tentativa de estabelecer uma teoria lógica precisa dos conceitos, dos juízos e das inferências em suas diversas formas, considerando primeiramente como o pensamento funciona na determinação experimental de suas consequências futuras. Significa dizer que o instrumentalismo tenta estabelecer distinções universalmente reconhecidas e regras de lógica, derivando-as da função reconstrutiva ou mediativa atribuída à razão. (DEWEY, 2007, p. 236).

A partir do conceito de instrumentalismo de Dewey (2007), é possível fazer a associação com as respostas que obtive dos participantes, na dimensão que eles compreendem o caráter utilitário destas práticas ao igualar o conceito de práticas pedagógicas ao nível de experiências de leitura.

De acordo com o autor, a prática está voltada ao empirismo, que tem o conhecimento como resultado da experiência do cotidiano, da rotina. E é neste viés que percebo encaminharem-se as respostas dos professores, tendo suas práticas pedagógicas sintetizadas como experimentos e concebidos como sinônimo de



experiência, o que revela que o nível de pensamento conceitual, de abstração, não consegue ir além da instrumentalização.

Entendo que as práticas pedagógicas podem ser concebidas a partir do instrumentalismo e do empirismo, porém, os participantes as concentraram no campo do pragmatismo, que está relacionado a condutas e a crenças.

O pragmatismo se apresenta como uma extensão do empirismo histórico, mas com uma diferença fundamental, não insiste sobre os fenômenos antecedentes, mas sobre os fenômenos consequentes, mas sobre as possibilidades de ação. (DEWEY, 2007, p. 235).

Posso dizer que quando são citadas atividades como “contação de histórias” (PEB 9) ou “hora da leitura” (PEB 9), por exemplo, como respostas para ambas as perguntas fica claro que há uma superficialidade por parte dos docentes em relação a seus conhecimentos teórico-conceituais. As atividades ou práticas pedagógicas são repetidas continuamente em sala de aula, como instrumento para cumprir determinados objetivos, sem que, de fato, sejam pensadas a partir de concepções pedagógicas ou abordagens filosóficas, ou seja, instala-se o pragmático nas ações educativas, e isto se cristaliza, de certa forma, no cotidiano do processo de escolarização.

Outro exemplo do que aparece nas respostas: “[...] organizar uma lista de livros” (PEB 1) é uma atividade, uma prática que pode ser desenvolvida na sala de aula, porém, está inserida na segunda questão, que é referente às experiências de leitura. Aqui entendo que há equívoco no entendimento conceitual entre o que se define por prática e por experiência. A organização de uma listagem de obras pode ser uma prática, mas só se configurará em experiência se o conteúdo de tais obras for apropriado pelos docentes e pelos alunos a ponto de fazê-los elaborar pensamentos, problematizar a realidade da vida, da própria escola, refletir criticamente.

O PEB 5 usou a expressão “diferentes gêneros textuais” na composição da sua primeira resposta e “tipologias textuais” na redação da resposta sobre experiências. Elas são expressões sinônimas, e são do campo da prática, do planejamento das ações, portanto, tais excertos mostram que as noções de práticas e experiências estão confusas na compreensão dos professores. As práticas pedagógicas estão igualadas à categoria de experiências. No entanto, os instrumentos usados pelos docentes no desenvolvimento de suas práticas de leitura não podem ser considerados

experiências de leitura, isto banaliza e desvirtua o conceito de experiência, conforme já foi citado.

A noção de experiência está além deste parâmetro de instrumentalidade. As vivências de práticas pedagógicas instigantes podem suscitar ricas experiências de aprendizagem, porém, desvinculadas de bases teóricas, não são mais que experimentos.

Para Dewey a experiência educativa deve ser enriquecida no cotidiano do aluno, a educação servirá para reconstruir e reorganizar a experiência aumentando o seu sentido. A partir das possibilidades disponíveis ao aluno, ele enriquecerá suas experiências contribuindo para o aperfeiçoamento dele próprio e da sociedade na qual ele está inserido. A educação deve, portanto, evitar que haja experiências “deseducativas” que torna o aluno passivo, reproduzidor da realidade imposta e não reflexivo. (SOBRINHO; NASCIMENTO, 2015, p. 35).

Então, com base nas respostas analisadas, afirmo que as experiências educativas precisam ser orientadas a fim de que se aproximem da compreensão maior que isto exige, de que experiência é aquilo que toca o ser humano, na sua formação e transformação. Quanto à leitura, especificamente:

O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada e onde, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados. [...] Não é o acúmulo de informação sobre clássicos, sobre gêneros ou sobre estilos, escolas ou correntes literárias que torna a leitura uma experiência, mas sim o modo de realização dessa leitura: ela deve ser capaz de engendrar uma reflexão para além do momento em que acontece, ser capaz de ajudar a compreender a história vivida antes e sistematizada ou contada nos livros. (KRAMER, 2000, p. 20-21).

Neste sentido, vislumbrar a leitura como uma experiência, é também compreender que este conceito acompanhou o desenrolar da história e a influenciou de forma significativa, já que experiência é o que nos acontece, nos marca, nos forma e nos transforma, conforme Bondia (2002). Desta forma, a experiência é algo singular. A experiência da leitura, por conseguinte, também o é, já que nos últimos séculos ela foi determinante para a evolução da humanidade.

Dissertar sobre um tema como a leitura, que foi e continua sendo muito explorado, é uma tarefa complexa e desafiadora, principalmente no âmbito da sociedade contemporânea, na qual o conhecimento parece estar sendo ofuscado pela superficialidade da informação, como afirmou Bondia (2002, p. 22): “...uma sociedade

constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.” Neste cenário, a leitura é tema polêmico e conflitante, essencialmente, no campo educacional.

A lógica da instantaneidade instalou-se de forma generalizada, em diversos setores da sociedade, e aplica-se também à instância do conhecimento, e da formação docente:

A formação inicial aligeirada com conteúdos genéricos pode caracterizar o início de um processo formativo que segue a lógica do tempo encurtado. [...] para que a produção de conhecimentos, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, se consolide, é necessário que se estabeleça uma relação menos instantânea com o tempo e uma relação com a formação continuada menos pautada pela ideia de rendimento e eficiência. [...] Não se elaboram estruturas mentais e nem se transformam culturas num tempo encurtado (ANDRADE, 2015, p, 241).

Dentro de uma perspectiva educacional e de análise da formação de professores, é preciso compreender ainda que “a experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética” (BONDIA, 2002, p. 26), ou seja, a experiência está vinculada à natureza do conhecimento, aos seus fundamentos e a sua sistematização; pois como afirma o mesmo autor “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (p. 26). Portanto, a experiência faz uma espécie de mediação entre o conhecimento e a vida.

Partindo de tais reflexões, posso compreender a leitura também como uma experiência de formação, que na docência, contempla as práticas e as vivências de cada contexto educacional. E também confirma a ideia de que “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. (BONDIA, 2002, p. 27).

Portanto, a análise destas questões revelou contradições e compreensões ambíguas sobre os temas enfocados, expondo algumas preocupações concernentes à formação do pedagogo que atuará na Educação Básica, e que será um dos proponentes de experiências educativas.

Ao tratar do conceito de experiência vinculado à formação de professores, a ideia que se deseja enfatizar aqui é a da qualidade da experiência, da significação que esta tem para a docência, reconhecendo a sua relação com o campo empírico, portanto, estabelecendo que as práticas docentes são elementos indissociáveis da formação inicial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar o percurso trilhado na elaboração desta dissertação vejo a importância de salientar alguns pontos, desde o estado do conhecimento, passando pela escolha do tema e pelo direcionamento das estratégias para o desenvolvimento da pesquisa até chegar às possíveis conclusões (que poderão suscitar outras discussões).

Reitero que os desafios da docência são inúmeros em todo e qualquer momento histórico, pois permeiam a compreensão da sociedade em que se vive, exigem do profissional docente a habilidade de evoluir e renovar-se constantemente, e ao mesmo tempo, são desafios que exigem a sensibilidade para fazer diferentes leituras da realidade, com criticidade. E, dentro deste contexto, a formação de professores compõe um grande desafio a ser enfrentado na contemporaneidade.

Pensando na função social do conhecimento, da educação e da própria leitura, cheguei ao ponto crucial: a formação dos professores. E para discutir tal aspecto foi importante refletir sobre: Quais as matrizes epistemológicas que têm orientado a formação inicial dos professores? E qual é de fato o papel do professor nos dias de hoje? O professor está sendo preparado para a atuação com alunos de diferentes contextos? E a formação do professor permite a ele contribuir na construção da cidadania, preparando sujeitos leitores, transformadores da sociedade? São questões sem respostas exatas, questões que exigem reflexão e tomada de consciência dos docentes, especialmente no que diz respeito às matrizes teórico-conceituais que têm constituído o conhecimento de professor.

Tais indagações permearam todo o estudo realizado, que teve como eixo norteador a leitura e suas implicações na formação de professores. Neste sentido, não se perdeu de vista a problematização proposta: como a leitura é concebida, enquanto processo, por docentes que atuam na Educação Básica, e como é articulada na matriz do curso de Pedagogia?

Considerando as análises feitas, posso afirmar que, enquanto processo inerente à aprendizagem, a leitura é concebida como aspecto fundamental no vasto campo da educação, porém, emergiu da pesquisa que o seu caráter cognitivo, como instrumento para a aquisição de conhecimentos, é prevacente nas ações educativas. O caráter social da leitura é reconhecido, porém, fica subjacente à instrumentalidade, as suas funções de cognição.

Quanto a sua articulação na matriz do curso de Pedagogia, a abordagem da leitura é feita de forma superficial, se for considerada sua importância na formação dos futuros professores. O estudo teórico-conceitual poderia ser mais aprofundado, pois as afirmações dos participantes da pesquisa revelaram o desconhecimento de algumas bases teóricas, assim como de obras e autores de importantes contribuições nesta área.

Para que o objetivo maior - de analisar as concepções de leitura presentes em um curso de Pedagogia, identificando as implicações destas concepções para o processo de formação inicial de professores – não se esvaziasse, a presente dissertação foi elaborada dentro dos rigores teóricos e formais exigidos pela pesquisa científica. E tal análise demandou que se fizesse uma incursão ao Projeto Político-pedagógico do curso de Pedagogia em questão, e que sua matriz curricular fosse observada detalhadamente, no intuito de traçar uma linha paralela às respostas obtidas dos egressos do curso, professores da Educação Básica.

E a partir deste paralelo entre o conteúdo da matriz curricular e o conteúdo das afirmações dos docentes foi possível chegar a algumas conclusões. O primeiro ponto destas conclusões, e que determina os demais, é que a forma como a leitura é abordada no curso de Pedagogia influenciará no que o egresso realizará na sua prática docente, ou seja, a bagagem conceitual do professor se compõe, principalmente, dos conteúdos explorados ao longo da formação inicial, assim como das experiências vivenciadas nesta trajetória de aprendizagens para o exercício da profissão docente. Aqui entra o eixo epistemológico que tem se mostrado frágil no processo de formação de professores, no caso desta pesquisa não foi diferente.

O segundo ponto: como há diferentes conceitos de leitura, explorados superficialmente na formação inicial, há divergências quanto ao direcionamento e exploração de tais conceitos no campo educacional. E por este viés se explica a defasagem em relação aos processos de leitura e escrita na escolarização, o que vem se tornando uma questão cada vez mais complexa e polêmica no cenário da Educação Básica.

Um terceiro ponto conclusivo faz referência às experiências de leitura e às práticas de leitura desenvolvidas pelos professores: tendo em vista que “experiências” não são sinônimo de “práticas”. Percebe-se, de acordo com a pesquisa, uma “confusão” conceitual que reflete-se no trabalho pedagógico, pois, segundo os dados, as experiências de leitura são reduzidas a práticas de leitura, que exploram a leitura

como um instrumento, uma habilidade a ser desenvolvida com fins de aprendizagem, ou seja, a função cognitiva prepondera sobre seu aspecto de formação, sobre seu caráter social. Evidentemente, é preciso reconhecer a leitura como um processo cognitivo, amparado por uma técnica, porém, o professor não pode se limitar a esta concepção, é importante que reconheça a amplitude do conceito, que a leitura pode ser uma experiência influenciadora na formação integral dos sujeitos.

Sendo assim, o principal ponto, que emerge dos demais, é o da necessidade de aprofundamento dos conhecimentos de ordem epistemológica e didático-pedagógicas, para a aproximação entre o que se almeja na formação inicial do professor e o que se evidencia no trabalho docente, na Educação Básica. Tanto os conhecimentos epistemológicos quanto os didático-pedagógicos que estão relacionados à questão das práticas e das metodologias empregadas, compõem a base da formação do pedagogo, porém, se apresentaram frágeis, de acordo com esta pesquisa.

A análise das concepções de leitura presentes na Pedagogia, identificando as implicações destas para o processo de formação inicial de professores não compõe apenas o objetivo desta pesquisa, ela tem a intenção de ir além, de suscitar e discutir formas de ruptura a paradigmas que permeiam a educação e a tornam descontextualizada do momento histórico em que se vive. Porém, isto exige a imersão do professor no conhecimento das bases teórico-metodológicas de sua profissão. E, então nos vemos limitados, se considerarmos a cultura formativa produzida e reforçada no contexto dos cursos. Uma cultura que tem prezado mais pela superficialidade, muitas vezes beirando o senso comum, o que tem a distanciado cada vez mais das bases científico-acadêmicas.

Tecer considerações sobre a leitura, tratando de sua relevância na formação inicial de professores e sobre suas implicações no contexto da Educação Básica não significa ter encontrado todas as respostas para as indagações inseridas neste estudo, pois trata-se de uma temática de infinitas e emblemáticas percepções. Este objeto de estudo, visto como uma experiência, não se esgota. Ao contrário, as afirmações acerca da leitura e da formação docente reafirmam a incompletude desta redação, que poderá ser explorada através de um outro método, num contexto diferenciado, e que poderá proporcionar outras experiências e aprendizagens.

Finalizo esta importante etapa que vivenciei com a certeza de que os conhecimentos construídos na formação inicial do professor são imprescindíveis para

o trabalho docente, porém, compreendendo que a docência exige a contínua formação e transformação dos professores. Assim, seguirei para outras leituras e outras experiências em busca de novos conhecimentos, tendo a partir de agora a clareza de que a formação continuada não resolverá as fragilidades epistemológicas e didático-pedagógicas que por ventura a formação inicial no curso de Pedagogia, objeto de estudo desta pesquisa, pode estar deixando. Há necessidade de construção sólida destas bases científicas na formação inicial de professores, sejam eles pedagogos, ou licenciados em outra área do conhecimento em que se exercem a docência.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo Martins Fontes, 2007.

ANDRADE, Elisabete. **Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional de Professores/as**: Acontecimento, evento, experiência. 2015. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

ARNOLDI, Eliana Scaravelli. **Leitura e escrita de professores**: socialização e práticas profissionais. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Portugal, 2011.

BONDIA, Jorge Larrosa. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional: N. 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília: MEC, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. 2016. Disponível em: <bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 13 dez. 2017.

CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação docente para o ensino da leitura**. 2014. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.



CHAVES, Ana Luiza. **Das tabuletas cuneiformes aos tablets PC's: semelhanças nas diferenças.** 2011. Disponível em: <<https://leituraecontexto.blogspot.com.br/2011/06/das-tabuletas-cuneiformes-aos-tablets.html>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

CLÁUDIA. **E o primeiro livro de sempre é...** 2012. Disponível em: <<http://umabibliotecaemconstrucao.blogspot.com.br/2012/08/e-o-primeiro-livro-de-sempre-e.html>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Lexikon, 2010.

DE PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

DEWEY, John. O Desenvolvimento do Pragmatismo Americano. Tradução de Renato Rodrigues Kinouchi. **Revista scientiae zudia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 227-43, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

FERREIRA, Lílina Soares. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimento.** Curitiba: CRV, 2017.

FISCHER, Steven Roger. **A História da Leitura.** Tradução de Claudia Freire. São Paulo: Editora Unesp. 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Prática Docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Paz e Terra. São Paulo, 1987.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005.** UEL, 2017.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: Métodos e Epistemologias.** Campinas: Editora Argos, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMIDE, Denise Camargo. **O Materialismo Histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, São Paulo. 2014.

HANSEN, João Adolfo. Leituras coloniais. In: ABREU, Márcia (Org.) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2002.

HONÓRIO, Teresa Christina Torres Silva. **Formação inicial e letramento de professores: evocações narrativas**. 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-46.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura: Teoria e prática**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 31, p. 18-27, jan./fev. 2000.

LAJOLO, Marisa. **Projeto memória de leitura: pressupostos e itinerários**. São Paulo, FAPESP: Mercado das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. (Org.). **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 2013. p. 73-94.

\_\_\_\_\_. O dualismo perverso da escola brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARQUES, Mário Osório. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: Editora Unijuí, 1990.

MELO, Keylla Rejane Almeida. **Os usos da leitura e da escrita na educação infantil**. 2014. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MONLEVADE, João A.; SILVA, Maria Abádia da. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idea Editora, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NÓVOA, António. **Pedagogia: A terceira margem do rio**. Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo. 2010. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianova.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Ilda de Fatima de Lourdes. **Concepções de leitura e formação continuada: implicações na prática docente**. 2013. 247 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PORTAL MEC. **MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para reverter estagnação na aprendizagem**. Quarta-feira, 25 de outubro de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

PPP. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Câmpus de Frederico Westphalen. 2013.

PROENÇA, Angélica Domingas Pacheco da Silva de. **A importância do mediador da leitura para a formação de leitores numa escola de ensino fundamental**. 2014. 157p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2014.

RAMOS, Rita de Cássia de Souza Soares; SALVI Rosana Figueiredo. Análise de conteúdo e análise do discurso em educação matemática: um olhar sobre a produção em periódicos qualis A1 e A2. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE

PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 2009. **Anais...** Brasília: SBEM, DF, 2009.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **A formação leitora e de mediadores de leitura**: uma experiência no Programa BALE. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, dez. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SILVA, Aline Ramiro da. **Práticas de leitura de estudantes do curso de pedagogia**: entre apropriações e formalidades. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Leitura Significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOBRINHO, Denise Castro; NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. A influência da Filosofia Pragmatista de John Dewey no Movimento dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 1, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SURVEYMONKEY. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017a. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/SurveyMonkey>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Tome decisões mais inteligentes. Use a plataforma de questionários que responde a 16 milhões de perguntas por dia. 2017b. Disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

TAMBARA, Elomar. Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação**: O Debate Teórico-Metodológico Atual. Campinas: Autores Associados, 2000.

TRANQUEIRA, Aline Assunção. **(Re)Escrevendo a formação**: autobiografização de pedagogos egressos da UFPI. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZOOMGRAF. **Nuevos pergaminos en png**. 2016. Disponível em:  
<<https://zoomgraf.blogspot.com.br/2016/11/nuevos-pergaminos-en-png.html>>.  
Acesso em: 06 dez. 2017.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores (as) pedagogos que atuam na Educação Básica, egressos do curso de Pedagogia

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Informações para o (a) participante voluntário (a)**

Você está convidado (a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “A LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA”, sob responsabilidade da pesquisadora Fabiana Cavalheiro Scalei e de sua orientadora Dra. Elisabete Andrade.

Sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento deste estudo, pois é imprescindível ampliar os espaços de estudo e discussão e tornar conhecidas as relações entre leitura e formação docente.

O objetivo deste estudo é analisar as concepções de leitura presentes no curso de Pedagogia da URI (Campus Frederico Westphalen), identificando as implicações destas concepções para o processo de formação inicial de professores.

Justifica-se a escolha do tema pela grande relevância que a leitura tem na vida de cada indivíduo. Direciona-se tal ideia ao âmbito educacional, especialmente para os professores – principalmente os que participam da formação dos novos educadores, e pelas suas infinitas questões, já que a leitura é um processo inerente à evolução humana.

Caso você aceite participar, leia os seguintes aspectos:

- a) Trata-se de uma pesquisa de participação voluntária e os sujeitos envolvidos não serão ressarcidos pela participação.
- b) Os riscos ou desconfortos na participação desta pesquisa são praticamente inexistentes, apenas o tempo despendido para a elaboração das respostas poderia ser um aspecto incômodo, levando-se em conta a rotina da maioria dos professores. Porém, se considerarmos os benefícios, o desconforto é irrisório, já que a contribuição

nesta pesquisa é também uma contribuição para que se ampliem os horizontes de formação docente.

- c) Será mantido em sigilo o seu nome e o do escola a qual você está vinculado.
- d) O propósito do estudo não é avaliá-lo, mas sim analisar suas percepções sobre a implicação da leitura na formação docente.
- e) Para colaborar com a pesquisa é necessário que você responda todo questionário, mas você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimentos de qualquer natureza.
- f) Os resultados serão divulgados em relatórios e em publicações de cunho científico.
- g) Uma cópia desse termo ficará com você e outra será arquivada pela pesquisadora.

Certa de poder contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para esclarecimentos que forem necessários.

Frederico Westphalen, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

---

Participante

Pesquisadora

Fabiana Cavalheiro Scalei

Email: [fabianacscai@gmail.com](mailto:fabianacscai@gmail.com)

Tel.: (55) 991741144

CEP – URI: (55) 3744- 9200



APÊNDICE B – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – URI – Campus Frederico Westphalen

**1º SEMESTRE**

**Eixo temático 1: A produção sócio histórica do conhecimento, a escola, a tecnologia e o papel da pedagogia**

<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>CH</b>	<b>Créditos</b>
70-741	Fundamentos da Pedagogia	30	02
80-275	Língua Portuguesa: Estratégias de Leitura e Escrita	60	04
70-736	Introdução à Docência	30	02
70-737	Antropologia	30	02
73-400	Realidade Brasileira	60	04
70-209	História da Educação	60	04
70-590	Campo Profissional PED A	30	02
70-717	Educação e Tecnologias A	30	02
	<b>Carga horária</b>	<b>300</b>	<b>22</b>

**2º SEMESTRE**

**Eixo temático 2: As relações teórico-práticas da educação – reais, possíveis, escolares e extraescolares**

<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>CH</b>	<b>Créditos</b>
70-738	Filosofia	60	04
70-427	Metodologia Científica	30	02
72-144	Educação Popular	60	04
70-223	Psicologia do Desenvolvimento	60	04
70-215	Educação de Jovens e Adultos	30	02
70-204	Filosofia da Educação A	60	04
70-591	Campo Profissional PED B	30	02
	<b>Carga Horária</b>	<b>300</b>	<b>22</b>

**3º SEMESTRE**

**Eixo temático 3: Herança e possibilidades: os desafios culturais, legais da prática educativa para a cidadania**

<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>CH</b>	<b>Créditos</b>
70-224	Psicologia da Aprendizagem	60	04
40-275	Psicomotricidade	60	04
72-378	Metodologia da Pesquisa	30	02
70-218	Pol. Educ. e Org. da Educ. Brasileira	60	04
70-222	Teorias do Conhecimento em Educação	60	02
70-752	Cuidar e Educar na Educação Infantil	15 15	04
70-592	Campo Profissional PED C	30	02
	<b>Carga Horária</b>	<b>300</b>	<b>22</b>

**4º SEMESTRE****Eixo temático 4: O processo de (re)construção do conhecimento mediado pela atuação do pedagogo**

<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>CH</b>	<b>Créditos</b>
40-149	FTM de Nutrição e Saúde	60	04
72-115	Didática I	60	04
73-227	Sociologia	30	02
70-219	Escola e Currículo	60	04
70-751	Avaliação da Aprendizagem	30	02
70-603	FTM de Arte e Educação A	60	04
70-593	Campo Profissional PED D	30	02
	<b>Carga Horária</b>	<b>300</b>	<b>22</b>

**5º SEMESTRE****Eixo temático 5: O pedagogo e os processos de organização, gestão, coordenação de sistemas, unidades e projetos educacionais**

<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>CH</b>	<b>Créditos</b>
70-740	Educação Inclusiva I	30	02
80-174	Língua Brasileira de Sinais – Libras	60	04
70-739	Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação	30	02
70-595	FTM de Leitura e Escrita A	60	04
10-523	FTM de Matemática I	60	04
70-207	Sociologia da Educação A	60	04
70-596	Campo Profissional PED E	30	02
	<b>Carga Horária</b>	<b>300</b>	<b>22</b>

**6º SEMESTRE****Eixo temático 6: A atuação do pedagogo-educador: (re)construção, compromisso e práxis na gestão-ação do processo educativo**

<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>CH</b>	<b>Créditos</b>
70-600	Organização do Trabalho Pedagógico	30	02
70-597	Ação Pedagógica A (Estágio Supervisionado em Gestão Educacional)	60	04
70-598	FTM de Leitura e Escrita B	60	04
70-599	FTM de História	60	04
10-524	FTM de Matemática II	60	04
70-742	Educação Inclusiva II	15 15	02
70-456	Monografia A	30	02
	<b>Carga Horária</b>	<b>300</b>	<b>22</b>

**7º SEMESTRE**

**Eixo temático 7: A atuação do pedagogo-educador: (re)construção,  
compromisso e práxis na formação pedagógica**

<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>CH</b>	<b>Créditos</b>
80-171	FTM de Língua Portuguesa C	60	04
70-601	FTM de Geografia	60	04
20-247	FTM de Ciências Naturais A	60	04
80-172	FTM de Literatura Infantil A	60	04
70-602	Ação Pedagógica B (Estágio Supervisionado na formação pedagógica do profissional docente)	60	04
70-457	Monografia B	60	04
	<b>Carga Horária</b>	<b>300</b>	<b>22</b>

**8º SEMESTRE**

**Eixo temático 8: A atuação do pedagogo-educador: (re)construção,  
compromisso e práxis na educação infantil e anos iniciais do ensino  
fundamental**

<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>CH</b>	<b>Créditos</b>
70-594	FTM do Jogo em Educação A	60	04
40-354	FTM de Educação Física A	60	04
70-604	Ação Pedagógica C (Estágio Supervisionado na Educação Infantil)	90	06
70-605	Ação Pedagógica D (Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	90	06
70-762	Seminário e Análise da Prática Docente	15 15	02
	<b>Carga Horária</b>	<b>300</b>	<b>22</b>

**Total da CH: 3200h/a**

**Atividades Formativas: 2800 h/a**

**Estágio curricular supervisionado: 300 h/a**

**Atividades Complementares: 100 h/a**

**Créditos: 176**

**Detalhamento das 2800h de atividades formativas:**

- 2340h de assistência à aula
- 460h de Aprofundamento de Estudos
- 120h de Visitas de Estudos a Instituições educacionais e culturais
- 120h de Participação em Grupos de Estudo
- 120h de Participação em pesquisa
- 60h de realização de seminários
- 40h de visita a bibliotecas e centros de documentação

- O aluno do Curso de pedagogia deverá realizar 2800h de atividades formativas, sendo que 2340h serão de assistência a aula, 120h através de visitas de estudos a instituições educacionais e culturais, 120h de participação em pesquisa, 120h de participação em grupos de estudos, 60h de realização de seminários e 40h de visita a bibliotecas e centros de documentação. Todas essas atividades terão uma regulamentação própria constante no Projeto político-pedagógico do curso o qual definirá as formas de aproveitamento, acompanhamento e avaliação das referidas horas de atividades formativas realizadas pelos alunos.

- Para a realização da Disciplina de Ação Pedagógica A, o aluno deverá ter cursado 390h/a das disciplinas que compõem carga horária para o Estágio na Gestão Educacional, conforme previsto no Manual do Estágio determinado pelo Projeto Pedagógico do Curso.

- Para a realização da Disciplina de Ação Pedagógica B, o aluno deverá ter cursado a totalidade das disciplinas que compõem carga horária para o Estágio na Formação Pedagógica do Profissional Docente, conforme previsto no Manual do Estágio determinado pelo Projeto Pedagógico do Curso.

- Para a realização da Disciplina de Ação Pedagógica C e Ação Pedagógica D, o aluno deverá ter cursado 480h/a de Fundamentos Teóricos e Metodológicos.

APÊNDICE C – Questionário para os alunos egressos do Curso de Pedagogia da URI, professores da educação básica



**Questionário para os alunos egressos do Curso de Pedagogia da URI, professores da educação básica.**

**Instruções para o preenchimento:**

Nas questões objetivas, responda grafando um X na alternativa escolhida e nas questões discursivas redija suas opiniões. A qualidade dos resultados dos dados desta pesquisa depende da sua atenção, paciência e sinceridade em respondê-las.

I. DADOS DA FORMAÇÃO (sua trajetória como leitor):

A) Ano de início do curso de graduação: .....

B) Ano de conclusão do curso: .....

C) A escola onde atua é: ( ) Estadual ( ) Municipal

D) Você atua com alunos:

( ) dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

( ) dos anos finais do Ensino Fundamental;

( ) do Ensino Médio.

E) Você considera a leitura como fator importante para a formação docente?

( ) Sim. ( ) Não ( ) Parcialmente.

Por quê?

.....

.....

.....

F) Você, professor, gosta de ler? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

Justifique:.....

.....

.....

.....

G) Quais os últimos livros que você leu?  
( ) técnicos ( ) literários ( ) informativos  
( ) outros: .....

H) O curso de Pedagogia, foi importante para a sua formação leitora?  
( ) sim ( ) não ( ) parcialmente

I) Cite autores ou obras que foram explorados durante o curso de Pedagogia e que contribuíram para sua formação como profissional docente.

.....  
.....  
.....  
.....

II. ENTENDIMENTO DE LEITURA:

A) Conceitue LEITURA, segundo a sua opinião pessoal e profissional.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

B) Como a leitura aparece na sua experiência cotidiana e profissional?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

III. PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

A) Como a escola de educação básica, atualmente, contribui para uma efetiva formação leitora dos alunos?

.....  
.....  
.....  
.....

B) Que tipos de experiências de leitura você proporciona aos seus alunos, no ambiente escolar?

.....

.....

.....

.....

.....

Agradeço a colaboração e a atenção dispensada.

APÊNDICE D – Listagem de municípios de abrangência da 20ª CRE –  
 Coordenadoria Regional de educação

<b>Municípios pertencentes a 20ª CRE</b>	
<b>1</b>	Alpestre
<b>2</b>	Ametista do Sul
<b>3</b>	Barra Funda
<b>4</b>	Caiçara
<b>5</b>	Cerro Grande
<b>6</b>	Cristal do Sul
<b>7</b>	Dois Irmãos das Missões
<b>8</b>	Erval Seco
<b>9</b>	Frederico Westphalen
<b>10</b>	Iraí
<b>11</b>	Jaboticaba
<b>12</b>	Lajeado do Bugre
<b>13</b>	Liberato Salzano
<b>14</b>	Novo Barreiro
<b>15</b>	Novo Tiradentes
<b>16</b>	Palmeira das Missões
<b>17</b>	Palmitinho
<b>18</b>	Pinhal
<b>19</b>	Pinheirinho do Vale
<b>20</b>	Planalto
<b>21</b>	Rodeio Bonito
<b>22</b>	Sagrada Família
<b>23</b>	São José das Missões
<b>24</b>	São Pedro das Missões
<b>25</b>	Seberi
<b>26</b>	Taquaruçu do Sul
<b>27</b>	Vicente Dutra
<b>28</b>	Vista Alegre



APÊNDICE E – Parecer 2.178.391/ CEP

## APÊNDICE F – Questionários respondidos na ferramenta SurveyMonkey