

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUZIANE RODRIGUES FONTES

PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

RIO DE JANEIRO
2008
LUZIANE RODRIGUES FONTES

PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof Guaracira Gouvêa

RIO DE JANEIRO
2008
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LUZIANE RODRIGUES FONTES

PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Guaracira Gouvêa de Sousa
Orientador – UNIRIO

Professora Doutora Cecília Maria Aldigueri Goulart – UFF

Professora Doutora Náilda Marinho da Costa Bonato – UNIRIO



Ao meu pai, Sandoval Fontes,
que me fez herdeira do hábito e do gosto pela leitura.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Guaracira Gouvêa de Sousa, minha orientadora, pelos caminhos apontados, as idéias compartilhadas, os amigáveis momentos de troca, e, sobretudo, pela compreensão e confiança, o meu muito obrigada.

À Professora Doutora Cecília Maria Aldigueri Goulart, pelas leituras e releituras sugeridas, as quais muito contribuíram para um novo olhar sobre nosso objeto de pesquisa.

À Professora Doutora Nailda Marinho da Costa Bonato pela participação na avaliação deste estudo.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Professora Doutora Ângela Maria Souza Martins, por entender o meu afastamento temporário do curso e as razões que me levaram a fazê-lo.

À minha coordenadora e amiga Ana Lúcia Gomes Maravalhas pelo sincero incentivo ao meu aperfeiçoamento docente.

À amiga Nacyra Yiburi Fernandes de Lucena pelas valiosas sugestões para a elaboração do projeto desta pesquisa.

A Ísis Paula, colaboradora e amiga, que esteve presente na construção do questionário, no tratamento dos dados e na confecção dos resultados.

Às amigas Cristiane Nogueira, Márcia Dávilla, Catia Duarte e Valéria Victorino pelo permanente apoio intelectual, emocional e afetivo.

E aos que hoje constituem parte importante do meu ambiente familiar, Adriano, Vilma e Cléia, obrigada por tudo.

O mais difícil, mesmo, é a arte de desler.

Mário Quintana

RESUMO

Este estudo de caráter exploratório teve como objetivo conhecer e analisar as práticas de leitura de um grupo de professores em formação. Para tanto foi realizada uma pesquisa de campo circunscrita aos alunos do sétimo período do Curso de Pedagogia da UniverCidade, unidade Rio das Pedras, juntamente com os alunos do sétimo e do oitavo períodos do mesmo curso da UNIRIO. Participaram deste estudo cinquenta e cinco estudantes no total. Nossa escolha, o aluno-professor, justifica-se pelo fato de considerarmos significativas suas práticas de leitura, pois é a este que, socialmente, é atribuída a tarefa de formar os leitores das futuras gerações. Para a formulação dos fundamentos teóricos deste trabalho, foram importantes as categorias como leitura, leitor, suportes de leitura, professores em formação em autores como: Kleiman (1989, 2000), Silva (2002, 2003), Chartier (1996, 1999) e Kramer (1998, 2001), entre outros. Para coleta de dados, optamos por trabalhar com um questionário cujas questões partiram dos temas elencados em um quadro de referência conceitual. Nossos resultados apontam para a necessidade de um espaço maior para iniciativas de formação do aluno-professor-leitor nos cursos destinados aos profissionais responsáveis pelo ensino da leitura.

PALAVRAS-CHAVE. Leitura. Práticas Leitoras. Professores em formação.

ABSTRACT

This exploratory work had as its objective studying and analyzing the reading habits of a group of graduating teachers. We conducted a field research focusing on 7th level Pedagogy students at UniverCidade, unit Rio das Pedras, together with 7th and 8th level students, taking the same course at UNIRIO. There were fifty five students who participated in this study. We chose the student-teacher setting, because we consider their reading habits significant and because they have the task of forming future generations of readers. We established the theoretical board foundation this study based on the following categories: reading, reader, reading supports, teachers in graduations, based on authors as: Kleiman (1989, 2000), Silva (2002, 2003), Chartier (1996, 1999) and Kramer (1998, 2001), among others. For collection of data, we opted to work with a questionnaire where the questions were extracted from themes of a board in a conceptual reference. Our results indicate the need of more opportunities for initiatives of the student-teacher-reader's graduation in the courses destined to the responsible professionals for the teaching of reading.

KEY-WORDS: Reading. Readers, Graduating Teachers

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	10
Capítulo 1 A leitura além dos limites da palavra.....	20
1.1 Ler e poder.....	22
1.2 Texto, leitura e leitor: conceitos e reflexões.....	26
1.3 Leitura: prática social e histórica.....	36
1.4 Práticas de leitura: breve percurso histórico.....	38
Capítulo 2 Leitura na escola, leitura na universidade.....	45
2.1 A relação entre escola e universidade na formação do leitor.....	45
2.2 A dicotomia professor-leitor x professor não-leitor.....	51
2.3 Leitor: destino do texto.....	57
2.4 Um caminho a percorrer: a formação do professor.....	60
Capítulo 3 A leitura dos dados.....	67
3.1 Quem são os leitores da pesquisa?.....	67
3.2 Gostar de ler: O quê? Quanto? Onde?.....	72
3.3 Ler para quê? Quais autores?.....	80
3.4 Outras leituras.....	82
3.5 O livro não é o suporte hegemônico.....	84
3.6 A busca pela leitura.....	88
3.7 A biblioteca.....	90
3.8 Temas sobre leitura discutidos em sala de aula.....	92
Capítulo 4 Considerações finais.....	94
5 Referências.....	99
6 Anexos.....	107

INTRODUÇÃO

Leitura, em uma ampla acepção, é considerada, aqui, como uma experiência que nos proporciona diferentes formas de vivenciar e compreender o mundo. É parte do processo de formação do indivíduo para a vida. Neste processo, as práticas de leitura ultrapassam finalidades pragmáticas, ou seja, elas são também: alimento para o pensamento, enriquecimento cultural, interação com o outro, auto-conhecimento, conhecimento do passado, entendimento do presente, passatempo, evasão, fruição. A leitura é, sobretudo, concebida por nós como um exercício de busca por respostas para a formulação de novas perguntas.

Sob um olhar mais estreito, “(...) ler é saber que certas respostas podem ser encontradas na produção escrita (Maria, 2002, p.21). Nesta perspectiva, em qualquer segmento no processo de ensino-aprendizagem da educação formal, a leitura constitui-se uma prática indispensável à aquisição e produção de conhecimento durante a formação escolar e acadêmica. No entanto, sabemos que, no Ensino Superior, a demanda por práticas de leitura aumenta significativamente.

Nos cursos de licenciatura, a leitura é um dos principais instrumentos de formação do professor, é condição imprescindível àquele que, socialmente, é atribuída a tarefa de formar os leitores das futuras gerações. Desse modo, a presente pesquisa está pautada no tema: práticas de leitura dos alunos do curso de Formação de Professores. Ao definirmos as práticas de leitura como objeto deste estudo, depreendemos que ler é fator inerente à formação para docência.

Consideramos a leitura da palavra escrita como uma das primeiras fontes que disparam a prática pedagógica. Acreditamos que, com base em suas práticas leitoras, os professores em formação, futuros mediadores da leitura, poderão escolher as melhores intervenções de ensino junto a seus alunos para torná-los sujeitos do ato de ler, produtores da própria leitura e agentes da construção de conhecimento.

Nosso interesse pelo tema da pesquisa surgiu da necessidade de refletirmos sobre a questão da leitura não somente no cenário dos ensinos Fundamental e Médio, mas também no Ensino Superior, mais especificamente, no Curso de Pedagogia, o qual requisita em sua grade curricular uma grande demanda de leitura

por conta de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Psicologia, Antropologia, entre outras, as quais fazem parte do currículo do curso.

A motivação para pesquisar sobre leitura no Curso de Pedagogia surgiu no início de nossa própria prática docente no ano de 2001, quando percebemos que, por muitas vezes, observávamos as dificuldades de nossos alunos na leitura de textos no dia-a-dia acadêmico. Neste contexto, notamos que até mesmo frente a leitura de um simples enunciado de questão de prova, os alunos confessavam a sua não compreensão.

Ao longo de nossa experiência docente, surgiu a curiosidade de investigar se as dificuldades de compreensão em leitura declaradas por alguns se constituíam lugar-comum entre a maioria dos alunos do corpo discente naquele período. Assim, em 2003, desenvolvemos um estudo (Fontes, 2003) cujos sujeitos pesquisados formavam um grupo de cinquenta alunos, sendo a metade deles matriculada no primeiro período do Curso de Pedagogia e a outra metade, no terceiro, em uma instituição particular da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Na pesquisa citada anteriormente, utilizamos como instrumento para coleta de dados um questionário com 14 questões de múltipla escolha, cujo objetivo era identificar os principais fatores que influenciavam na compreensão leitora. Nos resultados obtidos logo na primeira questão, na qual buscávamos verificar com que incidência as dificuldades de leitura dos textos acadêmicos ocorriam, obtivemos a resposta FREQUENTEMENTE de 36% dos alunos do terceiro período e 68% dos alunos do primeiro período do curso.

De maneira geral, a análise das respostas às demais questões do questionário, mostrou-nos que os alunos de pedagogia focalizados por nós revelaram-se leitores portadores de múltiplas dificuldades de leitura como: repertório lingüístico limitado; desconhecimento de estratégias de leitura para encontrar as idéias principais do texto, por exemplo; a falta de um objetivo para leitura do texto; o não reconhecimento do gênero textual; entre outras. No estudo em questão, também concluímos que a atribuição de significado aos textos por parte dos alunos depende ainda do que estes já conhecem, previamente, sobre o assunto. Fatores como a fragilidade de seus próprios conhecimentos e o rarefeito hábito de leitura também dificultam o alcance destes de uma leitura compreensiva, crítica e criativa.

Consideramos importante destacar que a formação nos ciclos anteriores ao Ensino Superior contribui significativamente para o desempenho em leitura do aluno

que ingressa no Curso de Pedagogia. Neste, encontram-se em formação os professores que, ciclicamente, atuarão nos mesmos segmentos por que passaram, no entanto desempenharão, desta vez, o papel principal na formação de outros leitores.

Outro motivo que nos dirigiu ao nosso tema surgiu de nossas próprias práticas leitoras tanto no Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior, quanto no decorrer do Curso de Mestrado. Por muitas vezes, refletimos sobre as leituras que nos faltaram durante a graduação, assim como também a ausência de uma melhor orientação por parte dos professores para que pudéssemos traçar um percurso de leitura mais significativo que contribuísse para nossa formação continuada.

Atualmente, do convívio acadêmico com os alunos do Curso de Pedagogia, outras inquietações surgem ao nos depararmos com uma turma de 39 alunos ingressantes no primeiro semestre de 2008, na qual 20,5 % confessam não gostar de ler. Faz-se inevitável o questionamento: como é possível a um professor em formação não gostar de ler? Encontramos em Kramer (2001, p.191), a cumplicidade para refletir que é preciso “compreender o gosto e superar o desgosto ou o contragosto em relação à leitura”.

Desta forma, esta pesquisa justifica-se pelo fato de considerarmos significativas as práticas de leitura dos professores em formação para sua (re) constituição como leitores. A princípio, supomos que as práticas leitoras dos alunos-professores têm por objetivo, primordialmente, o aprimoramento acadêmico e profissional. Entretanto, deduzimos que os estudantes não lêem apenas para a universidade, mas também para outros fins e de acordo com suas necessidades e interesses. Este cenário nos instiga a conhecer melhor esses leitores diante das demandas de leituras nos contextos acadêmico e social. Kramer (2000, p.115) nos deu a inspiração:

“(...) além de indagar o que lêem e escrevem os alunos, indago: o que nós, professores lemos? Que experiências de leitura e escrita temos? De que modo elas têm colaborado nos tornando leitores e escritores? É possível

*tornar nossos alunos – crianças, jovens e adultos – leitores e escritores se não o somos? O que temos feito de leitura e escrita nas escolas?”*¹

A partir das interrogações citadas, surgiram algumas questões, por exemplo: como ensinar a ler a não ser lendo? Como formar professores hoje em cursos que pretendem ensinar a ensinar a ler sem leitura? E ainda: se o professor em formação não tem gosto pela leitura, como irá despertar interesse dos alunos pelo prazer de ler através de sua prática pedagógica?

Na busca por conhecer as práticas leitoras dos profissionais destinados ao ensino da leitura, emerge nosso problema: que práticas leitoras são contempladas por estes no dia-a-dia, assim como também que outras leituras são incorporadas às acadêmicas durante a formação? Desta forma, este trabalho tem como objetivo geral conhecer as práticas de leitura dos alunos do último período do curso de Formação de Professores em duas instituições: a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e o Centro Universitário da Cidade (UniverCidade). Sobre estas, traçaremos um breve perfil a seguir.

A UNIRIO, instituição pública criada em 1979, está localizada no bairro da Urca na Zona Sul do Rio de Janeiro. O seu corpo social é constituído por discentes, técnicos-administrativos e docentes qualificados e titulados -doutores, mestres e especialistas- nas mais variadas áreas de conhecimento. Há sistema de bibliotecas, arquivos e está implantando a informatização em toda a área acadêmica.

O Curso de Pedagogia da Escola de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da UNIRIO foi criado em 1988. Até 2007, o curso habilitava os discentes para o Magistério das séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e em Educação e Comunicação. No entanto, com as novas diretrizes curriculares, elaboradas pelo MEC, o curso habilita para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; em cursos de Educação Profissional nas áreas de serviços e apoio escolar, como também no exercício de práticas educativas e da gestão na escola e em contextos não escolares. No projeto político pedagógico do curso, a organização curricular (anexo IV) compreende a carga horária mínima de 2850 horas distribuídas em três núcleos: Formação geral, Formação específica e Núcleo Complementar.

¹ KRAMER, Sônia, Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de formação e escrita. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, P. 115.

Fundada em 1982, sob o nome de Faculdade da Cidade, a UniverCidade é uma instituição privada de Ensino Superior no Município do Rio de Janeiro, que conta com 24 unidades em diferentes bairros. O corpo docente é composto de mil professores entre mestres e doutores. A instituição também possui sistema de bibliotecas, cujo acervo total é de aproximadamente 400.000 exemplares de livros e 680 títulos de periódicos.

O Curso de Pedagogia Licenciatura habilita para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional nas áreas de serviços e apoio escolar. A instituição oferece o curso nas unidades Madureira, Campo Grande, Freguesia, Mangureira e Rio das Pedras. Estas duas últimas são projetos implantados nas comunidades que, gratuitamente, oferecem o curso de formação de professores aos moradores do bairro e adjacências. A proposta curricular (anexo IV) do curso abarca a carga horária mínima de 2800 horas. As disciplinas também são divididas em três módulos: Formação geral, Formação complementar e Formação específica.

Retornando ao tema da pesquisa, as práticas de leitura, assim como a formação do leitor do Ensino Básico são objetos de investigação mais comumente encontrados. Segundo Carvalho (2002): “A extensa faixa de leitores que compreende professores e estudantes do ensino superior permanece pouco explorada”. Entre as pesquisas internacionais sobre desempenho em leitura, destacamos o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA (2000, 2003, 2006) e entre as nacionais, o Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF (2001, 2003, 2005), somadas ainda às avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. No que se refere ao Ensino Superior, Witter (1997) acrescenta:

“(...) Dos anos 60 para cá, verificou-se que o problema da leitura não se restringia apenas ao 1º e 2º graus: a extensão até o 3º grau foi inevitável e os Estados Unidos passaram a se preocupar com o leitor universitário. Essa mesma preocupação chega ao Brasil 20 anos depois, década de 1980, mas, ainda, não se pesquisa sobre interação professor-aluno em aula de leitura em nível universitário envolvendo o processo de leitura escrita. A ausência dessa prática reflete no desempenho acanhado das atividades acadêmicas do universitário, podendo, às vezes, até mesmo levar à evasão escolar”.²

2 WITTER, Geraldina. Porto. (org.) **Leitura e Universidade**. São Paulo: Alínea, 1997, P. 182.

As pesquisas citadas no parágrafo anterior colocam o Brasil em posição desconfortável no que tange ao desempenho em leitura. Em alguns estudos isolados de autores como Kramer (2000, 2001), Lajolo (1999, 2000), Silva (2007) e Witter (1997,1999) são apresentados dados que também confirmam essa realidade no curso de formação de professores. A relação entre o Ensino Básico e o Ensino Superior acerca das práticas de leitura nos leva à asserção de Silva (2006) “Enquanto o professor não for um leitor e o Estado não investir o que é preciso em educação, a leitura no Brasil continuará com um dos índices mais baixos do mundo”.

Desta forma, partindo do pressuposto de que os alunos do curso de formação de professores são os responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades de leitura de seus futuros alunos, julgamos relevante pesquisar, estudar, debater sobre nosso tema ao acreditarmos que com base nas suas práticas leitoras, os professores podem não somente instrumentalizarem-se melhor para um trabalho pedagógico de dimensões mais amplas, como também escolher intervenções mais diversificadas para o ensino da leitura.

Desse modo, com o objetivo de conhecer as práticas de leitura dos professores em formação, este trabalho se configurou como uma pesquisa de caráter exploratório e circunscrita aos alunos dos últimos períodos do Curso de Pedagogia. Optamos por trabalhar com um questionário para o levantamento dos dados. A seguir, traçaremos o caminho percorrido para realização deste estudo.

No delineamento do trabalho, os procedimentos técnico-instrumentais foram: encontros de orientação e discussão de aspectos teóricos e práticos para operacionalização do trabalho de campo, revisão da literatura, construção do instrumento de coleta de dados, pré-teste do instrumento, coleta de dados junto aos sujeitos via universidade, análise e discussão dos resultados, cuja abordagem abarcou aspectos quantitativos e qualitativos.

Na etapa da revisão da literatura, essa pesquisa contempla como suporte teórico os conceitos e pressupostos de autores que discutem questões relacionadas à leitura, leitores e formação de professores. Foram particularmente relevantes as leituras de Andrade (2007), Batista (1998), Britto (1998), Carvalho (2002), Kramer

(2001, 2000 e 1998), Maria (2002) e Witter (1999, 1997) para nos orientar a respeito dos dados que objetivávamos captar através da coleta de dados.

Além dessas referências, examinamos duas pesquisas para obtenção de informações que pudessem contribuir na análise e discussão dos resultados. As pesquisas foram: Retratos de Leitura no Brasil, feita pelo Instituto Pró-Livro em 2007; O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam; desenvolvida pela UNESCO no ano de 2004.

A primeira versão elaborada do questionário foi submetida a uma pré-testagem do instrumento a fim de perceber algum comprometimento na compreensão das questões, assim como também ouvir as sugestões dos respondentes. O pré-teste foi realizado junto ao grupo de alunos e professores participantes do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Linguagens e Mídias da UNIRIO no primeiro semestre do ano de 2007.

Outra etapa da avaliação do instrumento ocorreu na ocasião do exame de qualificação deste estudo, quando nos foi recomendada a ampliação das questões sobre as práticas de leitura para além do suporte livro a fim de adequá-lo ao objetivo da pesquisa.

Após o exame de qualificação, decidimos pela reconstrução do questionário. Assim, optamos pelo método de Babbie (1999), ou seja, elencamos, primeiramente, os temas a serem investigados. Após a escolha, estes foram dispostos em um quadro de referência conceitual (anexo I) construído a partir do diálogo com o referencial teórico e dividido em conceitos-chave, dos quais foram criadas as categorias de análise.

Ao conceito o perfil dos sujeitos da pesquisa, agregamos as categorias leitores e professores em formação; às práticas de leitura, foram somadas as perguntas a respeito da leitura acadêmica, extra-acadêmica e leitura para o trabalho; ao capital cultural, uniram-se as questões investigativas sobre a posse de bens de cultura, assim como também a frequência a eventos culturais; a caracterização profissional limitou-se ao tipo de trabalho; e, por último, a caracterização sociodemográfica tratou das categorias gênero e faixa etária. Delineadas as categorias do questionário, seguimos para a formulação dos itens do instrumento a fim de levantar dos dados.

Para as questões referentes ao tema perfil socioeconômico dos sujeitos, escolhemos como fonte, com algumas adaptações, parte do questionário aplicado no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE 2006). Para os itens que abrangem o tema capital cultural, foi-nos útil a pesquisa Formação de Professores e Educação a Distância, realizada por Gouvêa & Oliveira (2006). Os temas perfil dos sujeitos da pesquisa e práticas de leitura contemplam perguntas que se apóiam no referencial teórico, outras foram engendradas nos debates durante as reuniões para orientação ou surgiram nas referências empíricas de nossa prática pedagógica.

A versão final do questionário contou com 44 itens, 37 questões de respostas fechadas; seis questões que permitiam a inclusão de outra resposta; e, uma questão de resposta aberta na qual solicitávamos a citação de cinco autores. A ordem das questões não compreende a ordem dos temas do quadro referencial, pois preocupamo-nos em alocar, primeiramente, as questões referentes às práticas de leitura dos pesquisados. Ao questionário, foi anexada uma folha de rosto convidando e agradecendo à participação do respondente.

Então, iniciamos o trabalho de campo através da coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa. Os limites de nossa pesquisa restringiram-se aos ultimanistas do Curso de Pedagogia de duas universidades, pois julgamos que estes por estarem próximos do término de sua formação nos apontariam as características de suas práticas de leitura ao longo de sua formação. Como já o dissemos, as instituições são: a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e o Centro Universitário da Cidade (UniverCidade), unidade Rio das Pedras.

Os alunos do sétimo período do Curso de Pedagogia da unidade Rio das Pedras, onde estudam 32 alunos bolsistas, juntamente com os alunos do sétimo e do oitavo períodos do mesmo curso da UNIRIO foram os escolhidos para comporem o grupo pesquisado. Efetivamente, participaram deste estudo cinquenta e cinco estudantes, sendo 25 alunos da UniverCidade e 30 da UNIRIO, ambos os grupos estudam no turno da noite.

Os questionários foram aplicados nos dias 30 de junho, na UNIRIO, e primeiro de julho deste ano, na UniverCidade. Em média, os entrevistados responderam às questões em 20 minutos. Após a aplicação, os resultados de todas as questões do questionário dos grupos foram tabulados separadamente para a

primeira montagem da base de dados para que pudéssemos identificar em que as práticas leitoras de ambos aproximavam-se ou distanciavam-se.

Em seguida, tratamos cada questão isoladamente em quadros diferentes para obter os resultados percentuais. Logo após, em um terceiro quadro, somamos os resultados dos grupos para a obtenção de um percentual geral, o qual se constituiu na informação principal para nossa análise.

Para a análise dos dados, inicialmente, agrupamos as questões de acordo com os temas do quadro referencial. No entanto, ao lermos as respostas, percebemos que estas ultrapassavam os limites dos temas e se entrecruzavam como, por exemplo, a utilização da Internet como meio para manter-se atualizado, questão pertencente ao tema práticas de leitura, relaciona-se com a pergunta sobre o acesso à Internet no âmbito doméstico, uma questão do tema capital cultural. Desta forma, o percurso da análise de dados foi tecido, ou seja, a partir de uma rede de relações e combinações entre as questões do quadro referencial como um todo.

No primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico que buscamos em alguns autores para o desenvolvimento deste estudo. Para expor o que entendemos pelos conceitos de texto, língua, linguagem, sujeito, leitura, leitor e letramento, optamos pelo suporte teórico de Koch (2003), Geraldi (2002), Kleiman (1989,1993 e 2001), Silva (2002, 2003), Soares (2003, 2005), Goulart (2006) e Foucambert (1994). A fim de discorrermos sobre leitura como prática social e, brevemente, sobre a história das práticas de leitura, os trabalhos de Chartier (1996, 1999) foram, significativamente, importantes para que pensássemos nas transformações das práticas através da materialidade dos suportes.

Em seguida, no segundo capítulo, tecemos algumas relações entre leitura, escola e formação de professor. Além disto, com base em Batista (1998) e Britto (1998), discutimos a dicotomia professor leitor x professor não-leitor. Por último, atemo-nos a algumas questões acerca da formação do professor leitor. A análise e discussão dos resultados obtidos através do questionário são apresentadas no terceiro capítulo. Logo após, tecemos nossas considerações finais.

Sobretudo, ao vivenciarmos esse processo de estudo, para o qual foram indispensáveis extensivas práticas de leitura, concluímos que nosso tema revigorou “(...) essa absoluta necessidade de leitura (Pennac,1993, p.70), a qual acreditamos mover os que precisam ler mais e mais. Sempre.

1- A LEITURA ALÉM DOS LIMITES DA PALAVRA

Em nossa cultura, fundamentalmente centrada no impresso, o ato de ler é, usualmente, interpretado como a decodificação daquilo que está escrito. No entanto, em uma ampla acepção, a leitura acontece “antes e além da palavra” (MARTINS, 1999, p.86). Ler é um processo contínuo de interação com tudo que está na realidade a qual nos cerca e que da qual somos parte.

Neste estudo, nosso olhar mais atento será para a leitura da palavra escrita, no entanto entendemos que o ato de ler relaciona-se com produzir sentidos diante de um exemplar de linguagem de qualquer natureza. É o exercício de formar nossa própria visão e explicação do mundo através de diferentes expressões do fazer humano. Nesta perspectiva, podemos concluir que lemos tudo, a todo tempo.

Embora não seja um dos pesquisadores sobre nosso tema, encontramos em Luckesi (2003, p.122) uma ilustração sobre o ato de ler com a qual nos identificamos:

“(...) Lê a professora que analisa, com sinceridade e verdade, as causas pelas quais seus alunos não aprendem; lê o médico que, através dos sintomas e exames, descobre as causas da enfermidade que atormenta seu paciente (...); lê o mecânico que, pelo simples roncar do motor, descobre os defeitos que afetam o mesmo (...); lê o sertanejo que, no contato com a natureza, sabe prever o sol, a chuva, a boa colheita; lê a criança que pelo gesto, pela voz, atitude das pessoas que a rodeiam, descobre a presença do afeto e do amor (...); lê toda e qualquer pessoa que, ao lidar com as coisas, com o mundo, com os outros e consigo mesmo, busca não apenas estar fisicamente ao lado, ocupando um espaço, mas procura, antes de tudo, saber o que as coisas e as realidades são, o que significam (...) lê o que busca desvelar a realidade.”³

Ao cabo das considerações anteriores, aprendemos a ler a realidade desde muito cedo em nosso cotidiano social como, por exemplo, o olhar, os gestos, as atitudes das pessoas com as quais convivemos; ou ainda, as cores, os aromas, as temperaturas, entre outros aspectos, dos ambientes que freqüentamos. De tal modo,

³ LUCKESI, Carlos Cipriano et al. **Fazer Universidade**: uma proposta metodológica. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003, P. 122.

o mundo social é permanentemente leitor e leitura de seus indivíduos. Vale ressaltar que: “Lemos porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida” (BLOOM, 2001, p.25).

Ao começarmos a refletir sobre a questão da leitura, é, como em tantos outros estudos, inevitável recorreremos à consolidada afirmação de Paulo Freire, porque esta nos oferece um conceito dinâmico de leitura no qual inclui o nosso relacionamento com a realidade como um processo contínuo e inacabado: “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1986, p.11).

A asserção acima dialoga com o pensamento de Martins (2005, p.17): “O leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas”. Para a autora, este se configura no decorrer das experiências de vida, tanto as individuais, como as decorrentes do intercâmbio e apropriação de seu mundo pessoal com o universo social e cultural que está ao seu redor.

Depreendemos então, que aprender a ler o mundo, adquirir a “inteligência do mundo”, como nas palavras de Freire (1986), significa conhecer os valores de nossa cultura, a qual além de constituir-se de um conjunto complexo que abrange desde pequenos hábitos até conhecimentos científicos e técnicos, é composta também por uma dinâmica interação entre a realidade e as diferentes formas de representação desta. Assim, compreendemos ser possível ler tanto a fala cotidiana de um vendedor ambulante, quanto o surrealismo de uma obra de Salvador Dalí ou os pressupostos da física quântica.

Portanto, é somente depois de ler a realidade através de sua experiência refletida, que é possível ler a palavra escrita, pois esta surge com o mundo e adquire sentido quando carrega o mundo dentro de si, ou seja, quando as palavras estão “grávidas de mundo” (FREIRE, 1986, p.20).

1.1 LER E PODER

A leitura de mundo e, posteriormente, a leitura da palavra possibilitam, segundo Freire (1986), uma maneira de escrevê-lo, reescrevê-lo e transformá-lo por meio de nossa prática consciente. Em consonância, Bloom (2001, p.17) nos afirma que “(...) uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal”.

Com o objetivo de exemplificar como a leitura demanda a percepção crítica, interpretação e reconstrução do texto lido para melhor qualificar a ação do indivíduo no grupo social, escolhemos a ilustração de Silva (2006):

“(...) A leitura qualifica melhor a ação do sujeito em sociedade. Em ano de eleições, por exemplo, é imprescindível que aquela cruzinha, que a sua vale tanto quanto a minha, seja resultado de muitas leituras da realidade, seja da televisão, do texto do jornal, do livro que você lê e reflete, de uma boa conversa com gente que sabe das coisas.”⁴

Através de um amplo e, por ora, incipiente olhar, abarcaremos a leitura da palavra escrita, foco deste estudo, como um meio que dispomos para a apropriação de informações e a construção de reflexões críticas sobre o que está a nossa volta, ou melhor, para a conscientização e transformação de nós mesmos, das realidades sociais, e, principalmente, para o exercício da cidadania, pois como enfatiza Manguel (1999) ler é poder:

“(...) Porque ter acesso à palavra escrita significa a possibilidade de dominar um instrumento de poder chamado linguagem formal. É na linguagem formal que estão escritos os códigos, as leis de um país. Manter grande parte da população no analfabetismo é uma das maneiras utilizadas por governantes que querem perpetuar-se no poder, sem sofrer ameaças.”⁵

No contato do leitor com o texto, a palavra escrita torna possível a vivência de realidades diversas e a descoberta do pensamento do outro, da alteridade. Nesta

⁴ SILVA, Ezequiel Theodoro da. Eu não acredito em uma sociedade sem livros. **Jornal Correio da Bahia**. Salvador, 29, jul.2006.

⁵ MANGUEL, Alberto. Ler é poder. **Revista Veja**. Rio de Janeiro, 7 jul. 1999.

prática, estão envolvidas questões culturais, sociais, históricas e políticas, as quais dão origem a diálogos que possibilitam não somente a ampliação de nossa visão de mundo, mas também o desenvolvimento de nosso senso crítico.

Ao contrastarmos a concepção anterior de leitura às práticas leitoras vigentes, observamos, em algumas de nossas leituras (SILVA, 2002; MARIA, 2002), que a escola, tradicionalmente, alfabetiza, mas não forma leitores capazes de exercer as competências de leitura as quais o contexto social contemporâneo exige frente ao avanço tecnológico sobre a sociedade e, especialmente, sobre a educação.

O saber-decifrar, diferentemente do saber-ler, não é suficiente para uma participação ativa dos cidadãos no contexto social no qual estão inseridos. Em recente pesquisa feita pelo Instituto Ayrton Senna, divulgada pelo jornal O Globo (Maiá, 2007) em dezembro último, com base em testes aplicados em 53. 082 crianças de 1ª a 4ª série ⁶, em 527 municípios de 19 estados demonstrou que apenas 5% dos alunos foram considerados alfabetizados plenos, ou seja, aqueles que lêem textos mais longos e conseguem fazer inferências.

Em fins do século XIX, o analfabetismo representava a ausência de escolarização. Atualmente, este conceito aparece como consequência do iletrismo, ou seja, a falta de intimidade com a linguagem escrita, uma exclusão em relação ao todo ou à parte desse meio de comunicação. Este fenômeno priva uma parcela da sociedade do processo de decisão e de poder. Poder este que Foucambert (1994, p. 34) traduz como:

“(...) o poder sobre si mesmo; o poder de se conhecer, de se compreender e de situar-se; o poder sobre sua maneira de aprender, sobre a gestão de seu tempo e de seu espaço; o poder de participar da vida, das decisões, dos projetos de diferentes grupos; o poder sobre o ambiente físico e social para compreendê-lo, transformando-o e agindo sobre ele através de produções.” ⁷

Para aqueles que são socialmente excluídos destina-se à alfabetização ou mesmo o analfabetismo, ou seja, em ambos os casos, a não-leitura. Por não-leitura entendemos, à luz de Silva (2002), a ausência da inquietação, a falta da dúvida e, por conseguinte, a inexistência da reflexão.

⁶ A Lei nº 11.274 de seis de fevereiro de 2006 estabelece a organização do Ensino Fundamental em anos iniciais, do 1º ao 5º ano e em anos finais, do 6º ao 9º ano.

⁷ FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 34.

Uma sociedade hierarquizada e dividida em classes proporciona a distribuição desigual das técnicas de acesso e uso da palavra escrita. Logo, a leitura pode se configurar como um instrumento de controle utilizado pelos setores dominantes no processo de inculcação ideológica, cujo objetivo é a reprodução das estruturas sociais a fim de garantir a permanência dos mesmos no poder.

Por outro lado, quando compreendida dialeticamente, a leitura crítica da realidade constitui-se em um instrumento de combate à alienação ao que Kramer (2000, p.116) chama de “lôcus da indignação e da resistência”. Aqui, a leitura aproxima os indivíduos da produção cultural, possibilita o acesso ao conhecimento e reafirma o poder de crítica do público leitor. Na mesma linha de argumentação, Martins (2005, p.19) corrobora:

“(...) daí a valorização do saber ler e escrever-, já que se trata de um signo arbitrário, não disponível na natureza, criado como instrumento de comunicação, registro das relações humanas, das ações e aspirações dos homens; transformado com frequência em instrumento de poder pelos dominadores, mas que pode também vir a ser a liberação dos dominados.”
8

Quanto à escola, Silva (2002) assegura que esta pode ser avaliada de acordo com o tipo de trabalho feito através da leitura. Para o autor, a escola que assume a leitura como reprodução valoriza a paráfrase do texto lido, incentiva a recepção passiva e mecânica por meio de interpretações prontas e acabadas, apenas reforçando e realimentando o sistema vigente.

No entanto, uma escola inclinada à mudança social entende que a leitura não é uma prática neutra, e sim, uma prática política de combate à alienação, uma atividade de questionamento, conscientização e libertação dos leitores. Para nós, a escola, o principal lócus promotor do aprendizado da leitura, deve, através da atuação docente, responsabilizar-se por:

⁸ MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2005. p. 19.

“(...) um ensino de leitura preocupado com a construção do conhecimento e, junto com esse conhecimento, com as práticas concretas de cidadania. (...) a leitura, se ensinada, aprendida e praticada de maneira crítica, pode construir uma janela para o mundo, uma luz no túnel, um passaporte para a racionalidade ou, como querem alguns, uma navegação geradora de descobertas e uma libertação da ideologia hegemônica.”⁹

Assim como a educação depende a princípio da vontade política dos governos, a formação de leitores críticos depende da política que a escola decida adotar para o exercício de uma pedagogia de ensino da leitura de cunho, essencialmente, transformador. Um dos caminhos, que consideramos importante para o exercício dessa pedagogia, entre outros fatores, constitui-se das práticas de leitura percorridas pelos professores durante a formação, pois estas nortearão, posteriormente, o ensino-aprendizagem da leitura no exercício da docência.

1.2 TEXTO, LEITURA E LEITOR: CONCEITOS E REFLEXÕES

É fato que os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. A leitura de diferentes linguagens é uma prática diária para a sociedade contemporânea. As linguagens não-verbais como cores, sons e imagens, por exemplo, nem sempre dependem da educação formal para serem compreendidas.

Entretanto, como estamos imersos em uma cultura, a qual, majoritariamente, toma forma pela linguagem verbal, a leitura da palavra escrita configura-se como uma necessidade concreta para o acesso e apropriação de significados e experiências em múltiplas situações nas sociedades letradas.

Sobre a asserção anterior, buscamos suporte teórico em Silva (2003, p.46): “Ainda que várias outras linguagens sirvam para realizar e animar a comunicação

⁹ SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em Curso**: Triologia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p. 50.

entre os homens, é a escrita que serve como fonte principal e primeira para transmissão do saber”. Portanto, se a escrita configura-se como um meio transmissor de informação, a leitura configura-se como uma forma de apropriação do conhecimento acumulado pelo homem.

Ao tomarmos a palavra escrita como a principal ferramenta para compreender o mundo, a leitura desta, além de promover o encontro do homem com sua realidade sócio-cultural, possibilita a este a comunicação de suas experiências, o usufruto de produtos culturais e a possibilidade de assumir-se como membro de uma sociedade cujos espaços são perpassados, hegemonicamente, pela cultura letrada.

“(...) Foi o texto escrito mais que o desenho, a oralidade ou o gesto que o mundo ocidental elegeu como linguagem que cimenta a cidadania, a sensibilidade, o imaginário. É ao texto escrito que se confiam as produções de ponta da ciência e da filosofia; é ele que regula os direitos de um cidadão para com os outros, de todos para com o Estado e vice-versa.”¹⁰

Ao buscarmos no latim o sentido da palavra textum, observamos que esta significa tecido, entrelaçamento. Tal origem nos diz que o texto resulta da ação de tecer, de entrelaçar unidades e partes, a fim de formar um todo inter-relacionado e organizado de sentido.

Em sentido lato, um texto nomeia qualquer expressão do ser humano realizada através de um sistema de signos, ou seja, uma pintura, um filme, uma escultura, uma música, entre outros. Em sentido estrito, o texto consiste em qualquer trecho falado ou escrito que constitui um todo significativo independente de sua extensão.

Entre as abordagens que tentam dar conta das muitas variedades da produção verbal através dos textos escritos, compreendemos a língua como atividade social historicamente situada, que não abarca somente o sistema lingüístico, mas também incorpora a interação sociocognitiva.

¹⁰ LAJOLO, Marisa. Apostando na leitura. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 19 set.1993.

Ao elegermos a leitura do texto escrito como o foco deste estudo, buscamos no modelo interativo de língua (KOCH, 2003), o conceito de texto como o próprio lugar da interação, onde os sujeitos sociais se constituem e são constituídos dialogicamente.

“(...) Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.”¹¹

Segundo Geraldi (2002), é o texto que promove a interlocução leitor/autor. O autor, mesmo ausente, encontra-se com o leitor através da palavra escrita, busca e cria significações através do trabalho do outro, ou seja, da experiência do autor, cujo texto também é marcado pelas leituras de outros textos que sua própria confecção demandou. Nesta interação, o leitor modifica-se “(...) ou porque adere aos pontos de vista com que compreende o mundo ou porque modifica tais pontos de vista em face do diálogo mantido através do texto com seu autor (GERALDI,1996, p.122)”.

É no encontro entre o leitor e os signos lingüísticos que formam a trama-tecido do texto que acontece a leitura, e, por sua vez, a construção de sentido. Para Koch (2003), o sentido não está no texto, mas é construído a partir dele, ou seja, no fluxo de uma interação autor-texto-leitor, tríade que a autora denomina texto-sujeitos.

Como prática cultural, a leitura do texto modifica-se ao longo do tempo em decorrência da produção de novos sentidos. Sentidos estes que resultam da relação e da interação do sujeito com os objetos simbólicos, quando se realizam os processos de significação das palavras estabelecidos pelo contexto sócio-histórico e ideológico. Nesta perspectiva, o sentido pode ser entendido como:

¹¹ KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003, P. 30.

*“(...) uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta.”*¹²

Desta forma, a produção de um texto por um sujeito num dado espaço e num dado tempo é uma característica que lhe atribui um caráter histórico em suas mais variadas representações: peças de teatro, revistas, jornais, poesia, livros científicos e filosóficos etc.

Ao se produzir um texto, alguns sentidos pretendidos pelo autor decorrem da forma que este compreende o mundo naquele momento histórico específico e em uma determinada cultura. Chartier (1996, p.20) nos lembra que: “(..) cada leitor a partir de suas próprias referências individuais, sociais, históricas ou existenciais dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos compartilhado, aos textos de que se apropria”.

Logo, ao mediatizar o leitor e o mundo, o texto revela os ideais e as concepções de um homem historicamente situado em um grupo social a uma determinada época. É manifestação e resultado do conjunto de experiências sociais, econômicas, culturais, políticas e ideológicas que o homem vivencia na História. Podemos dizer que a leitura de um texto é subordinada ao conjunto de conhecimentos e informações disponível no momento histórico em que se realiza, o qual constitui uma determinada forma de ver o mundo, tanto do autor, quanto do leitor.

Nas palavras de Freire (1979, p.10), “Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu”. Entendemos que, por meio do texto, o leitor assume uma relação dialógica com o autor. É neste momento, através do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor, que experiências diferentes se defrontam. O leitor procura no texto

¹² SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção dos sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004, P. 41.

respostas às questões suscitadas pelo seu mundo. O autor, através do texto, oferece ao leitor pistas que o auxiliem no desvendamento de sua realidade.

As considerações anteriores nos encaminham a adotar a concepção de texto como um “evento dialógico, de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante” (KOCH, 2003, p. 20). Mesmo não existindo mais em seu suporte original, o texto é portador de uma virtualidade a cada vez que se faz uma leitura, independente do tempo, em qualquer época. Aqui, concluímos que em relação à escrita, a leitura é mais freqüentemente praticada, pois o leitor “(...) lê todas as épocas, mas escreve, automaticamente, na sua (e a sua)” (ORLANDI, 2000, p.91).

Pelo exposto até aqui, tomamos como fundamento para a concepção de leitura a ser discutida a seguir, o conceito de linguagem como atividade sociointeracional, lugar de interação, entre sujeitos sociais e ativos, os quais desempenham diferentes atos sociocomunicativos (KOCH, 2003). Tal concepção relaciona-se com a teoria da linguagem e dialogismo de Bakhtin (apud KOCH, 2003) que a concebe como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o eu e o outro, entre muitos *eus* e muitos outros.

A interação verbal como fenômeno social constitutivo da língua correlaciona-se com a concepção de sujeito como uma entidade psicossocial, histórica e ideologicamente determinada, que se constitui no diálogo com o outro (BAKHTIN, 1979, apud KOCH, 2003, p.15-16), condição essencial que concebe a linguagem. Nesta linha de pensamento, autor e leitor são vistos como indivíduos sociais que, na dinâmica dos processos interativos, formam-se mutuamente na interação mediada por manifestações verbais. Neste estudo, os textos escritos.

Ao voltarmos, mais diretamente, nossa atenção para as práticas de leitura do texto escrito pelos professores em formação, Jouve (2002, p.6) aponta-nos a concepção de leitura na qual nos apoiaremos: “A leitura apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor”. Desta forma, o referencial teórico em que se apoiará nosso estudo situa-se na concepção interacionista de leitura oriunda da Lingüística.

A leitura abrange, no processamento das informações, um conjunto de operações cognitivas que envolvem tanto a decodificação dos signos lingüísticos quanto sua (re) organização mental. Na concepção interacionista de leitura, somam-

se ao sistema cognitivo, o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual, assim como também o conhecimento de mundo do leitor.

*“(...) Essa interação se refere especificamente ao interrelacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento do mundo) utilizados pelo leitor na leitura.”*¹³

A concepção interacionista considera a leitura como uma atividade de construção de sentidos que implica a relação dinâmica entre leitor-texto e leitor-autor (KLEIMAN, 1993). Nesta relação, atuam processos e estratégias cognitivas as quais o leitor, produtor de sentido, lança mão para reescrever os sentidos mediados pelo texto a partir do que conhece previamente, como também a partir do confronto entre o texto lido e outros textos, ou seja, outras leituras.

No processo interativo leitor-texto-autor, o leitor é percebido como um sujeito ativo que percorre as marcas impressas deixadas no texto pelo autor. Marcas estas determinantes como as pistas das intenções do autor, sinais de múltiplas possibilidades de construção de sentidos. Tanto o autor quanto o leitor são sujeitos presentes e ativos em uma atividade cognitiva para o qual contribuem, no momento da interação, conhecimentos prévios e socialmente adquiridos. Valemo-nos de Kleiman (1989) para reiterar:

*“(...) E porque o leitor justamente utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.”*¹⁴

¹³ KLEIMAN, Ângela. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 31.

¹⁴ KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

Embora não seja nosso objetivo desenvolver, com profundidade, a categoria compreensão, recorreremos a Silva (2002) para, concisamente, explicitar o que entendemos sobre os conceitos de compreensão e interpretação, com as quais a leitura encontra-se diretamente relacionada. Segundo o autor, compreender é:

*“(...) assumir a intenção total, não apenas assumir o que as coisas representam, o seu simbolismo, as suas propriedades, mas o modo específico de existir das coisas que se expressam na composição do texto, nas idéias que se desvelam, no pensamento do autor do texto.”*¹⁵

No que tange à interpretação: “o trabalho interpretativo, portanto, revela-se como o desvelamento, elaboração e explicitação das possibilidades de significação do documento pela compreensão” (SILVA, 2002, p. 71). Portanto, depreendemos que interpretar é atribuir múltiplos sentidos ao texto, porém compreender requer identificar os mecanismos pelos quais se realizam os processos de significação e considerar o contexto das condições de produção de um texto.

A relação entre contexto e compreensão nos remete a complementar o conceito de leitura como interação. Para isto, buscamos o suporte teórico da própria Kleiman (2001, p.39): “Mais rico é o conceito de interação que vem da pragmática, retomado e ampliado por Orlandi¹⁶ para descrever o processo de leitura”. Neste processo, além da relação do leitor com o autor através do texto, faz parte também o contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

Ao considerarmos o contexto como um dos elementos que determinam as condições de produção de leitura, especificamente, no cenário escolar, “(...) o professor, um dos fatores de ação do contexto imediato do leitor, é também constitutivo do processo” (Kleiman, 2001, p.39). Desta forma, a atuação do professor fornecerá os meios para que se estabeleça a interação no trabalho de ensino/aprendizagem da leitura.

¹⁵ SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma pedagogia da leitura. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

¹⁶ A citação de Eni P. Orlandi não significa que nos apoiaremos teoricamente na linha da Análise do Discurso, antes sim esta foi feita para inserir a categoria contexto na relação leitor-texto-autor.

Há também uma variante da concepção interacionista, a qual considera que uma vez escrito o texto, o autor não faz mais parte do processo, permanecendo apenas a interação texto-leitor. Nesta relação, o texto é o elemento que possibilita as diferentes interpretações possíveis nem sempre previstas pelo autor.

A concepção explicitada, anteriormente, é um contraponto à concepção estruturalista de leitura (KATO, 1985), a qual se constitui de um processo hierarquizado (da associação letra-som para o sentido ou do sentido construído pelo leitor para a forma) de decodificação do texto. Neste processo, o sentido é produzido estritamente pelo conhecimento lingüístico do leitor, cuja função é resgatar o significado que se encontra depositado nos signos lingüísticos.

Autores como Freire (1986), Silva (2002) e Martins (2005) defendem a idéia de que a leitura não pode ser confundida com a simples decifração da palavra escrita, quer dizer, a reprodução mecânica de sinais. Para Silva (2002, p.96), tal prática "(...) nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens".

No artigo "A importância do ato de ler", publicado em 1986, Freire revê sua prática de leitura nos tempos de aluno do antigo "curso ginasial" e expõe o que entende por compreensão crítica do ato de ler:

*"(...)Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta da existência de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente 'soletrada', em vez de realmente 'lida'."*¹⁷

Outrossim, décadas após Paulo Freire ter iniciado sua leitura de mundo, Silva (2002, p.14) nos diz que, no contexto brasileiro, o que se denomina leitura constitui-se de um restrito processo de alfabetização, no qual o aluno-leitor é aquele que hipoteticamente aprendeu a ler na 1ª série do 1º grau. Luzia de Maria (2002, p.50) confirma:

"(...) Ainda hoje, muitos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental vêem a leitura como o aprendizado das primeiras letras, o

¹⁷ FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986, p. 18-19.

resultado de uma compreensão direta, objetiva e imediata, quase que apenas o deciframento do escrito.”¹⁸

Assim, observamos que o conceito de leitura, ainda vigente, o qual se constitui na decifração de signos lingüísticos nos remete à convencional pedagogia da alfabetização, ou seja, à mera aquisição de uma tecnologia através da qual se aprende a codificar e a decodificar no escrito os sons da língua, as relações entre a cadeia sonora da fala (fonemas) e a cadeia gráfica da escrita (grafemas).

A alfabetização tem sido a ação de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever sem que isto seja uma garantia de exercer efizcamente as práticas sociais de leitura e de escrita em diversas situações nos desafios cotidianos que o contexto social demanda atualmente.

A partir da década de oitenta, houve uma significativa ampliação do conceito de alfabetização para letramento¹⁹, sobre o qual Goulart (2006) nos explicita:

“(...) A necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, no intuito de projetar um processo crítico de aprendizagem da leitura e da escrita que vá além do conhecimento da escrita e da leitura de frases e textos simples, é um dos fatores que vêm determinando a discussão sobre a noção de letramento.”²⁰

Concordamos com Goulart (2006) quando afirma que a noção de letramento deve ser debatida além dos limites da competência para a escrita e para a leitura.

Entretanto, por ora entendemos, de forma geral, além da apropriação das técnicas para decodificar letras e palavras, o letramento refere-se à associação da escrita e da leitura a práticas sociais que tenham sentido para aqueles que as utilizam a fim de “(...) encontrar ou fornecer informações e conhecimentos,

¹⁸ SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma pedagogia da leitura**. 9.ed. São Paulo: Cortez ,2002, p. 50.

¹⁹ Aqui, não é nosso objetivo discorrer sobre o complexo conceito de letramento. No entanto, consideramos importante citá-lo, mesmo que brevemente, para podermos abordar, em seguida, o conceito de leiturização proposto por FOUCAMBERT, 1994.

²⁰ GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Rev. Bras. Educ.** , Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 04 Ago 2008.

escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor” (SOARES, 2003, p.92). Portanto, letramento em leitura é, aqui, entendido como a capacidade de extrair significados de textos escritos através de um processo também interativo, determinado pelo momento histórico-social em que se encontra o leitor.

A pedagogia do letramento nos apresenta uma acepção crítica da leitura, a qual Foucambert (1994), empenhado na transformação da tradicional prática da leitura escolar alicerçada na alfabetização, denomina leiturização.

Para o referido autor, leiturização corresponde à desescolarização da leitura porque, além dos muros da escola, também há outros ambientes educativos para uma contínua formação do leitor, visto que a leitura não é uma prática que se esgota na escola.

“(...) Aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura.”²¹

Na contramão da desescolarização da leitura, Foucambert (1994) propõe a leiturização da sociedade através de programas educativos que tanto desenvolvam habilidades de leitura de diversos gêneros textuais, assim como também ações que favoreçam a leitura como meio de aquisição de novos conhecimentos, de enriquecimento cultural e de aperfeiçoamento de estratégias como seleção, antecipação, inferência, entre outras que possam ser utilizadas como ferramentas no exercício da cidadania.

No processo de desenvolvimento de leiturização, a alfabetização é somente uma etapa cujo conceito tradicional de aprendizagem da leitura ainda convive e persiste na escola. Soares (2005) ratifica:

“(...) Um conceito para o qual parece ser suficiente que o indivíduo aprenda a decodificar rótulos em produtos de consumo, indicação de trajetos na

²¹ FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p.17.

*lateral de ônibus, fichas de cadastro em empresas... É o que se vem verificando em programas governamentais e também em muitos dos programas de entidades civis - igrejas, sindicatos, empresas - de alfabetização de jovens e adultos, que pretendem 'alfabetizá-los em poucos meses e com instrutores leigos, isto é, não profissionais da área de alfabetização e leitura, freqüentemente eles mesmos não leitores.'*²²

Com essa ilustração de Soares, acreditamos que a formação de leitores capazes de, socialmente, exercer com eficácia competências de leitura, far-se-á através da interação com o professor cuja prática pedagógica consista em transformar a mera concepção pragmática de leitura em uma concepção de função social mais abrangente.

Todas as considerações sobre leitura feitas neste capítulo têm a finalidade de contribuir para um embasamento teórico para a descrição e análise das práticas de leitura dos sujeitos de nossa pesquisa que serão feitas nesta dissertação, no capítulo 3.

1.3 LEITURA: PRÁTICA SOCIAL E HISTÓRICA

De imediato, o ato de ler revela sua natureza social por não ser inato ao ser humano, e sim uma habilidade adquirida. Para Zilberman (1988), a dimensão social da leitura configura-se pela integração de, no mínimo, três fatores: um sistema de escrita, um processo de alfabetização e uma série de valores atribuídos ao domínio do código escrito. Soares (1998, p.19) contribui para entendermos a leitura como uma prática reconhecida pelo e no grupo social:

*"(...) Em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação."*²³

²² SOARES, Magda Becker. Alfabetização: acesso a um código ou acesso à leitura. **ONG Leia Brasil**. Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br/leiacomente/biblioteca_derrubada.htm>. Acesso em: 13 set. 2005.

²³ SOARES, Magda Becker. **Letramento**: tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Como Silva (1991), consideramos a leitura como uma prática que possibilita a inserção do sujeito no contexto social. É através desta prática, aqui compreendida em sentido amplo, que atribuímos significados aos fenômenos do mundo e às diferentes linguagens que o representam, assim como também compreendemo-nos como seres situados em um processo histórico.

A leitura resulta de um conjunto de experiências sociais, econômicas, políticas e ideológicas as quais o homem vivencia. Desta forma, como prática social a leitura é histórica (Zilberman, 1988), pois é decorrente de conhecimentos e informações disponíveis no momento em que acontece e constitui uma determinada forma de ver o mundo.

Na sociedade contemporânea, lê-se de tudo e em toda parte livre de qualquer faixa etária ou de classe social. Ler é uma atividade cotidiana que atende aos mais diversos propósitos sócio-comunicativos: ler para resolver problemas práticos (fazer um depósito, assinar um contrato de trabalho, saber sobre o funcionamento de um eletrodoméstico etc.); ler para se informar sobre um tema de interesse; ler para escrever; ler para buscar informações específicas (a definição de um conceito, um endereço, o significado de um verbete etc.); ler para compartilhar com outros leitores as notícias ou a previsão da meteorologia do dia, por exemplo.

Portanto, a leitura é uma prática que desempenha inúmeras situações sócio-interativas e que acontece em diferentes espaços com características muito específicas como os diferentes tipos de textos e as diversas finalidades de leitura. Em síntese: “Leituras são práticas, são fenômenos socioculturais, usos e disposições a partir de referências sociais concretas (Kramer, 1998, p.24)”.

1.4 PRÁTICAS DE LEITURA: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

A reflexão sobre as práticas de leitura do presente pode ser concebida a partir do conhecimento histórico “(...) porque, ao procurar impor uma vinculação, encontrar-se-á, a história de longa duração da cultura escrita” (CHARTIER, 2004).

Ao longo da história da cultura escrita, diferentes sociedades estabeleceram diferentes propósitos e cenários para as práticas de leitura. Lajolo (2003) inicia nossa reflexão:

*“(...) Em algumas sociedades, leitura e escrita eram privilégio de sacerdotes ou de governantes. Nas sociedades ocidentais - entre elas a nossa - embora tivessem nascido e se fortalecido na esteira da administração governamental e da catequese cristã, escrita e leitura muito cedo ganharam usos cotidianos. Assim, além de repartições de governo, altares e púlpitos de igrejas, ambientes domésticos como salas de costura e varandas de fazendas, ao lado de pátios de hospedarias pousos de tropeiro e feiras livres transformaram-se em cenários de leitura. Nesses espaços ora públicos ora privados, mas sempre coletivos, se liam e se ouviam ler textos muito diferentes daqueles que interessavam diretamente ao governo e à Igreja. Nesses espaços lia-se ficção (novelas, crônicas e romances) e ouvia-se poesia.”*²⁴

A história das práticas de leitura entrelaça-se com a história dos suportes nos quais os textos são veiculados. Chartier (1999) nos lembra da existência do livro como o conhecemos antes de Guttenberg inventar a impressão mecânica no século XV, a qual tornou possível a produção em série de textos impressos, multiplicando as possibilidades de leitura, mas sem uma ruptura absoluta com o suporte. O historiador nos diz que a imprensa não modificou o livro em sua estrutura como já era configurado no começo da era cristã: “Um livro manuscrito ou um livro impresso têm a mesma estrutura morfológica: folhas, páginas, encadernação” (CHARTIER, 2004), diferentemente do livro em forma de rolo da Antigüidade.

Em relação às práticas de leitura, a impressão dos volumes em larga escala proporcionou a sua ampliação, pois com a passagem do texto manuscrito para o impresso por meio de caracteres móveis – a tipografia, o custo do livro e o tempo gasto para a sua confecção diminuíram significativamente. A multiplicação dos textos aliada à redução dos custos de produção possibilitou o acesso à cultura escrita de setores sociais que estavam fora do mundo escrito.

“(...) Em meados da década de 1450, só era possível reproduzir um texto copiando-o à mão, e de repente uma nova técnica, baseada nos tipos

²⁴

LAJOLO, Marisa. **Leitura:** uma prática social. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=9&id_subtema=2> Acesso em: 31 mai. 2003.

móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita. O custo do livro diminuiu, através da distribuição das despesas pela totalidade da tiragem, muito modesta aliás, entre mil e mil e quinhentos exemplares. Analogamente, o tempo de reprodução do texto é reduzido graças ao trabalho da oficina tipográfica.”²⁵

Até o século XVIII, segundo Chartier (1999) as práticas de leitura tradicionalmente ligadas a um conjunto limitado de livros lidos e relidos conservavam uma relação de autoridade e/ou sacralidade que caracterizavam uma leitura intensiva. No entanto, com a proliferação da leitura, surge “(...) uma circulação muito mais efervescente e efêmera do impresso” (CHATIER, 1999, p. 93), fato que engendra uma revolução extensiva nas práticas de leitura, ou seja, maiores consumo e diversidade de impressos.

Para um novo contingente de leitores, os editores lançam livros escolares, revistas, jornais, romances, folhetins. Desta forma, a leitura evidenciou uma nova faceta social e promoveu o alcance dos novos objetos impressos por um número maior de leitores. Os jornais e as edições populares dos livros de bolso, por exemplo, podiam ser lidos em qualquer lugar. A difusão da cultura impressa aliada à alfabetização de massa configuraram “(...) uma revolução que se identificava com uma democratização da leitura” (CHARTIER, 2004) e, por sua vez, a democratização de suas práticas.

A história das práticas de leitura avança para além da técnica e do suporte. Ela também consiste nos modos de ler. A popularização da leitura acarretou também na expansão das bibliotecas de empréstimo, fator que consolida um novo padrão de leitura: a leitura silenciosa, já antes recorrente nos mosteiros. A leitura conduzida apenas pelos olhos instaura uma relação íntima e individual com o escrito. Esta prática difere da leitura feita em voz alta e coletivamente, uma atividade de socialização do escrito entre aqueles que não eram alfabetizados. Nos primeiros séculos da Idade Média, a leitura em voz alta representava também uma condição de inteligibilidade do texto.

²⁵ CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**; conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999, p. 7.

“(...) Os primeiros textos que impunham silêncio nas bibliotecas não datam senão dos séculos XIII e XIV (...) entre os leitores, começam a ser numerosos aqueles que podem ler sem murmurar, sem ‘ruminar’, sem ler em voz alta para eles mesmos a fim de compreender o texto. Os regulamentos reconhecem esta nova norma e a impõem àqueles que não teriam ainda interiorizado a prática silenciosa da leitura.”²⁶

Em função das transformações dos suportes textuais, destacamos que também a portabilidade destes alterou as práticas de leitura. As diferentes partes de um texto não podiam ser comparadas na leitura dos rolos²⁷ da Antigüidade. Já o infólio oferece ao leitor a possibilidade de comparar trechos e fazer anotações nas margens das páginas. Porém, por conta do tamanho e do peso do suporte, a leitura deste se restringe aos ambientes fechados. Com o códex, as práticas de leitura passam a acontecer com maior liberdade em diversos espaços sociais.

No século XX, o papel não é o único suporte para divulgação de informações e do conhecimento em uma sociedade que faz da escrita o seu código oficial. Com o surgimento das novas tecnologias e a disseminação dos meios multimídia, somaram-se aos suportes escritos os suportes digitais. Chartier (1999, p.88) compreende esta mudança como “(...) a transformação da leitura pelo suporte que a materializa”.

Os novos suportes textuais proporcionam outras formas de leitura, diferentes da linearidade do papel impresso. O texto eletrônico, por exemplo, faz uso de diversas linguagens sobrepostas compondo unidades textuais que se interconectam formando uma rede de estrutura não-linear, através de links, nos quais o leitor cria suas próprias escolhas e caminhos de leitura. Isto não significa que a leitura linear e seqüencial deixou de existir, mas que outros modos de ler se articulam conforme o

²⁶ CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**; conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999, p. 121.

²⁷ O livro antigo era um rolo, uma longa faixa de paio ou pergaminho, que os leitores seguravam com as duas mãos durante a leitura. Os textos manuscritos eram dispostos horizontalmente, de modo que o leitor para lê-los desenrolava o rolo (volume) com a mão direita e enrolava a parte lida com a mão esquerda, o que acarretava diversas limitações tanto para quem escrevia como para quem lia.

suporte textual. Chartier confirma: “(...) a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos (...) indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler (CHATIER, 1999, p.13)”.

Além das novas maneiras de ler, a tela do computador possibilita, simultaneamente, a leitura de diferentes suportes como o livro, o jornal, a revista etc. Além disto, técnica e suporte novos, conjuntamente, também inauguram uma nova posição de leitura: o livro que antes era desdobrado horizontalmente, agora corre verticalmente diante dos olhos do leitor.

“(...) A inscrição na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antigüidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas.”²⁸

A leitura do texto eletrônico levanta a discussão sobre o desaparecimento do livro e das práticas sociais de leitura como hoje as conhecemos. Chartier (2001) afirma que não crê na substituição destes suportes pela comunicação eletrônica, mas na coexistência, entre as futuras gerações, das três formas de escrita, e, por conseguinte, de leitura: a manuscrita, a impressa e, para os que tiverem acesso, a eletrônica. A referência à questão do acesso por Chartier nos conduz, em seguida, a um breve retrospecto histórico sobre a distribuição das práticas de leitura para que possamos entender o processo de escolarização da leitura.

A partir do século XIX, aumenta a oferta de papel para impressão de livros e jornais, além das inovações tecnológicas no processo de produção industrial. Logo, a leitura se popularizou e, gradualmente, tornou-se comum entre pessoas de

²⁸ CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**; conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999, p. 12-13.

diferentes classes sociais. Entretanto, a distribuição da leitura entre esses grupos não se realizou igualmente.

A burguesia urbana constituiu-se no principal consumidor de leitura, pois as classes dependentes desta não dispunham das mesmas condições econômicas para formarem um público leitor autônomo. Assim como no plano econômico, a hegemonia burguesa também é exercida no plano cultural.

A sociedade burguesa não somente transformou a leitura em prática social, como também, paradoxalmente, em uma prática de distinção social, pois a circulação do livro não aconteceu democraticamente para toda a população. A distribuição injusta dos bens culturais mediados pela leitura colocou a classe trabalhadora em posição de desvantagem para produzir e expressar suas idéias. Foucambert (1994) nos ajuda a entender:

“(...) Embora seja necessário para o desenvolvimento econômico que os trabalhadores saibam utilizar a escrita, não é desejável que estabeleçam com ela relações mais elaboradas. A leitura é um privilégio social.”²⁹

À expansão dos meios de impressão, soma-se a implantação de um sistema escolar unificado. Ambos os fatores multiplicaram o número de leitores e facultaram a existência de uma sociedade leitora. Todavia, os produtos destinados à leitura visavam a burguesia. A classe letrada assumiu a escolarização como uma necessidade geral a ser adotada pelo Estado e difundida entre todas as parcelas da população. Portanto, a história da leitura faz parte da história da sociedade capitalista.

Se o século XVIII se distingue economicamente pela imposição do sistema capitalista, dominado por uma burguesia industrial e financeira, ele consiste, igualmente, no período em que a educação se converte em projeto coletivo,

²⁹ FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 110.

perdendo sua característica de prática individual, fato este que também nos ajuda a entender o caráter social da leitura.

Em fins do século XIX, a escola republicana, pública e laica, idealizada pelos que realizaram a revolução burguesa européia, transformou-se em servidora do Estado burguês assumindo o monopólio do ensino da escrita e, por sua vez, da leitura. O ensino obrigatório às crianças pobres serviu, em parte, para remediar um problema previsível: o futuro desemprego do adulto. A leitura como produto da escola diferencia o homem alfabetizado e culto do analfabeto e ignorante acentuando a distância social. Chartier (1999) nos chama a atenção: “Do ponto de vista histórico, é interessante ver como, aumentando as exigências que definem a alfabetização, transforma-se o valor, negativo ou positivo, de certos comportamentos e de certas práticas (CHARTIER, 1999, p.101)”. Desta forma, a alfabetização e, como resultado, a leitura passa a ser fator de ingresso e ascensão sociais. Conhecer passou a depender cada vez mais de ler, habilidade somente obtida na escola. Com isto, a leitura vinculou-se para sempre à instituição escola.

Em nome do ideal de igualdade proclamado pela burguesia, surge o projeto de uma escola democrática. A mobilidade social permitida pela abertura política com a queda do Antigo Regime na França oferece ao indivíduo a possibilidade de aprender a ler. No entanto, a hierarquização dos níveis escolares considera necessária a educação elementar, no entanto coloca os ensinos secundário e universitário ao alcance de uma minoria. A criança burguesa é preparada para assumir funções de direção e a criança proletária desempenha o papel de comandada. Portanto, o não acesso à leitura por todas as classes sociais constitui-se em uma falha no processo de socialização do indivíduo.

Assim, a educação oferecida direciona-se à classe mais favorecida economicamente. O acesso desigual à leitura reproduz não somente as divisões existentes no meio social, como também, segundo Chartier (1999) “(...) cria um problema para nossas sociedades contemporâneas, quando o ensino secundário e depois o universitário derrubam as barreiras para seu acesso, acolhendo de golpe, aqueles que na são mais herdeiros (...) (CHARTIER, 1999, p. 109)”.

O pensamento do historiador francês nos leva a refletir sobre os mecanismos de exclusão das práticas sociais da leitura, construídos historicamente, que determinam a desigualdade de acesso à leitura, inclusive a dos professores. Estes,

por suas condições econômicas e histórico-culturais, são, por muitas vezes, excluídos da condição de leitores e de consumidores dos bens de cultura.

Assim, estabelecemos um diálogo entre Chartier (1999) e Batista (1998) quando este último afirma que a situação do professor-leitor é resultado de uma pseudo democratização cultural que promove uma “exclusão tardia” ou a “inclusão relativa” desses docentes no universo da cultura legitimada.

2- LEITURA NA ESCOLA, LEITURA NA UNIVERSIDADE

2.1 A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Ao considerarmos a leitura como uma prática que acontece não somente em instituições como a escola e a biblioteca, mas em toda a sociedade, faz-se nítida que a formação do leitor se dá no decorrer de sua existência, em um contínuo processo de interação com o universo natural, cultural e social no qual está inserido. No entanto, sabemos que é a escola a principal responsável pelo acesso à leitura. É esta a protagonista para promover o acesso da população à leitura em seus diferentes suportes. “É a escola que tem o dever (logo, a obrigatoriedade) de formar leitores” (KRAMER, 2001, p.192).

Entendemos que a formação do leitor, no que tange à educação formal, deve acontecer como um aperfeiçoamento contínuo desde o processo inicial de apropriação da escrita até as práticas leitoras na universidade. É nesta última que o discente sente com maior intensidade a necessidade de ser um leitor competente, pois é quando lhe é solicitado um volume maior de leituras.

No Ensino Superior, quaisquer que sejam os recursos didáticos do professor, o texto escrito é o instrumento básico da prática pedagógica. No que se refere aos alunos, as exigências das tarefas acadêmicas, agora mais complexas, ultrapassam as capacidades e habilidades leitoras até então construídas. A leitura é considerada por muitos docentes um instrumental que o aluno deveria dominar efetivamente. Todavia, o desempenho em leitura dos alunos nem sempre satisfazem aos professores. Isto indica que a expectativa de leitor habilitado deveria ser concretizada não ao sair da universidade, mas sim, ao nesta ingressar.

A democratização do acesso ao Ensino Superior, a partir de 1980, trouxe vantagens sociais importantes, porém muitos estudos apontam que os ingressantes também encontraram sérias dificuldades em adaptarem-se à vida universitária e às obrigações acadêmicas. Segundo Witter (1999), “Pesquisas sobre leitura e leitores constataram o baixo nível de habilidade de leitura dos estudantes universitários e enfatizaram um ciclo de formação deficiente (WITTER, 1999, p.126)”. Desta forma, é

possível entender em parte os problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos no Ensino Superior.

Depreendemos que a falta de familiaridade as práticas de leitura, entre outras conseqüências, resulta não somente na carência de subsídios para a escrita, ou seja, no que e no como escrever, mas também no comprometimento do desempenho acadêmico do aluno. Goulart (2004) nos confirma:

*“(...) na universidade, na sala de aula, nós nos defrontamos com alunos que têm um conhecimento muito estreito ainda do funcionamento da língua (...) eles não conseguem escrever um parágrafo, na perspectiva da linguagem, ou da escrita acadêmica”*³⁰

Para começarmos a refletir sobre as condições de leitor que o aluno chega ao Ensino Superior, Silva (2002, p.47) nos diz que “no contexto brasileiro, o distanciamento entre o leitor jovem e o livro parece ser patente e visível”. Estatísticas sobre leitura demonstram que 61% dos brasileiros de 15 a 64 anos têm muito pouco ou nenhum contato com livros (BENCINI, 2006). Esta realidade revela que o baixo nível de compreensão, interpretação e reflexão dos alunos do Ensino Fundamental e Médio não difere do obtido nos exames de acesso à universidade.

Um conjunto de pesquisas sobre leitura e leitores organizado por Witter (1997) com estudantes de diferentes cursos como Psicologia, Educação Física, Direito, Comunicação Social e Fonoaudiologia, em instituições públicas e privadas de Ensino Superior, constatou que além da falta de hábito e do gosto por esta prática, o baixo nível de habilidade de leitura dos estudantes universitários demonstra uma formação lacunada. Mais uma vez, recorremos a Witter (1997): “(...) o desempenho dos alunos não tem sido satisfatório evidenciando que os níveis anteriores ao terceiro grau não atingiram seus objetivos” (WITTER, 1997, p.136).

³⁰ GOULART, Cecília. Entrevista. 2004. Disponível em: http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/cecilia_maria.htm
Acesso em: 04 ago. 2008.

Exemplo da lacunada formação do leitor nos segmentos escolares que precedem à universidade são os resultados dos alunos da educação básica no PROVA BRASIL 2005, desenvolvida e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A avaliação foi realizada em 5.387 municípios de todas as unidades da Federação, avaliando 3.392.880 alunos de 4ª e 8ª séries³¹ do Ensino Fundamental, distribuídos em 125.852 turmas de 40.962 escolas públicas urbanas com mais de 30 alunos matriculados na série avaliada.

Os dados do PROVA BRASIL 2005 revelam que os estudantes da 4ª série obtiveram em Matemática e Língua Portuguesa notas que deveriam ser comuns a 1ª série. Os resultados também mostram que o desempenho dos alunos, ao término do segundo ciclo do Ensino Fundamental, a 8ª série, foi o desempenho esperado ao completar o primeiro ciclo, ou seja, a 4ª série (BENCINI; MINAMI, 2006).

Outrossim, o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), cujo objetivo é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avalia a aprendizagem e o desenvolvimento da atividade de leitura por meio de aspectos cognitivos. Esse programa é realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no Brasil, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Aplicado a 400 mil estudantes de 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, o PISA 2006 colocou o Brasil em 49º, entre 57 participantes, no quesito desempenho em leitura. Mais da metade dos jovens avaliados ficaram no nível 1 ou abaixo dele numa escala de 6. Este resultado significa que estes estudantes são capazes de apenas localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples (GOIS, 2007).

Com o objetivo de estabelecer um diálogo entre os dados das pesquisas citadas, encontramos em Andrade (2007, p.151) um estudo sobre leitura com alunos na formação inicial de um curso de Pedagogia de uma universidade pública, no qual

³¹ Reiteramos que a Lei nº 11.274 de seis de fevereiro de 2006 estabelece a organização do Ensino Fundamental em anos iniciais, do 1º ao 5º ano e em anos finais, do 6º ao 9º ano.

a fala dos docentes revela a frustração em relação às tarefas de leitura, comparando os estudantes a alunos de 8ª série.

O que podemos concluir por ora, com base nos levantamentos aos quais nos referimos, é que estes apontam sérios problemas no que tange à prática e ao ensino da leitura no Ensino Básico: “(...) é muito pequena a parcela que se encontra no nível compatível com o que seria esperado em função da série cursada (MATENCIO, 2005, p. 16)”.

Dados fornecidos pelas pesquisas anteriormente mencionadas revelam o distanciamento dos alunos que saem do Ensino Básico das práticas de leitura. Este afastamento, segundo Witter (1997, p.183) coloca o Ensino Superior como uma “(...) oportunidade para uma intervenção de competência em leitura (...)”, visto que a universidade poderá ser para muitos estudantes a última etapa do ensino formal.

No Ensino Superior, a leitura é a condição de base do trabalho intelectual, trabalho este que, muitas vezes, assume caráter mecanicista. De acordo com Witter (1997), em muitas universidades, as práticas de leitura não romperam com a pedagogia tradicional, cuja visão centrada no texto enfatiza a retenção de conteúdos, a memorização, a repetição, o verbalismo. A leitura dos textos ainda possui um único objetivo: cumprir as metas previstas pelo professor, pela disciplina e pela própria instituição.

Ao rever sua prática de leitura no artigo “A importância do ato de ler”, Paulo Freire critica o conceito de leitura que consiste em mera decodificação, memorização e quantidade de livros lidos: (...) “A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto” (FREIRE, 1986, p.19).

A partir da reflexão anterior, podemos dizer que a apropriação de experiências e conhecimentos não se faz pelo acúmulo e memorização de informações e sim pela capacidade de retirar da leitura elementos significativos que possam ser incorporados a outros, alicerçando o processo contínuo de crescimento emocional, intelectual, cultural e social.

Autores como Geraldi (1997), Lajolo (1999) e Kramer (2001) refletem sobre as práticas de leitura adotadas em sala de aula, na maioria das vezes com finalidades didáticas e concluem que nem sempre elas são produtivas. Ao contrário, contribuem para um afastamento ou até mesmo para uma aversão à leitura por conta do fenômeno que chamam de escolarização desta prática.

À escolarização atribuímos algumas práticas como: a obrigatoriedade da leitura em voz alta com fins avaliativos, a adoção da leitura como pretexto para o ensino da gramática com ênfase no conhecimento sintático-semântico e, finalmente, os inseparáveis exercícios padrão de compreensão dos textos, geralmente, pressupondo uma única interpretação.

*“(...) Menos ou mais sofisticados, os exercícios que sob o nome de interpretação, compreensão ou entendimento do texto costumam suceder-se à leitura são, quase sempre, exercícios que sugerem ao aluno interpretar, compreender ou entender um texto (...) é repetir o que o texto diz.”*³²

Paradoxalmente, a escola, por conta de uma prática pedagógica ainda formalista e mecânica, acaba afugentando o leitor e também competindo contra a formação deste. Kramer (2001) afirma que para esta fuga contribui, por exemplo, a leitura de um mesmo livro por um grupo de alunos com dia e página determinados previamente. A mesma autora ainda nos esclarece:

*“(...) Mesmo sendo indiscutível o seu papel enquanto instância divulgadora/promotora de cultura, a escola — com a obrigatoriedade, a não-liberdade de escolha, a dissecação de textos — esterilizou as práticas de leitura e escrita.”*³³

³² LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999, p. 109.

³³ KRAMER, Sônia. **Leitura e escrita de professores**: da prática de pesquisa à prática de formação. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: n.7, p. 19-41, jan./abr., 1998, p. 25.

Em contrapartida a essa esterilização, concebemos a leitura como um recurso para uma permanente prática docente que ofereça ao aluno experiências significativas e prazerosas, em vez de funcionar como um instrumento para atender às exigências escolares relacionadas à qualidade e, por muitas vezes, à quantidade do desempenho nas avaliações.

Acreditamos em uma prática real de leitura como processo formador aliado à ampliação da experiência cultural a fim de transformar o ato de ler como imposição, em diálogo e interação com o texto. Para que esta transformação se concretize, os formadores de novos leitores tornam-se, no cenário escolar, os atores principais. Sobre eles, os professores em formação, traçaremos algumas reflexões a seguir.

2.2 A DICOTOMIA PROFESSOR LEITOR X PROFESSOR NÃO-LEITOR

Em geral, as pesquisas sobre as relações entre professores e práticas de leitura apresentam em seus resultados uma dicotomia: professor leitor x professor não-leitor.

Alguns estudos não apresentam resultados positivos entre os formadores de leitores e a leitura. Em entrevistas com professores de diversas idades, Kramer (2000) destaca de seus relatos o fato de muitos docentes já terem um dia gostado de ler, mas que a leitura imposta pela escola para notas, provas de livros, fichas e resumos levaram-lhes ao desprazer e à vontade de não ler. Em conjunto com a autora, questionamos: “a escola produz não-leitores?” (KRAMER 2000, p.107).

De um lado, a escola como lugar social de acesso à leitura; e de outro, professores que têm por obrigação formar leitores, mas que, segundo algumas pesquisas, boa parte deles lê muito pouco por não possuírem condições sociais de

acesso à leitura ou por conta das condições de trabalho, fatores que os conservam afastados dos livros e das bibliotecas.

Ao discutirmos sobre a formação do leitor que chega ao Ensino Superior, como o fizemos no início deste capítulo, deparamo-nos com a necessidade de refletir sobre o professor do Ensino Básico. Deste profissional, o principal responsável pela iniciação à leitura, espera-se que ele seja um bom leitor. Todavia, este não foi por nós o perfil de docente mais facilmente encontrado em nossas leituras: “(...) o que mais me impressiona (e comove) nas histórias de leitura docente que recolho é (...) a falta de familiaridade dos professores com livros e com leitura” (ZILBERMAN 2007, apud BARROS, 2007, p. 49).

Pesquisa de Martins (1999) com adolescentes, jovens e adultos de diversos segmentos das redes pública e privada da cidade de São Paulo levantou nos depoimentos questões importantes: os entrevistados não se referiram aos professores como mediadores da leitura e houve poucas referências a docentes que revelaram a seus alunos uma ligação especial com livros e com a leitura. Tais aspectos, segundo a autora, demonstram a distância dos educadores desta prática social e dificultam a mediação entre alunos e leitura, restando-lhes apenas a tarefa de obrigar os alunos a ler.

Encontramos em Lajolo (1999) uma pesquisa realizada entre professores do Ensino Básico e bibliotecários de Campinas e de Recife, cujo resultado revelou um repertório de leitura dos docentes composto por antigos best-sellers como “Fernão Capelo Gaivota”, “O menino do dedo verde” e “O pequeno príncipe” ou os clássicos escolares como “A moreninha”, “Iracema” e “A escrava Isaura”. Segundo a autora: “A precariedade da situação que essa pobreza de repertório indica é grave” (LAJOLO, 1999, p.108).

Partindo dos dados revelados por Lajolo, dialogamos com um recente estudo de Silva (2007 apud BARROS, 2007, p.40), no qual é revelado que 45% dos 800 docentes ouvidos apontam os textos religiosos e as obras de auto-ajuda como os preferidos. Além disto, 20% dos pesquisados declararam não gostar de ler.

Afastados no tempo por um intervalo de quase uma década, esses dois grupos de professores pesquisados nos remete a uma questão polêmica: o professor é um não-leitor? Esta questão, tema do *I Seminário sobre leituras do professor*, realizado no contexto do *XI Congresso de Leitura do Brasil – COLE*, realizado em

Campinas, em julho de 1997, é discutida por dois autores em uma coletânea de artigos “Leituras do professor” organizada por Marildes Marinho.

Para Brito (1998), é preciso relativizar a dicotomia leitor X não-leitor, pois a escrita perpassa todas as relações sociais com diferentes níveis de intensidade e interferência na sociedade contemporânea. Segundo o autor, os professores praticam uma leitura escolar e, portanto, lêem.

“(...) o fato é que para boa parte dos professores a prática de leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático... mais que ser leitor ou não leitor, o professor é um leitor interditado” ³⁴

Batista (1998) afirma que os resultados das pesquisas não autorizam a representação dos professores como não-leitores, todavia como leitores que estão submetidos a condições e modos particulares de se relacionarem com a leitura. O autor ressalta que além de estarem imersos em uma sociedade letrada, estes também estão inseridos em um espaço escolar onde uso da escrita se faz alicerce e cujos diferentes tipos de textos fazem dos professores, de fato, leitores:

“(...) nas relações que esse espaço social, que é a escola, estabelece com muitos dos grupos a que atende, ela e seus agentes – os professores – são vistos como os mediadores privilegiados – muitas vezes os mais importantes deles – entre esses grupos e o mundo da escrita e exercem, de fato, essa mediação. Como dizer que esses professores sejam não-leitores?” ³⁵

³⁴ BRITTO, L. P. L. Leitor interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado Aberto; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 78.

³⁵ BATISTA, A. A. G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado Aberto; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 28.

Em uma pesquisa com alunos de uma universidade federal e futuros pedagogos, Corrêa (1999) afirma que o repertório de leituras que estes trazem, ao entrar para o Ensino Superior, é um repertório heterogêneo que inclui textos didáticos do ensino básico, literatura paradidática, *best sellers*, revistas e jornais, livros religiosos e outros, que não gozam de prestígio acadêmico.

Segundo o autor, os sujeitos leram o que lhes foi exigido na escola básica, assim como lerão, na universidade, os textos necessários para a confecção de trabalhos e provas. Desta forma, estes docentes em formação, cujas inclinações, gostos e práticas de leitura diferem daqueles da academia, são considerados não-leitores por seus próprios professores universitários.

De todo o exposto anteriormente, os autores reiteram que não se pode rotular o professor como não-leitor. Como docente, o professor do Ensino Básico faz as leituras para a prática escolar como, por exemplo, os livros didáticos e paradidáticos, entre outros. Como cidadão, o professor tem pouco acesso aos textos literários ou de outros gêneros por exclusão cultural ou porque suas condições socioeconômicas não o permitem.

A representação social do professor não-leitor manifesta-se não somente nos resultados de pesquisas sobre professores e suas relações com a leitura, como também, freqüentemente, nos órgãos de imprensa. Na Revista Veja, em recente reportagem sobre a qualidade do ensino no Brasil, é possível ler sobre a prática pedagógica dos docentes: “Repetir meia dúzia de slogans é muito mais fácil do que estudar e ler grandes obras (WEINBERG, 2008, p. 72)”.

Ao retomarmos a discussão do que é apresentado nas pesquisas sobre leituras de professor, observamos que as práticas de leitura investigadas, em muitos estudos, correspondem às práticas legitimadas pela cultura letrada. Chartier (1999, p.104) reforça nossa observação: “Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima”.

Tomaremos o conceito de legítimo tal como explicitado por Bourdieu (1983): “É legítima uma instituição, ou uma ação ou um uso que é dominante e passa despercebido enquanto tal, ou seja, que seja tacitamente reconhecido”. Historicamente, diante deste referencial sobre leituras legitimadas, entre os suportes

escritos, o livro e, principalmente, o livro literário adquiriu um valor simbólico inquestionável. Martins (2005, p. 20) afirma:

*“(...) Daí o hábito de ler livros ser especialmente mistificado; considerarem-se ao letrados os únicos capazes, seja de criar e compreender a linguagem artística, seja de ditar leis, estabelecer normas e valores sociais e culturais. (...) Cabendo a essa minoria o ‘direito’ de dar sentido ao mundo, enquanto aos demais resta a submissão aos ditames dos que ‘sabem das coisas’”.*³⁶

³⁶ MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2005, P. 20.

Com a intenção de ratificar o valor do livro como marcador social (Chartier,1999), consideramos importante citar a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, cujo objetivo principal é diagnosticar e medir o comportamento leitor da população, exclusivamente, adotando como parâmetro o suporte livro. O estudo classificou como leitor quem declarou ter lido pelo menos um livro no período de três meses e como não-leitor quem não leu nenhum livro no mesmo intervalo.³⁷

Além do livro como suporte, o estabelecimento de uma imagem idealizada das práticas de leitura não abarca apenas os cânones literários, mas igualmente os jornais e revistas cultos, e, no contexto acadêmico, os livros científicos, ensaios, artigos, resenhas, dissertações, relatórios de pesquisa, teses e demais gêneros textuais que circulam no Ensino Superior.

O perfil de leitor ou leitura delineado pelo discurso tradicional não corresponde ao perfil do sujeito que, em diferentes espaços sócio-culturais, realiza, cotidianamente, a leitura de textos considerados de pouco prestígio como livros religiosos ou de auto-ajuda, revistas de entretenimento, jornais populares, histórias em quadrinhos, e, mais recentemente, o texto eletrônico, entre outros. Desta forma, a questão da leitura vai além dos cânones e dos limites impostos pelas instituições como a escola, a academia e a biblioteca. Kramer (1998, p. 24) nos lembra que:

³⁷ A pesquisa em questão, realizada nos meses de novembro e dezembro de 2007 sob a coordenação do Observatório do Livro e da Leitura, abarcou 92% da população a partir de 5 anos de idade e, segundo seus resultados, revelou que, em média, o brasileiro lê 4,7 livros por ano.

*“(...) a leitura e a conseqüente concepção de leitor incluem mais do que apenas a grande literatura: agregam todas as categorias de material impresso, através de seus diferentes acessos (feiras de livro, bibliotecas, livrarias, sebos, bancas de jornais e revistas, internet etc.).(...) a literatura clássica atinge um percentual mínimo da população — a maioria dos leitores se apropria de leituras diferenciais através de práticas diferenciais; a heterogeneidade humana marca a multiplicidade de sujeitos-leitores e se reflete na diversidade de práticas sociais de leitura.”*³⁸

Entendemos que considerar as práticas citadas no parágrafo anterior como não-leituras é desprezar a oportunidade de identificar as práticas reais de leitura, as quais também têm seu lugar na formação dos professores. Ao ultrapassarmos a representação dos professores como leitores ou não-leitores, acreditamos que os sujeitos de nossa pesquisa, os professores em formação, realizam práticas de leitura nos contextos acadêmico e extra-acadêmico. Nosso propósito será, então, conhecer algumas dessas práticas.

³⁸ KRAMER, Sônia. **Leitura e escrita de professores:** da prática de pesquisa à prática de formação. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: n.7, p. 19-41, jan./abr., 1998, p. 24.

2.3 LEITOR: DESTINO DO TEXTO

A título de ilustração, recorreremos a Barthes (1984) para iniciar uma breve exposição sobre o leitor como o destino do texto:

*“(...) um texto é feito de múltiplas escrituras, elaboradas a partir de diversas culturas e ingressante em uma relação mútua de diálogo, paródia, contestação; mas há um lugar no qual esta multiplicidade se agrupa, e este lugar (...) é o leitor: o leitor é o espaço em que todas as citações que constituem a escritura são inscritas sem que nenhuma delas se perca; a unidade do texto não reside em sua origem, mas em seu destino.”*³⁹

Sobre a categoria leitor, a concepção interacionista, abordada no capítulo anterior, concebe a leitura como o resultado da interação entre o autor, o texto e o leitor. O texto é o lugar no qual os atores sociais encontram-se e constituem-se dialogicamente. Neste processo, “(...) o leitor não é passivo, mas agente que busca significações (...) reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação” (GERALDI, 1997, p.91). No momento da leitura, os sujeitos desencadeiam, simultaneamente, o processo de significação do texto, atribuindo-lhe sentido. O significado atribuído ao texto mescla-se com a história de vida do leitor, seus anseios, suas necessidades e seu estilo de pensamento interagem com o autor.

À vista do exposto, torna-se possível falar tanto em múltiplas leituras, quanto em múltiplas concepções de leitor como: leitor objeto ou sujeito da leitura, leitor

³⁹ BARTHES, Roland. **Le bruissement de la langue**. Paris: Seuil, 1984. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/L/leitor.htm>>. Acesso em: 8 mar. 2008, P. 69

maduro, leitor crítico, leitor autônomo, leitor proficiente, leitor competente etc. De maneira geral, as definições apresentadas a seguir se relacionam e se complementam.

Luckesi (2003) define o leitor como objeto ou sujeito de sua leitura. O leitor-objeto aceita a mensagem do autor, retendo-a, sem questionar a sua validade objetiva, servindo apenas de repositório mnemônico de informações para uma posterior reprodução, “mais como enfeite do que como instrumento de segurança e sobrevivência (LUCKESI, 2003, p.141)”.

Por outro lado, ao assumir uma postura crítica diante do texto, o leitor-sujeito esforça-se para compreender a mensagem, ao mesmo tempo verificando se esta expressa e elucida a realidade através dos processos de compreensão, questionamento e avaliação do lido. Assim, o leitor-sujeito passa a ser leitor-autor, que, além de receber mensagens, cria-as e transmite-as com nova vida, com nova dimensão. Portanto, “Só o leitor-sujeito multiplica a cultura e a aprofunda” (LUCKESI, 2003, p.143).

Para Lajolo (1982) o leitor-sujeito torna-se leitor maduro, ou seja, aquele que, na interação com o texto, além de interrogar, criticar e construir novos significados, também desloca e altera o significado de tudo que ele já leu para aprofundar a compreensão do que lê. Em função disso: “(...) a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, constituída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos” (LAJOLO, 1982, p.53). Em contrapartida, o leitor acrítico retira do texto apenas informações fragmentadas e superficiais.

Como afirma Silva (2002, p.80) “O leitor crítico (...) desvela o significado pretendido pelo autor, mas não permanece nesse nível – ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade”. A reflexão se estabelece como um dos elementos da leitura crítica que, por sua vez, requer do leitor um posicionamento diante do texto, a fim de resignificá-lo. Desta forma, o leitor produz seu próprio texto.

Por outro lado, a reprodução mecânica de respostas a questões pré-elaboradas transforma o leitor em um consumidor passivo de mensagens não-significativas e irrelevantes. A leitura sem recriação do significado é considerada por Silva (2002) como pseudoleitura. Em consonância, Witter (1999) atribui a consagração do texto pelo texto à ausência da leitura crítica.

Encontramos em Giasson (1993) a definição de leitor autônomo: aquele capaz de definir os próprios objetivos da leitura, monitorar e avaliar seu desempenho; identificar o contexto sociohistórico e as intenções do texto, a ideologia nele contida, a idéia principal, o tema e sua progressão, o gênero textual e os modos de organização lingüística.

O leitor proficiente constrói os sentidos do texto com base nos seus conhecimentos, habilidades, valores, hábitos e características psicossociais como personalidade, preferências, atitudes, comportamento, identidade social, entre outras, desenvolvidas em um determinado contexto sociohistórico, as quais influenciam sua visão de mundo e, conseqüentemente, a compreensão do texto.

A concepção adotada por Orlandi (1983) de um leitor competente abarca aquele que além de exercer seu raciocínio crítico sobre o texto lido, ultrapassa o meramente exposto pelo autor e confronta as informações do texto com a realidade que já conhece, ou seja, instaura sentidos e constrói a sua leitura.

Como nosso objetivo, neste estudo, não será qualificar os sujeitos como leitores, escolhemos para a categoria leitor a objetiva definição de Kramer (1998, p.24): “Ser leitor de textos é praticar leituras em seu cotidiano com capacidade de articulá-las na formação desses significados”. As palavras citadas nos ajudam a compreender que ser leitor é exercer uma função social a qual requer um sujeito apto a penetrar textos de forma crítica a fim de obter um melhor desempenho diante dos múltiplos desafios que cada texto lhe impõe em suas atividades diárias.

2.4 UM CAMINHO A PERCORRER: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Dentre as questões atuais sobre a formação do professor como, por exemplo, o projeto político pedagógico do curso, os conhecimentos indispensáveis ao ensino, a profissionalização e valorização do professor, as representações dos atores envolvidos no processo educativo, a produção da imprensa pedagógica e as discussões de classe e de gênero na profissão docente, consideramos a leitura como um

*“(...) fator importante no interior de um amplo projeto de política cultural que perceba a urgência de formar/resgatar professores-leitores que, narrando suas histórias, tecem uma experiência de formação.”*⁴⁰

Clara e objetivamente, Silva (2003, p. 12) resume em quatro as condições para que o professor seja um leitor: “(...) entender o código, ter um aparato ocular em ordem, ter acesso a diferentes textos, ter tempo e energia física para tal”. Destas condições, o autor nos lembra que, no geral, falta ao professor: recurso financeiro para ter acesso a livros, assinaturas de jornais e revistas e à Internet, entre outros suportes; disposição para ler depois de 40 ou mais aulas semanais e, finalmente, o tempo necessário que o conhecimento e a reflexão demandam.

A nosso ver, as discussões acerca das práticas leitoras dos docentes ultrapassam as questões físicas e socioeconômicas, remetendo-nos aos cursos de formação de professores. Nestes, é grande a responsabilidade dos professores formadores e das instituições de formação responsáveis pela promoção de conhecimentos, valores e hábitos da profissão docente, referentes ao contexto social e à cultura nos quais os professores estão inseridos.

⁴⁰ KRAMER, Sônia. **Leitura e escrita de professores:** da prática de pesquisa à prática de formação. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: n.7, p. 19-41, jan./abr., 1998, p. 25.

A formação inicial de professores efetuada na universidade apóia-se em modos de utilização específicos da leitura e da escrita. A necessidade de se escrever e de se ler na universidade para se formar o professor é inerente ao funcionamento da relação pedagógica: todos os cursos passam pela leitura e escrita. Sendo assim, a leitura é um instrumento necessário ao aluno para dar conta das tarefas acadêmicas. No entanto, Witter (1997, p.183) nos lembra que: “Os cursos de Licenciatura tratam superficialmente da problemática relacionada ao ensino da leitura, gerando despreparo e lacunas na formação do professor”.

Kramer (2001, p.193) defende práticas concretas de leitura e escrita como processo formador, aliadas a alternativas de ampliação da experiência cultural. Outrossim, a formação de professores-leitores inclui também o acesso a bibliotecas, exposições, feiras de livros, museus, teatros, cinemas, espetáculos musicais ou de dança. Logo, “Formular e implementar políticas públicas de investimento em leitura e escrita e de investimento em cultura de forma geral deveria ser prioridade (KRAMER, 1998, p. 25)”.

Os levantamentos, em número bem maior, sobre as práticas de leitura nos Ensinos Fundamental e Médio, em geral, apresentam baixos índices de desempenho de leitura de alfabetizados com nível básico. Soares (2007 apud BARROS, 2007) aponta três aspectos para estes resultados: ambiente familiar com escasso acesso ao livro; concorrência dos meios audiovisuais e; significativamente, a formação inadequada do professor. Quanto aos dois primeiros aspectos, a autora diz que pouco pode fazer a escola a não ser que amplie a noção de letramento e incorpore novos tipos de alfabetização como a digital e a audiovisual. Imediatamente, o que pode ser feito é intervir na formação do professor. Esta formação é por Kramer (2001, p.137) considerada como: “(...) crivo, eixo, caroço, centro, núcleo de toda e qualquer política pública que esteja hoje efetivamente engajada em forjar uma perspectiva democrática de melhoria da educação neste país”.

Na formação do professor, faz-se condição a familiaridade deste com diversas práticas sociais de leitura nos contextos artístico, literário, científico, filosófico, entre

outros, a fim de se garantir a continuidade do processo de letramento ⁴¹, como nos define Soares (1998):

“(...) Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como; capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse; habilidades de interpretar, produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidade de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever; sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.” ⁴²

⁴¹ Mais uma vez reiteramos que não é objetivo nosso abordar, com profundidade, o conceito de letramento e as questões por ele suscitadas.

⁴² SOARES, Magda Becker. **Letramento**: tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 92.

Para os professores em formação, cujas ações repercutirão nas práticas pedagógicas para formar outros leitores, o conceito de letramento científico recebeu de Andrade (2007, p.23) um sentido mais restrito, a saber: “(...) aquele que revela experiências com textos de pesquisa (...)”. No entanto, entendemos que a formação para docência também comporta outros escritos além dos gêneros acadêmicos.

Sobre as práticas de leitura dos gêneros acadêmicos, deparamo-nos com questões como a que Freire (1986, p.20) nos aponta: “(...) muito de nossa insistência (...) em que os estudantes ‘leiam’, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea do ato de ler”. As palavras de Paulo Freire vão ao encontro do que Kramer (2001) classifica como simples exercícios para prestar contas à contabilidade da escola e seus requisitos burocráticos.

De todo o exposto, defendemos a necessidade de diálogo entre as produções científicas e outras experiências sociais e culturais de leitura no curso de formação de professores, pois uma das tarefas do futuro docente será criar condições para que seus alunos sejam inseridos em práticas de produção e recepção de textos em diferentes domínios do conhecimento. Combinando com este último ponto de vista, Matencio (2005, p. 31) ratifica a importância de que, no curso de formação de professores:

*“(...) sejam previstos espaços e tempos nos quais haja ênfase para o desenvolvimento de práticas de leitura, de natureza variada, que contribuam efetivamente para a inserção desses sujeitos no universo de práticas letradas.”*⁴³

⁴³ MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. A leitura na formação e atuação do professor de Educação Básica MARI, Hugo; WALTY, I.; VERSIANI, Z. **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2005.228 p. 31.

Foucambert (1994) afirma que são necessários ao professor em formação não somente a construção de um novo olhar em relação à leitura, mas também o acesso aos instrumentos como bibliotecas, salas de leitura e grupos de estudo, que possibilitem sua formação como leitor, ou seja, condições e tempo para o exercício da leitura.

Outra importante questão referente à formação do professor encontra-se na inclusão das práticas de leitura proporcionadas pelos novos suportes textuais, visto que os textos impressos perderam a condição de exclusividade diante do desenvolvimento da tecnologia e da proliferação dos meios de comunicação.

Com a disseminação dos computadores, somaram-se às mídias convencionais de comunicação como livros, jornais e revistas, TV, cinema, vídeo, rádio, entre outras, as mídias digitais. Chartier (1999, p.88) compreende esta mudança como “(...) a transformação da leitura pelo suporte que a materializa”.

No cenário educativo atual, os novos suportes textuais demandam novos modos de aprender e, por conseguinte, professores atualizados para atuarem como mediadores entre esses meios e os alunos. Desta forma, é fundamental que a formação de professores acompanhe e possibilite o acesso a uma diversidade de fontes de informação. Frente à forte tendência de mediatização do processo ensino e aprendizagem, faz-se pertinente investigar se o professor em formação também realiza essas novas práticas leitoras.

A partir da discussão anterior, ressaltamos a importância da implementação de um programa de formação de professores para que os futuros docentes não sejam rotulados como não-leitores sem a devida discussão que o tema requer. Além disto, iniciativas institucionais que lhes possibilitem uma nova oportunidade de serem leitores e que construam para si uma história de leitor, preferencialmente, efetivo e afetivo a fim de que, futuramente, eles possam intervir no processo de formação de seus alunos-leitores. Como estratégia formadora, Kramer (2001, p.191) sugere:

“(...) (re) contar as experiências com livros, a trajetória com a leitura e a escrita, as histórias de vida, é crucial para formar professores como leitores, para que tais professores e professoras possam retomar e

*reelaborar suas experiências com a leitura e a escrita, (re) constituindo-se como leitores.”*⁴⁴

Consideramos importante também que os professores universitários se preocupem em incorporar e incentivar a prática da leitura entre os futuros docentes, pois como nos afirma Maria (2002, p.27): “(...) A grande maioria dos professores atuais não teve nenhum estímulo para que se tornasse leitor”.

Por outro lado, no processo de fortalecimento da habilidade de leitura, não desconsideramos que também cabe ao grau de interesse do aluno o seu aperfeiçoamento como leitor. Desculpas como, por exemplo, a mais usada tática “Não tenho tempo para ler” não são justificativas aceitáveis para quem se propõe a realizar um curso universitário; e, principalmente, para quem quer ser professor. Pennac (1994, p.118) nos diz: “A partir do momento em que se coloca o problema do tempo para ler, é porque a vontade não está lá”.

A formação para docência é o principal momento para que o professorando reconheça o quanto sua trajetória como leitor é relevante para a constituição de sua identidade profissional. As práticas de leitura do professor em formação estão vinculadas à representação das práticas pedagógicas construídas por ele, as quais possibilitarão a produção de efeitos significativos em sua praxis e na formação de novos leitores.

⁴⁴ KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita**: Formação de professores em curso. São Paulo, Ática, 2001, p. 191.

3 A LEITURA DOS DADOS

3.1 QUEM SÃO OS LEITORES DA PESQUISA?

Ao iniciarmos a análise e discussão da leitura que fizemos dos resultados obtidos em nossa pesquisa de campo, cujas práticas de leitura dos professores em formação constituem nosso objeto de investigação, recorremos a Chartier (1999, p.7) para nos apoiar sobre a relevância dos dados recolhidos: “(...) reconhecer as leituras, é, antes de tudo, construir séries, estabelecer limites, construir estatísticas.”

Como dissemos na introdução deste trabalho, o grupo escolhido para a pesquisa de campo foi composto por 25 alunos do sétimo período do Curso de Pedagogia da UniverCidade, unidade Rio das Pedras, e 30 alunos do sétimo e do oitavo períodos do mesmo curso da UNIRIO.

Inicialmente, desenharemos o perfil dos professores em formação a partir dos conceitos, em nosso quadro referencial (anexo I), de idade, renda familiar e trabalho. Participaram deste estudo cinquenta e cinco estudantes. Nesta amostra, contamos com 25 alunos do sétimo período do Curso de Pedagogia da UniverCidade, unidade Rio das Pedras, e 30 alunos do sétimo e do oitavo períodos do mesmo curso da UNIRIO. A forte presença feminina no número de professores em formação vem ao encontro da tendência apontada por outros estudos como, por exemplo, o relatório da UNESCO⁴⁵ de 2004, no qual é confirmado o predomínio da presença feminina na prática docente no Brasil.

⁴⁵ De acordo com os dados da pesquisa O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam..., desenvolvida pela UNESCO no ano de 2004, , dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. A maioria das professoras atua no ensino fundamental.

Em relação à idade, há uma concentração significativa dos sujeitos na faixa etária de 17 a 30 anos, estes somam 76,3% do total. Os estudantes até 40 anos somam 12,7% e, com mais de 41 anos, encontram-se 10,9% dos pesquisados. Assim, pelo que podemos concluir a maior parte dos professores em formação, neste recorte, é jovem e por isso, podemos considerar que se educaram convivendo com diversas mídias e práticas de leitura.

Quanto à renda mensal da família, a grande maioria - 45,4% dos entrevistados - declarou que esta varia de três a cinco salários mínimos e, 54, 5% deles têm em média de três a quatro pessoas por família vivendo com esta renda, incluindo o próprio entrevistado. De acordo com o valor do salário mínimo vigente e com a nova distribuição das classes sociais pelo Critério Brasil 2008 ⁴⁶, os sujeitos pertencem às classes C1, C2 e B2.

No que se refere ao item trabalho, esta atividade é exercida pela maior parte dos sujeitos. A maioria -74,5% - afirma trabalhar. Tal fato nos indica, portanto, que os pesquisados conciliam o trabalho com a formação realizada no período noturno. Dentre os pesquisados, 32,7% trabalham e contribuem para o sustento da família. A partir dos dados apresentados neste item, a respeito da renda familiar dos alunos pesquisados e da participação no custeio da família, é possível propor uma relação com o acesso a bens culturais, pois para acessar esses bens é preciso ter tempo livre e recursos. Por isso, assistir à televisão e ouvir música constituem-se como formas de lazer doméstico bastante comum.

Cabe também destacar que, dos 41 professores em formação que trabalham, 50,9% exercem alguma atividade vinculada à educação e mais da metade - 54,4% - possui experiência no magistério, o que os coloca em situações de práticas de

⁴⁶ O novo critério de classificação econômica Brasil entrou em vigor a partir de 1º de janeiro de 2008. Dados obtidos através da ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Disponível em: <http://www.abep.org/default.aspx?usaritem=arquivos&iditem=23>

leituras fora do contexto do estudo. Para o trabalho, 52,5% dos respondentes declararam realizar a leitura de livros e 47,5% lêem manuais ou revistas técnicas.

A fim de traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa como leitores, lançamos uma questão para que os próprios pesquisados se auto-definissem como leitores ocasionais, assíduos, mau leitores ou não-leitores, observamos que nenhum deles assinalou o item não-leitor ⁴⁷, conceito relativizado por Batista (1998) e Brito (1998) no segundo capítulo deste estudo. A maior parte - 58,1%- considera-se leitor ocasional, resultado que se coaduna com o fato de 45,4% afirmarem dedicar de uma a duas horas a qualquer tipo de leitura, assim como também, 47,2% dedicam o mesmo número de horas à leitura acadêmica extraclasse.

No entanto, percebemos algumas contradições em relação à auto-definição pela maioria dos sujeitos como leitores ocasionais: 78,1% dos entrevistados declararam realizar, previamente, a leitura dos textos para aula, e ainda, 80% afirmaram fazer outras leituras acadêmicas além dos textos requisitados pelos professores. A leitura que fazemos desses percentuais não configura os respondentes como leitores ocasionais. A partir desses resultados, consideramos possível que nossos entrevistados, ao se classificarem desse modo, possam ter entendido que a pergunta fazia referência somente à leitura da literatura, e não à leitura acadêmica.

A questão anterior demanda por um maior aprofundamento, precisaríamos ir aos próprios estudantes para uma investigação mais específica a respeito dos dados oferecidos por eles. Admitimos que, aqui, a reformulação da questão sobre a auto-definição de leitor como 'leitor qualquer tipo de leitura', possivelmente, esclareceria a contradição, pois consideramos que mesmo aqueles leitores que se dedicam à

⁴⁷ A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2007, cujo parâmetro tem como base a leitura do suporte livro, utiliza os seguintes conceitos: LEITOR - quem declarou ter lido pelo menos um livro nos últimos três meses e NÃO LEITOR - quem declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses (ainda que tenha lido ocasionalmente ou em outros meses do ano).

leitura de livros religiosos não são passíveis de receberem a classificação de leitores ocasionais.

Outrossim, como leitores ocasionais, consideramos a possibilidade de termos um percentual maior que 21,8% de alunos que comparecem às aulas sem terem lido os textos, porém não o admitiram em suas respostas. Chama a atenção, também, a resposta ‘Não procura ter acesso ao texto e comparece à aula sem ele’ não ter sido assinalada por nenhum dos sujeitos. Bourdieu nos faz refletir e, em seguida, tecer uma analogia sobre esses resultados:

“(...) as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em razão daquilo que chamo de efeito de legitimidade: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende ‘o que é que eu leio que mereça ser declarado?’ Isto é: ‘o que é que eu leio de fato de literatura legítima?’. (...) E o que ele responde, não é o que escuta ou lê verdadeiramente, mas o que lhe parece legítimo naquilo que lhe aconteceu de ter lido ou ouvido. (...) Portanto, as declarações são extremamente suspeitas (...) Nessas condições, onde encontrar indicadores dessas leituras diferenciadas?” ⁴⁸

Assim como a questão da legitimidade abordada por Bourdieu (2001), inferimos que declarar a não-leitura dos textos requisitados pelo professor também pode parecer ilegítimo para os respondentes. Em entrevistas com quatorze professores universitários de uma faculdade de educação de universidade pública, Andrade (2007) comenta que apenas dois docentes afirmaram que os alunos lêem os textos. Além disto, um dos professores entrevistados declara: “Tem gente que nem pega o texto que foi passado pra aula, que é só ir na Xerox e reproduzir (Andrade, 2007, p.148)”.

Ainda em relação ao tempo dedicado à leitura, se pensarmos a leitura como prática social cotidiana, acreditamos ser maior o número de horas que não são

⁴⁸ BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. IN: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. 4ª ed., Rio de Janeiro, Vozes, 2001, p. 236-237.

contabilizadas pelos sujeitos como práticas leitoras. Então, que gêneros os pesquisados eles considerariam leitura? Somente a leitura dos textos acadêmicos? Magda Soares (2002), no ensaio “Ler, verbo transitivo” nos diz que ler como prática social de interação com o texto escrito requer que alguns questionamentos sejam feitos, tais como:

“(...) o letrado lê (...) o quê? o jornal? o best-seller? Sabrina? Machado de Assis? Drummond? a revista Capricho? Playboy? Bravo? Caros Amigos? Veja, Isto é, Época? a conta de luz, de água, de telefone? a bula do remédio? o verbete do dicionário, da enciclopédia?” ⁴⁹

Como Batista (1998), a análise que podemos fazer não nos autoriza a classificar os sujeitos deste estudo como não-leitores, pois além de encontrarem-se imersos em uma sociedade grafocêntrica, eles também fazem parte de um espaço em que não há como a leitura fazer-se ausente: a universidade.

3.2 GOSTAR DE LER: O QUÊ? QUANTO? ONDE?

⁴⁹ SOARES, Magda Becker. Ler, verbo transitivo. Leia Brasil, 2002. Disponível em: http://www.leiabrasil.org.br/index.aspx?leia=suporte_titulo
Acesso em: 13 ago. 2008

Iniciaremos esta seção com as palavras de Kramer (2001), as quais nos levaram à formulação da objetiva, no entanto relevante pergunta para o público em foco neste estudo: Você gosta de ler?

*“(...) Apreciar ou deixar de apreciar alguma coisa resulta de um processo acontecido na história, no decorrer de relações e interações entre sujeitos e objetos (...). Entender que o gosto é produzido historicamente permite também revalorizar a importância de recontar, de rememorar a história vivida, coletivamente, para que seja possível compreender o gosto e superar o desgosto ou o contragosto em relação à leitura.”*⁵⁰

A quase totalidade dos respondentes— 98,18% – afirmou gostar de ler. Gosto este que se constitui significativo tanto para a própria formação, quanto para o compromisso que assumirão, futuramente, na formação de novos leitores, pois 63,3% dos professores em formação afirmaram querer atuar como professor. Tal desejo foi a razão principal para 45,4% terem escolhido o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Assim como Maria (2002, p.57), cremos que “(...) sem ter uma história pessoal de leitor, (...) dificilmente um professor conseguirá estimular seus alunos a ler”. Isto posto, compreendemos a leitura como fator indissociável da formação para docência. Com o objetivo de propor uma discussão inicial, recorreremos à indagação de Chartier (1999, p.154) “(...) um livro existe sem leitor?”. Tal questionamento nos leva a outro: o professor forma-se sem ter se formado leitor? Supomos que, algumas vezes, sim. A experiência de Maria ilustra nossa suspeita:

“(...) Há algum tempo, eu estava realizando uma Oficina de Leitura em que os participantes eram todos professores de 4ª série do ensino fundamental. E quando eu, por acaso, resolvi exemplificar e disse: uma pessoa que não consegue ler as revistas Veja, Época, Isto É ou qualquer outra que aborde questões políticas e sociais do momento presente, sem dúvida é um analfabeto funcional. E, pasmem vocês: três participantes falaram juntas:

⁵⁰ KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita**: Formação de professores em curso. São Paulo, Ática, 2001, p. 191.

*Eu! (...) Não consigo entender nada dessas revistas, nadinha! Tenho uma dificuldade total. Não consigo ler mesmo!"*⁵¹

A título de apresentar mais uma ilustração do questionamento que fizemos anteriormente, citamos um estudo de Santuza Amorim da Silva⁵²

⁵¹ MARIA, Luzia de. **Leitura e Colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002., p. 26-27.

⁵² Pesquisa realizada pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com a SEE/MG e MEC.

(2007), o qual investigou as práticas leitoras de quinze professoras formadas e já atuando em sala de aula. Estas professoras eram ex-participantes de um projeto de formação continuada, cujo objetivo consistia em alcançar a redefinição da formação de docentes no domínio da leitura e da escrita, para torná-las professoras / leitoras e aprimorar suas práticas na formação do aluno leitor. Tal pesquisa nos permite inferir que as lacunas na formação dos professores-leitores acompanham-nos também quando estes já se encontram no exercício docente.

Retomando a questão pela qual iniciamos esta seção, perguntamos aos alunos que instituição foi a mais influente na criação do gosto ou do desgosto (Kramer, 2001) pela leitura. Aqui, diante dos dados obtidos na questão, sentimos a necessidade de analisar separadamente os dois grupos. Para 60% dos sujeitos da UniverCidade, a escola foi a agência de maior influência na criação do gosto de ler. Em segundo lugar está a família com 32%. Para os sujeitos da UNIRIO, a família contribuiu com 50% e a escola com 36,6%.

Embora ambos os grupos tenham revelado semelhança acerca da renda familiar, inferimos que para o grupo de alunos da UniverCidade, unidade Rio das Pedras, por serem moradores de uma comunidade carente do bairro de Jacarepaguá, possivelmente, tiveram a escola como a agência que lhes proporcionou um contato maior com a leitura.

É bem provável que os dados anteriores reflitam o pensamento de Chartier (1994), quando o historiador nos diz que cada comunidade de leitores privilegia um tipo de texto. Logo, a familiaridade com a leitura configura-se por meio das relações estabelecidas nessa comunidade de leitores.

Somados os resultados dos dois grupos, chamou-nos atenção o índice de 7,2 % dos sujeitos que apontaram a universidade como a instituição que lhes proporcionou a formação como leitores. Consideramos possível questionar: estes alunos freqüentaram, nos segmentos anteriores ao Ensino Superior, uma escola que não os formou leitores? Houve falha na Formação Básica ou eles, como nos sugere Pennac (1993, p.143) nos “direitos imprescritíveis do leitor”, simplesmente, exerceram o direito de não ler?

Ainda sobre a formação do leitor no Ensino Superior, esta formação tardia nos remete novamente, como o fizemos no referencial teórico, ao pensamento de Witter (1997, p.183). A autora coloca o Ensino Superior como uma “(...) oportunidade para

uma intervenção de competência em leitura (...)", visto que a universidade poderá ser, para muitos estudantes, a última etapa do ensino formal.

Outro aspecto relacionado às famílias dos pesquisados foi por nós investigado ao elencarmos alguns gêneros textuais e requisitarmos aos sujeitos que assinalassem a frequência com que, em suas memórias de infância, presenciaram a leitura de seus pais.

Nos resultados, 40 % dos sujeitos revelaram que sempre viam seus pais lendo jornal. No entanto, 90% nunca se lembram de terem presenciado os pais lendo livros de literatura ou livros acadêmicos. Esta expressiva diferença entre a leitura do jornal - suporte mais popular e acessível - e a leitura legitimada pela academia nos conduziu à seguinte reflexão: como cobrar a leitura da literatura se esta não foi cultivada pela família ⁵³ e, provavelmente, imposta, controlada e inibida pela escola? Fica, aqui, a sugestão para uma reflexão a partir do antigo provérbio latino: *Nemo dat quod non habet, nec plus quam habet* ⁵⁴, isto é, ninguém dá o que não tem, nem mais do que tem.

Ainda sobre os contextos familiar e escolar Chartier (1999, p.91) nos auxilia na reflexão sobre a interferência da família na formação do leitor: "(...) as experiências individuais são sempre inscritas no interior de normas compartilhadas". Acerca da prática impositiva da escola, Pennac (1993, p.13) nos diz: "O verbo ler não suporta o imperativo". É possível, então, observamos que, no longo processo de formação do leitor, o qual abarca, entre outros, os contextos familiar, escolar e o de formação acadêmica, o leitor pode afastar-se ou aproximar-se, afugentar-se ou apropriar-se do gosto pela leitura.

Quando questionados sobre o número de livros sem vínculo acadêmico que foram lidos no último semestre, 52,7% dos entrevistados apresentaram como

⁵³ Em 2004, uma pesquisa da UNESCO sobre cinco mil professores de todos os estados brasileiros constatou que 49,5% dos pais dos professores da amostra não concluíram o ensino fundamental, enquanto 15% dos pais não têm qualquer grau de instrução (O GLOBO, 23.05.2004).

⁵⁴ Retirado de: **SILVA, José Pereira** da . Alguns **provérbios**, máximas e frases feitas de origem latina bastante comuns. Revista Philologus, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1998, p. 87-116, 2000. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4\(12\)54-76.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4(12)54-76.html)

resultado uma média de dois livros, que somados aos acadêmicos perfazem o total de quatro livros. Vale destacar que, como leitura extraclasse, 36% dos alunos da UniverCidade preferem os livros religiosos, enquanto que o mesmo número de alunos da UNIRIO elege as obras literárias de ficção.

Somados os dois grupos, parte considerável dos professores em formação - 41,8% - dedica-se à leitura de livros religiosos ou livros de auto-ajuda e 34,5% praticam a leitura de obras literárias de ficção. A presença dos livros de auto-ajuda confirma o que a mídia⁵⁵ vem publicando sobre esse fenômeno no contexto da indústria cultural. Como nos diz Chartier (1999, p.19): “Aí temos que seguir Michel de Certeau, quando diz que o consumo cultural é, ele mesmo, uma produção (...)”.

A crescente procura dos leitores pela literatura de auto-ajuda colocada em circulação rompeu com a tradicional divisão das listas de livros mais vendidos encontradas em jornais e revistas, nas quais se encontravam as categorias ficção, não-ficção e infanto-juvenil. Atualmente, soma-se a estas a categoria auto-ajuda, guias, espirituais e negócios, como no jornal O Globo, por exemplo.

Os dados obtidos demonstram uma tendência bastante recorrente em algumas pesquisas que abordam as práticas de leitura de professores. Nosso resultado – 41,8% - aproxima-se do resultado de um estudo feito por Silva (apud Barros, 2007) com 800 docentes, dos quais 45% dos pesquisados também revelaram a preferência pelos livros religiosos e de auto-ajuda.

Da mesma forma, a pesquisa da UNESCO de 2004 sobre o perfil dos professores brasileiros demonstra que 46,2% dos professores entrevistados têm a auto-ajuda e os livros religiosos como os gêneros de leitura preferidos para o tempo livre. Encontramos em Abreu (1999), uma curiosa hipótese para esta preferência dos leitores em geral:

⁵⁵ A revista Veja de novembro de 2002 já reportava a seguinte informação: No Brasil, a publicação de obras do gênero teve um crescimento de mais de 700% nos últimos oito anos, contra um aumento de 35% do mercado de livros em geral. (30% com formação superior) Disponível em: http://veja.abril.com.br/131102/p_114.html

*"(...) Um desempregado, um faminto, não pode se interessar pela "viagem" proporcionada pelos livros, pelo conhecimento de si e do mundo proporcionado pela alta literatura. Talvez ele se interesse pelo Guia do Trabalhador, livro de auto-ajuda escrito por um metalúrgico desempregado, impresso às suas próprias expensas, que já vendeu 1000 exemplares."*⁵⁶

Essa relação - professores em formação e a leitura dos gêneros citados anteriormente - permite-nos discutir sobre as novas práticas de leitura incorporadas por estes leitores, os quais revelam um gosto por gêneros distintos dos legitimados pela academia. Seriam estes sujeitos rotulados como não-leitores até mesmo, como nos sugere Correa (1999), por seus próprios professores universitários?

Apesar de não ser nosso objetivo chegar a formulações conclusivas, inferimos que a grande procura pelos livros de auto-ajuda por parte dos professores em formação pode ocorrer devido a alguns fatores como: a tentativa dos sujeitos de preencherem as lacunas da formação; a busca por conselhos e soluções para questões pertinentes aos âmbitos pessoal e profissional; a possibilidade de freqüentarem textos menos áridos e de compreensão mais fácil, se compararmos aos textos científicos; e, por último, mas não menos relevante, a falta de orientação dos professores universitários, ao menos, para práticas de leitura na elaboração dos trabalhos acadêmicos pelos discentes.

Sobre este último item, concordamos com Andrade (2007, p.140): "O professor universitário formador de professores tem em mãos a responsabilidade pela construção de um percurso de leituras". Assim sendo, fazer com que os alunos reconheçam textos sem acompanhamento crítico do conteúdo e cujos métodos e conceitos expostos não são comprovados pela ciência é uma prática que os formadores de professores podem adotar para contribuir com o letramento científico (Andrade, 2007, p.23) dos professores em formação. Chartier (1999) nos proporciona uma reflexão pertinente a nossa discussão :

⁵⁶ ABREU, Márcia. O livro e suas dificuldades. Em Dia (on-line). Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1999. Disponível em: <http://www.alb.com.br/ensaios/ens002.asp>. Acesso em: 12 set. 2005, p. 2.

*“(...) Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar.”*⁵⁷

A forte presença dos livros religiosos⁵⁸ e dos livros de auto-ajuda nas práticas leitoras dos respondentes também nos remete à leitura tradicionalmente ligada a um conjunto limitado de livros lidos. A leitura praticada durante a Idade Moderna quando “(...) o leitor caracteriza-se por ser um leitor intensivo, que memorizava através de constantes releituras os textos que dispunha (Chartier, 1999, p. 99). A Bíblia era, por exemplo, o gênero mais lido, relido, memorizado e recitado. Bourdieu colabora para que entendamos a perpetuação de antigas práticas: “Historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente (Bourdieu, 2001, p.233)”.

Supomos que o ambiente no qual o leitor lê pode nos informar sobre a natureza de sua experiência. Nosso questionário revelou que o local preferido para a prática da leitura, na maioria das vezes - 61,8% - é o quarto do entrevistado. Aqui, reporta-mo-nos à perspectiva de Chartier (1999) sobre a prática da leitura individual no âmbito do privado, ao modo dos monges nos mosteiros da Idade Média. Esta

⁵⁷ CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**; conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999, p. 104.

⁵⁸ A pesquisa Retratos de Leitura no Brasil aponta a Bíblia como o gênero mais lido por 35% dos entrevistados com Ensino Superior.

prática só se popularizou bem mais tarde, acirrando a privatização da leitura, introjetada como um ato silencioso, introspectivo e isolado. Segundo Chartier (1999, p.143) mesmo quando esta leitura é feita em um espaço público e coletivo, ela também é privada: “(...) como se o leitor traçasse, em torno de sua relação com o livro, um círculo invisível que o isola”.

Contraponto da leitura silenciosa e privada, a leitura em voz alta e compartilhada, que, a princípio era um meio de socialização dos textos entre a população analfabeta, tornou-se também uma forma de lazer e sociabilidade bastante comum em diversos lugares como os salões, as tabernas, os cafés. Também se lia em voz alta nos espaços institucionais como o tribunal, a igreja e a universidade. Chartier (1999, p.143) nos diz que, na contemporaneidade, a leitura em voz alta restringe-se à esfera adulto-criança e às circunstâncias institucionais.

Sob essa perspectiva, perguntamos aos professores em formação com que assiduidade foi feita a leitura em voz alta em sala de aula durante a formação. Somadas as respostas freqüentemente e sempre, alcança-se o índice de aproximadamente 60%, porém apenas 3,6% assinalaram a opção em sala de aula para a questão que indagava em que ambiente eles lêem na maioria das vezes.

Destacamos na prática da leitura em voz alta realizada em sala de aula, o aspecto coletivo de poder ampliar as possibilidades de relações com diferentes formas de ler e, além disso, os sujeitos de nosso estudo serão futuros professores que necessitam aprender a ler em público.

3.3 LER PARA QUÊ? QUAIS AUTORES?

A questão de número 18 de nosso questionário (anexo II) interroga: Prioritariamente, por que você tem lido desde o início do curso? Obtivemos como resultados: 50,9% lêem por enriquecimento profissional; 25,4% por interesse e/ou curiosidade; 9% para adquirir cultura; 7,2% por obrigação e 7,2% por prazer. Ao relacionarmos o índice de 50,9% dos sujeitos que lêem por enriquecimento profissional com a questão de número 33, na qual eles são solicitados a citarem cinco autores relevantes para a formação, percebemos que eles compreendem

formação por formação acadêmica, pois a grande maioria dos 69 autores citados (anexo III) são vinculados à formação acadêmica e profissional ⁵⁹.

Em outra questão, 50,9% dos sujeitos também consideraram a aquisição de formação profissional como a principal contribuição do curso. Em princípio, não consideramos ilegítimo que o aluno espere da universidade a aquisição de uma profissão, pois, objetivamente, sabemos que a expectativa da grande maioria é que a formação lhes propicie a ascensão social. Entretanto, talvez pudéssemos atribuir a esses leitores o conceito de leitor interdito de Brito (1998). Segundo o autor, para boa parte dos professores, a prática de leitura restringe-se, pragmaticamente, à cultura escolar.

Acreditamos que uma visão mais abrangente de outros agentes de formação proporciona um repertório cultural mais amplo para que o professor em formação possa transitar por diferentes saberes. Inferimos que para os 36,3% que apontaram a aquisição de cultura geral como a maior contribuição do curso, serão maiores as possibilidades de conduzir, futuramente, a prática docente com mais segurança, de forma mais rica e articulada, fazendo uso de outras vivências e com outros exemplos para contar. Battaglia (2003) resume nosso ponto de vista: “Não é preciso ter cultura só para obter emprego e se dar bem economicamente, mas para entender as coisas de um jeito diferente”.

Percebemos que os discentes têm a universidade como local privilegiado da formação para docência. Em virtude disto, eles separam outros agentes culturais de formação, sem perceber, muitas vezes, que esta também ocorre além dos bancos acadêmicos, quer dizer, em outros “(...) não-lugares de formação – a praia, o supermercado, a rua, a vida (Villela, 2004)”.

Retomando as práticas leitoras de nossos sujeitos da pesquisa, concluímos que a leitura com fins eminentemente pragmáticos coloca os professores em formação em uma categoria de “leitores escolares” (Batista, 1998), impedindo-os de

⁵⁹ No relatório UNESCO 2004, foi solicitado aos professores que indicassem o tipo de leitura com o qual preferiam ocupar o tempo livre. Dentre os gêneros considerados mais interessantes por eles, a opção que obteve maior número de respostas foi *pedagogia e educação* – 49,5%. O segundo tipo mais apontado foi *revistas e livros científicos* – 28,3%, incidência que, se somada ao interesse por leituras sobre pedagogia e educação, sugere que os professores ocupam com leituras relacionadas ao seu trabalho e área profissional parte significativa do tempo livre.

se apropriarem de leituras de outras dimensões como o estético, o ético, o coloquial, as quais lhes instrumentalizariam com infinitas possibilidades de ler a si mesmos, ao outro e as “coisas da vida” (Bloom, 2001, p. 25).

Pedimos aos pesquisados para que citassem cinco autores (anexo III) relevantes para a formação. Como a maioria dos autores citados são da área de educação ou de outras áreas que são referências para pesquisa em educação, concluímos que os sujeitos interpretaram o termo formação por formação acadêmica e profissional e apenas uma minoria o entendeu por formação geral.

Houve a citação de 69 autores diferentes, 47,8% destes vinculados à educação, 33, 3% de áreas afins e 18,8% de formação geral. Este resultado nos permite atribuir aos sujeitos, uma formação que transita em diferentes enfoques epistemológicos como Filosofia, Sociologia, Psicologia, Antropologia e Linguística, por exemplo. Um aspecto observado por nós foi a presença de autores que estão produzindo atualmente como: Vera Candau, Magda Soares, Antônio Nóvoa, Sônia Kramer, Antônio Flávio Barbosa Moreira, entre outros, o que indica uma formação atualizada de parte dos respondentes. No geral, os 10 autores mais citados foram: Paulo Freire, Vygotsky, Jean Piaget, Philippe Perrenoud, Célestin Freinet, Magda Soares, Emília Ferreiro, Gabriel Chalita, Constance Kami e Anísio Teixeira (anexo III).

3.4 OUTRAS LEITURAS

Neste estudo, consideramos relevante conhecer algumas das práticas culturais dos professores em formação, porque compartilhamos do seguinte pensamento de Bourdieu (2001, p.231): “(...) a cada vez que a palavra leitura for pronunciada, que ela pode ser substituída por toda série de palavras que designam toda espécie de consumo cultural”.

Aos sujeitos foi perguntado com que frequência praticavam algumas atividades em espaços de lazer e sociabilidade. Em relação a assistir à televisão, ouvir música, encontrar amigos e utilizar a Internet, englobadas as respostas frequentemente e sempre, estes itens receberam, respectivamente, os seguintes percentuais: 58,1 - 81,8 - 83,6 e 90%.

Chama a atenção, o fato de a utilização da Internet sobressair-se à atividade de assistir à televisão, prática esta, geralmente, realizada no âmbito doméstico. Talvez a expressiva diferença ocorra porque o acesso⁶⁰ à rede esteja mais disseminado, não somente em suas próprias casas (por 81,8%), como também em diferentes espaços sociais como as próprias instituições pesquisadas, as lan houses, os cyber cafés, os telefones móveis, entre outros. Esta disseminação também promove um maior acesso à leitura do texto eletrônico fora do domicílio, o que engendra a formulação de novos parâmetros para mensurar a leitura de livros, jornais, revistas e outros gêneros em um mesmo suporte.

Parte considerável das atividades listadas obtiveram a freqüência às vezes como resposta pela maioria dos sujeitos: ir ao cinema (54,5%); ir a teatro/shows/concertos (45,4%); ir à biblioteca (41,8%); sair para dançar (40%); ir à livraria (38,1%) e assistir a competições esportivas (36,3%). A freqüência mais baixa às atividades foi observada na participação dos pesquisados em associações, pois chegamos ao índice de 65,4% se somarmos os itens raramente e nunca.

É certo que tenhamos, como exposto no referencial teórico, dado mais atenção às práticas de leitura referentes ao texto escrito, porém não deixamos de observar a leitura de filmes, peças teatrais, esportes e acervos também é feita ocasionalmente pelos sujeitos. Sobre esta casualidade, há algumas ponderações que podemos fazer. Poderíamos discorrer sobre a questão da falta de tempo ou da falta de recursos financeiros como discute Silva (2001). No entanto, optamos por sugerir para considerações se os sujeitos se apropriam destas práticas apenas como lazer e não como parte integrante da formação?

Obter dados acerca das práticas culturais dos sujeitos oportuniza não apenas saber que outras leituras, no sentido mais amplo da palavra (Martins,1999), compõem ou deveriam compor, simultaneamente, o processo de formação para docência. Sabemos que neste processo, a universidade é tida como agência central, no entanto, assim como Foucambert (1994 p.17) vê a escola como um momento da

⁶⁰ A pesquisa da UNESCO, de abrangência nacional, realizada há apenas quatro anos, destaca o fato de algumas atividades vinculadas ao computador, como o uso do correio eletrônico nunca serem realizadas por 59,6% dos professores pesquisados devido à dificuldade de acesso à rede à época.

formação do leitor, entendemos que a formação do professor-leitor tampouco se dá somente nos limites da sala de aula.

Às práticas culturais, relacionam-se o acesso e a posse dos bens de cultura, alguns destes foram investigados por nós. Embora 40% dos pesquisados tenham acesso a um jornal diário, a mídia mais utilizada para se manterem atualizados dos acontecimentos do mundo contemporâneo é a TV, a mais utilizada por 36,3%; em segundo lugar está a Internet com 32,7%; em seguida, o jornal impresso com 29%; e, por último, o rádio com 1,8%. As revistas impressas não foram assinaladas por nenhum dos sujeitos.

Percebemos a televisão como a mídia de acesso mais democrático. Entretanto, neste estudo, o que nos ocorre na relação entre o acesso ao jornal impresso e o índice de utilização da Internet para aquisição de informação, é a possibilidade de leitura de vários dos suportes impressos como jornais e revistas na versão on-line.

A posse de outros suportes textuais também é declarada pelos sujeitos: 89% deles possuem livros de literatura; 78,1% têm acesso a um jornal no fim de semana; 76,3% dispõem de revistas de entretenimento/informação; 74,5 usufruem de revistas sobre educação; 72,7% têm ao menos uma enciclopédia e todos declararam possuir um dicionário em casa.⁶¹

Quanto ao nível de interesse em relação aos assuntos lidos nos diferentes suportes, os itens a que os interrogados afirmam ter um alto ou muito alto grau de interesse são: as notícias locais ou nacionais com 70,9%; cultura e lazer com 65,4%; e, religião com 45, 4%. Eles também declararam ter médio interesse por: política (54,5%); notícias internacionais (36,3%); notícias policiais (38,1%); esporte (34,5%) e informática (32,7%). Os assuntos economia e negócios mais automóveis são de pouco interesse para a maioria, os índices são de 43,6% e 41,8%, respectivamente.

⁶¹ À posse de bens culturais, somam-se ainda os seguintes resultados: 38,1% possuem programas educativos – 67,2% jogos em geral – 49% instrumentos musicais – 40% CDs de música clássica e 96,3% CDs de música brasileira.

3.5 O LIVRO NÃO É O SUPORTE HEGEMÔNICO

O material mais utilizado pelos alunos (60%) por indicação dos professores durante o curso constitui-se de cópias de trechos ou capítulos de livros. Em segundo lugar, as apostilas e transparências aparecem com 21,8%. A seguir, estão os livros-texto e (ou) manuais com 16,3% e, por último, as anotações manuscritas, cadernos de notas e resumos com 1,8%. A esta questão podemos aliar a assiduidade com que os entrevistados freqüentam livrarias, a maior parte – 38,1% - diz fazê-lo às vezes e 27,2% freqüentam-nas raramente.

Maria (2002, p.160), afirma que “(...) propor a leitura de livros parece não ser uma prática comum nos cursos de graduação. O que impera são as famosas ‘pastas de professores’ no serviço de xérox existente junto às universidades brasileiras”. Compreendemos que, a fotocópia apresenta-se como um suporte de leitura mais acessível dentro do que as condições socioeconômicas permitem em relação à compra do livro por grande parte dos alunos universitários. Apesar disso, tal prática parece-nos acirrar a falta de intimidade com os livros.

Segundo Andrade (2007), tanto os professores, quanto os alunos não pressupõem o livro como suporte efetivo de leitura. A fragmentação do bem cultural livro e, por sua vez, das práticas de leitura, possibilita-nos observar que o atual professor em formação pertence a uma geração que faz um curso alicerçado, na maioria das vezes, nas cópias xérox; assim como também, com grandes chances de não saber o nome do autor ou de que publicações advêm os textos. Witter (1999, p.44) ratifica nossa observação:

*“(...)Existem muitas situações escolares em que os professores e alunos se valem de materiais textuais, dos quais nem sequer conhecem as fontes, a partir das quais foram feitas as cópias ou que serviram de base para a elaboração da apostila. As solicitações de leitura são tantas e tão dispersas, que acarretam frustrações e impedem a ocorrência de interações significativas do leitor com o texto.”*⁶²

⁶² WITTER, Geraldina. **Leitura:** Textos e Pesquisas. São Paulo: Alínea, 1999, p. 44.

Embora muitos professores demonstrem descontentamento em relação ao trabalho pedagógico com as fotocópias e apontem a presença destas “(...) como um mal necessário (Andrade, 2007, p.143)”, esta pseudo materialidade do livro fracionado e reproduzido⁶³ parece-nos não somente democratizar o acesso aos textos, mas também engendrar a formulação de novos parâmetros para mensurar o volume de leitura. São tantas as leituras de partes de livros requisitadas pelos professores de cada disciplina, que, uma vez compiladas e reestruturadas, quantos livros configurariam?

Neste estudo, tivemos o percentual de 41,8% dos pesquisados que declararam terem lido no máximo dois livros para a faculdade no semestre em que responderam ao questionário (2007.1). A princípio, o resultado nos soa insuficiente para a especificidade do público pesquisado, os professores em formação. Entretanto, inferimos que este número pode representar o resultado da substituição dos livros, no cotidiano acadêmico, por outras leituras fragmentadas. Ignorar as diferentes modalidades de apropriação de textos escritos é assumir como pressuposto que a única leitura legitimada é a leitura do suporte livro.

Desta forma, ao relativizarmos a problemática do uso da xérox na formação universitária, depara-mo-nos com uma dualidade: a incoerência em classificar os leitores dos textos copiados como não-leitores em contraste com a importância de se adquirir uma biblioteca pessoal, como Maria (2002, p.87) destaca:

*“(...) todos os que trabalham, pesquisam ou estudam a questão da leitura e da formação de leitores sabem muito bem: que faz diferença, sim, para a criança, para o jovem, para o adulto, ter sua biblioteca pessoal, poder voltar às leituras feitas, poder reler, descobrir novos sentidos em renovadas leituras”.*⁶⁴

⁶³ Em nossas leituras sobre a cultura da xérox, observamos que a prática de leitura das fotocópias ultrapassa o período de formação. A pesquisa da UNESCO revela que 44,5% dos professores em atividade docente responderam que sempre fotocopiam materiais ao item que buscava levantar a frequência com que atestavam suas preferências culturais.

⁶⁴ MARIA, Luzia de. **Leitura e Colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 87.

Sabemos que as práticas de leitura transformam-se de acordo com o suporte textual. Chartier (1999) compara a revolução do texto eletrônico à invenção da escrita. Todavia, percebemos uma semelhança entre a prática de leitura de capítulos isolados e destacados da obra original com a leitura descontínua e segmentada do texto eletrônico. Esta relação nos sugere a seguinte discussão: a leitura fragmentada do texto eletrônico já não é praticada pelas cópias xérox? Além disto, é possível também refletir sobre como ambas não favorecem a percepção por parte dos leitores da unidade textual na qual estão inseridas. A transformação das práticas de leitura através do texto eletrônico possibilita a extração de fragmentos separados do contexto global da identidade da obra (Chartier, 2004), o leitor não tem a noção do todo do projeto textual. A mesma técnica se aplica às passagens extraídas e fotocopiadas dos livros, o que acontece com a leitura das xérox, pois quando o texto é deslocado do contexto de produção da obra, a linha de lógica de pensamento autor é rompida.

Mesmo as coletâneas de artigos de vários autores possuem um encadeamento da linha de pensamento que alinhava o livro. Quando o artigo é pinçado do livro, ele é retirado do contexto da estruturação da obra. Assim, sugerimos para considerações que os alunos talvez estejam, culturalmente, mais afeitos a essas práticas porque já convivem com outras práticas fragmentadas que o mundo midiático lhes oferece além do texto eletrônico, como a televisão, por exemplo.

Outro item investigado diz respeito às fontes mais utilizadas para realizar as atividades de estudo para as disciplinas do curso. Estas são, para 56,3% dos sujeitos, os livros, periódicos e apostilas da instituição. As fontes da Internet utilizadas correspondem a 29% e 40% dos pesquisados leram, durante o semestre, de 3 a 5 artigos⁶⁵ de periódicos baixados on-line.

De acordo com os resultados, a utilização de suportes distintos do texto escrito na prática pedagógica dos professores universitários não é muito freqüente.

⁶⁵ Na questão 28 de nosso questionário, listamos alguns suportes textuais para que os sujeitos da pesquisa assinalassem qual foi o mais utilizado para estudo por indicação do professor durante o curso. O item artigos de periódicos especializados não foi assinalado nenhuma vez. Concluímos que nesta questão, os sujeitos entenderam artigos impressos em outros suportes, que não o eletrônico.

Para filmes e vídeos, 61,8% dos alunos declararam que estes foram às vezes utilizados. Já as músicas, gravuras, as apresentações teatrais, os sites da Internet e os programas de TV tiveram como frequência mais assinalada os itens raramente e nunca utilizados.

Ainda sobre a prática pedagógica dos professores universitários, 50,9% afirmaram não terem recebido indicação ou orientação para busca de artigos em sites como o SciELO⁶⁶, índice que relacionamos com o número de artigos científicos baixados na Internet pela maioria (de 3 a 5 artigos). A observação que podemos fazer é que a maior divulgação de sites de pesquisa poderia enriquecer as práticas leitoras, principalmente, dos alunos formandos, aqueles que produzirão monografias como trabalho de conclusão de curso.

3.6 A BUSCA PELA LEITURA

Ao perguntarmos se, durante a formação, os sujeitos tiveram algum estímulo para que se tornassem leitores, 85,4% dos sujeitos responderam que sim. O incentivo mais recebido por 70,9% foi para que considerassem a leitura como parte integrante e fundamental na formação. A partir dos autores citados na questão 33 do questionário, inferimos que eles também entenderam formação como formação acadêmica e profissional. A mesma questão também nos mostrou que apenas 5,4% receberam como maior estímulo o incentivo à constituição de uma biblioteca pessoal.

Como resposta à pergunta sobre o que os leva a procurarem por uma leitura, 54,5% dos sujeitos afirmaram que, na maioria das vezes, buscam um livro para ler por iniciativa própria e 18,1% procuram por indicação de alguém. Por certo, faltou-nos perguntar de quem seria essa indicação. Seria do professor? Em outra questão, 85,4% deles revelaram ser uma prática comum a proposta de leitura de livros por parte dos professores.

⁶⁶ Scielo é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e internacionais. <http://www.scielo.org>

No livro “Professores leitores e sua formação” Andrade (2007, p.133), relata a prática de dois professores universitários que têm o hábito de sortear livros entre os alunos no final do semestre, quando não, emprestam os livros de seu próprio acervo para elaboração de trabalhos acadêmicos. Entrevemos, aqui, a possibilidade do professor formador de professores estimular, através dessas intervenções, a constituição de uma biblioteca pessoal para que, quiçá, tentar suprir a ausência do livro em detrimento da presença da xérox, a qual tornou-se o suporte hegemônico dos estudantes universitários.

Também interessou-nos saber que prática pedagógica foi a mais utilizada pelos professores universitários para trabalhar a leitura dos textos. O debate coletivo foi apontado por 76,3% dos entrevistados. Andrade (2007) nos fala que tal estratégia é compreendida pelos professores como uma consequência da leitura realizada, supostamente, pelos discentes com antecedência. No entanto, esta expectativa, muitas vezes, é esvaziada ao terem que substituir o debate sobre o texto por uma aula expositiva, isto é, os professores acabam por falar eles mesmos, já que os alunos não participam do debate (Andrade, 2007, p.149). Assim, deduz-se que se não participam é porque não leram o texto.

Algumas considerações podem ser feitas a respeito da prática docente ao adotar o debate coletivo como estratégia pedagógica. Levantamos para considerações que este tipo de trabalho não garante a leitura do texto por parte dos alunos, tampouco a reflexão destes durante a exposição do outro. Poucos participam e, geralmente, a condução majoritária do professor põe limites ao texto como lugar da interação onde os sujeitos sociais se constituem dialogicamente (Koch, 2003).

Dentre os sujeitos pesquisados, pelo menos, os 21,8% admitiram não realizar a leitura do texto antecipadamente e esperar pela leitura do professor feita em aula. Seguramente, estes têm na fala do professor as referências para a construção de sentidos do texto, ou seja, não constroem o seu próprio sentido, ao contrário, recebem o sentido construído pelo professor. Assim, estes leitores assumem a condição de consumidores passivos de mensagens (Silva, 2002, p.96).

Outro aspecto a ser comentado a respeito da relação entre a participação oral dos alunos nos debates coletivos sobre textos e a conclusão dos professores (Andrade, 2007) de que eles não cumpriram suas tarefas de leitura, é o fato de que o leitor não se modifica em face do diálogo com o autor através do texto, o que vai

de encontro à concepção de leitura que consiste na relação dinâmica de interação entre autor-texto-leitor (Kleiman, 1993).

Quando o leitor não atua como agente na reconstrução do texto a partir da sua própria leitura (Geraldi, 1997, p.191), as concepções de leitor, como maduro, autônomo, crítico, entre outras, apresentadas no referencial teórico, são comprometidas. Silva (2002) nos lembra que cabe ao leitor posicionar-se diante do texto a fim de perceber quem veicula a idéia, para quê, para quem, em que contexto, sob que finalidade, e como o que está sendo veiculado pode refletir em sua formação e em sua vida. Do contrário, estabelece-se ao que o autor chama de pseudoleitura.

3.7 A BIBLIOTECA

Investigamos também a assiduidade com que os professores em formação freqüentam a biblioteca da universidade a que pertencem. Nesta questão, as práticas adotadas pelos alunos das duas instituições pesquisadas distanciam-se. Chartier (1999, p.92) nos diz que “(...) é a existência de técnicas ou de modelos de leitura que organizam as práticas de certas comunidades.” Ademais, acrescentaríamos à citação anterior o fator mediação.

A maioria dos alunos da UniverCidade – 68%- afirma sempre utilizar a biblioteca, enquanto 63,3% dos alunos da UNIRIO declararam que raramente ou nunca freqüentam a biblioteca. Observamos que a freqüência à biblioteca implica no objetivo de cada grupo para acessá-la: 80% dos pesquisados da UniverCidade freqüentam-na para pegar livros ou revistas emprestados. Na UNIRIO, 53,2% dos respondentes vão à biblioteca para ler ou trabalhar em grupo.

Poderíamos recorrer a Geraldi (1988) para, simplesmente, discutir a partir da perspectiva sócio-econômica a diferença nos resultados das duas instituições: “Os professores, num processo histórico que já se revela no nascedouro da universalidade da escola, estão concretamente hoje afastados do livro e das bibliotecas pelas condições de trabalho e de salário.” (Geraldi, 1988). Conquanto, essa justificativa não se confirma se nos ativermos ao perfil socioeconômico dos

participantes de ambos os grupos, pois este não apresenta diferenças. Desta forma, preferimos problematizar outros fatores.

A proximidade física do prédio da Biblioteca Central⁶⁷ da instituição, no qual se encontra o acervo multidisciplinar nas áreas de Ciências Sociais e Humanas, do local onde as aulas do Curso de Pedagogia são ministradas não nos aponta um fator de dificuldade para a pouca frequência à biblioteca pelos professores em formação da UNIRIO. Logo, podemos levantar outros questionamentos: Basta ter o acervo? O funcionamento da biblioteca facilita o acesso às publicações? Quem promove a mediação entre o acervo e os alunos? Os professores em formação da UNIRIO são mais estimulados a adquirirem uma biblioteca pessoal?

A utilização da biblioteca para empréstimo relaciona-se com a questão na qual perguntamos como os sujeitos tinham acesso, na maioria das vezes, a livros, periódicos e revistas. A grande maioria dos entrevistados da UNIRIO – 66,6% - compra publicações e apenas uma minoria- 3,3%- recorre à biblioteca para pegá-las emprestadas. Ao passo que, na UniverCidade, apenas 12% dos alunos compram livros ou revistas e 48% tomam-nos por empréstimo na biblioteca, prática que, provavelmente, permita explicar a assiduidade com que os alunos recorrem à biblioteca⁶⁸.

Ao analisarmos as questões referentes às bibliotecas das instituições, levantamos para considerações que, do ponto de vista da formação do professor, na busca por informação, a possibilidade de termos em alguns alunos que frequentam a biblioteca uma competência maior como leitores. Daí, decorre a importância de fomento a políticas de formação de leitores não apenas no Ensino Básico, bem como no Ensino Superior. De certo, concordamos com Witter (1997, p.181) ao

⁶⁷ O acervo do Sistema de Bibliotecas é composto de cerca de 188.000 itens de livros, folhetos, periódicos, teses, dissertações, monografias, partituras, discos, textos de peças teatrais, programas de teatro, além das bases de dados, abrangendo as áreas Biomédicas, Exatas, Humanas e Artes. A biblioteca funciona das 09:00 às 21:00h, de segunda-feira a sexta-feira. Empréstimo domiciliar e oferece os serviços de: empréstimo domiciliar, empréstimo entre bibliotecas, acesso à Internet, acesso domiciliar a bases de dados bibliográficos para usuários da comunidade acadêmica, serviço de cópia de documentos entre bibliotecas (COMUT), serviço de orientação e treinamento ao usuário, serviço de divulgação das obras recém incorporadas ao acervo e serviço de cópia de documentos na biblioteca.

⁶⁸ O sistema de bibliotecas da UniverCidade conta com um acervo total de aproximadamente 400.000 exemplares de livros e 680 títulos de periódicos, além de 1.500 vídeos/DVDs e 720 CDs-Rom. O sistema também participa das redes Comut (Biblioteca Solicitante), Redarte (Rede de Bibliotecas e Centros de Informação em Arte), GIDJ/RJ (Grupo de Informação em Documentação Jurídica), APCIS (Associação de Profissionais de Informação em Saúde), Compartilhamento (Compartilhamento de Acervos de Bibliotecas de Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro) e CBBU (Comissão Brasileira de Bibliotecas Universitárias).

defender que “A preocupação com a formação do leitor deve ir do processo inicial de aquisição até o leitor universitário”, inclusive.

Nos documentos consultados por nós, os Projetos Políticos Pedagógicos do curso de Pedagogia e as páginas eletrônicas⁶⁹ de ambas as instituições, não se encontra explicitado quer nas diretrizes, quer nas grades curriculares (anexo IV), um projeto de formação do leitor. Inferimos que esta ausência decorre do pressuposto de que os alunos chegam à universidade sem lacunas na sua formação como leitores. Witter (1997, p.183) corrobora: “Os cursos de Licenciatura tratam superficialmente da problemática relacionada ao ensino da leitura, gerando despreparo e lacunas na formação do professor”.

Historicamente, Chartier (1999, p.113) nos explica que os três discursos de autoridade sobre leitura do século XIX - a escola, a Igreja e a biblioteca – desagregaram-se, porque a sociedade teria, possivelmente, afastado-se das instituições que os representavam, fazendo com que as práticas de leitura se emancipassem frente diante das ordens e normas.

3.8 TEMAS SOBRE LEITURA DISCUTIDOS NA FORMAÇÃO

Em um de seus livros Kramer (2001, p.197) afirma que “Mais que ‘aprender a ler’, há que ler (...)”. Àqueles que formarão novos leitores, diríamos que há de se discutir na formação sobre questões como: o que é ler? O que ler? Como ler? Como ensinar a ler? Portanto, requisitamos aos pesquisados que marcassem os temas referentes à leitura discutidos ou não em aula durante a formação. Por ora, nossa intenção é fazer uma breve reflexão sobre o vínculo da teoria à prática.

Chamamos a atenção para o tema leitura de diferentes linguagens, que, de acordo com 67,2% dos professores em formação, foi discutido durante o curso, porém não tão freqüentes na prática pedagógica dos professores universitários, como nos mostram os resultados da questão 30 do questionário. Destacamos que

⁶⁹ As páginas consultadas para este estudo foram: <http://www.unirio.br/cch/ee/index.htm> e http://www.universidade.edu/uc/cursos/graduacao/pedag/index_pedag.asp

para um trabalho mais diversificado em sala de aula, ambas as instituições pesquisadas dispõem de recursos como TV, DVD, data show, retroprojeto etc.

Quanto aos suportes de leitura, embora 54,4% tenham declarado que debateram sobre o tema, consideramos provável que a presença já tão disseminada e naturalizada das cópias xérox não seja percebida por eles como o suporte textual preponderante na formação, o mesmo que os exclui da identidade de leitores de livros. Mais da metade dos sujeitos, 54,4%, revelou não ter discutido sobre o tema modos de ler. Porém, o mesmo número de sujeitos discutiu sobre o tópico ensino de leitura. Certamente, a revolução nas maneiras de ler (Chartier, 1999) proporcionada pelas mídias digitais já requer uma maior convergência entre os temas mencionados para que o professor em formação acompanhe as transformações no processo ensino aprendizagem engendradas pelo texto eletrônico.

Por último, a grande maioria dos sujeitos – 74,5%- atestou terem trabalhado com os conceitos de leitura durante a formação acadêmica. Com efeito, a relevância do tema está na relação da concepção de leitura compreendida por eles, futuros professores, com as ações pedagógicas que exercerão na formação de novos leitores. Para exemplificar, se o professor em formação levar para sua prática docente a idéia de que leitura é simples decodificação (Freire, 1986), provavelmente, ele repetirá a postura mecanicista de seus antigos professores. Por outro lado, se compreender a leitura como interação entre texto-sujeitos (Koch, 2003), poderá atuar como mediador, fator de ação do contexto imediato do leitor (Kleiman, 2001).

Finalmente, ainda que esta pesquisa não se configure como um estudo comparativo, destacaremos algumas semelhanças e diferenças entre os grupos pesquisados. Mesmo pertencendo a instituições localizadas em diferentes regiões da cidade o perfil socioeconômico dos pesquisados não se apresentou distinto, tampouco notamos um distanciamento nas práticas culturais dos sujeitos. Cabe destacar que ao entorno da UNIRIO encontra-se uma oferta maior de espaços culturais em relação ao bairro de Jacarepaguá. No entanto, a frequência às atividades culturais listadas na questão 15 por ambos os grupos de alunos faz-se semelhante.

A questão na qual os alunos citam autores, a inclusão de nomes como Rosa Fisher e Maria Luiza Belloni apontou-nos uma especificidade do currículo do curso de Pedagogia da UNIRIO, o enfoque nas TICs - Tecnologia da Informação e Comunicação – através da disciplina Ciência da Comunicação.

O resultado que consideramos mais interessante está na relação entre o acesso às bibliotecas e o acervo de cada uma das instituições. Embora a biblioteca da UniverCidade, unidade Rio das Pedras, conte com aproximadamente 1500 livros e 5000 periódicos em um espaço físico de 60 m², 80% dos professores em formação recorrem ao acervo disponível para pegar livros e revistas emprestados. Em contrapartida, a biblioteca da UNRIO, cujo acervo soma 188.000 itens diversos alocados em um prédio de dois andares com amplos espaços para leitura é acessada para empréstimo por apenas 16,6% dos alunos.

O contraste entre números citados nos surpreende porque sendo a UNIRIO uma universidade de pesquisa, estranhamos a falta de interesse dos alunos pela busca à informação. Talvez a própria instituição não estimule essa prática ou seus alunos comprem mais livros e tenham mais acesso à Internet. Antes de nossas considerações finais, Bloom (2001, p.16) nos sugere “(...) enquanto não amadurecemos como leitores, algum aconselhamento sobre leitura pode ser-nos útil, até mesmo essencial”.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para traçarmos nossas considerações finais, retomaremos a alguns dos temas descritos no quadro de referência conceitual elaborado para nortear as questões levantadas no questionário.

No que se refere ao conceito perfil como leitores, uma das primeiras conclusões que podemos destacar é que os professores em formação deste estudo realizam práticas de leitura acadêmica e extra-acadêmica, por isso constituem-se leitores. Estes, além dos textos integrantes da formação, apresentam outras práticas particulares de leitura como, por exemplo, os livros religiosos e os livros de auto-ajuda. Apesar de esses gêneros não usufruírem de prestígio acadêmico (Correa, 1999), eles não nos autorizam a classificação dos sujeitos como não-leitores.

Acerca do tema Práticas de leitura, os resultados também demonstram que sequer a frequência aos textos, tampouco a quantidade de livros lidos os exclui de uma comunidade de leitores (Chartier, 1994). Quanto ao tempo de leitura, as horas dedicadas às práticas leitoras pelos sujeitos podem tanto configurar uma leitura intensiva, quanto extensiva. Acerca do volume de leitura, a assídua presença das cópias de capítulos ou trechos de livros na rotina acadêmica não nos permite mensurar o número de livros percorridos pelos sujeitos.

Outrossim, se não nos detivermos à “autoridade do livro” (Chartier, 1999) como suporte hegemônico, podemos também concluir que a leitura do texto eletrônico, com suas diversas possibilidades de gêneros textuais em um único suporte, é uma prática assídua entre os sujeitos, pois a grande maioria tem acesso à Internet em suas próprias casas e a elegem como a mídia mais utilizada para manterem-se informados sobre os acontecimentos.

Mais especificamente, no conceito Práticas de leitura proporcionadas pela instituição via prática pedagógica dos docentes, uma das conclusões que também destacamos está na freqüente prática do debate coletivo sobre textos como estratégia pedagógica dos professores universitários. Acreditamos que esta atividade compromete o que Chartier nos coloca (1999, p.77): “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. A questão central, aqui, está na possibilidade de o aluno não interagir com o texto e não construir a sua própria

leitura a fim de ter a percepção sobre quem veicula a idéia, para quê, para quem, em que contexto, sob que finalidade, e como o que está sendo veiculado pode refletir em sua vida.

As questões que emergem dessas conclusões iniciais são: as práticas de leitura dos grupos pesquisados são suficientes e relevantes para a formação como professores-leitores? As leituras realizadas por eles contribuem para o letramento acadêmico? Ainda mais importante, contribuirão, efetivamente, estas leituras para práticas pedagógicas reflexivas na futura atuação como professores?

Até aqui, o que podemos responder é que conhecer alguns aspectos das práticas de leitura dos alunos-professores nos foi importante para perceber que, na trajetória que percorreram como leitores até chegarem ao Ensino Superior, muitas lacunas ficaram em branco, e, na maioria das vezes, no aguardo de que a família e/ou a escola pudessem preenchê-las.

Não desconsideramos a importância de se discutir, pesquisar e conhecer os fatores econômicos e socioculturais que interferiram na formação dos sujeitos como leitores. No entanto, responsabilizar a família por não tê-los feito herdeiros⁷⁰ do hábito de leitura ou culpar a escola a qual freqüentaram por não tê-los formado leitores não nos parece o melhor caminho a seguir. Em vez disto, assim como Kramer (1998) acreditamos que seja mais útil perceber a urgência de se resgatar e formar professores-leitores.

Isto posto, a pergunta que se coloca é: o que nós, professores universitários, podemos fazer pelos professores em formação no que se refere às práticas de leitura? Deixar que as lacunas na formação como leitores universitários ultrapassem a graduação e adentrem aos programas de pós-graduação? Reprová-los como leitores porque, como nos ilustra Kleiman (2004) “[...] se o professor não leu o que eu, como acadêmica, li e acho que é bom ler, então ele não é leitor”. Permitir que eles sejam, no exercício docente, rotulados como não-leitores em textos jornalísticos ou pesquisas que estampam uma “certeza generalizada” ou contemplam o conceito de leitor apenas o leitor de livros?

⁷⁰ Para o termo herdeiros, adotamos pensamento de Pierre Bourdieu segundo a qual o sucesso ou fracasso na realização das práticas escolares e acadêmicas, dentre elas a leitura, depende da herança cultural que os alunos dispõem, ou seja, o capital cultural familiar (BOURDIEU, 2002, p.42).

Uma das conclusões mais importantes de nosso estudo está no reconhecimento do papel que desempenhamos como formadores de professores-leitores através de uma prática consciente (Freire, 1986) que possa ampliar o letramento dos estudantes para que estes assumam a leitura não somente como um compromisso acadêmico e ocasional, mas pessoal e contínuo.

No que tange à universidade, Chartier (1999) nos diz que: “[...] a faixa etária, o estado civil, o currículo educativo podem definir, mais ainda que a condição social em sentido estrito, a identidade específica de um público de leitores (Chartier, 1999, p.119)”. Desta forma, defendemos um programa de formação de leitores para o Curso de Pedagogia que subsidie iniciativas, nas quais participem bibliotecários, docentes e alunos, como salas e rodas de leitura; eventos para discussão sobre leitura, suportes, gêneros textuais e autores; atualização e divulgação do acervo da biblioteca como forma de mediação entre leitura e leitores. Enfim, estas iniciativas poderão ser um caminho para que a universidade venha a tornar-se a casa ou a sala de aula com livros a qual, talvez, eles não tiveram a oportunidade de frequentar .

Para reforçar nossa posição, encontramos em uma de nossas últimas leituras para este estudo, uma recente pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (GURGEL, 2008), cujo objetivo constituiu-se da análise de 71 currículos de Cursos de Pedagogia, que respondem pela formação de professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e da educação infantil, oferecidos por instituições públicas e privadas de todo o país. O levantamento apresenta seis quadros com a distribuição das disciplinas obrigatórias e optativas segundo algumas categorias de análise como, por exemplo, região, dependência administrativa, organização acadêmica e núcleos curriculares.

Observamos que nas grades curriculares dispostas no estudo, a leitura é elencada como conteúdo do currículo da Educação Básica, ou seja, faz parte do núcleo de conhecimentos relativos à formação profissional específica. Por certo, o resultado obtido no relatório da pesquisa é panorâmico e não se aplica a uma instituição em particular, no entanto demonstra que, em termos gerais, nas propostas curriculares dos cursos de formação de professor, percebe-se ausência de uma política pedagógica de formação do professor-leitor.

À guisa de conclusão, Bourdieu (2001, p.232) nos propõe: “Parece-me muito importante, quando abordamos uma prática cultural qualquer, interrogamo-nos como praticantes, nós mesmos, dessa prática”. Esta interrogação nos leva à reflexão de

nossas múltiplas e diversificadas práticas de leitura, em diferentes suportes, ao longo desta pesquisa: livros, revistas, dissertações, teses, dicionários, artigos, ensaios, entrevistas, e, também, as cópias. Estas últimas, já tão inseridas naturalmente no contexto acadêmico, também fizeram parte do próprio curso de mestrado.

Assim, muitas leituras foram feitas. De texto em texto, uma inquietude nos moveu a ler, a reler o que havíamos escrito ou o que foi escrito em nós, e, inesperadamente, a “desler” o que julgávamos saber. Neste processo, outras formas de pensar a leitura e os leitores foram descobertas e construídas. Todavia, há muito mais a ser lido, tecido e expandido em outras leituras, em outras pesquisas.

5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. O livro e suas dificuldades. Em Dia (on-line). Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1999. Disponível em: <http://www.alb.com.br/ensaios/ens002.asp>. Acesso em: 12 set. 2005

AMORIM, Galeno (coord.) **Retratos da leitura no Brasil**. SP, 2008, 2ª edição. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf> Acesso em 27 jul. 2008.

ANDRADE, Ludimila Thomé de. **Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

BABBIE, Earl. (1999). Métodos e Pesquisas de Survey. Belo Horizonte: Editora UFMG.

BATISTA, A. A. G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado Aberto; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 23-60.

BATTAGLIA, Stela Maris Fazio. Leitura e literatura. Diário do Grande ABC, Santo André, SP, p. 3 – 05 set.2003. Disponível em: www.diarionaescola.com.br/05se09.pdf Acesso em: 12 set. 2008

BARROS, Rubem. Leitura: a grande travessia da educação. **Revista Educação**, São Paulo: Editora Segmento, v. 11, n. 121, p. 36-56, mai. 2007

BARTHES, Roland. **Le bruissement de la langue**. Paris: Seuil, 1984. Disponível em: < <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/L/leitor.htm>>. Acesso em: 8 mar. 2008.

BENCINI, Roberta. Todas as leituras. In **Nova Escola**, São Paulo, n. 194, p. 30-39, ago.2006.

BENCINI, Roberta ; MINAMI, Thiago. O desafio da qualidade. In: **Nova Escola**, São Paulo, n.196, p. 40-45, out. 2006.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leituras**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. IN: NOGUEIRA, M.A.;CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. 4ª ed., Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

BRITTO, L. P. L. Leitor interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado Aberto; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 61-78.

CARVALHO, Marlene. **A leitura dos futuros professores**: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. *Teias*. FAE- UERJ, rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p 7-20, jan/jun, 2002.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**; conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Brasília: Editora da Universidade Nacional de Brasília, 1994

CHARTIER, Roger. *Entrevista concedida em 25 de junho de 2004.*)

http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/roger_chartier.htm Acesso em: 12 ago. 2008

CHARTIER, Roger. 2001
http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_entrevista_conteudo.asp?idioma=1&idMenu=&label=&v_nome_area=Entrevistas&v_id_conteudo=51218 Acesso em: 12 ago. 2008

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. **Entre práticas e representações**: uma incursão em alguns aspectos da leitura na universidade. In: Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), XX, 1999, Caxambu. Trabalho apresentado. Dissertação (Mestrado em Educação) Campinas, 1999.

FONTES, Luziane Rodrigues. **No meio do caminho, a leitura** [Monografia]. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

GERALDI, Wanderley. Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1996.

GERALDI, Wanderley. **A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor** Série Idéias n.5. São Paulo: FDE, 1988. p.79-84.

GERALDI, Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, Wanderley. **O texto na sala de aula** São Paulo: Editora Ática, 2002.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão da leitura**. Tradução: Maria José Frias. Portugal: Edições Asa, 1993. (Coleção Práticas Pedagógicas).

GOIS, Antônio. Brasil é reprovado, de novo, em matemática e leitura. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 dez. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u351481.shtml>> Acesso em: 6 fev. 2008.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 04 Ago 2008.

GOULART, Cecília. Entrevista. 2004. Disponível em: http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/cecilia_maria.htm
Acesso em: 04 ago. 2008

GOUVÊA, Guaracira. Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GURGEL, Thais. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar. Revista Nova Escola outubro de 2008 p. 49

INEP. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam e o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KLEIMAN, Ângela. Entrevista 2004 Lingüística Aplicada e formação de professores http://www.ceale.fae.ufmg.br/noticias/ler_entrevista.php?txtId=193 Acesso em: 28 ago. 2008

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de formação e escrita. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KRAMER, Sônia. **Leitura e escrita de professores**: da prática de pesquisa à prática de formação. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: n.7, p. 19-41, jan./abr., 1998.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita**: Formação de professores em curso. São Paulo, Ática, 2001.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina et al (Orgs.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 10 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa. Apostando na leitura. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 19 set.1993.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Leitura:** uma prática social. Disponível em:<
http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=9&id_subtema=2 > Acesso em: 31 mai. 2003.

LUCKESI, Carlos Cipriano et al. **Fazer Universidade:** uma proposta metodológica. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAIÁ, Menezes. Na escola, mas analfabetos. O Globo 23 de dezembro de 2007. O país p.3.

MANGUEL, Alberto. Ler é poder. **Revista Veja**. Rio de Janeiro, 7 jul. 1999. Entrevista.

MARIA, Luzia de. **Leitura e Colheita:** livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARTINS, Maria Helena. Encruzilhada de leituras. In: DIETZSCH, M. J. M. (org.) **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. A leitura na formação e atuação do professor de Educação Básica MARI, Hugo; WALTY, I.; VERSIANI, Z. **Ensaaios sobre leitura**. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2005.228 p.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZIBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da Silva (Org). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995. p.58-77.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso & leitura**. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da UNICAMP, 2000.

PEREIRA, Marcos Villela. O não-lugar da formação. Diário do Grande ABC, Santo André, SP, p. 3 - 10 dez. 2004. Disponível em: www.diarionaescola.com.br/03dez03.pdf Acesso em: 12 set. 2008

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos**. Reflexões sobre o Desenvolvimento da Leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma pedagogia da leitura. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em Curso**: Triologia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Eu não acredito em uma sociedade sem livros. **Jornal Correio da Bahia**. Salvador, 29, jul.2006 Disponível em: <<https://www2.sec.ba.gov.br/site_ascom.nsf/37897c57594b333403256dd500564158/486d0432a2d2c3d0032571bc00455e2c?OpenDocument> Acesso em 20 mai. 2007.

SILVA, Santuza. Amorim. A leitura nas narrativas docentes. Revista TXT- leituras transdisciplinares de telas e textos/FALE/UFGM, v. 3, p. 20-25, 2007. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/ATELAEOTEXTO/revistatxt6/artigo_santuza.html Acesso em: 15 set 2008.

SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção dos sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. Ler, verbo transitivo. Leia Brasil, 2002. Disponível em: http://www.leiabrasil.org.br/index.aspx?leia=suporte_titulo Acesso em: 13 ago. 2008

SOARES, Magda Becker. As condições sociais de leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN,R; SILVA, E. T. **Leitura e Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática,1998. p.18-29.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: acesso a um código ou acesso à leitura. **ONG Leia Brasil**. Disponível em: http://www.leiabrasil.org.br/leiacomente/biblioteca_derrubada.htm. Acesso em: 13 set. 2005

WEINBERG, Monica. Prontos para o século XIX. Revista Veja. 20 de agosto de 2008 p.80

WITTER, Geraldina. Porto. (org.) **Leitura e Universidade**. São Paulo: Alínea, 1997.

WITTER, Geraldina. **Leitura**: Textos e Pesquisas. São Paulo: Alínea,1999.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura**: História e Sociedade. Série Idéias, n.5. São Paulo: FDE, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Um réquiem de luxo. In: BARROS, Rubem. Leitura: a grande travessia da educação. **Revista Educação**, São Paulo: Editora Segmento, v. 11, n. 121, p. 36-56, mai. 2007

ANEXOS

ANEXO I**QUADRO DE REFERÊNCIA CONCEITUAL**

QUADRO-RESUMO DOS CONCEITOS APLICADOS AO QUESTIONÁRIO

Tema	Conceito	Especificação	Questões
Perfil dos sujeitos da pesquisa	Como leitores		1, 2, 3, 4, 5 e 6
	Como professores em formação		34, 35, 36 e 37
Práticas de leitura	Leituras dos sujeitos por iniciativa própria	Práticas de leitura sem vínculo acadêmico	7, 8, 9, 10, 13 e 14
		Práticas de leitura vinculadas à formação	16, 17, 18, 19, 20 e 21
		Práticas de leitura para o trabalho	40
	Leituras requisitadas para formação	Práticas de leitura proporcionadas pela instituição através da prática pedagógica dos professores	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 e 33.
Capital cultural	Posse de bens culturais	Acesso e posse de bens culturais	11 e 12
	Práticas culturais	Frequência a eventos culturais	15
Caracterização profissional	Trabalho	Tipo de trabalho	38 e 39
Caracterização sociodemográfica	Renda	Renda	41 e 42
	Gênero	Gênero	44
	Idade	Faixa etária	43

ANEXO II

QUESTIONÁRIO

Caro aluno,

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre práticas de leitura de professores em formação desenvolvida para o Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da UNIRIO.

Você deve responder assinalando com um “x” o item ou espaço referente à sua resposta. Para algumas questões será necessário que você escreva uma resposta curta.

Por favor, leia cuidadosamente cada questão. Não existem respostas “certas” ou “erradas”. Suas respostas devem ser aquelas que refletirem a sua prática.

Antecipadamente, obrigada pela colaboração.

QUESTIONÁRIO

1- Você gosta de ler?

b) Não

a) Sim

2- Você se considera:

a) Não-leitor

b) Mau leitor

c) Leitor ocasional

d) Leitor assíduo

3- Na criação pelo (des) gosto de ler, que instituição foi a principal em sua formação?

() A escola () A família () Outra. Qual? _____

4- Em suas lembranças da infância, em relação à leitura, você se recorda de seus pais:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Sempre
Lendo Jornal					
Lendo Revistas					
Lendo a Bíblia ou outros livros sagrados					
Lendo livros de literatura					
Lendo livros acadêmicos					

5- **Na maioria das vezes**, você procura um livro para ler:

- a) Por iniciativa própria
- b) Por indicação de alguém
- c) Por título/nome do livro
- d) Pela capa e figuras
- e) Outra

6- **Na maioria das vezes**, onde você lê?

- a) No quarto
- b) Na sala
- c) No transporte
- d) No trabalho
- e) Em sala de aula

7- Você faz outras leituras acadêmicas além das requisitadas pela faculdade?

() Sim () Não

8- Quantas horas **por semana**, aproximadamente, você dedica a **qualquer tipo** de leitura?

- a) Nenhuma.
- b) Uma a duas.
- c) Três a cinco.
- d) Seis a oito.
- e) Mais de oito.

9- Excetuando-se os livros acadêmicos obrigatórios, que outro tipo de livro você **mais** lê?

- a) Obras literárias de ficção (romances/contos/poesias)
- b) Obras literárias de não-ficção (ensaios/biografias/ciência/etc.)
- c) Livros religiosos
- d) Livros de auto-ajuda.
- e) Outro. Qual? _____

10- Quantos livros (sem vínculo acadêmico) você leu neste **semestre**?

- a) Nenhum.
- b) No máximo dois.
- c) Entre três e cinco.

- d) Entre seis e oito.
e) Mais de oito.

- a) Compra
b) Pega emprestado com amigos
c) Pega emprestado na biblioteca
d) Faz cópia
e) Baixa na Internet
f) Ganha

11- **Na maioria das vezes**, para ter acesso a livros/periódicos/ revistas, você:

12- Em sua casa você tem:
(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
Um jornal diário?		
Um jornal no fim de semana?		
Revistas sobre educação?		
Revistas de Entretenimento/Informação?		
Uma enciclopédia?		
Um dicionário?		
Acesso à internet?		
Livros de literatura?		
Outros Livros?		
Programas educativos (softwares) de computador?		
Jogos em geral?		
CD de música clássica?		
CD de música brasileira?		
Instrumentos musicais (piano, violão, flauta, cavaquinho, etc.)?		

13- Que **meio** você mais utiliza para se manter atualizado acerca dos acontecimentos do mundo contemporâneo?

- a) Jornal impresso
b) Revistas impressas
c) TV.
d) Rádio.
e) Internet.

14- Julgue o seu nível de interesse em relação aos seguintes tipos de informação

	Nenhum	Pouco	Médio	Alto	Muito alto
1. Política					
2. Economia e negócios					
3. Notícias locais e/ou nacionais					
4. Notícias Internacionais					
5. Notícias policiais					
6. Cultura e lazer					
7. Esporte					
8. Veículo					
9. Informática					
10. Religião					

15-Com que **freqüência** você realiza as seguintes atividades:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Sempre
Assistir televisão					
Ouvir música					
Ir ao teatro / shows / concertos					
Ir ao cinema					
Assistir competições esportivas					
Sair para dançar					
Utilizar a internet					
Ir à biblioteca					
Ir à livraria					
Visitar exposições					
Encontrar amigos					
Participar de associações					

16-Quantas horas **por semana**, aproximadamente, você dedica à **leitura acadêmica**, com exceção das horas de aula?

- a) Nenhuma, apenas assisto às aulas.
- b) Uma a duas.
- c) Três a cinco.
- d) Seis a oito.
- e) Mais de oito.

17-Que fonte(s) você **mais** utiliza ao realizar as atividades de estudo para as disciplinas do curso?

- a) Os livros/ periódicos/ apostilas da sua instituição.
- b) Os livros/ periódicos/ apostilas de outra instituição.

- c) Os livros/ periódicos/ apostilas de sua propriedade.
- d) A Internet.

18-**Prioritariamente**, por que você tem lido desde o início do curso?

- a) Por enriquecimento profissional
- b) Para adquirir cultura
- c) Por interesse, curiosidade
- e) Outra.Qual? _____

- d) Por obrigação
- e) Por prazer

|

19-Quando o seu professor solicita a leitura de um texto para uma aula posterior, **na maioria das vezes** você:

- a) Lê o texto previamente
- b) Lê o texto previamente e levanta questionamentos
- c) Não lê e espera pela leitura do professor feita em aula
- d) Não procura ter acesso ao texto e comparece à aula sem ele

20- Com que **freqüência** você utiliza a biblioteca de sua instituição?

- a) () Sempre
- b) () Freqüentemente
- c) () Ocasionalmente
- d) () Raramente
- e) () Nunca

21- Você freqüenta a biblioteca de sua instituição **prioritariamente** para:

- a) () Nunca vou à biblioteca
- b) () Ler
- c) () Trabalhar em grupo
- d) () Pegar livros ou revistas emprestados
- e) () Pesquisar na internet

22-Quantos livros você leu neste **semestre para a faculdade?**

- a) Nenhum.
- b) No máximo dois.
- c) Entre três e cinco.
- d) Entre seis e oito.
- e) Mais de oito.

23-Quantos artigos de periódicos impressos ou baixados da Internet você leu neste **semestre para a faculdade?**

- a) Nenhum.
- b) No máximo dois.
- c) Entre três e cinco.
- d) Entre seis e oito.
- e) Mais de oito.

24-Durante a sua formação, você teve algum estímulo para que se tornasse leitor?

() SIM () NÃO

25- Se a sua resposta à questão anterior foi SIM, **que tipo de estímulo** você **mais** recebeu para que se tornasse leitor?

- a) Foi incentivado a formar uma biblioteca pessoal
- b) Foi incentivado a freqüentar bibliotecas
- c) Foi incentivado a considerar a leitura como parte integrante e fundamental na formação
- d) Foi incentivado a ler sem obrigação ou cobrança
- e) Nenhum

26- Em relação à leitura, marque SIM ou NÃO para os temas que foram discutidos em aula durante a sua formação?

- () Conceitos de leitura
- () Modos de ler
- () Suportes de leitura
- () Leitura de diferentes linguagens
- () Ensino de leitura

27- A proposta de leitura de livros é uma prática comum por parte dos seus professores?

() SIM () NÃO

28- Que tipo de material, entre os listados abaixo, é ou foi **mais utilizado** para seu estudo **por indicação** de seus professores durante o curso?

- a) Livros-texto e (ou) manuais.
- b) Apostilas e transparências
- c) Cópias de trechos ou capítulos de livros.
- d) Artigos de periódicos especializados.
- e) Anotações manuscritas / cadernos de notas / resumos.
- f) Página do professor na Internet / sites especializados

29- **Na maioria das vezes**, como a leitura de textos é cobrada por seus professores?

- a) Perguntas-chave
- b) Resumos ou resenhas
- c) Debate coletivo sobre o texto
- d) Estudo dirigido
- e) Apresentação oral (seminários)

30- Com que frequência os seus professores usaram os suportes abaixo durante as aulas?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Sempre
Programas de TV					
Filmes e vídeos					
Músicas					
Gravuras					
Apresentação Teatral					
Sites da internet					

31- Ao longo do curso, seus professores lhe indicaram e/ou orientaram a buscar artigos em sites como o SCIELO, por exemplo?

() SIM () NÃO

32- Com que **frequência**, durante seu curso e em sala de aula, foi feita leitura em voz alta?

- a) () Sempre
- b) () Freqüentemente
- c) () Ocasionalmente
- d) () Raramente
- e) () Nunca

33- Cite 5 (cinco) autores relevantes para sua formação :

34- Você quer atuar como professor?

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Ainda não me decidi.

35- Você já teve experiência no magistério?

- a) Sim.
- b) Não.

36- Qual foi a principal razão que levou você a escolher a licenciatura? **Escolha apenas a razão principal.**

- a) Porque quero ser professor.
- b) Para ter outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade.
- c) Por influência da família.
- d) Porque tive um bom professor que me serviu de modelo.
- e) É o único curso próximo da minha residência.
- f) Outra. Especifique: _____

37- Qual você considera **a principal contribuição** do curso?

- a) A obtenção de diploma de nível superior.
- b) A aquisição de cultura geral.
- c) A aquisição de formação profissional.
- d) A aquisição de formação teórica.
- e) Melhores perspectivas de ganhos materiais.

38- Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso **atualmente**:

- a) Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.
- b) Trabalho e recebo ajuda da família.
- c) Trabalho e me sustento
- d) Trabalho e contribuo com o sustento da família.
- e) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

39- Se você trabalha, responda à questão abaixo:

Seu trabalho está vinculado à/ao:

- () Educação
- () Comércio
- () Indústria
- () Comunicação
- () Saúde
- () Serviços
- () Outros. Especifique: _____

40- Que tipo de material você lê, prioritariamente, para o seu trabalho?

- a) Livros
- b) Manuais técnicos
- c) Revistas técnicas
- d) Textos da internet

41- Qual a faixa de **renda mensal** da sua família?

- a) Até 3 salários mínimos
- b) Mais de 3 até 5 salários mínimos
- c) Mais de 5 até 10 salários mínimos
- d) Mais de 10 até 15 salários mínimos
- e) Mais de 15 até 20 salários mínimos
- f) Mais de 20 até 30 salários mínimos
- g) Mais de 30 salários mínimos

42- Quantas pessoas, **inclusive você próprio**, vivem com esta renda mensal familiar?

- a) Uma
- b) Duas
- c) Três
- d) Quatro
- e) Cinco ou mais

43- Qual a sua faixa etária?

- a) De 17 a 30 anos
- b) De 31 a 40 anos
- c) De 41 a 50 anos
- d) Mais de 50 anos

- a) Feminino
- b) Masculino

44- Sexo:

ANEXO III
QUADRO DE AUTORES CITADOS

RESULTADO GERAL DOS 10 AUTORES MAIS CITADOS

Paulo Freire	44
Vygotsky	21
Jean Piaget	20
Philippe Perrenoud	16
Célestin Freinet	09
Magda Soares	06
Emília Ferreiro	06
Gabriel Chalita	06
Constance Kami	05
Anísio Teixeira	05

AUTORES CITADOS PELOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO DA UNIRIO

Paulo Freire	26
Philippe Perrenoud	14
Vygotsky	12
Jean Piaget	10
Sigmund Freud	04
Antônio Gramsci	03
Michel Foucault	03
Anísio Teixeira	03
Magda Soares	02
Maurice Tardif	02
Karl Marx	02
Friedrich Nietzsche	02
Cipriano Luckesi	02
Madalena Freire	02
José Gimeno Sacristán	01
Vera Maria Candau	01
Paulo Coelho	01
Bíblia Sagrada	01
Marsyl Mettrau	01
Ângela Kleiman	01
Mikhail Bakhtin	01
Antônio Nóvoa	01
Emília Ferreiro	01
Henri Wallon	01
Rosa Fischer	01
Luíza Belloni	01
Maria Teresa Esteban	01
Edgar Morin	01
Demerval Saviani	01
Rubem Alves	01
Norbert Elias	01
Herbert Marcuse	01
Maria Montessori	01
Sócrates	01
Sônia Kramer	01

AUTORES CITADOS PELOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO DA UNIVERCIDADE

Paulo Freire	18
Jean Piaget	10
Vygotsky	09
Gabriel Chalita	06
Emília Ferreiro	05
Zilma Ramos de Oliveira	03
Moacir Gadotti	03
Romeu Kazume Sasaki	03
Pedro Demo	03
Magda Soares	03
Dante Donatelli	03
Edgar Morin	03
Célestin Freinet	02
Ana Canen	02
Henri Wallon	02
Anísio Teixeira	02
Tânia Zagury	02
Vitor Henrique Paro	02
Dinair Leal da Hora	02
Howard Gardener	02
Philippe Perrenoud	02
Jacques Delors	02
Jiron Matui	01
Antonio Flávio Barbosa Moreira	01
Bia Bedran	01
Tomaz Tadeu da Silva	01
Alberto Villamarin	01
John Dewey	01
Eduardo Galeano	01
Elvira de Souza Lima	01
Rosana Glat	01
William Stainback	01
Luiz Marins	01
Clarice Lispector	01
Ruth Rocha	01
Celso Antunes	01
Rosa Margarida de Machado Rocha	01
Maria da Glória Lopes	01
Juan Antônio Moreno	01
Yves de La Taille	01
Darcy Ribeiro	01
Lúcia de Araújo Ramos Martins	01
Karl Marx	01
Icami Tiba	01
Cipriano Carlos Luckesi	01
M ^a Antonieta M. Voivodic	01

ANEXO IV
GRADES CURRICULARES

GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERCIDADE

ESTRUTURA CURRICULAR	CARGA HORÁRIA
Módulo de Formação Geral	800
Módulo de Formação Específica	1.425
Módulo de Formação Complementar	875
Atividades Complementares	100
TOTAL	3.200

MÓDULO de FORMAÇÃO GERAL	CARGA HORÁRIA
Introdução aos Fundamentos da Educação	160
Sociologia Geral e da Educação	160
Língua Portuguesa	80
Filosofia Geral e da Educação	160
Psicologia Geral e da Educação	160
Educação, Meio Ambiente e Responsabilidade Social	40
Antropologia Cultural	40
TOTAL do MÓDULO de FORMAÇÃO GERAL	800

MÓDULO de FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	CARGA HORÁRIA
Direito Educacional	120
Psicologia do Desenvolvimento	40
Processo de Desenvolvimento de Jovens e Adultos	80
Educação: Teorias e Vivências	80
Educação dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais	80
Prática de Secretaria de Escola	80
Gerência da Informação	80
Novas Tecnologias Educacionais	40
Currículo, Planejamento e Avaliação	80
Dinâmica das Organizações: uma prática em gestão	120
Estágio Supervisionado em Dinâmica das Organizações: uma prática em gestão	75
TOTAL do MÓDULO de FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	875

MÓDULO de FORMAÇÃO ESPECÍFICA	CARGA HORÁRIA
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia	40
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História	40
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática	80
Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais	40
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa	80
Organização e Dinâmica de Creches e Pré-escolas	40
Prática Docente na Educação Básica I	80
Estágio Supervisionado em Educação Básica I	75
Seminários de Tópicos Especiais I	80
Alfabetização e Letramento	80
Avaliação de Desempenho	40
Princípios da Educação Física e Recreação	80
Metodologia Científica e da Pesquisa	40
Prática Docente na Educação Básica II	80
Estágio Supervisionado em Educação Básica II	75
Seminários de Tópicos Especiais II	80
Orientação Educacional	40
Arte e Cultura	40
Literatura Infanto-Juvenil	40
Pedagogia em Espaços Não-escolares	40
Produção de Programas e Atividades Educacionais	80
Prática Docente na Educação Básica III	80
Estágio Supervisionado em Educação Básica III	75
TOTAL do MÓDULO de FORMAÇÃO ESPECÍFICA	1.425

GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIRIO

TRONCO COMUM: NÚCLEO DE FORMAÇÃO GERAL

Código da Disciplina	Disciplina currículo pleno
HFC 0065	Introdução à Filosofia
HFC 0066	Introdução à Sociologia
HFE 0051	Psicologia e Educação
HFE 0068	História das Instituições escolares
HFC 0067	Atropologia Cultural
HFE 0050	Política Educacional
HFE 0053	Educação e Filosofia
HFE 0052	Educação e Sociologia
HFE 0055	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem I
HFE 0056	Dinâmica e Organização Escolar
HFE 0066	Educação Especial
HFE 0062	Educação e Economia Política
HFE 0054	Educação e Saúde
HDI 0088	Pesquisa e Prática Pedagógica I
HFE 0063	Pensamento Educacional Brasileiro
HDI 0065	Didática
HDI 0093	Currículo
HDI 0115	Estatística Aplicada à Educação
HFE 0057	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem II
HFC 0068	Ética
HDI 0089	Pesquisa e Prática Pedagógica II
HFC 0069	Epistemologia
HDI 0090	Pesquisa e Prática Pedagógica III
HDI 0069	Língua Portuguesa: Conteúdo e Forma
HDI 0106	Avaliação Educacional
HDI 0107	Ciências Sociais: Conteúdo e Forma
HDI 0073	Ciências Naturais: Conteúdo e Forma
HDI 0075	Matemática: Conteúdo e Forma
HDI 0072	Alfabetização: Conteúdo e Forma
HDI 0074	Metodologia da Pesquisa Educacional
HDI 0091	Pesquisa e Prática Pedagógica IV
HDI 0077	Arte e Educação
HDI 0078	Monografia I
HDI 0092	Pesquisa e Prática Pedagógica V
HDI 0083	Monografia II
	Habilitação Educação e Comunicação
	Pesquisa e Prática pedagógica VI

NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA: EDUCAÇÃO INFANTIL

Código da Disciplina	Disciplina currículo pleno
HDI 0070	Educação Infantil
HDI 0071	Corpo e Movimento na Educação Infantil
HDI 0076	Pensamento e Linguagem
HDI 0079	Literatura na Educação Infantil
HDI 0080	Ciências Sociais na Educação Infantil
HDI 0081	Matemática na Educação Infantil
HDI 0109	Ciências Naturais na Educação Infantil

NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Código da Disciplina	Disciplina currículo pleno
HDI 0087	Informática Educativa
HDI 0085	Leitura e Produção da Imagem
HDI 0108	Ciência da Comunicação
HFE 0069	Educação Extra-escolar
	Projetos pedagógicos
	Administração do Cotidiano Escolar
HDI 0084	Educação a Distância *

NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA:
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Código da Disciplina	Disciplina currículo pleno
HFE 0065	Cultura e Educação Popular
HFE 059	Educação e Trabalho
HDI 0082	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
HDI 0084	Educação a Distância
HFE 0064	Psicopedagogia
HFE 0067	Economia Autogestionária
HFE 0058	Psicologia Social

ANEXO V**TABELAS**

As tabelas dispostas a seguir apresentam o resultado geral dos dados levantados nos dois grupos pesquisados. Apenas as questões 3, 9, 11, 20 e 21, nas quais foram analisadas algumas diferenças significativas, trazem também os resultados separados por instituição.

1- Você gosta de ler?

Sim	98,1%
Não	1,8%

2- Você se considera:

Mau leitor	3,6%
Leitor ocasional	58,1%
Leitor assíduo	38,1%
Não-leitor	0%

3- Na criação pelo (des) gosto de ler, que instituição foi a principal em sua formação?

UniverCidade		UNIRIO		Geral	
A escola	60%	A escola	36,6%	A escola	47,2%
A família	32%	A família	50%	A família	41,8%
Outra	8%	Outra	13,3%	Outra	10,9
Especifique: Interesse pessoal e Universidade		Especifique: Faculdade, Faculdade, Universidade, Igreja.		* Universidade: 7,2%	

4- Em suas lembranças da infância, em relação à leitura, você se recorda de seus pais:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Sempre
Lendo jornal	12,7%	10,9%	16,3%	26,6%	40%
Lendo revistas	18,1%	20%	23,6%	14,5%	23,6%
Lendo a Bíblia	16,3%	21,8%	32,7%	20%	9%
Lendo livros de literatura	34,5%	23,6%	21,8%	10,9%	9%
Lendo livros acadêmicos	56,3%	25,4%	10,9%	5,4%	1,8%

5-**Na maioria das vezes**, você procura um livro para ler:

Por iniciativa própria	54,5%
Por indicação de alguém	18,1%
Por título/nome do livro	25,4%
Pela capa e figuras	0%
Outra	1,8%

6- **Na maioria das vezes**, onde você lê?

No quarto	61,8%
Na sala	18,1%
No transporte	14,5%
No trabalho	1,8%
Em sala de aula	3,6%

7- Você fez outras leituras acadêmicas além das requisitadas pela faculdade?

Sim	80%
Não	20%

8- Quantas horas **por semana**, aproximadamente, você dedica a **qualquer tipo** de leitura?

Nenhuma	0%
Uma a duas	45,4%
Três a cinco	40%
Seis a oito	7,2%
Mais de oito	7,2%

9-Excetuando-se os livros acadêmicos obrigatórios, que outro tipo de livro você **mais** lê?

UniverCidade

Obras literárias de ficção	32%
Obras literárias de não-ficção	12%
Livros religiosos	36%
Livros de auto-ajuda	16%
Outro	4%
Qual: Diversas	

UNIRIO

Obras literárias de ficção	36,6%
Obras literárias de não-ficção	23,3%
Livros religiosos	13,3%
Livros de auto-ajuda	20%
Outro	6,6%
Qual: Pedagógicos e Poesia	

Geral

Obras literárias de ficção	34,5%
Obras literárias de não-ficção	18,1%
Livros religiosos	23,6%
Livros de auto-ajuda	18,1%
Outro	5,4%
Diversas Qual:	

10- Quantos livros (sem vínculo acadêmico) você leu neste semestre?

Nenhum	16,3%
No máximo dois	52,7%
Entre três e cinco	46,6%
Entre seis e oito	1,8%
Mais de oito	3,6%

11- Na maioria das vezes, para ter acesso a livros/periódicos/revistas, você:

UniverCidade		UNIRIO		Geral	
Compra	12%	Compra	66,6%	Compra	41,8%
Pega emprestado com amigos	36%	Pega emprestado com amigos	16,6%	Pega emprestado com amigos	25,4%
Pega emprestado na biblioteca	48%	Pega emprestado na biblioteca	3,3%	Pega emprestado na biblioteca	23,6%
Faz cópia	4%	Faz cópia	6,6%	Faz cópia	5,4%
Baixa da internet	0%	Baixa da internet	3,3%	Baixa da internet	1,8%
Ganha	0%	Ganha	3,3%	Ganha	1,8%

12- Em sua casa você tem?

	Sim	Não
Um jornal diário?	40%	60%
Um jornal no fim de semana?	78,1%	21,8%
Revistas sobre educação?	74,5%	25,4%
Revistas de entretenimento/informação?	76,3%	23,6%
Uma enciclopédia?	72,7%	27,2%
Um dicionário?	100%	0%
Acesso à internet?	81,8%	18,2%
Livros de literatura?	89%	11%
Outros livros?	98,1%	1,8%
Programas educativos	38,1%	61,8%
Jogos em geral?	67,2%	32,7%
CD de música clássica?	40%	60%
CD de música brasileira?	96,3%	3,6%
Instrumentos musicais?	49,1%	50,9%

13-Que **meio** você mais utiliza para se manter atualizado acerca dos acontecimentos do mundo contemporâneo?

Jornal impresso	29%
Revistas impressas	0%
TV	36,3%
Rád io	1,8%
Internet	32,7%

14-Julgue o seu nível de interesse em relação aos seguintes tipos de informação

	Nenhum	Pouco	Médio	Alto	Muito Alto
Política	7,2%	23,6%	54,5%	10,9%	3,6%
Economia e negócios	12,7%	43,6%	32,7%	9%	1,8%
Notícias locais e/ou nacionais	0 %	1,8%	27,2%	49%	21,8%
Notícias internacionais	0%	30,9%	36,3%	27,2%	5,4%
Notícias policiais	12,7%	34,5%	38,1%	12,7%	1,8%
Cultura e laser	0%	7,2%	27,2%	41,8%	23,6%
Esporte	12,7%	27,2%	34,5%	16,3%	9%
Veículo	32,7%	41,8%	16,3%	9%	0%
Informática	7,2%	23,6%	32,7%	27,2%	9%
Religião	12,75	25,4%	16,3%	27,2%	18,1%

15- Com que **frequência** você realiza as seguintes atividades:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Sempre
Assistir a televisão	0%	...9%	32,7%	29%	...29%
Ouvir música	0%	1,8%	16,3%	34,5%	47,2%
Ir ao teatro/shows/concertos	9%	23,6%	45,4%	16,3%	5,4%
Ir ao cinema	0%	23,6%	...54,5%	14,5%	7,2%
Assistir a competições esportivas	16,3%	32,7%	36,3%	10,9%	3,6%
Sair para dançar	12,7%	23,6%	40,0%	18,1%	5,4%
Utilizar a internet	0 %	1,8%	7,2%	30,9%	60%
Ir à biblioteca	3,6%	20%	41,8%	29%	5,4%
Ir à livraria	1,8%	27,2%	38,1%	29%	3,6%
Visitar exposições	7,2%	38,1%	40%	12,7%	1,8%
Encontrar amigos	0%	1,8%	14,5%	38,1%	45,4%
Participar de associações	36,3	29%	12,7%	10,9%	10,9%

16- Quantas horas **por semana**, aproximadamente, você dedica à **leitura acadêmica**, com exceção das horas de aula?

Nenhuma, apenas assisto às aulas.	1,8%
Uma a duas	47,2%
Três a cinco	38,1%
Seis a oito	5,4%
Mais de oito	7,2%

17- Que fonte(s) você **mais** utiliza ao realizar as atividades de estudo para as disciplinas do curso?

Os livros/periódicos/apostilas da sua instituição	56,3%
Os livros/periódicos/apostilas de outra instituição	3,6%
Os livros/periódicos/apostilas de sua propriedade	7,2%
A Internet	29%
Outra	3,6%

18- **Prioritariamente**, por que você tem lido desde o início do curso?

Por enriquecimento profissional	50,9%
Para adquirir cultura	9%
Por interesse, curiosidade.	25,4%
Por obrigação	7,2%
Por prazer	7,2%

19-Quando o seu professor solicita a leitura de um texto para uma aula posterior, **na maioria das vezes** você:

Lê o texto previamente	56,3%
Lê o texto previamente e levanta questionamentos	21,8%
Não lê e espera pela leitura do professor feita em aula	21,8%
Não procura ter acesso ao texto e comparece à aula sem ele	0 %

20- Com que **freqüência** você utiliza a biblioteca de sua instituição?

UniverCidade		UNIRIO		Geral	
Sempre	68%	Sempre	3,3%	Sempre	14,5%
Freqüentemente	44%	Freqüentemente	3,3%	Freqüentemente	21,8%
Ocasionalmente	16%	Ocasionalmente	30%	Ocasionalmente	23,6%
Raramente	12%	Raramente	40%	Raramente	27,2%
Nunca	0%	Nunca	23,3%	Nunca	12,7%

21- Você frequenta a biblioteca de sua instituição, **prioritariamente**, para:

UniverCidade		UNIRIO		Geral	
Nunca vou à biblioteca	0%	Nunca vou à biblioteca	23,3%	Nunca vou à biblioteca	12,7%
Ler	12%	Ler	26,6%	Ler	20%
Trabalhar em grupo	8%	Trabalhar em grupo	26,6%	Trabalhar em grupo	18,1%
Pegar livros ou revistas emprestados	80%	Pegar livros ou revistas emprestados	16,6%	Pegar livros ou revistas emprestados	45,4%
Pesquisar na internet	0%	Pesquisar na internet	6,6%	Pesquisar na internet	3,6%

22-Quantos livros você leu neste **semestre para a faculdade?**

Nenhum	3,6%
No máximo dois	41,8%
Entre três e cinco	34,5%
Entre seis e oito	5,4%
Mais de oito	14,5%

23-Quantos artigos de periódicos impressos ou baixados da internet você leu neste **semestre para a faculdade?**

Nenhum	7,2%
No máximo dois	21,8%
Entre três e cinco	40%
Entre seis e oito	16,3%
Mais de oito	14,5%

24-Durante a sua formação, você teve algum estímulo para que se tornasse leitor?

Sim	85,4%
Não	14,6%

25- Se a sua resposta à questão anterior foi SIM, **que tipo de estímulo** você **mais** recebeu para que se tornasse leitor?

Foi incentivado a formar uma biblioteca pessoal	5,4%
Foi incentivado a freqüentar bibliotecas	3,6%
Foi incentivado a considerar a leitura como parte integrante e fundamental na formação	70,9%
Foi incentivado a ler sem obrigação ou cobrança	3,6%
Nenhum	5,4%

26- Em relação à leitura, marque SIM ou NÃO para os temas que foram discutidos em aula durante a sua formação?

	SIM	NÃO
Conceitos de leitura	74,5%	25,4%
Modos de ler	45,4%	54,5%
Suportes de leitura	54,5%	45,4%
Leitura de diferentes linguagens	67,2%	32,7%
Ensino de leitura	54,5%	45,4%

27- A proposta de leitura de livros é uma prática comum por parte dos seus professores?

Sim	85,4%
Não	14,5%

28- Que tipo de material, entre os listados abaixo, é ou foi **mais utilizado** para seu estudo **por indicação** de seus professores durante o curso?

Livros-texto e (ou) manuais	16,3%
Apostilas e transparências	21,8%
Cópias de trechos ou capítulos de livros	60%
Artigos de periódicos especializados	0%
Anotações manuscritas/cadernos de notas/resumos	1,8%
Página do professor na Internet/sites especializados	0%

29- **Na maioria das vezes** como a leitura de textos é cobrada por seus professores?

Perguntas-chave	5,4%
Resumos ou resenhas	9%
Debate coletivo sobre o texto	76,3%
Artigos de periódicos especializados	0%
Estudo dirigido	1,8%
Apresentação oral (seminários)	13,3%

30- Com que frequência os seus professores usaram os suportes abaixo durante as aulas?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Programas de TV	30,9%	36,3%	30,9%	1,8%	0 %
Filmes e vídeos	1,8%	14,5%	61,8%	18,1%	3,6%
Musicais	40%	40%	18,1%	1,8%	0%
Gravuras	29%	25,4%	32,7%	12,7%	0%
Apresentação Teatr	43,6%	30,9%	25,4%	0%	0%
Sites da internet	34,5%	32,7%	32,7%	0%	0%

31- Ao longo do curso, seus professores lhe indicaram e/ou orientaram a buscar artigos em sites como o SCIELO, por exemplo?

Sim	49,1%
Não	50,9%

32- Com que **freqüência**, durante seu curso e em sala de aula, foi feita leitura em voz alta?

Sempre	25,4%
Freqüentemente	34,5%
Ocasionalmente	34,5%
Raramente	5,4%
Nunca	0%

33- Cite 5 (cinco) autores relevantes para sua formação e associe a cada um deles duas palavras:

Obs: Os resultados desta questão são apresentados no anexo III