

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

VALQUÍRIA BORGES DE SOUSA

**A LEITURA NA FORMAÇÃO E PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS DISCENTES DO
CURSO DE PEDAGOGIA**

PICOS-PIAUÍ

2017

VALQUÍRIA BORGES DE SOUSA

**A LEITURA NA FORMAÇÃO E PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS DISCENTES DO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Ma. Isabel Cristina de Aguiar Orquiz

PICOS-PI

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

S725I Sousa, Valquíria Borges de.
A leitura na formação e produção acadêmica dos discentes do curso de Pedagogia / Valquíria Borges de Sousa. 2017.
CD-ROM : il.; 4 ¾ pol. (69f.)
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2017.
Orientador(A): Profa. Ma. Isabel Cristina de Aguiar Orquiz-UFPI.
1.Leitura-Escrita. 2.Produção Bibliográfica-Pedagogia.
3.Formação do Pedagogo. I. Título.

CDD 371.1

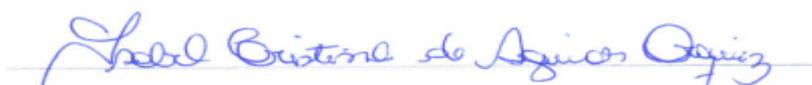
VALQUÍRIA BORGES DE SOUSA

**A LEITURA NA FORMAÇÃO E PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS DISCENTES DO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Piauí, Campus Senador
Helvídio Nunes de Barros, Coordenação do Curso de
Licenciatura em Pedagogia, como requisito parcial para a
obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

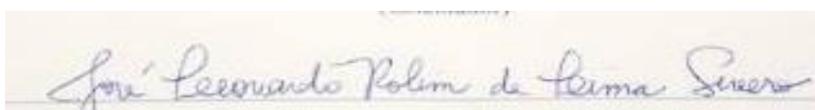
Aprovado em 21/02/2017

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Ma. Isabel Cristina de Aguiar Orquiz - UFPI

(Orientador)



Prof.º Dr.º. José Leonardo Rolim de Lima Severo

(Examinador - UFPB)



Prof^ª. Ma. Maria Gomes Fernandes

(Examinadora - UFPI)

DEDICATÓRIA

A Deus, por iluminar meus caminhos. Aos meus irmãos, pela torcida e apoio. A meu pai Raimundo Borges (in memoriam), minha fonte de inspiração. Em especial a minha mãe, Anísia Borges, “meu lugar para onde voltar”, meu porto seguro, que sempre caminhou ao meu lado em todos os momentos. “Mãe, esta conquista também é sua”.

AGRADECIMENTOS

*“Só se vê bem com o coração,
o essencial é invisível aos olhos.”
(Antoine de Saint-Exupéry)*

Assim olho para aqueles que caminharam comigo durante todo o percurso trilhado, não apenas para realização deste trabalho, mas, sobretudo, pelo que sua própria intitulação sugere: a conclusão do curso.

Agradeço a Deus, meu guia e fortaleza, em todos os momentos de tomadas de decisões. A Ele toda honra e glória!

As minhas companheiras de turma, em especial, Alana, Kelyomaira, Ednara, Keylyanny e Sandra, pelos afetos compartilhados. Obrigada pelos ensinamentos e por todo o crescimento proporcionado em nossas interações. A Odilene pela disponibilidade e colaboração.

Aos meus amigos/as, primos/as, padrinhos/as, tios/as e minha avó Maria, pela fiel torcida e apoio. Em especial, Marcos, Henriqueta, Mirian, Rosamaria, Layrton, Amanda Sales, Alana, Adan, Júlio César, Aécio, Paulo Alano, Mãe Irene, Iraci, Eva, madrinha Irene, Maria do Socorro, José Borges, Nilene, Madrinha Francisca e Padrinho Manoel.

As minhas amigas Crislane e Gleyka, pela amizade de uma vida inteira, por contribuir com meu crescimento pessoal, por atravessarem comigo todas as etapas da minha vida e pela torcida. A Nayne (Sophie Valentina), pelos abraços aconchegantes diários, por fazer da universidade um lugar poético, tornando meus dias mais alegres e iluminados. A Juscimar Barão, que com sua sensibilidade contagia e dá leveza aos dias da gente, obrigada, pela disposição em ajudar sempre, e por compartilhar arte, abraços e sorrisos. A Delma e Amanda pela amizade e disposição em ajudar. A Wellington Junior (Bubu) pelos afetos compartilhados. A dona Ocelma pelo acolhimento e carinho. Amo vocês!

Aos meus amigos, alunos do curso de História-UFPI, por me acolherem e fazer do CAHIS (Centro Acadêmico de História) um lugar de troca de afetos que foram e são muito importantes para mim, o meu muito obrigada ao prof.º Fábio Leonardo, Lincoln, Francimary, Léo César, Lohayne, Rosamaria, Vanessa, Cristiano, Raquel, Rayra, Frida e Sara.

A todos os professores que, desde a Educação Infantil até aqui, passaram pela minha vida, por compartilharem seus conhecimentos e contribuíram com a minha formação e crescimento pessoal, de modo especial a minha orientadora, Isabel Orquiz, pelo empenho, paciência e tempo dedicado. Por me ajudar a pensar e desenvolver este trabalho.

A Adriano, pelo amor, apoio, compreensão, pelas leituras e ideias compartilhadas, por me ensinar a ver o mundo de muitos ângulos, pela companhia e preocupação diária, por acompanhar de perto todas as dificuldades e avanços neste e em todos os outros trabalhos e afazeres da vida acadêmica e pessoal, por acreditar em mim, no meu potencial, por dizer incansavelmente que tudo dará certo e me incentivar a dar saltos de mim mesma, obrigada! Amo você!

A minha irmã Rosa Maria e meu irmão Haroldo, por todo o apoio e torcida, pela fé e confiança depositada em mim, por terem sido pacientes, compreenderem os meus tempos e espaços, por fazerem o que estava a seu alcance, ainda que fosse para me oferecer silêncio quando necessitei de silêncio, barulho quando precisei de barulho, e por se preocuparem e me aconselharem, por estarem presentes em todos os momentos do início ao fim. Obrigada! Amo vocês!

Ao meu pai, Raimundo Borges (*in memoriam*), a quem devo muito daquilo que sou hoje, por ter sempre acreditado em mim, pelo exemplo e ensinamentos que deixou. Estou realizando um dos sonhos que sonhou. Obrigada por sonhá-lo junto a mim, e por ser minha inspiração diária em querer ser melhor a cada dia. “Você faz parte desse caminho que hoje eu sigo”. Meu amor e gratidão por você transcende a morte, é eterno!

Por fim, a pessoa mais importante de minha vida, minha mãe, Anísia Borges, por sua dedicação incondicional, por todos os esforços, para essa, e para todas as minhas conquistas, pelo zelo e confiança, por caminhar lado a lado comigo em todos os momentos. Falar de ti é a tarefa mais difícil entre todas as tarefas, pois devo tanto de tudo o que sou e realizei, tenho tanto a te dizer, que paradoxalmente as palavras me faltam. Obrigada por tudo! Amo Muito a senhora!

A TODOS O MEU MUITO OBRIGADA!!!

*“Quem o conhece, a este que baixou seu rosto,
de um ser até um segundo ser,
a quem apenas o veloz passar das páginas plenas
às vezes interrompe com violência?
Nem sequer sua mãe estaria segura
se ele é aquele que ali lê algo
mergulhado em sua sombra.
E nós, que tínhamos horas,
que sabemos de quanto se dissipou
até que, com esforço, ergueu o olhar?
Carregando sobre si o que, abaixo, no livro, acontecia,
e com olhos dadivosos, que ao invés de tomar,
se topavam com um mundo pleno e pronto:
como crianças caladas que jogavam sozinhas
e de pronto vivenciam o existente;
Mas seus traços, que estavam ordenados,
ficaram alterados para sempre.”
(Rilke)*

LISTAS DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso	25
--------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Sexo.....	47
Gráfico 2 – Ensino Básico em Escola.....	47
Gráfico 3 – Frequência com que lê.....	47
Gráfico 4 – Quem incentivou a lê.....	50
Gráfico 5 – Atividades que demandam leitura II e IV Período	56
Gráfico 6 – Atividades que demandam leitura VI, VIII e X Período	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Preferência em relação aos tipos de textos.....	48
Quadro 2 – Motivos por quais os indivíduos leem	48

RESUMO

O presente trabalho traz como tema: “A leitura na formação e produção acadêmica dos discentes do curso de pedagogia”, e objetiva investigar práticas de leitura de tais alunos do referido curso e os reflexos disso no processo de formação e produção acadêmica dos mesmos, além disso, busca diagnosticar as variações de leitura dos universitários, analisar variáveis sociais relacionados ao histórico de formação cultural e escolarização; bem como, investigar como tem se dado a prática e desenvolvimento de atividades envolvendo leitura e escrita na universidade. Para a aquisição dos dados fora aplicado questionário contendo perguntas abertas e fechadas a acadêmicos matriculados no segundo, quarto, sexto, oitavo e décimo período do curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Senador Helvidio Nunes de Barros – Universidade Federal do Piauí (CSHNB-UFPI). Para analisar os dados, utilizamos da técnica de análise categorial de conteúdo. E para fundamentar nossa discussão referenciamos autores, tais como, Ceará (2011), De Pietri, (2009), Larrosa (2015) Libâneo (2005) Paschoal Lima (2006), Pimenta (2005), Soares (2012), entre outros. Os dados coletados e analisados apontam para uma realidade em que os sujeitos, em sua maioria, trazem consigo experiências do ensino da leitura de forma fragmentada, o que significou o enfrentamento de muitas dificuldades ao ingressar no espaço acadêmico, no que diz respeito às leituras e atividades a partir destas desenvolvidas. Ao passo em que o hábito da leitura foi sendo desenvolvido, devido às exigências do próprio curso, os indivíduos afirmam ter dado saltos qualitativos no cumprimento das atividades que envolvem o exercício da leitura e da escrita, bem como, reconhecem a importância do papel que por eles serão exercidos futuramente, enquanto alfabetizadores.

Palavras chave: Leitura. Escrita. Produção. Formação do Pedagogo.

ABSTRACT

The present work has as a theme: "Reading in the formation and academic production of the students of the course of pedagogy", and aims to investigate reading practices of such students of the mentioned course and the reflections thereof in the process of formation and academic production of the same, besides In addition, it seeks to diagnose the reading variations of university students, analyze social variables related to the history of cultural formation and schooling; As well as investigate how the practice and development of activities involving reading and writing in the university has been given. For the acquisition of the data, a questionnaire containing open and closed questions was administered to the students enrolled in the second, fourth, sixth, eighth and tenth years of the Pedagogical Degree course, Campus Senador Helvidio Nunes de Barros - Federal University of Piauí (CSHNB-UFPI) . To analyze the data, we use the categorical content analysis technique. And to base our discussion we refer authors such as, Ceará (2011), De Pietri, (2009), Larrosa (2015) Libâneo (2005) Paschoal Lima (2006), Pimenta (2005), Soares (2012), among others. The data collected and analyzed point to a reality in which the subjects, in their majority, bring with them experiences of the teaching of the reading in a fragmented way, which meant the confrontation of many difficulties when entering the academic space, with respect to the readings and Activities from these developed. While the habit of reading has been developed, due to the demands of the course itself, individuals claim to have made qualitative leaps in the fulfillment of the activities that involve reading and writing, as well as, recognize the importance of the role that They will be practiced in the future as literacy teachers.

Key words: Reading. Writing. Production. Pedagog formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.0 – DAQUILO QUE A HISTÓRIA E OS CONCEITOS NOS DIZEM: O PAPEL DO PEDAGOGO NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA	19
1.1 ABORDAGEM HISTÓRICA DA LEITURA E ESCRITA	19
1.2 PERCEPÇÕES DE LEITURA.....	24
1.3 O PAPEL EXERCIDO PELO PEDAGOGO NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA	29
2 - A LEITURA E PRODUÇÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA O FUTURO PROFESSOR.....	33
2.1 ENTRAVES E POSSIBILIDADES DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR.....	33
2.2 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: RELAÇÃO ENTRE LEITURA, ESCRITA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	39
3 - PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO E AS ANÁLISES DOS RESULTADOS DA PESQUISA	43
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO.....	43
3.1.1 Caracterização da Pesquisa	43
3.1.2 Caracterização do universo do estudo	45
3.1.3 Caracterização da população participante do estudo	45
3.1.4 Instrumento de Coleta de Dados	45
3.1.5 Tratamento dos Dados	45
3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	46
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
6 - REFERÊNCIAS	64
7 - APÊNDICE	67

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz como tema *A leitura na formação e produção acadêmica dos discentes do curso de Pedagogia*, matriculados no segundo, quarto, sexto, oitavo e décimo período do curso no Campus Senador Helvidio Nunes de Barros – Universidade Federal do Piauí (CSHNB-UFPI). E objetiva investigar práticas de leitura dos alunos do curso de Pedagogia e os reflexos disso no processo de formação e produção acadêmica dos mesmos.

Na sociedade em que vivemos, é comum que se atribua à escola a função de ensinar a ler. No entanto, nem todos aprendem a ler em instituições escolares, e mesmo que tenha aprendido, o indivíduo poderá criar estratégias de leitura diferentes das que foram ensinadas ou ler textos de diferentes gêneros textuais que não foram sugeridos pela escola. Dessa forma, a construção ou não do hábito da leitura vão se delineando na vida dos sujeitos.

Consideramos, que para aqueles advindos de comunidades letradas em que há contato com materiais escritos, e/ou práticas de contação de história, por exemplo, a relação com a leitura acontece antes da inserção no ambiente escolar. Ao passo em que, para as comunidades não letradas, onde esse contato é quase inexistente, muitas vezes, o acesso ao material escrito é garantido apenas a partir do ingresso nas instituições formais de ensino.

Nesse sentido, entendemos que as construções ao longo da vida do sujeito, o caminho percorrido até aqui, vão formando-o e reformando-o naquilo que o constitui hoje e de igual modo as vivências de hoje significarão mudanças naquilo que estamos por vir a ser. Assim, interessa-nos analisar variáveis sociais relacionados ao histórico de formação cultural e escolarização dos sujeitos pesquisados e quais os reflexos disso no atual processo de formação do futuro profissional, professor/alfabetizador.

A leitura e a escrita estão como objetivos prioritários da Educação Fundamental, presume-se ao final desse ciclo que o aluno seja capaz de ler textos adequados para sua idade de forma autônoma, identificar as suas dificuldades, formular estratégias com fins a remediá-las, além de exprimir opiniões sobre o que leram. Atingindo o desenvolvimento dessas habilidades, ao avançar de nível escolar, o aluno prosseguirá no processo de aprimoramento das mesmas.

Dessa forma, o aluno ao ingressar no nível superior estaria familiarizado com as atividades aí desenvolvidas, visto que na academia, em geral, as atividades realizadas envolvem e requerem a leitura prévia de textos e, a partir destas, participação nas discussões

e/ou exposição, por parte dos alunos, dos temas abordados. Espera-se que os mesmos tenham condições de se posicionar criticamente, problematizando e elaborando julgamentos autônomos sobre as ideias ali apresentadas.

De igual modo, atentamos para o fato de que atividade de leitura e escrita estão intimamente relacionados, e a escrita fundamentada a partir dos textos lidos, também é um exercício realizado constantemente. O exercício de escrever requer organização de ideias, e para isso, se faz necessário ler, refletir sobre e utilizar-se de argumentos que sustentem seu posicionamento. Para essa tarefa, o ato de ler torna o indivíduo munido sobre o funcionamento da língua e sobre como fazer bom uso da mesma.

O que buscamos analisar é que tipo de alicerce foi construindo a partir das trajetórias percorridas pelos sujeitos envolvidos e se essas experiências contribuíram, de forma positiva, para a efetivação de tais atividades neste novo nível de ensino. Não pensando nas atividades propostas como meros instrumentos avaliativos que visem medir a capacidade criadora dos educandos, mas, pelo desejo e necessidade de formar sujeitos enquanto seres emancipados e por reconhecer a importância do papel que este está assumindo e assumirá ao fim de sua formação no desenvolvimento de suas funções junto à sociedade.

Os alunos, a cada nível, deveriam alcançar os objetivos de aprendizagem, chegando ao ensino superior, sendo capaz de ler, compreender e analisar criticamente. No entanto, estes sujeitos trazem, muitas vezes, algumas lacunas deixadas pelo ensino básico no que se refere ao exercício de tais práticas. E isso não pode ser ignorado.

Por isso, entende-se que a leitura se torna um elemento essencial para o ensino e aprendizagem no Nível Superior e que esta é mais uma oportunidade para que o aluno se desenvolva nesses aspectos. Entendemos que para além das atividades de cunho avaliativo, a leitura deve ser objeto de estudo dos professores – formadores de formadores - da academia, com vistas a diagnosticar o nível em que os discentes se encontram e criar estratégias que auxiliem no desenvolvimento de tais competências, garantindo que esses sujeitos se construam como seres emancipados, capazes de educar, também de forma emancipadora, o público com quem futuramente atuará.

Além disso, é preciso considerar que a universidade é composta por um tripé, que consiste nas práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão. Existe um investimento da sociedade, que paga imposto, em serviços públicos. A educação é um deles. Logo, a universidade, além de se dedicar ao ensino, também precisa desenvolver a pesquisa – práticas que, a nosso ver,

são indissociáveis - com vistas a estender à sociedade a produção de conhecimento, aí realizada, como forma de retorno ao investimento realizado.

O ato de ler, ter acesso ao conhecimento produzido através da leitura de matérias escritos, de maneira crítica e reflexiva, dá ao indivíduo a possibilidade de se posicionar sobre, concordar ou discordar, produzir o novo, e, sobretudo, problematizar a realidade em que se insere, estando envolvido numa atividade de pesquisa e elaboração escrita constante. Como já afirmado, as competências necessárias para o bom desempenho dessas funções requer do aluno universitário habilidades de leitura e escrita satisfatórias.

Daí a importância do ato de ler para os alunos universitários. Em primeiro lugar, porque há uma exigência, imposta pela sociedade letrada, de que o indivíduo tenha consciência de seu papel na sociedade e saiba participar de forma autônoma nos processos de tomada de decisões. Em segundo lugar, para que se torne viável o processo de formação do aluno, visto que o mesmo estará submetido à realização de atividades que envolvem leitura e escrita durante todo o processo de sua formação. Outro motivo que cabe destacar é o fato de que esse mesmo indivíduo atuará como alfabetizador, gestor de grupos, formador de opinião de outros indivíduos, e levará para sua atuação as marcas de seu processo de escolarização e formação acadêmica/profissional. Além disso, a realização de uma formação pautada no ensino, pesquisa e extensão, produzindo conhecimento a ser acrescido à sociedade, só serão viabilizados a partir da realização de práticas de leitura e escrita.

Por estes motivos já elencados, consideramos esta pesquisa relevante para academia, visto que as questões levantadas estão presentes e são realidades, experimentadas cada um à sua maneira, no processo de formação dos acadêmicos de Pedagogia. Sendo também importante que os professores do curso, reflitam sobre como chega esse aluno que ingressa no ensino superior, e qual o seu papel enquanto formador do futuro professor no tocante ao desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita e da importância disso para a formação integral do discente. Além de ser um tema significativo, apresentamos interesse pessoal em virtude de se perceber e vivenciar dificuldades de adaptação à nova rotina de leituras e trabalhos realizados a partir do período de ingresso na universidade, com desejo de ajudar os demais acadêmicos do curso a pensar essas questões e a relevância destas para sua formação.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e descritiva; enquanto objetivos, busca diagnosticar as variações de leitura dos universitários, analisar variáveis sociais relacionados ao histórico de formação cultural e escolarização, bem como, investigar como tem se dado a prática e desenvolvimento de atividades envolvendo leitura e escrita na universidade. Para a

aquisição dos dados fora aplicado questionário contendo perguntas abertas e fechadas que contemplam informações pessoais para identificação do aluno, influencia no contato com a leitura, a frequência com que leem, os gêneros literários de sua preferência, além de questões relacionadas às dificuldades de leitura e escrita enfrentadas durante o percurso educacional. Os sujeitos pesquisados são acadêmicos do segundo, quarto, sexto, oitavo e décimo período, do curso de Licenciatura em Pedagogia, UFPI, CSHNB, Picos/PI. Os dados foram analisados utilizando-se da técnica de análise categorial de conteúdo e estão apresentados em forma de quadros, gráficos e tabelas.

Para fundamentar nossa discussão referenciamos autores, tais como, Ceará (2011), De Pietri, (2009), Larrosa (2015) Libâneo (2005), Paschoal Lima (2006) Pimenta (2005), Soares (2012), entre outros.

Assim, o presente texto monográfico está dividido em 3 (três) capítulos, sendo que o primeiro trata “Daquilo que a história e os conceitos nos dizem: o papel do pedagogo no ensino da leitura e escrita”; o segundo refere-se a “A leitura e produção acadêmica no Ensino Superior: desafios para o futuro professor”; o terceiro tece o “Percurso Metodológico do Estudo e as Análises dos Resultados da Pesquisa”, seguido das considerações finais.

Por conseguinte, passamos a apresentar o primeiro capítulo, onde refletiremos sobre a história e percepções de leitura e escrita à luz de autores que abordam a temática, na perspectiva de compreendermos a relação histórico e conceitual, que foi sendo estabelecida, com o surgimento de problemas em relação aos elementos mencionados anteriormente no decorrer da formação acadêmica, mais precisamente, na graduação em curso de licenciatura e sobre o que isso acarretará ao profissional pedagogo, responsável pelo ensino da leitura.

CAPÍTULO I

1 – DAQUILO QUE A HISTÓRIA E OS CONCEITOS NOS DIZEM: O papel do pedagogo no ensino da leitura e escrita

A leitura e escrita são elementos essenciais para a comunicação entre os homens no atual contexto, no entanto nem sempre foram utilizadas como forma de se estabelecer relação entre tais ou até mesmo entre grupos e povos, pois cada um apresentava uma maneira diferenciada em relação à comunicação, registro cultural e tradições. Assim, com o intuito de situarmos o leitor, optamos por fazer uma sucinta abordagem do processo de construção da escrita e leitura. Trabalharemos as percepções de leitura e escrita à luz de autores que pesquisam na temática em voga e, sobre o ensino da leitura enquanto papel inerente ao pedagogo que atuará em sala de aula.

1.1 Abordagem Histórica da Leitura e Escrita

A linguagem é construída a fim de possibilitar a comunicação. Ler constitui atribuir significados a essas formas de expressões. A escrita se apresenta, dentre essas formas, segundo Cagliari (2003), como sistema ideográfico - representado por símbolos icônicos que “dependem fortemente dos conhecimentos culturais que o operam”¹ - ou fonográficos que – “dependem essencialmente dos elementos sonoros de uma língua para poder ser decifrado”². Desse modo, “as primeiras manifestações de registros escritos datam de épocas remotas, quando os homens ainda viviam em cavernas”³. Estes, utilizando-se de símbolos icônicos, deixavam registrado nas rochas expressões que permitiram aos seus descendentes conhecer sobre sua vida e história através da linguagem ali expressa. Contudo,

os sistemas ideográficos em geral tiveram sua origem numa escrita pictórica, icônica, cujas formas lembravam coisas do conhecimento do escritor e do leitor. Na própria combinação de caracteres icônicos surgiu a possibilidade de escrita motivada foneticamente através desse mesmo processo, tornando a relação icônica cada vez mais fraca e a relação fonográfica cada vez mais forte.⁴

¹ CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Seipione, 2003. p. 114

² Ibid. p. 115

³ CEARÁ. Secretaria da educação. O professor e a leitura: histórias de formação / secretaria da educação; Maria do Socorro Lima Marques França. _Fortaleza: Seduc, 2011.p. 88

⁴ CAGLIARI, Luiz Carlos. op. cit. p. 115

Temos exemplos de utilização do sistema ideográfico em países do oriente. No entanto, estes, possuem representações fonéticas e estão expostos e impressos em papel e demais veículos de circulação escrita. A escrita que temos atualmente representada no ocidente, - fonte do nosso estudo - apesar de utilizar-se de algumas marcas do sistema ideográfico como sinais de pontuação, classifica-se como fonográfica e foi sendo difundida ao longo da história através de textos circulados, antes da invenção da imprensa, entre poucos.

Os materiais impressos circulavam nos séculos II e IV em um suporte denominado códex, que substituiu o rolo. No entanto, o processo de disseminação desse material, nesse período, sofria dificuldades na manutenção de sua integridade. “A reprodução dos textos e mesmo sua permanência dependiam do trabalho do copista, que garantia que o texto continuasse existindo em sua luta contra a deterioração do suporte”⁵. As condições de realização desse trabalho eram precárias e o texto poderia ganhar a cada nova cópia novas configurações, diferentes da produção original, não havendo com isso a construção da figura do autor como temos hoje.

Ao longo do tempo, as habilidades de escrita passaram a ser considerado junto ao ato de ler, como “símbolos de poder, *já que* somente *tinha* acesso a elas os indivíduos que fizessem parte da classe aristocrática”⁶. Além disso, os materiais eram também utilizados como fontes de propagação das mensagens divinas pelas religiões. Nessas ocasiões, segundo Solé (2003)⁷ “em particular nos séculos XVI e XVII, (...) a leitura era um ato oral para ser realizada em público, e os textos eram pensados, sobretudo, para serem ouvidos e respondidos”. Nesse contexto, a leitura era realizada de forma mecânica e as pessoas se dedicavam a ouvir e repetir sem se preocupar em entender o que estava sendo lido.

O Surgimento da Imprensa “no século XV tornou viável a produção do livro em quantidades desconhecidas até então”⁸, mas, somente no século XVIII, como explicita Lajolo e Zilberman⁹, tem início na Europa a história do leitor, *autônomo*, a partir do momento em que “a impressão de obras escritas deixou de ser um trabalho quase artesanal (...) gerenciado pelo estado, e tornou-se atividade empresarial, executada em moldes capitalistas, dirigidas para o lucro”. Já que este se tornara um produto visado, com o aumento do número de

⁵ DE PIETRI, Émerson. Práticas de leitura e elementos para ação docente. – 2.ed. – Rio de Janeiro : Ediouro, 2009. p.25

⁶ Ibid. (grifos meus)

⁷ SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos a mesma coisa? In TEBEROSKY, Ana [et al.]. Compreensão de leitura: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003 (Coleção Inovação Pedagógica.) p.18

⁸ DE PIETRI, Émerson. op. cit. p.26

⁹ LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da Leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1996. p. 14

leitores, resultante do “fortalecimento da escola e da obrigatoriedade do ensino”¹⁰. Somado a isso, o ato de ler configurava-se como atividade adequada à vida doméstica, para a elite da época, além de ser considerada necessária à formação moral do indivíduo.

Desta forma, a leitura se fortaleceu e constituiu-se como “umas das primeiras manifestações baratas e acessíveis de entretenimento”¹¹, primeiro com a literatura de cordéis, passando a circular em folhetins, com a difusão do jornal, e logo com a estruturação e consolidação do romance. O papel do escritor torna-se nesse momento o de seduzir e envolver o leitor, sujeito provido de desejos e vontades, para garantir que suas obras e textos circulassem. “Nessas condições os leitores, cada vez mais numerosos, se transformaram em público consumidor de uma mercadoria muito específica”¹².

Tais eventos contribuíram qualitativamente para “passagem da leitura intensiva, caracterizada pela leitura de poucos livros, compartilhadas em grupo, em voz alta, com vistas à memorização, para uma leitura extensiva, que é rápida, superficial, quase sempre silenciosa e individual”¹³. Nessa nova configuração, o ato de ler

[...] deixou de ser exclusivamente uma maneira de entrar em contato com a palavra sagrada e de participar de ritos litúrgicos e se converteu em uma maneira de ter acesso a pontos de vista diferentes, à atualidade, a mundos reais pouco conhecidos, a universos de ficção e à aquisição da cultura do conhecimento, etc.¹⁴

A inserção na escola com obrigatoriedade do ensino, a difusão da imprensa e a disponibilização do material escrito no mercado, permitiram que o mesmo ganhasse maior circulação, aumentando com isso, o público leitor. Porém, tal acesso, continuava sendo garantido em grande medida apenas a elite culta. De certo, numa via de mão dupla, a valorização do domínio da leitura fortalece a ampliação do sistema escolar, ao passo em que a ampliação deste, valoriza o domínio daquela, criando com isso uma estreita relação entre a leitura e a escolarização.

No Brasil, o processo de disseminação do material escrito para realização de leitura também se deu, de início, de forma discriminatória. No período colonial, os escritos eram manuseados pelos colonizadores, chegando aos colonizados apenas o que era de interesse

¹⁰ LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da Leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1996. p. 14

¹¹ Ibid. p. 16

¹² Ibid.

¹³ CEARÁ. Secretaria da educação. O professor e a leitura: histórias de formação / Secretaria da Educação; Maria do socorro lima Marques França. _Fortaleza: SEDUC, 2011. p. 89

¹⁴ SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos a mesma coisa? In TEBEROSKY, Ana [et al.]. Compreensão de leitura: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003 (Coleção Inovação Pedagógica.) p. 20

daqueles, como por exemplo, para fins de catequização. Os portugueses ao chegarem ao Brasil trouxeram consigo, papel, pena, tinteiro e um sistema de representação escrita que foi sendo ensinado, substituindo as representações ideográficas até então existentes. Desde o processo de catequização a aprendizagem, entre elas a da leitura e escrita, esteve relacionada a modelos de educação e em seguida de escolas. No entanto, o exercício do ato de ler era permitido a poucos

tanto no sentido de leitura da própria realidade, quanto no sentido de informar-se sobre os conhecimentos transmitidos por outros sobre esta mesma realidade. Isso era permitido aos portugueses que aqui aportaram; aos senhores de engenhos; aos filhos destes; as pessoas mais ligadas a administração da colônia; aos jesuítas e ao clero. [...] Aos outros, que já habitavam este mesmo solo ou que a ele foram trazidos na condição de escravos, não era reconhecido este direito.¹⁵

Com isso, conforme explicita Ceará (2011) os habitantes desse país não possuem uma tradição de hábitos de leitura, visto que desde o início, tinha direito de aprender a ler e possuir materiais escritos aqueles que faziam parte da elite, representada pela minoria da população. Logo, ler se tornou também hábito de poucos. A maioria dos indivíduos esteve durante muito tempo excluído, tendo o acesso ao livro, e socializações por ele gerada, negada. Dependendo do poder econômico de que dispunham, foi sendo divididos por classe social, aqueles que tinham ou não a oportunidade de ler.

No que diz respeito ao ensino da leitura e escrita pela educação formal, apesar de que atualmente seja reconhecida a necessidade de iniciar o indivíduo no mundo da leitura desde as séries iniciais “ainda permanecem antigos problemas relativos ao seu ensino nas escolas”¹⁶. De acordo com Ceará (2011)¹⁷ até meadas do século XIX a prática da leitura representava um momento de tortura para os alunos dada a falta de livros e ao fato de que os únicos “materiais de leitura disponíveis eram documentos, cartas, o Código Penal e a Bíblia”. Seguindo de modo parecido, no século XX os livros apresentados para leituras possuíam conteúdos enfadonhos e em vez de despertar o interesse, causavam desejo de que aquela tarefa terminasse o quanto antes.

Como mencionado anteriormente, “as práticas de leitura podem se desenvolver independentemente da escola, ainda que a escola seja, numa sociedade como a nossa, a

¹⁵ LUCKESI, Cipriano Carlos [et al] Fazer Universidade: Uma proposta metodológica. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 127

¹⁶ CEARÁ. Secretaria da educação. O professor e a leitura: histórias de formação / Secretaria da Educação; Maria do socorro lima Marques França. _Fortaleza: SEDUC, 2011. p.92

¹⁷ Ibid.

principal instituição responsável pelo seu ensino”¹⁸. Em tal instituição, somente em 1921 com os escritos e edições dos Livros de Monteiro Lobato a leitura passou a apresentar-se como atividade prazerosa. Passa-se a criar, nas escolas a consciência de que é possível que a criança aprenda se divirta e crie hábitos de leitura. Assim, seguindo, desde a década de 50, no século XX, a produção de livros tem sido ampliada e intensificada e tem feito parte das rotinas escolares, embora isso não signifique necessariamente avanços no ensino e desenvolvimento do gosto pela leitura.

Atualmente os materiais escritos estão espalhados por toda parte. Livros, jornais, revistas, de diversos gêneros, estão disponíveis em bancas e/ou online, para efetuação de compra ou downloads. As pessoas utilizam da rede mundial de computadores, a *Internet*, e redes sociais para disseminar ideias através de escritos, códigos e imagens. O que representa novas configurações na forma de escrita e leitura e com isso novos desafios no trato com a prática e ensino destas. Panfletos de propaganda são distribuídos diariamente enquanto andamos pelas ruas. A utilização de materiais ou mesmo o manuseio de remédios estão indicadas em guias e bulas. Os materiais disponíveis para leitura estão em toda parte e saber manuseá-los torna-se uma tarefa vital. Saber ler significa ter maior acesso ao mundo de informações, fazer parte, agir sobre ele de forma integral e autônoma.

O que não se pode afirmar é que toda a população possui os meios necessários para a aquisição de tais materiais. Com isso, ainda hoje a circulação entre determinados tipos de material escrito está restrita a uma minoria, exceto quando se trata daqueles distribuídos nas ruas ou ofertados pelas escolas públicas, por exemplo.

Nesse cenário, sabendo da necessidade de formar cidadãos capazes de interagir no mundo globalizado, a educação tem a necessidade de tomar como prioridade a alfabetização e letramento de seus alunos.

Nas sociedades ocidentais, (...) a leitura costuma ser própria de um ciclo da escolaridade, em nosso atual sistema educativo, o ciclo inicial. (...) os recursos de ensino devem fazer dos alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela. Esses leitores aprenderão lendo enquanto desfrutam sua tarefa.¹⁹

A nosso ver, a leitura deve fugir da gramaticalização nas atividades que acontecem rotineiramente na escola, e, sobretudo é necessário compreender que os alunos não são tábuas rasas e em maior ou menor grau estão expostos a esse mundo de informações e necessidade de comunicação. Logo, o ensino da leitura não pode ser dado como mera decodificação de

¹⁸ DE PIETRI, Émerson. Práticas de leitura e elementos para ação docente. – 2.ed. – Rio de Janeiro : Ediouro, 2009. p.33

¹⁹ SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. TRD. Cláudia Schilling – 6.ed. _ Porto Alegre : ArtMed, 1998. p.18

símbolos. O prazer por essa tarefa e a consciência de sua importância para a vida do sujeito deve estar como prioridade nos objetivos de ensino.

Como vimos, “podemos considerar a leitura como um processo cultural e social, logo, aprendido”²⁰, que vai ganhando novas configurações, significados e aplicabilidade a cada momento histórico, sob situações econômicas e culturais distintas. De forma semelhante, os conceitos sobre “o que é leitura” foram e continuam sendo discutidos sob diversos ângulos. Alguns exemplos destes serão discutidos no tópico seguinte.

1.2 Percepções De Leitura

Responder ao questionamento “o que é leitura?” não é uma tarefa simples, nem nos esforçaremos em simplificá-la. Esta questão tem sido tema de diversas discussões e se tornou objeto de pesquisa de diferentes áreas do conhecimento. Apesar de ser vasta a produção científica a esse respeito, e de nos aproximarmos mais de determinadas concepções do que outras, não temos a intenção de responder a essa questão, por entender que essa não é uma tarefa possível e nem nos interessa qualquer simplificação ou reducionismo no tratamento do tema. Escolhemos, assim, em concordância com Paschoal Lima (2006) – em que se fundamentam mais fortemente as considerações realizadas a seguir – explicitar “apenas algumas das concepções mais usuais sobre leitura, que atualmente embasam tanto a pesquisa acadêmica quanto as práticas pedagógicas nos mais diferentes níveis de ensino”²¹.

Como viemos discutindo, à escola é delegada a responsabilidade de ensinar a ler. Porém, o problema do analfabetismo, ainda é uma constante no nosso cenário atual. Para Solé²² a dificuldade enfrentada está na “própria conceitualização do que é leitura, da forma em que é avaliada pelos professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, nos meios que se arbitram para favorecê-la, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la”. Nesse sentido, as concepções, estruturalista, cognitivista, o sociointeracionismo e a concepção discursiva da leitura estão entre aquelas que embasam as práticas do ensino da leitura nas instituições escolares, sob as quais teceremos algumas considerações.

²⁰ CEARÁ. Secretaria da educação. O professor e a leitura: histórias de formação / Secretaria da Educação; Maria do socorro lima Marques França. _Fortaleza: SEDUC, 2011. p.90

²¹ PASCHOAL-LIMA, R. O que é leitura? In: Revista Humanidades – nº 8 – Série Letras – nº 4 – São João da Boa Vista UNIFEOB – Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos, 2006. p.107

²² SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. TRD. Cláudia Schilling – 6.ed. _ Porto Alegre : ArtMed, 1998. p.33

Uma das concepções mais comumente presente nas práticas escolares, parte da visão estruturalista da leitura advinda do “estruturalismo Saussuriano que toma a língua como objeto de conhecimento”²³. Sob essa perspectiva, ler significa decodificar a mensagem codificada pelo autor. Em outros termos, a leitura consiste em encontrar o sentido do texto, que é único, não importando quem esteja lendo, suas motivações, ou contexto em que se insere. O texto possui sentido por si só e o leitor terá realizado bem a tarefa de interpretá-lo à medida que consegue captar a mensagem codificada pelo autor o mais fielmente possível, esperando-se que todos os leitores cheguem “as mesmas conclusões a respeito do que “o texto diz”, que reajam do mesmo modo às propostas do autor”²⁴.

Na realidade escolar, o ensino da leitura é assim tratado a partir, por exemplo, - senão principalmente - do apego a atividades de interpretação propostas pelo livro didático. Os exemplares, principal instrumento didático da maioria dos professores, trazem em geral, atividade de interpretação que requerem do aluno a identificação do sentido central do texto, fazendo “parecer que existe um trecho que deve ser mais importante que os outros e que, por isso mesmo, o aluno deve retirá-lo”²⁵. Quando na verdade, além de ser passível de várias apropriações, essas ideias centrais nem sempre estão explicitadas em uma determinada parte do texto, sendo “necessário aglutinar várias partes no sentido de constituir um sentido mais geral para um documento escrito”²⁶.

Além disso, apresenta trechos fragmentados de obras utilizados para extrair ideias óbvias ou de cunho gramatical, de forma mecanizada num exercício de cópia e preenchimento de espaços. Tais atividades ignoram a figura do leitor como sujeito capaz de dar diferentes sentidos aos signos escritos, além de não considerar aspectos como a relação entre “língua, co-texto e contexto”²⁷, colocando o aluno numa atividade constata de cópia e não de construção de sentidos e opinião.

Outra concepção de leitura que destacamos, em concordância com Paschoal Lima (2006) está fundamentada em “pesquisas feitas pela psicologia cognitiva (Roger, Ausubel, Piaget, Vygotsky, etc.) que se preocupa com o funcionamento cerebral na produção de conhecimento relacionado à linguagem”²⁸, o cognitivismo.

²³ PASCHOAL-LIMA, R. O que é leitura? In: Revista Humanidades – nº 8 – Série Letras – nº 4 – São João da Boa Vista UNIFEOB – Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos, 2006. p.98

²⁴ Ibid. p. 98

²⁵ SILVA. E.T. Concepções da leitura e suas conseqüências no ensino. In: Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 17, p. 11 – 19. jan./jun.1999. p.13 - 14

²⁶ Ibid. p. 14

²⁷ PASCHOAL-LIMA, R. op. cit. p.100

²⁸ Ibid. p.103

Sendo o aluno, partindo desta visão, um sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem, cabe a este, o papel de apropriar-se do meio, atuando sobre ele, num caminho por ele mesmo percorrido no processo de apropriação e assimilação de forma significativa do conhecimento, organizando pensamentos e desenvolvendo suas capacidades cognitivas num exercício de relação mútua entre o psico-biológico e o social. O professor apresenta-se como mediador entre o conhecimento e o aluno e o ensino tem como objetivo o desenvolvimento e aprendizagem destes.

No que se refere ao ensino da leitura, os avanços com relação à teoria estruturalista estão no distanciamento entre as noções de autor/texto como foco do ato de ler, e a “preocupação com o leitor, mais especificamente por como o leitor processa as informações”²⁹. As pesquisas realizadas seguindo essa concepção buscam entender como o cérebro funciona no momento da leitura para, a partir desse diagnóstico, empenhar-se em desenvolver estratégias eficazes no ensino da mesma.

A leitura é aqui entendida, segundo Kleyman³⁰ como “um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre o autor e o leitor, e que, portanto, será diferente para cada leitor, dependendo dos seus interesses e objetivos no momento”. Sendo assim, tal atividade se dá levando em consideração conhecimentos prévios e objetivos do leitor, em outras palavras, um mesmo texto poderá ser interpretado de maneiras diferentes por leitores diferentes de acordo com suas motivações e conhecimentos prévios sobre o assunto tratado no texto.

Nessa perspectiva os objetivos pedagógicos estão voltados para o desenvolvimento de habilidade linguística e estratégias de interpretação. O bom leitor, ou leitor ideal, é aquele capaz de perceber as intenções do autor, ao passo em que lê com objetivo, e a partir dos seus conhecimentos cria hipóteses, e as testa no momento da leitura. “Além disso, ele é capaz de perceber a estrutura de um texto através das “pistas linguísticas” deixadas pelo autor”³¹.

Essa proposta tem pouca circulação nas nossas escolas de ensino fundamental e médio, e é tratada, em muitos casos na universidade, de forma vaga, onde as discussões permanecem no campo teórico com pouca aplicação prática. Dentre as críticas direcionadas a ela, Paschoal Lima (2006) cita algumas questões relacionadas ao fato de que não é possível ter um monitoramento totalmente consciente das estratégias de leitura, além da ambiguidade existente, entre postular a possibilidade de várias interpretações de um texto ao passo em que

²⁹ PASCHOAL-LIMA, R. O que é leitura? In: Revista Humanidades – nº 8 – Série Letras – nº 4 – São João da Boa Vista UNIFEOB – Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos, 2006. p. 104

³⁰ KLEIMAN, A. Oficina de leitura. Campinas: Pontes, 1992. p.49

³¹ PASCHOAL-LIMA, R. op. cit. p.105

busca um leitor ideal. Outros dois aspectos mencionados estão na não consideração da historicidade da leitura e do leitor, bem como, da aproximação ao estruturalismo à medida que “vê a língua como meio de comunicação controlável, transparente e coeso”³².

“Aos poucos os estudos cognitivistas foram se voltando para aspectos socioculturais da linguagem”³³, desta forma, um novo jeito de definir e trabalhar a leitura foi ganhando forma, naquilo que Paschoal Lima (2006) chama de sociointeracionismo. Este, segundo a autora, foi sendo adotada pelas propostas governamentais para educação, estando frequentemente presente nos PCN’s, práticas e/ou discursos pedagógicos.

O ato de ler é aqui entendido como uma relação dialógica “na qual os atores são visto como atores/construtores sociais, o texto passa a ser o próprio lugar de interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídas.”³⁴ Em outras palavras, trata-se de uma interação entre leitor/texto que envolve a construção de significado por meio do domínio de elementos linguísticos, tipologia textual e sua relação com o contexto social, que torna ler um ato socialmente desenvolvido. Isso implica dizer “que o acesso à palavra é cultural e depende do valor associado às práticas de leitura e escrita ao longo da sociabilização dos falantes”³⁵.

Nessa contextura as discussões acerca da alfabetização ganham novas configurações e o conceito de letramento, entendido por Marcuschi³⁶ como “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários” é fortemente discutido. Alfabetizar, além de compreender o desenvolvimento de domínios do funcionamento da língua e apropriação do sistema escrito, deve abarcar a tarefa de ensinar fazendo uso da linguagem nas práticas sociais, ou seja, torna-se necessário alfabetizar letrando.

Sob essa visão, o bom leitor é aquele capaz de produzir sentidos sobre aquilo que lê, utilizando-se de conhecimentos prévios socialmente construídos para apropriar-se do texto numa relação de diálogo com o autor. Ao professor cabe, mediar esse processo, colocando o aluno em contato com o texto, possibilitando a interação entre as relações estabelecidas no mundo no qual interage e as ideias do autor ali apresentadas.

³² PASCHOAL-LIMA, R. O que é leitura? In: Revista Humanidades – nº 8 – Série Letras – nº 4 – São João da Boa Vista UNIFEOP – Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos, 2006. p. 107

³³ Ibid. p. 107

³⁴ KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1989. p. 17

³⁵ PASCHOAL-LIMA, R. op. cit. p.109

³⁶ MARCUSCHI, Luiz. Fala e escrita / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio.1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.21

A última concepção de que trataremos é a concepção discursiva da leitura, mais especificamente em uma de suas teorias denominada análise do discurso (AD).

Diferentemente das concepções anteriores, a visão discursiva nega o sujeito logocêntrico, capaz de recuperar conscientemente as pistas textuais que perfilariam uma leitura ideal. O sujeito discursivo é clivado, heterogêneo, incompleto, constituído no e pelo próprio texto, o qual, por sua vez, nunca se fecha, já que, para a AD, a linguagem é o lugar do equívoco, da ambiguidade.³⁷

A análise do discurso “se interessa pela língua em funcionamento, nas diversas situações de interação social, produzindo diferentes efeitos de sentido”³⁸. Busca saber quais interpretações podem ser construídos em determinadas situações ou condições, produzindo tal sentido e não outro. A língua, para essa corrente, se configura enquanto “trabalho simbólico”³⁹ que constitui o homem e sua história. Enquanto que a linguagem é entendida como lugar de mediação entre este e o meio físico social, sendo usada para construir e transformar a realidade na qual está inserido.

Assim como o sociointeracionismo, a AD leva em conta aquilo que está externo ao texto na atividade de atribuição de sentido a este. Mas, além disso, também postula que a ideologia e o inconsciente são partes importantes desse processo. Desta forma, como afirma Paschoal Lima (2006)⁴⁰ “procura relacionar todo dizer à situação em que foi produzido, ao mesmo tempo em que leva em consideração a materialidade histórico-ideológica desse dizer e o papel do inconsciente na produção desse sentido”. O sujeito leitor é, portanto, alguém que utiliza desses elementos para interpretar o texto, e a leitura constitui-se com uma tarefa complexa onde os sentidos são atribuídos no momento de seu ato.

Atribuir significados, no entanto, não é uma tarefa totalmente livre. Ainda que a análise do discurso pressuponha que “o sentido de um texto sempre pode ser outro”⁴¹, também reconhece que esse sentido “não pode ser qualquer outro”⁴², já que a tarefa de interpretar sofre influência ideológicas do meio social e das relações de poder aí estabelecido. Além disso, a história do leitor e da leitura as “leituras do próprio texto, realizadas por

³⁷ PASCHOAL-LIMA, R. O que é leitura? In: Revista Humanidades – nº 8 – Série Letras – nº 4 – São João da Boa Vista UNIFEOB – Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos, 2006 p.113

³⁸ Ibid p.112

³⁹ ORLANDI, E. A linguagem e seu funcionamento. Campinas: Pontes, 1996. p.15

⁴⁰ PASCHOAL-LIMA, R. op. cit. p. 113

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid.

diferentes leitores em diferentes épocas e pela relação do texto com outros textos”⁴³ agem como elementos fundamentais na tarefa de atribuição de sentidos.

Para melhor esclarecer essas questões, Paschoal Lima⁴⁴, citando Foucault (1996) tece algumas reflexões sobre o tema, e explicita que a construção de um texto parte de um tempo e de um lugar social. Não há, portanto, um discurso totalmente autônomo, neutro ou imparcial. As ideias ali dispostas partem do lugar de fala do autor, que por sua vez sofre influências das instituições do qual faz parte e de suas correntes ideológicas. A interpretação destas produções está intimamente relacionada com as referências do leitor e se dá a partir de um exercício de reconhecimento entre aquilo que já foi dito e que repetimos ou como possibilidade de atribuir novos significados, partindo sempre daquilo que já foi construído.

Apesar de nos afastarmos das duas primeiras e nos aproximarmos das ideias defendidas pelas duas últimas concepções apresentadas, como afirmamos inicialmente, não temos intenção ou mesmo condições de reduzir o conceito de leitura ou atribuir características do bom leitor, elegendo como modelo apenas uma dessas concepções. Escolhemos citar estas, com vistas a situar o leitor sobre o fato de que existem várias áreas de pesquisa que se debruçam sobre o tema, formando correntes de pensamentos que são adotadas em nossos discursos e práticas pedagógicas.

Porém, atermos a essas questões, embora se faça necessária no tratamento e discussões sobre o tema, foge ao o *objetivo central* do nosso trabalho, já que, antes de apontar qual dessas concepções vem sendo ou deve ser adotada na sala de aula, interessa-nos identificar – à luz das reflexões aqui realizadas - por qual forma de ensino da leitura passaram os sujeitos desta pesquisa, como estão sendo realizadas as atividades de leitura na universidade e que influências levarão para sua prática no ensino da mesma.

1.3 O Papel Exercido Pelo Pedagogo no Ensino da Leitura e da Escrita

A educação se dá, segundo Libâneo (2008), em todas as instancias, seja formais, informais ou não formais. Estamos sempre em processo de ensino e aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade. Da mesma maneira que a leitura, como vimos, foi historicamente se constituindo como uma prática presente em todos os espaços e se faz necessária para o convívio social do indivíduo em todas as instancias. Sendo assim, o profissional que será formado nos cursos de pedagogia, seja para atuar em espaços formais

⁴³ Ibid. p. 115

⁴⁴ PASCHOAL-LIMA, R. O que é leitura? In: Revista Humanidades – nº 8 – Série Letras – nº 4 – São João da Boa Vista UNIFEOP – Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos, 2006. p. 115

(sistemáticos) ou não formais (com certo grau de sistematização) terá a leitura envolvida em sua prática, tendo, portanto, a responsabilidade de se formar enquanto bom leitor para bem desenvolver a função por ele assumida.

Por entendermos que o ensino da leitura, apesar de possuir influências no seio da educação informal, “exercida pelo meio, pelo ambiente sociocultural (...) das quais resultam conhecimentos e experiências”⁴⁵, foi se tornando ao longo do tempo uma prática escolarizada, escolhemos tratar da temática sob a perspectiva da ação formal, “onde há objetivos educacionais explícitos e uma ação educacional institucionalizada, estruturada, sistemática”⁴⁶, como a que acontece na escola.

Em nosso sistema de ensino, como está posto no artigo 32º da Lei de Diretrizes e Bases (1996)⁴⁷ “o ensino fundamental (...) tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Assim, o papel de iniciar a criança no mundo das letras e números, é de responsabilidade do profissional que atua nas series iniciais, o pedagogo. Como adotado por lei,

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial 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 na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos⁴⁸

Das competências aferidas a este profissional, enfatiza-se neste trabalho, àquelas que dizem respeito a atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental, onde o ensino da leitura e da escrita se dará, levando em conta o perfil do agente que conduzirá tais ações educativas, o pedagogo.

Em uma sociedade em que o material escrito se encontra em circulação “nos espaços sociais, comerciais, bancários e culturais, em diversos portadores textuais como as revistas, os jornais, os hipertextos, os panfletos e encartes promocionais, por exemplo”⁴⁹, pode-se afirmar que o ensino da leitura se dá na escola, mas o contato com esta acontece antes disso, na vida

⁴⁵ LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos pra quê?. – 8. Ed. – São Paulo, Cortez, 2005. p. 31 (grifo meu)

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF.

⁴⁸ RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

⁴⁹ CEARÁ. Secretaria da educação. O professor e a leitura: histórias de formação / Secretaria da Educação; Maria do socorro lima Marques França. _Fortaleza: SEDUC, 2011. p. 94 (grifo meu)

dos sujeitos, e por isso mesmo o domínio desta “na atualidade, significa possibilidade de autonomia, como um dos meios de exercício da cidadania”⁵⁰.

O professor, então, deverá considerar tanto o fato de que o aluno, ainda que não possua domínio desta, já estabelece contato com a leitura devido o processo de disseminação da mesma e pela forma como foi se tornando essencial para o convívio social, quanto para que sua prática de ensino esteja voltada também sob a consciência de formar seres que, enquanto leitores, sejam capazes de bem fazer o uso do código e material escrito na sociedade de forma emancipada. Em outras palavras, faz-se necessário o domínio teórico e prático sobre o que seja alfabetização e letramento.

Em primeiro lugar, é imprescindível entender a diferença entre os termos alfabetização e letramento, ser alfabetizado e ser letrado. Para isso, tomamos por base, as considerações feitas por Magda Soares (2012), a esse respeito. De acordo com a autora,

Enquanto as habilidades de leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado adequado a um leitor em potencial.⁵¹

A aquisição da leitura e da escrita passa, portanto, pelo desenvolvimento de tais habilidades. Sob essa perspectiva alfabetizar “é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”⁵². Entretanto, não basta apenas alfabetizar, é também necessário que o indivíduo que adquiriu tais habilidades, saiba fazer bom uso desta em suas práticas sociais. E nisso consiste a proposta do letramento. Ser letrado é “condição (...) daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita”⁵³, seja para informar-se, por lazer, para seguir a receita de um bolo, guiar-se através de um mapa ou para comunicar-se, por exemplo.

Ensinar uma criança a ler e escrever, diz respeito, também, e acima de tudo, a levar o indivíduo a fazer uso destas competências em suas práticas. Para isso “é preciso que haja, pois, condições de letramento”⁵⁴. Tais condições se dão mediante a disponibilização de material escrito, e da forma como é tratada o ensino pelos professores na escola. Sabedores de que a circulação do material se dá de forma desigual dado os moldes capitalistas com que se

⁵⁰ Ibid. p. 106

⁵¹ SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. – 1. reimp. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2012. p. 70

⁵² Ibid. p. 31

⁵³ Ibid. p. 36

⁵⁴ Ibid. p. 58

organizam a sociedade, temos na escola uma oportunidade de ser para os indivíduos esse espaço que viabilize o pleno desenvolvimento de tais habilidades.

O papel exercido pelo professor, pedagogo, a quem cabe a função de alfabetizar e alfabetizar letrando, é de fundamental importância para o crescimento pessoal dos sujeitos que passam pela sua ação educadora. Da mesma forma que a ausência desta proposta, significa danos à formação deste aluno. O professor que ensina a ler, precisa ter perfil de leitor e “demonstrar constantemente seu interesse pela leitura”⁵⁵ para que incentive esse hábito em seus alunos. Alguém que não gosta de uma determinada prática, muito dificilmente conseguirá convencer o outro de que ela é boa, assim como “percebemos que sem demonstrar interesse pela leitura, um professor dificilmente consegue formar alunos leitores”⁵⁶. Não queremos com isso reduzir exclusivamente ao professor a responsabilidade pelo bom ou mal desempenho do aluno em práticas leitoras, porém, não se pode negar o lugar que este profissional ocupa, e a forte influência que exerce na vida dos educandos.

Entendemos, apenas, que o profissional que o curso de pedagogia está formando, precisa levar para sua prática o exercício da leitura como meio pelo qual pesquisa, se aperfeiçoa, ressignifica continuamente sua formação, que é também contínua, e bem desenvolve seu papel enquanto profissional que alfabetiza, letrando, crianças, jovens e/ou adultos.

Ressaltamos, com isso, que a partir de agora, quando nos referirmos a prática da leitura como sendo uma prática escolarizada, estamos nos referindo a prática de apropriação do código escrito, e desenvolvimento das demais habilidades a ela inerentes. Pois, ainda que reconheçamos, que os materiais escritos circulem por toda parte, isso não significa necessariamente que a criança não tenha na escola o lugar onde o ensino da leitura de fato acontece.

Vê-se assim, a necessidade de verificarmos como tem sido tratada as questões referentes a leitura e produção acadêmica, bem como, os desafios apresentados no decorrer da formação do educador que estará atuando como alfabetizador e formador de opiniões. Desse modo, o segundo capítulo traz o tema: “A LEITURA E PRODUÇÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA O FUTURO PROFESSOR”. Onde abordamos questões referentes a leitura e produção escrita, o tripé de sustentação do Ensino Superior - o Ensino, a Pesquisa e a Extensão - e seu papel na formação do professor pesquisador.

⁵⁵ CEARÁ. Secretaria da educação. O professor e a leitura: histórias de formação / Secretaria da Educação; Maria do socorro lima Marques França. _Fortaleza: SEDUC, 2011. p. 20

⁵⁶ Ibid.

CAPÍTULO II

2 - A LEITURA E PRODUÇÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA O FUTURO PROFESSOR

A produção acadêmica a partir da pesquisa, tem se mostrado cada vez mais relevante para o processo de formação de um profissional que esteja apto a atender as atuais demandas educacionais, sociais e políticas. Contudo, se o profissional, sobretudo o professor, sai da academia levando consigo uma série de lacunas nesse sentido, o desempenho satisfatório no que tange a sua ação educadora estará comprometido.

Com isso, socializaremos agora algumas ideias sobre o processo de formação do professor graduado em Pedagogia, considerando os entraves e possibilidades de leitura e escrita no contexto do ensino superior, em sua relação com a formação de professores e o tripé de sustentação do Ensino Superior – Ensino, Pesquisa e Extensão.

2.1 Entraves e Possibilidades de Leitura e Escrita no Ensino Superior

Da forma como temos organizado o atual sistema de ensino, o nível superior é o próximo *degrau* a ser escaldado pelos estudantes que concluem o ciclo básico (Ensino Básico). Uma das finalidades neste nível educacional, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, é “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”⁵⁷.

No cumprimento dessa tarefa, o ingresso a esse novo nível de ensino representa para o aluno uma continuidade, dentro de suas especificidades, de um processo que tem início nas séries iniciais. Porém, em muitos casos, a passagem de um nível para outro tem se apresentado como uma espécie de ruptura. Dito de outra maneira, ao concluir o Ensino Médio, o aluno deverá escolher uma área de conhecimento, pela qual, em tese, tenha afinidade. Ao adentrar na universidade, os conhecimentos necessários à sua formação na área de atuação escolhida, daria sequência àqueles desenvolvidos até o presente momento. No entanto, não raros são os casos em que a nova realidade se apresenta como algo estranho ao

⁵⁷ BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF.

tipo de educação pela qual estão acostumados, tornando-se difícil estabelecer relações entre o que foi visto anteriormente e a atual realidade com que se deparam.

Introduzimos esse trabalho atentando-nos para o caráter inacabado do sujeito que se constrói e reconstrói diariamente a partir de suas experiências que o constitui naquilo que é e no que virá a ser. Nesse sentido, inquieta-nos algumas questões que dizem respeito à construção desse educando que chega a universidade. Em primeiro lugar pensamos em como a educação básica está acontecendo ou aconteceu na vida desses indivíduos, que conhecimentos trazem e que dificuldades enfrentam e por quais razões, em segundo lugar pensamos até que ponto cabe ao ensino superior e professores deste, preencher as lacunas deixadas e trazidas, e quais prejuízos isso poderia acarretar ao processo de formação, se considerássemos que os professores teriam de respeitar o percurso do aluno até que esteja familiarizado com o atual espaço de ensino em que está inserido. Essas são questões que norteiam nosso trabalho, e que serão mais detalhadamente discutidas no terceiro capítulo.

Poderíamos discutir as mudanças sentidas na educação desses sujeitos sob diversos aspectos, como por exemplo, os relacionados a estrutura física das instituições, a forma como está organizado o currículo e oferta de disciplinas, os instrumentos avaliativos que se aplicam, entre outros. Mas, escolhemos trabalhar a leitura, por entendermos que este é um aspecto fundamental no desenvolvimento e prática de todos os outros. Todo o mundo está em constante exercício de leitura das letras, símbolos e signos, que nos rodeiam. E se a escola, foi se tornando, como vimos, a instituição responsável pelo ensino da mesma, não há possibilidades de dissociação entre ler, aprender, ensinar e desenvolver. Isso implica dizer que todo o processo de formação passa pela experiência da leitura e que

subjacente a todas as atividades universitárias está a leitura. Subjacente à leitura está o saber-fazer-poder da ciência gerada na universidade que resulta em estratégias de ensino-aprendizagem, atitudes e valores atribuídos à leitura, produção e análise de textos entre outras variáveis que afetam o desempenho não apenas do estudante de hoje como também o profissional do amanhã⁵⁸.

Por isso consideramos importante debruçarmo-nos sobre o tema. Sendo assim, pensando na importância das influências trazidas pela história de vida do aluno leitor, voltemo-nos para às afirmações feitas por De Pietri (2009). Primeiramente reconhecemos que “a leitura é uma prática social escolarizada”⁵⁹, pois à escola foi sendo designado o papel de

⁵⁸ WITTER, G. (Org.). *Leitura e universidade*. Campinas-SP: Alínea, 1997. p.9

⁵⁹ DE PIETRI, Émerson. *Práticas de leitura e elementos para ação docente*. – 2.ed. – Rio de Janeiro : Ediouro, 2009. p.11

ensinar a ler. Depois, consideremos, que em sociedades letradas, o contato com o material escrito, pelo indivíduo, ocorre antes da inserção no universo escolar, enquanto que em sociedades não letradas, “aquelas em que as relações sociais se fundamentam em usos orais de linguagem”⁶⁰, a iniciação na aprendizagem da leitura se dá apenas após o ingresso na escola.

Podemos ainda dizer que, na atualidade, os materiais escritos circulam em toda parte, portanto, o contato com este poderá existir para quase totalidade da população. No entanto, para alguns, a apropriação do código escrito e o uso de forma autônoma pelo indivíduo, poderá ser estimulada apenas na escola. Já que devido a diferença de condições sociais, nem todo mundo terá oportunidade de adquirir, por escolha e desejo próprio, os escritos de seu interesse, ou sequer terá esse mesmo interesse aguçado. Com isso, a sala de aula torna-se um espaço a ser compartilhado por indivíduos “com diversos níveis de letramento, em razão da quantidade do material disponível”⁶¹ e disseminado de forma desigual.

Se nessa instância, em situações em que o aluno só estabelece contato com a leitura ao ingressar na escola, o ensino da leitura se der de forma fragmentada, onde textos são didatizados para estudo da gramática, as chances de se construir um leitor mecânico, que não problematiza aquilo que lê, aumenta expressivamente. De igual modo, ainda que o nível de letramento do aluno seja maior, a escola, à medida que assume tais práticas, pode também exercer o papel de dar a leitura um caráter reducionista, tornando-a, pelo menos enquanto prática nela recorrente, uma tarefa enfadonha que não acrescenta qualitativamente no processo de construção do sujeito crítico e reflexivo.

Corre-se o risco, que ao chegar ao ensino superior, o aluno que pouco foi instigado a refletir sobre o que leu durante a construção de sua história com a leitura e enquanto leitor, se depare com escritos que lhe pareçam complexos. Diante da realização de leitura e interpretação, poderá se apropriar apenas das pistas deixadas pelo professor, não se colocando em exercício de experimentação do texto e construção de sentidos a partir dele. É preciso considerar que o professor poderá também influenciar nesse processo, ao passo em que suas pistas deixam ao texto uma interpretação unívoca de forma a “programar, de alguma maneira a atividade do leitor”⁶².

Embora as posturas adotadas pelos professores da instituição onde sucede a pesquisa não estejam como sujeitos ou objetivos centrais desta discussão, de modo geral, salientamos

⁶⁰ DE PIETRI, Émerson. Práticas de leitura e elementos para ação docente. – 2.ed. – Rio de Janeiro : Ediouro, 2009. p.11

⁶¹ Ibid. p. 12

⁶² LARROSA, Jorge, Pedagogia profana : danças, piruetas e mascaradas / texto de Jorge Larrosa , tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5. Ed.; 2. Reimp. – Belo horizonte, Autentica Editora, 2015. p.130

algumas questões a respeito do tratamento dado por estes às questões relacionadas ao ensino da leitura. Nesse sentido, Larrosa (2015) questiona a figura do professor e os papéis que desempenha nesse universo. A seu ver, não cabe a este a tarefa interessada de dar algo como “uma verdade, uma fé um saber” criando discípulos, “e tampouco não lhe convém seguidores dogmáticos”, que ocupam posição passiva de seres “pouco ousados” que tomam por verdade aquilo que lhes é ensinado. Antes, deve procurar “elevá-los mais altos que a si mesmo, ao que existe em cada um deles que é mais alto do que eles mesmos. O professor *seria o agente que* puxa, eleva, faz com que cada um se volte e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é.”⁶³

Reconhecemos que essa seria uma postura assumida não só pelo professor universitário, mas, por todos os professores em todos os níveis de ensino, inclusive, destes alunos de licenciatura, sujeitos desta pesquisa, que posteriormente assumirão este papel ao concluírem a graduação, pois “se a escola não estiver contribuindo para a formação de leitores, pode-se dizer que não está cumprindo uma de suas funções primordiais”⁶⁴, já que estaria com isso, negando o acesso ao conhecimento produzido historicamente, a possibilidade de crescimento e a transformação dos sujeitos a partir das experiências que o contato com os textos oferecem. Dessa maneira, formar leitores pressupõe contribuir para a construção de sentidos sobre o que se vive e transformação daquilo que se é.

Paralelo ao processo de desenvolvimento das habilidades leitoras está o da escrita. “Aprender a ler é aprender a escrever”⁶⁵. O aluno universitário estará exposto a prática de criação constante durante toda sua vida acadêmica e além dela. Daí a importância do caráter questionador e crítico do indivíduo que lê. Por isso, se faz necessário fazer da leitura um exercício de pensar sobre aquilo que o texto leva a pensar, pois, como afirma Larrosa (2015), “depois da leitura o importante não é o que nós saibamos o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar.”⁶⁶ E usando o pensamento, ou aquilo que o texto nos levou a pensar, produzir o novo, seja para concordar ou discordar, travando diálogo de ideias, construindo um novo texto por ele - o aluno - escrito.

⁶³ LARROSA, Jorge, *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* / texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5. Ed.; 2. Reimp. – Belo horizonte, Autentica Editora, 2015. p.11 (grifos meus)

⁶⁴ GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. *Formação do leitor: importância da mediação do professor*. In: LEITE, Sergio, Antônio da Silva (org). *Alfabetização e letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas*. 4ed. Campinas, SP: Komedi, 2008. p.130

⁶⁵ LARROSA, op. cit. p.146

⁶⁶ *Ibid.* p. 142

A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras. Os textos são entremeados com outros textos. Por isso, o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isso é, de um múltiplo infinito⁶⁷.

Assim, numa atividade como a que realizamos ao escrever esse texto, faz-se necessário dialogar com diversos autores que nos permitiram refletir um tema, ter contato com aquilo que sobre ele já foi escrito, nos aproximarmos de alguns e distanciarmos de outros, para tecer uma nova escrita, que parte das nossas inquietações a esse respeito. O que temos representado neste texto monográfico, numa atividade acadêmica de pesquisa e reflexão, é o ato da leitura e escrita que dialogam para produção de um novo texto a partir de outros já estudados ao longo da experiência de formação. Para tal, a apropriação das leituras feitas se deu partindo do pressuposto de que

Ler (...) é, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.⁶⁸

Seguindo essa linha de pensamento, para que o ato de escrever seja de fato um momento de reflexão e criação, as atividades nesse sentido carecem de um direcionamento que viabilize essa ação. Caso contrário, correríamos o risco de formar alunos copistas, que como no modelo estruturalista, buscam respostas prontas, óbvias, sobre questões pelas quais são solicitados a pensar a partir de um texto ou tema a ser pesquisado onde as ideias são identificadas para serem transcritas, sem que haja, na produção, as marcas do seu novo autor.

Além do mais, estaríamos com isso formando cidadãos, que não possuem aguçada a sensibilidade de refletir e incomodar-se por si mesmo a partir daquilo que lê, discute, vivencia, sem que seja necessária a solicitação pelo professor, para atender às exigências técnicas de cumprimento e entrega de atividade para obtenção de nota. Cabe então ao professor, o cuidado com a forma como direciona tais atividades e como as avalia. E ao aluno o ato de entregar-se a experiência da leitura, pois “a conversão do leitor só se cumpre plenamente” quando este, ao erguer o olhar depois de “ser encarnado pelas páginas do livro

⁶⁷ LARROSA, Jorge, *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* / texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5. Ed.; 2. Reimp. – Belo horizonte, Autentica Editora, 2015. p. 146

⁶⁸ LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2002 (série educação e ação.) p.91

na direção do qual o leitor baixou seu rosto (...) mostra a transformação de seu olhar e experimenta o mundo de outra forma”⁶⁹

A experimentação do leitor de maneira individual e autônoma pela atribuição de significados ao que se lê contribuirá de forma mais significativa para formação do sujeito do que determinados exercícios de exploração textual mal direcionados. Portanto, entendemos que ao elaborar e propor atividades que envolvem o ensino da leitura ou de outras competências a partir desta, “deve-se buscar o pedagógico só secundariamente no texto e principalmente na pedagogia, isso é, no discurso que se apropria do texto para sua utilização educativa com vistas à expressão de algum ensino, seja de que tipo for”⁷⁰.

Em outras palavras, o compromisso estar em, através da intimidade com o texto, fazer pensar a respeito e não de conduzir o pensamento a um único ponto, é fazer refletir e não contribuir para formação de mentes que aceitam aquilo que se lê como verdades. O ensino pautando-se nessas vertentes estaria instigando a construção de seres emancipados, que ao assumirem uma sala de aula, direcione sua prática educativa também nesse sentido.

As atividades pelas quais os sujeitos acadêmicos são submetidos, estão para além das exigências de ler e escrever sobre o que se leu. Dar conta de abarcar tudo o que envolve as questões levantadas naquilo que consiste a formação do aluno de licenciatura, futuro profissional da educação, é impossível. No entanto, dentre esse emaranhado de questões, refletir sobre a leitura e a escrita também condiz, para nós, refletir a arte, a cultura, a oralidade, a didática e todos os inúmeros aspectos que permeiam o processo de formação. Já que em todas as demais instancias, ler está como tarefa primordial e geradora.

No caso do pedagogo, seja em instâncias formais ou não formais, o processo educacional sempre fará parte da vida daquele que trilha esse caminho. Por isso, para bem cumprirmos a tarefa de ajudar os indivíduos, que passam pela nossa ação educadora, a dar saltos de si mesmos e ir além de si mesmos, acreditamos na leitura como um dos principais mecanismos de transformação da nossa e conseqüentemente da realidade daqueles que passam pelo nosso fazer educacional. E para que isso seja viabilizado, defendemos que a formação desse profissional deverá estar pautada na construção deste, enquanto professor leitor, problematizador, pesquisador, como discutiremos em seguida.

⁶⁹ LARROSA, Jorge. op. cit. p.105

⁷⁰ LARROSA, Jorge, *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* / texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5. Ed.; 2. Reimp. – Belo horizonte, Autentica Editora, 2015. p.130

2.2 Ensino, Pesquisa e Extensão, Relação Entre Leitura, Escrita e Formação De Professores

Adentrar no mundo acadêmico significa passar por algumas mudanças “na forma como professores e alunos devem conduzir os processos de ensino e de aprendizagem”⁷¹. Nessa etapa, os objetivos educacionais estão voltados para a

formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; (...) a formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos do conhecimento das diversas especialidades do conhecimento; e (...) a formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social”⁷²

A medida em que assume tais objetivos, expressa sua responsabilidade para com a produção de conhecimentos e evolução do homem em suas relações na sociedade. E para cumprir com essa tarefa, a universidade se dedica ao desenvolvimento das atividades de *ensino, pesquisa e extensão*. Nesse âmbito, o conhecimento é, ou deveria ser, tratado como processo de construção e não como produto finalizado, acabado, pronto para ser consumido.

Isso implica dizer que o sujeito universitário estará, ou deveria estar envolvido, em processo de produção do conhecimento constante, dado o compromisso social de contribuição com o meio no qual se insere, que assume ao se fazer parte do espaço acadêmico regido por esse tripé. Em outras palavras, o aluno e a universidade como um todo, para bem desenvolver sua função deverá se dedicar a contínua atividade de pesquisa, se considerarmos que

não haveria o que ensinar nem haveria ensino válido se o conhecimento a ser ensinado e socializados não fosse construído mediante a pesquisa; mas, não haveria sentido em pesquisar, em construir o novo, se não se tivesse em vista o benéfico social do mesmo, a ser realizado através da extensão, direta ou indiretamente. Por outro lado, sem ensino, não estaria garantida a disseminação dos resultados dos conhecimentos produzido e a formação dos novos aplicadores desses resultados.⁷³

Assim, sob a perspectiva de que “a pesquisa se orienta para descobertas e o ensino não visa somente a transmissão de um saber já estabelecido, mas também a aprendizagem e atualização de novos saberes”⁷⁴, reconhece-se o caráter inacabado do conhecimento e de sua produção, e a ideia de que o ensinar não consiste em transmitir verdades, mas construir

⁷¹ SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 – Metodologia do trabalho científico. – 23. Ed. rev. e atual. – São Paulo : Cortez, 2007. p. 22

⁷² Ibid.

⁷³ Ibid. p. 35

⁷⁴ ENRICHIONE, Délcia. Os desafios da pesquisa. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 1996. 55 p. – (Coleção Universidade ; 3). p. 47

conhecimento. Na tentativa de viabilizar essas práticas, a universidade utiliza-se de mecanismos tais como a oferta de bolsas de iniciação científica onde, a partir da atuação direta do aluno, o interesse e a experimentação da atividade científica, é despertado e realizado.

No entanto, apesar da importância de incentivar e propiciar o envolvimento dos acadêmicos em tais atividades, e que essa seja uma oportunidade de desenvolvimento de habilidades próprias desse processo, a pesquisa não precisa estar apenas relacionada a programas de pesquisa e extensão ofertadas pelas universidades junto ao governo, sobretudo porque estes não são estendidos a todos igualmente. Mas, deve fazer parte da sala de aula em sua rotina. Pois entendemos que formar professores é também formar pesquisadores e formar professores que pesquisam é formar professores que ao estarem na prática reflita sobre ela, e que “ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, *reveja* as práticas e as teorias que as informam, *pesquise* a prática e *produza* novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar”⁷⁵.

Nesse respeito, as atividades de produção escrita pelo aluno universitário estão como meio pelo qual, se comunica o novo, numa atitude de inquietar-se, pesquisar sobre, e para isso utilizando-se da prática da leitura não apenas dos textos, mas sob a percepção de que “o ato de ler, (...) não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas (...) se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”⁷⁶. Ler, portanto, também está relacionado a sensibilidade de perceber o mundo e os problemas nele existente. Logo, o ensino da leitura, em todos os níveis, inclusive no ensino superior, deve se dá de forma a aguçar essa sensibilidade.

Assumir o papel de construtor do conhecimento enquanto parte desse contexto é reconhecer que “a universidade é serviço público, não porque tenha administração pública, mas porque responde às necessidades da sociedade. Este serviço é atendido pela pesquisa e também pelo ensino, porque os processos de produção de conhecimento têm significados social”⁷⁷.

O que estamos tentando dizer é que o ato de ler e escrever são tarefas inerentes ao estudante universitário não apenas para cumprir com obrigações impostos pelo sistema

⁷⁵ PIMENTA, Selma Garrido; LÉA, das Graças Camargo Anastasiou. Docência no ensino superior. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005 – (Coleção docência em formação). p. 13 (grifos meus)

⁷⁶ FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 9

⁷⁷ ENRICHIONE, Délcia. Os desafios da pesquisa. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 1996. 55 p. – (Coleção Universidade ; 3). p. 13

avaliativo, mas pelo compromisso social que a universidade tem e que a ele se estende enquanto membro desta. Quem faz a universidade são os sujeitos que dela fazem parte, é, portanto, a eles a quem cabe o papel de desenvolver pesquisa, em primeiro lugar pelo compromisso com a produção do conhecimento, em segundo lugar para que esse sujeito se forme enquanto ser questionador de sua própria prática e conseqüentemente para que ao agir sobre ela, o mesmo direcione suas ações também nesse sentido. Uma vez que, ninguém pode dar o que não tem.

Assim, para que se ensine a ler se faz necessário antes, ser bom leitor, e para que em sua prática o futuro profissional da educação assuma a postura de pesquisador, é preciso que também tenha se formado como tal. Daí a relevância de que sua formação “tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objetivo de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender”⁷⁸. O que a leitura pode ensinar nesse aspecto é fazer pensar sobre as questões apresentadas pela sociedade e pela prática educativa do pedagogo enquanto agente social, e ao exercer essa função,

O aprender pela leitura não é transmissão do que existe para saber, do que existe para pensar, do que existe para responder, do que existe para dizer ou do que existe para fazer, mas sim a co-(i)mplicação cúmplice no aprender daqueles que se encontram no comum. E o comum não é outra coisa que aquilo que se dá a pensar para que seja pensado de muitas maneiras, aquilo que se dá a perguntar para que seja perguntado de muitas maneiras e aquilo que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras.⁷⁹

E nisso consiste a autonomia do aluno e a fuga das práticas que tenham no professor a figura do transmissor de conhecimentos prontos, e conteúdos curriculares como fórmulas que podem uniformemente ser aplicadas. Pois isso implica a formação de um profissional deficiente, que com isso, exercerá sua prática de forma também deficiente. Trata-se, pois, de formar sujeitos capazes de identificar as intenções dos discursos presentes nos textos e nas posturas por seus autores adotadas. É instigar no aluno, em sua formação, o perfil pesquisador de quem pensa a partir das leituras e contatos com a prática, por si só e de muitas maneiras, sob vários ângulos a partir das muitas maneiras que essa mesma prática se apresenta.

Nesse sentido, a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia UFPI/Picos 2006, universo pesquisado neste trabalho, coloca como um dos deveres do processo de formação em

⁷⁸ PIMENTA, Selma Garrido; LÉA, das Graças Camargo Anastasiou. *Docência no ensino superior*. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005 – (Coleção docência em formação). p. 186

⁷⁹ LARROSA, Jorge, *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* / texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5. Ed.; 2. Reimp. – Belo horizonte, Autentica Editora, 2015. p. 143

Pedagogia no Campus, a incorporação da pesquisa como princípio educativo na relação orgânica entre teoria/prática, na produção do conhecimento e intervenção social, considerando as funções básicas da universidade quais sejam, o ensino a pesquisa e a extensão. Como tais princípios estão sendo trabalhados na sala de aula é algo que passa, entre outros aspectos, pela forma como são direcionadas as atividades, e como são tratados os temas competentes a cada disciplina que compõe o currículo, pelo professor.

Observar as práticas docente, nesse sentido, são questões que não abarcamos neste trabalho. Porém, consideramos, como discutido anteriormente, que a plena formação do pedagogo passa pela prática do ensino fundamentado na pesquisa, e da extensão do conhecimento, a partir desses elementos construído, à comunidade social. Da mesma forma que o cumprimento de tais incumbências passam pela prática da leitura e da escrita. Trabalhar esses aspectos não só representa saltos na direção de se tornar um bom profissional atuante, seja em espaços formais, informais e/ou na gestão destes, mas, também reflete no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do sujeito em processo de formação.

Fazer com que o educador formado em Pedagogia compreenda e esteja sensível em relação à necessidade de ler e escrever é algo desafiador para o atual cenário. Dessa maneira, a seguir apresentamos o percurso metodológico traçado para o desenvolvimento da pesquisa e os resultados alcançados a partir da aplicação do instrumento de coleta de dados.

CAPÍTULO III

3 - PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO E AS ANÁLISES DOS RESULTADOS DA PESQUISA

3.1 Percurso Metodológico do Estudo

Nas palavras de Gonsalves⁸⁰ “o percurso metodológico se refere ao caminho trilhado para que você atinja os objetivos que definiu”. Para a autora, “ao registrar o seu percurso metodológico, você estará evidenciando a sua postura epistemológica como pesquisador, ou seja, você deixará pistas de como está concebendo a relação sujeito- objeto do conhecimento”⁸¹. Dialogando com essa visão a metodologia é entendida, por Deslandes⁸², como

O caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas), e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)

Desse modo, a metodologia ao constituir-se como o caminho a ser percorrido, visando alcançar os objetivos da pesquisa, não diz respeito somente ao apontamento de um conjunto de técnicas que serão adotados na coleta de dados, mas também se refere a postura teórica assumida pelo pesquisador. Questões sobre as quais discorreremos em seguida.

3.1.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa é de abordagem quali-quantitativa. A abordagem qualitativa

justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social (...) podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a intenção de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, (...) e em maior

⁸⁰ GONSALVES, Elisa Pereira. Conversas sobre iniciação a pesquisa científica – Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. p. 63.

⁸¹ Ibid, p. 63 - 64

⁸² DESLANDES, Suely Ferreira (org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 31 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 14

nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos⁸³

Ao passo em que a abordagem quantitativa “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas”⁸⁴.

Estaremos tratando de dados qualitativos, a medida em que lidamos com as respostas às questões abertas dadas pelo sujeito, ou a caráter de análise dos dados quantitativos apresentados, que representam variáveis sociais da problemática envolvida na pesquisa e naquelas apontadas pelas perguntas e respostas do e ao instrumento de coleta de dados.

Da mesma forma, os dados quantitativos, nos dão base para estabelecer a constância entre o sim e o não para as respostas, além de indicar a prevalência de algumas práticas e características em detrimentos de outras na vida dos sujeitos pesquisados.

Assim, adotamos a abordagem quanti-qualitativa por entendermos que o método qualitativo como aporte ao quantitativo, pode “enriquecer as informações obtidas, particularmente pelo detalhamento das técnicas qualitativas”⁸⁵. Da mesma forma que o método quantitativo como aporte ao qualitativo, pode “contribuir para verificar informações e reinterpretar observações qualitativas”⁸⁶. Assim, os dados obtidos através das técnicas aqui adotadas, manterão diálogo entre estatística e fatores sociais acerca do problema em questão, estabelecendo prevalência da análise qualitativa dos dados em relação ao quantitativo.

Por objetivar “escrever as características *do* objeto de estudo”⁸⁷, no que diz respeito informações pessoais, frequência de atitudes entre outros, assume também a abordagem descritiva. Esse tipo de pesquisa “pretende conhecer e interpretar a realidade estudada, sem nela interferir ou modificá-la, sendo assim, (...) busca descobrir e observar os fenômenos procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”⁸⁸.

⁸³ RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. (et al). – 3. ED. --- 7. REIMPR. –São Paulo: Atlas, 2007. p. 79

⁸⁴ RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. (et al). – 3. ED. --- 7. REIMPR. –São Paulo: Atlas, 2007. p. 70

⁸⁵ Ibid. p. 88

⁸⁶ Ibid, p. 89

⁸⁷ GONSALVES, Elisa Pereira. Conversas sobre iniciação a pesquisa científica – Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. p. 67

⁸⁸ VERGARA, S. C. Método de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2005.

In: SILVA, A.H; FOSSÁ, M.I.T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. Brasília. nov. 2013. p. 6

3.1.2 Caracterização do universo do estudo

O universo pesquisado é o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, situado na cidade de Picos, Piauí.

3.1.3 Caracterização da população participante do estudo

De acordo com os objetivos da pesquisa, em investigar o nível de leitura dos alunos do curso de Pedagogia e os reflexos disso no processo de formação e produção acadêmica dos mesmos, os sujeitos pesquisados são os acadêmicos do segundo, quarto, sexto, oitavo e décimo período do ano letivo de 2016.2, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (UFPI – CSHNB). Tendo com isso, abarcado todas as turmas em funcionamento do curso no Campus, estão incluídos dez alunos de cada semestre, que, participaram voluntariamente da pesquisa, somando um total de 50 sujeitos participantes.

3.1.4 Instrumento de Coleta de Dados

Diante dos objetivos traçados, e já mencionados no item anterior (4.1.3), escolhemos por instrumento, o questionário, “um instrumento constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidos por escrito e sem a presença do investigador”, como meio de obter informações a respeito das características e variáveis⁸⁹ do grupo social pesquisado.

Nesse sentido, optamos pela elaboração de questionários contendo, além dos dados de identificação pessoal, oito perguntas abertas e cinco perguntas fechadas, que contemplam informações sobre as influências sofridas pelos sujeitos no contato com a leitura, a frequência com que leem, os gêneros literários de sua preferência, além de questões relacionadas às dificuldades de leitura e escrita enfrentadas durante o percurso educacional.

A aplicação do questionário se deu na turma do segundo período no dia onze de janeiro de dois mil e dezessete, no quarto período em dezessete de outubro de dois mil e dezesseis, no sexto período em onze de janeiro de dois mil e dezessete, no oitavo período em dezoito de outubro de dois mil e dezesseis e no décimo período em vinte e um de novembro de dois mil e dezesseis.

⁸⁹ RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. (et al). – 3. ED. --- 7. REIMPR. –São Paulo: Atlas, 2007. p. 189

A construção do conhecimento não se dá de maneira isolada. Por esta razão se faz necessário a adoção de técnicas indiretas de pesquisa, neste caso, a realização de análise bibliográfica, “a partir de um levantamento material com dados já analisados, e publicados por meio escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de web sites, sobre o tema que desejamos conhecer”⁹⁰.

Sendo aqui entendidas, fontes e teorias, como forma de “iluminar e oferecer esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas e, ao mesmo tempo por suas próprias teorias em questionamento, uma vez que são explicações provisórias da realidade”⁹¹. Assumimos com isso a postura de quem intenciona produzir conhecimento a respeito do tema, refletir e dar a refletir sobre, utilizando-se do existente para a construção do novo.

3.2 Análise dos Resultados da Pesquisa

Para a realização da análise dos dados obtidos, optamos pela adoção da técnica de análise categorial de conteúdos para tratamento e interpretação dos mesmos. Essa técnica de investigação, segundo Berelson, utiliza-se “de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa (*ou não*) do conteúdo manifesto das comunicações, e tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”⁹². Tais comunicações estão aqui representadas pelas falas de nosso sujeitos que foram utilizadas para evidenciar alguns pontos comuns que nos permitem caracterizar a realidade pesquisada.

A seguir apresentamos os resultados do estudo com base nas respostas dos participantes, acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia (UFPI/CSHNB), do 2º, 4º, 6º, 8º, 10º período, ao questionário aplicado.

Os sujeitos dos referidos períodos, tem idade entre 18 e 63 anos, ingressaram no curso nos períodos letivos de 2012.1; 2013.1; 2014.1 2015.1 e 2016.1, respectivamente, e cursam atualmente o período letivo de 2016.2. As informações a respeito do sexo, das instituições em que cursaram o ensino básico, e a frequência com que os indivíduos pesquisados leem, estão representados nos gráficos 1, 2 e 3 respectivamente. (O número

⁹⁰ MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA Sofia Lerche. Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer. -2 ed. Ver. E atual. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. p. 40

⁹¹ PIMENTA, Selma Garrido; LÉA, das Graças Camargo Anastasiou. Docência no ensino superior. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005 – (Coloção docênica em formação). p. 179

⁹² BERELSON B. Content analysis in communication research. Glencoe: Editora The Free Press; 1952. In: OLIVEIRA. Denise Cristina de. Análise de conteúdo – Categorial: Uma proposta de sistematização. Rev. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2008. Out/dez; 16(4):569–76. p. 570

inteiro representa o número de pessoas que marcaram a opção indicada pela legenda. A porcentagem correspondente está representada nos parênteses.)

Gráfico 1- Sexo

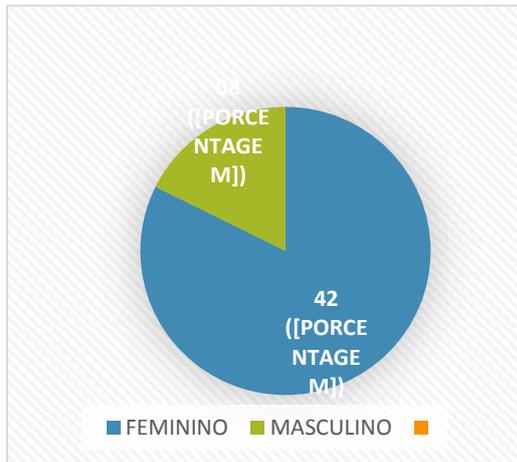
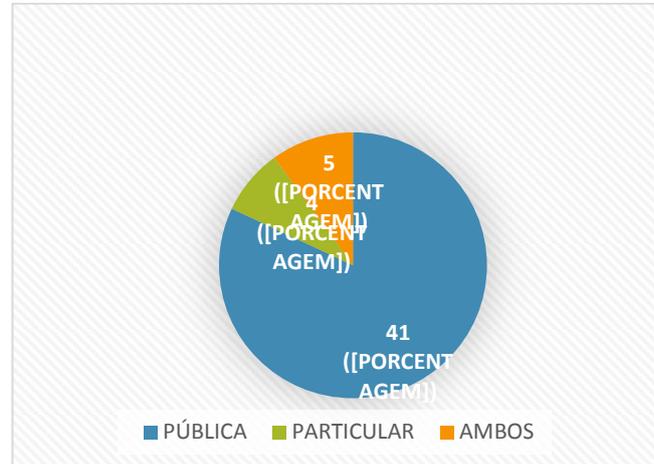
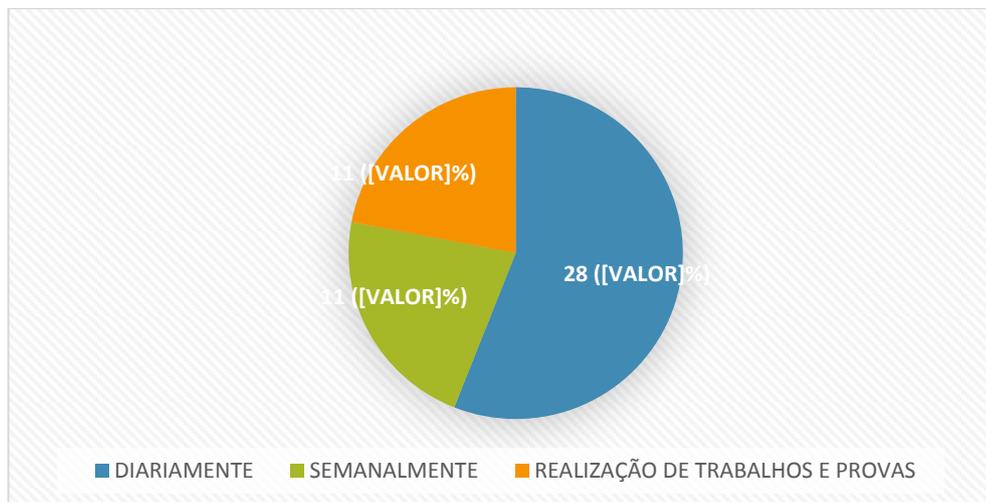


Gráfico 2 – Ensino Básico em Escola



Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora. **Fonte:** Questionário elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 3 – Frequência com que Lê



Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora.

Conforme foi esboçado, o maior número do público pesquisado pertence ao sexo feminino e advém, em sua maioria, da rede pública de ensino, ou pelo menos já passaram por esta. No que diz respeito a frequência com que leem, a maior parte indicou leitura diária.

Seguindo a organização do questionário, a pergunta seguinte diz respeito aos tipos de textos que são lidos pelos participantes em grau de preferência. Pedimos aos sujeitos que ordenassem em ordem crescente de acordo com o grau de preferência, sendo que 1 (um) está

para maior grau e 5 (cinco) para menor. Essa forma de organização aplica-se também para as questões correspondentes ao quadro 2 (dois) e 3 (três), respectivamente.

Quadro 1 – Preferência em relação aos tipos de textos.

Grau de preferência →	1°	2°	3°	4°	5°
Literatura	<i>06 pessoas</i>	<i>0 pessoas</i>	<i>0 pessoas</i>	<i>05 pessoas</i>	<i>14 pessoas</i>
Informativo	<i>07 pessoas</i>	<i>09 pessoas</i>	<i>04 pessoas</i>	<i>02 pessoas</i>	<i>03 pessoas</i>
Romance	<i>02 pessoas</i>	<i>02 pessoas</i>	<i>05 pessoas</i>	<i>09 pessoas</i>	<i>07 pessoas</i>
Educativo	<i>0 pessoas</i>	<i>09 pessoas</i>	<i>10 pessoas</i>	<i>04 pessoas</i>	<i>02 pessoas</i>
Acadêmico	<i>07 pessoas</i>	<i>06 pessoas</i>	<i>06 pessoas</i>	<i>03 pessoas</i>	<i>03 pessoas</i>

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora.

Como está representado no quadro 1 (um), o maior número de pessoas indicou que preferem os textos informativo e acadêmico, em segundo lugar os textos educativos, em terceiro o romance, e em último a literatura. Vinte e cinco pessoas não enumeraram o grau de preferência, marcando aleatoriamente com x nas alternativas. Dentre as quais as mais marcadas, em ordem crescente, são: textos informativos, acadêmicos, educativos, romance, e por último a literatura. Os sujeitos que indicaram a opção “outros”, listaram a leitura da Bíblia, textos sobre política e histórias em quadrinhos.

Em seguida, foi perguntado os motivos por quais os indivíduos leem, de acordo o grau de interesse, e obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 2 – Motivos por quais os indivíduos leem

Grau de preferência →	1°	2°	3°	4°
Sente prazer	<i>09 pessoas</i>	<i>04 pessoas</i>	<i>08 pessoas</i>	<i>11 pessoas</i>
Ajuda nos trabalhos	<i>12 pessoas</i>	<i>04 pessoas</i>	<i>10 pessoas</i>	<i>06 pessoas</i>
Aprende algo novo	<i>13 pessoas</i>	<i>13 pessoas</i>	<i>04 pessoas</i>	<i>02 pessoas</i>
Aumenta o vocabulário	<i>02 pessoas</i>	<i>12 pessoas</i>	<i>10 pessoas</i>	<i>08 pessoas</i>

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora.

Conforme mostra o quadro 2 (dois), aprender algo novo está em primeiro e segundo grau de preferência entre os motivos pelos quais os sujeitos da pesquisa leem, em seguida os

motivos estão entre aumentar o vocabulário e ajudar nos trabalhos e por último ler por prazer. Dezoito pessoas não enumeraram o grau de preferência, marcando aleatoriamente com x nas alternativas. Dentre as quais as mais marcadas, em ordem crescente, são: aprender algo novo, ajuda nos trabalhos, ler por prazer e por último, ler para aumentar vocabulário.

Em síntese, temos explicitado até aqui, que a população pesquisada lê diariamente textos informativos, acadêmicos e educativos, motivados por aprender algo novo e para ajudar nos trabalhos, estando a leitura da literatura, e os motivos: por prazer e para aumentar o vocabulário, em última instância.

Estabelecendo um link com as respostas dadas a questões posteriores, da qual trataremos mais adiante, a rotina de leitura passa a ser diária dada as exigências do próprio curso, já que o exercício da mesma “por ser obrigatório vai se tornando algo imprescindível”⁹³ (*Aluno do segundo período*). De igual modo as opções “semanalmente” e “para realização de provas e trabalhos” aparecem de forma expressiva, sendo que esta última se refere àquelas leituras realizadas para cumprimento de avaliações, podendo variar de acordo com o calendário e planejamento do professor para a disciplina, como no caso relatado pelo aluno que ao marcar esta opção, justifica dizendo que: “com essa finalidade estou lendo todo dia e toda noite pelo acúmulo de atividades” (*Aluno do segundo período*)

Entendemos com isso, que “o espaço acadêmico de formação para os cursos de professores ainda reserva experiências significativas para o exercício das habilidades de leitura”. No caso em questão, contribuiu para o desenvolvimento do hábito de ler, já que “essas leituras, embora realizadas por ‘obrigação’ ou para ‘apresentar’ trabalhos exigidos pelos professores no contexto da disciplina, *podem significar* uma possibilidade de aprendizagem”⁹⁴.

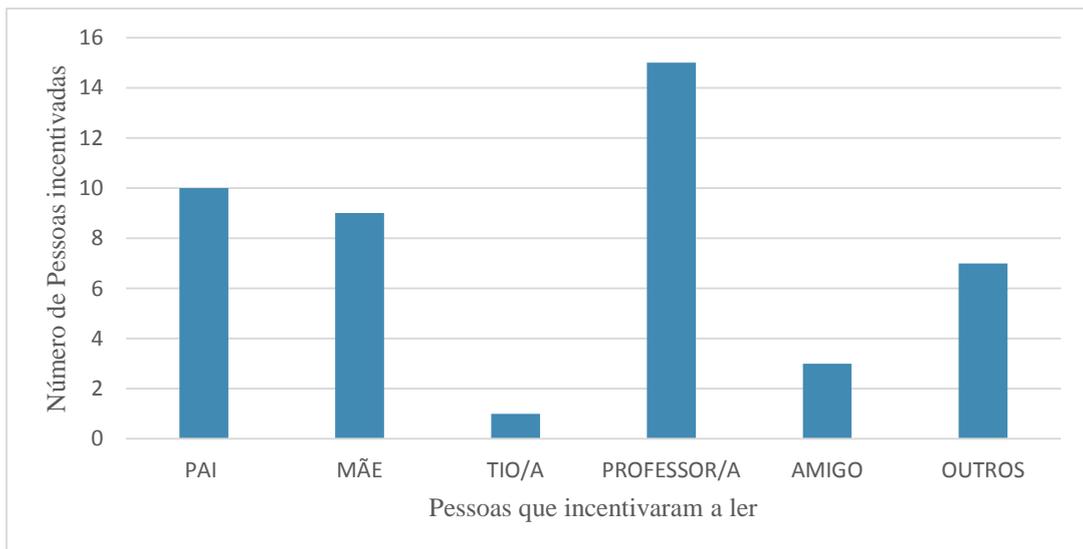
O fato de que a leitura se torna uma constante na vida dos sujeitos, em razão das exigências da universidade, está reiterado se considerarmos as preferências entre motivos e tipos de textos lidos. A prevalência dos textos acadêmicos, informativos e educativos, com vistas a aprendizagem e realização de trabalhos nos mostra, que a leitura se faz essencial para a vida do acadêmico, tanto do ponto de vista da viabilização da formação dos sujeitos, no que diz respeito ao cumprimento com as atividades exigidas pelo currículo e sistema avaliativo, quanto para o aperfeiçoamento das habilidades inerentes ao profissional da educação, como será destacado mais adiante a partir das falas dos mesmos.

⁹³ CEARÁ. Secretaria da educação. O professor e a leitura: histórias de formação / Secretaria da Educação; Maria do socorro lima Marques França. _Fortaleza: SEDUC, 2011. p. 102

⁹⁴ Ibid. (grifos meus)

Como vimos discutindo a aprendizagem da leitura se dá em grande medida na escola. Com intuito de identificar como aconteceu o contato com a leitura pelos nossos sujeitos, pedimos a eles que indicassem quem foram as pessoas que o incentivaram a ler, e obtivemos o seguinte resultado,

Gráfico 4 – Quem incentivou a ler



Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora.

A maioria dos alunos indicou o/a professor/a como a pessoa que o incentivou a ler. Em seguida está o pai e a mãe, em terceiro amigo/a e outras, em quarto tio/a. As pessoas que marcaram a opção *outros*, citaram a figura da irmã, a necessidade de aprender, e o esforço próprio como motivações para ler. A maioria das respostas continham mais de uma opção marcada, e cerca de cinco pessoas não responderam a esta questão.

Embora reconheçamos o fato de que a maioria das pessoas, ao marcarem mais de uma opção, indicam o incentivo advindo dos pais, ou pessoa próxima de sua convivência como quem o incentivou a ler, é inegável que a figura do professor se apresente em evidencia. Sendo assim, a maior parte dos nossos sujeitos tiveram na escola - tendo o professor como agente - o contato e desenvolvimento das habilidades leitoras. E isso implica algumas questões, a depender da forma como essas atividades foi sendo tratada pelo professor nesse âmbito, se reconhecermos que “quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico,

esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente didática”⁹⁵.

Se pensarmos, por exemplo, que “os textos que entram na sala, em sua grande maioria não são textos produzidos para serem lidos na escola, para fundamentarem atividades do ensino de leitura”⁹⁶, mas que são, apenas para esses fins, utilizados, estamos diante de uma formação da leitura com vistas ao domínio mecânico do código escrito, realização de trabalhos escolares, obtenção de notas ou para “atender a questões de vestibular”⁹⁷.

Nesse sentido, ao serem questionados a respeito das leituras e atividades que foram realizadas no ensino básico, os alunos listaram a leitura de histórias infantis, crônicas, romance, textos informativos e literatura. E entre as atividades realizadas a partir destas, estavam interpretação de texto, peças teatrais, resumo e seminário. A leitura do livro didático, a realização de exercícios presentes neste, solicitada pelo professor para realização de atividades e provas foi constantemente citado entre a maioria das respostas, como mostra a transcrição de alguns trechos retirados dos questionários:

“Leitura de historinhas, (..) a partir destes, pequenas interpretações eram cobradas” (*Segundo período*);

“Leituras infantis, poesias, a partir destas a professora trabalhava a memorização e aprendizagem” (*Quarto período*);

“Apenas as leituras do livro didático, resolver as questões conforme o texto que foi lido”. (*Oitavo período*);

“(...) Na escola tínhamos que ler muitos livros de literatura, principalmente porque seria cobrado no vestibular”. (*Décimo período*);

“Somente livro didático para realização de trabalhos”. (*Décimo período*).

Os resultados apontam para uma realidade em que as atividades realizadas na vida escolar dos sujeitos tinham como base os exercícios sugeridos pelo livro didático. Para além destas, as atividades de interpretação foram frequentemente citadas, dando mais uma vez pistas de que a concepção estruturalista do ensino da leitura, - caracterizada por Paschoal Lima, sobre a qual tecemos considerações no tópico 1.2 deste trabalho – que, entre outros aspectos possui suas práticas de ensino tendo como principal suporte o livro didático - fez parte da vida educacional desses indivíduos no ensino básico. Cabe ainda ressaltar, que apesar

⁹⁵ LARROSA, Jorge, *Pedagogia profana : danças, piruetas e mascaradas* / texto de Jorge Larrosa , tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5. Ed.; 2. Reimp. – Belo horizonte, Autentica Editora, 2015. p. 117

⁹⁶ DE PIETRI, Émerson. *Práticas de leitura e elementos para ação docente*. – 2.ed. – Rio de Janeiro : Ediouro, 2009. p.33

⁹⁷ *Ibid*, p.33

das leituras de textos paradidáticos e realização de peças teatrais também tenham sido mencionados, os alunos em suas respostas não estabeleceram relações entre o que foi realizado a partir da leitura dos primeiros, nem sobre o que fundamentou a realização do segundo.

Em uma realidade em que os indivíduos tiveram na escola, um agente estimulador do seu aprendizado em leitura, e que nesse mesmo âmbito as atividades desenvolvidas se deram na maioria dos casos de forma mecânica, os prejuízos sofridos na formação destes, enquanto leitores, poderão ser muitos. Pois, apesar de considerarmos, até mesmo a leitura feita por “obrigação”, como meio de desenvolver habilidades leitoras, tratar do ensino da leitura com vistas apenas a realização de exercícios, cria no educando a “ilusão” de que se lê apenas para aprender, e o aprender, nesse sentido, “não se refere a possibilidade de conhecer objetivamente a realidade do mundo e sim de cumprir as metas previstas pelo professor, pela disciplina e pela própria instituição escolar”⁹⁸. Como vimos, os motivos pelos quais estes mesmos sujeitos leem, estão, em grande medida, para este tipo de aprendizagem direcionadas.

Desse modo, com vistas a identificar se o ensino pelo qual passaram, deixou nos indivíduos alguma lacuna, perguntamos se dificuldades foram sentidas em compreender textos acadêmicos, e se sim, quais foram. Das cinquenta, quarenta e duas pessoas disseram que sentiram dificuldade em entender os textos acadêmicos. Entre as oito pessoas que responderam “não”, a maioria não se justificou. As que justificaram indicaram que não sentem dificuldade, por que tem prazer e gosto pela leitura ou por já terem avançado nesses aspectos no decorrer do curso:

“Não, pois desde a educação básica gostei de ler e escrever e fui incentivado pelos meus pais e professores”. (*Sexto período*)

“Atualmente, não. Mas, já senti bastante”. (*Oitavo período*)

Entre as principais dificuldades mencionadas por aqueles que responderam afirmativamente a essa questão, estão aquelas relacionadas a interpretação de texto, linguagem e vocabulário complexos, leitura e produção de textos científicos, falta do hábito de leitura e a diferença entre as atividades realizadas no ensino básico para as que são realizadas no ensino superior, como representados nos trechos a seguir.

“Sim, sobretudo quando o texto exige um nível mais elevado de interpretação”. (*Segundo período*)

⁹⁸ OLIVEIRA, M. H. M. A. 1993. A leitura do Universitário: Estudos Comparativo entre os Cursos de Engenharia e fonoaudiologia da PUCCAMP, dissertação de Mestrado, IPPUCCAMP. In: WITTER, G. (Org.). Leitura e universidade. Campinas-SP: Alínea, 1997. p. 57

“Sim, por não ter hábito da leitura, fica mais difícil a compreensão”. (*Segundo período*)

“Sim, porque usa a linguagem culta da norma padrão da língua portuguesa e a adaptação dos trabalhos científicos que não tínhamos noção nenhuma ao entrarmos na universidade, em como realiza-los” (*Quarto período*)

“Sim, pois ao chegar no ensino superior me deparei com uma *outra realidade*, desde textos de autores que não são citados no ensino básico”. (*Sexto período*)

“Sim, como não tive incentivo a leitura, esse *novo mundo* foi para mim mais uma questão de necessidade. (...) com isso a dificuldade e compreensão tornou-se um empecilho”. (*Oitavo período*)

“Sim, pois as leituras feitas na educação básica eram mais simples, comparadas as acadêmicas” (*Décimo período*)

Algo que muito nos chama atenção, nas respostas dadas a essa questão, é a ideia recorrente de que a universidade representa um ‘novo mundo’. Em outras palavras, isso denota a existência, a partir do ingresso à universidade, de uma espécie de ruptura entre esta realidade e a que foi vivenciada no ensino básico. Com isso, ao realizar atividades nesse novo espaço, os alunos enfrentam algumas dificuldades, entre elas a de compreender aquilo que leem, o que se deve entre outros aspectos, à falta de familiaridade com a linguagem e vocabulários presentes nos textos científicos que são explorados.

Estabelecendo uma ligação entre esta, e as respostas dadas a questão anterior, entendemos que os exercícios realizados no ensino básico, onde muitas vezes, o professor elabora questões e o aluno responde, e preenche “uma ficha de trabalho mais ou menos relacionada ao texto lido e que pode abranger aspectos de sintaxe, morfológica, ortografia”⁹⁹, dão conta de apenas avaliar do que foi compreendido sobre o texto, “entretanto, não se intervém no processo que conduz a esse resultado, não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma – e mesmo que isso pareça exagerado – não se ensina a compreender.”¹⁰⁰

Não que tais guias existam ou sejam tratados como receitas. O que estamos dizendo com isso, é que o caminho trilhado até a compreensão do texto deve ser trabalhado e instigado, de modo que o leitor se forme enquanto alguém capaz de produzir múltiplos sentidos àquilo que lê, pois, “a ausência de atividades voltadas para a interpretação, além de impossibilitar a aproximação da realidade ao contexto escrito no texto, pode também

⁹⁹ SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos a mesma coisa? In TEBEROSKY, Ana [et al.]. Compreensão de leitura: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003 (Coleção Inovação Pedagógica.) p. 34

¹⁰⁰ Ibid, p. 35

prejudicar o desenvolvimento das habilidades de leitura, por não favorecerem a mediação entre o lido e o vivido”¹⁰¹.

Daí a importância de propiciar o desenvolvimento de tais competências, para que, em termos de escolaridade, ao avançar de nível, o aluno não corra o risco de passar por tais dificuldades, visto que, como nos mostra as respostas negativas a essa questão, o gosto pela leitura, assim como a prática do exercício de compreensão, contribui significativamente para que saltos sejam dados na formação do indivíduo leitor. Enquanto que a falta desses aspectos pode resultar no acarretamento de dificuldades, como as que foram elencadas pelos sujeitos.

Perguntamos então, aos indivíduos, se houve, e como eles percebem, a contribuição deixada pelas experiências do ensino básico em sua adaptação ao ensino superior, no tocante às atividades que envolvem leitura e escrita.

Das cinquenta, trinta e oito pessoas responderam que sim, doze pessoas disseram que não, e uma pessoa não respondeu. Quase por unanimidade, as pessoas que responderam positivamente a essa questão, apontam para ideia de que o desenvolvimento dessas habilidades no Ensino Superior são continuidade de um processo iniciado no Ensino Básico. Dito de outra maneira, a maioria das pessoas entendem que o Ensino Básico é importante para sua formação pelo fato de que o conhecimento é cumulativo, logo, ao ingressar no Ensino Superior, toda a aprendizagem no tocante a leitura e escrita, que é o tema em questão, será a continuidade e aperfeiçoamento daquilo foi aprendido ao longo do processo. Entre outros motivos destacados, estão os relacionados ao hábito de ler, como está explicitado nas falas:

“Sim, pois a partir da leitura no ensino Básico, e com o incentivo do meu pai, tomei gosto pela leitura, o que me facilitou nas tarefas hoje” (*Oitavo período*)

“Sim, sempre gostei de ler e pesquisar, então lê e fazer pesquisa no campo acadêmico não foi novidade, mas a continuação e aprofundamento na aprendizagem de leitura e escrita”. (*Oitavo período*)

“Sim, acho que só chegamos até aqui graças aos ensinamentos lá no ensino básico. Mesmo que tenha sido um ensino precário”. (*Segundo período*)

“Sim, quando há prática de algo, a tendência é sempre melhorar”. (*Oitavo período*)

As pessoas que responderam negativamente, demonstram um reconhecimento “das limitações em relação à compreensão crítica da leitura, como também, a assunção de que na formação, as atividades de leitura não foram suficientes para que se desenvolvesse essa

¹⁰¹ CEARÁ. Secretaria da educação. O professor e a leitura: histórias de formação / Secretaria da Educação; Maria do socorro lima Marques França. _Fortaleza: SEDUC, 2011. p. 99

habilidade”¹⁰², tendo suas justificativas amparadas na precariedade do Ensino Básico e na diferença entre as atividades desenvolvidas em cada nível. Nas palavras dos sujeitos,

“No ensino básico o aluno se limita a simples reprodução e esse fator acaba por não desenvolver essas habilidades nos alunos”. (Oitavo período)

“Acredito que quanto mais contato tivermos com a leitura, mais fácil será nossa adaptação no ensino superior e o acesso à leitura que tive no ensino básico não foi suficiente para minha adaptação”. (Décimo período)

“Ao chegar no ensino superior nos deparamos com um outro “mundo”, tudo é diferente e a principal dificuldade está no fato de ler, não fomos preparados o suficiente no ensino básico”. (Décimo período)

Em algumas respostas notamos que em vez de se referir a sua própria experiência, alguns sujeitos tratam da questão de forma geral, apresentando apenas opiniões a respeito da temática em questão, como quando afirmam que

“A criança que é incentivada desde cedo ao hábito de ler, consegue chegar a outras fases escolares com uma visão de mundo bem diferente das que não tem esse hábito” (Sexto período)

“A leitura precisa ser despertada nas primeiras séries para que assim facilite toda a caminhada ao saber”. (Oitavo período)

Seja para dizer que suas experiências foram significativas, ou que não foram, ou ainda, dá sua opinião a respeito do tema, podemos perceber a consciência comum de que o desenvolvimento de habilidades de leitura e àquelas a ela inerente, exige antes de tudo, uma prática constante. Portanto, entendemos que além da relevância em tratar das “contingências da vida anterior a universidade”¹⁰³, para o desenvolvimento de tais competências, “há também que se considerar as variáveis do ensino superior que viabilizam ou dificultam o desenvolvimento do universitário. É de se esperar que mesmo o bom leitor, ao longo dos anos universitários, melhore suas características como leitor”¹⁰⁴. Desse modo, direcionamos as últimas questões do nosso instrumento de pesquisa, visando investigar como tem se dado a prática e desenvolvimento de atividades envolvendo leitura e escrita na universidade.

Desta forma, perguntamos, então aos nossos sujeitos, quais as atividades, realizadas na universidade, que demandam mais leituras. Os alunos do segundo e quarto período listaram a realização de seminários, resumos, provas, fichamentos e projetos. O sexto, oitavo

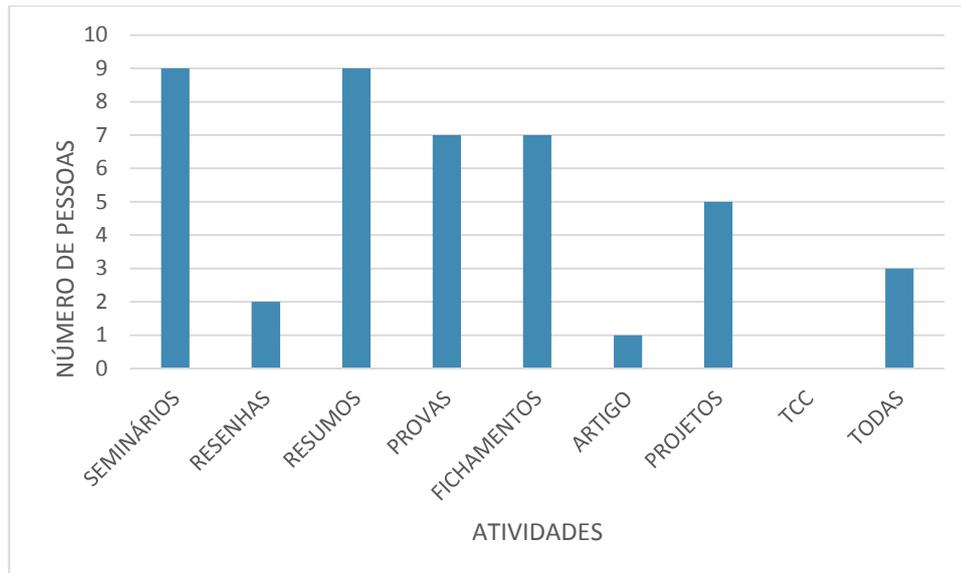
¹⁰² CEARÁ. Secretaria da educação. O professor e a leitura: histórias de formação / Secretaria da Educação; Maria do socorro lima Marques França. _Fortaleza: SEDUC, 2011. p. 100

¹⁰³ WITTER, G. (Org.). Leitura e universidade. Campinas-SP: Alínea, 1997. p. 11

¹⁰⁴ Ibid.

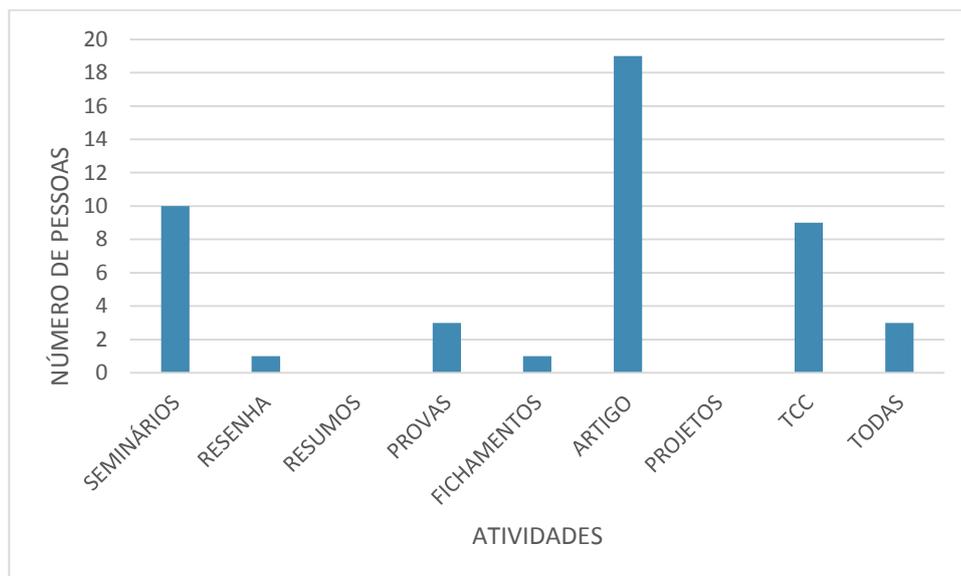
e décimo período ressaltou a construção de artigos científicos, seminários e provas. Os alunos do décimo período destacaram além da produção de artigos científicos, a construção do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Alguns alunos responderam que ‘todas’ as atividades realizadas requerem leitura, conforme podemos observar nos gráficos cinco e seis.

Gráfico 5 – Atividades que demandam leitura II e IV Período



Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 6 – Atividades que demandam leitura VI, VIII e X Período



Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

Atentamo-nos para o fato de que a realização de atividades de pesquisa foi mencionada apenas a partir do sexto período. Sendo assim, a forma como se organiza e se dá

o ensino na universidade, que como afirma Pimenta, deveria “considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada a investigação e substituir a simples transmissão de conteúdos por um processo de investigação do conhecimento”¹⁰⁵, insere tais práticas de forma tardia. Quando, como defendemos do tópico 2.2 deste trabalho, a formação enquanto pesquisador deveria fazer parte de todo o percurso trilhado pelo acadêmico para que em sua prática futura, suas ações estejam pautadas também nesse sentido.

Não que as atividades de realização de seminários e resumos, citadas pelos primeiros períodos não representem atividades que requerem estudo, pesquisa e reflexão sobre o texto a ser resumido ou discutido, porém, apesar de atividades como estas, terem sua importância, a pesquisa nesse sentido, costuma se limitar a busca por informações a respeito do tema a ser trabalhado. Ao passo em que as atividades que visam uma elaboração autônoma pelo aluno de um novo texto a partir das suas inquietações, problemáticas, estabelecendo diálogo entre teorias e práticas pesquisada, organização de ideias e a tradução desse conjunto de fatores em uma produção escrita, representadas pelas atividades de elaboração de artigo científico ou de um trabalho como o TCC, se fazem presentes na vida dos acadêmicos do meio para o fim do curso.

Constata-se com isso que a pesquisa, enquanto meio para a reflexão das teorias e práticas e elaboração do novo, não tem sido uma constante nos primeiros anos de formação do curso de pedagogia - UFPI. O que para nós representa um prejuízo para estes sujeitos, pois a atividade leitora deve servir, antes de tudo, para fazer pensar, porque “pensar é algo muito mais importante (...) do que assimilar ciência, porque pensar é muito mais complexo do que transmitir ciência”¹⁰⁶, logo, a produção desta deverá ser instigada constantemente, e isso se faz levando-se em conta, menos as sínteses e recortes feitos a partir de um texto lido, e mais por aquilo que o texto levou o leitor a pensar, e pensar de forma autônoma e crítica.

Entretanto, embora não tenha sido abordado na pergunta feita, há ainda um aspecto a ser considerado, partindo da premissa de que os alunos chegam ao ensino superior com uma série de lacunas deixadas pelo ensino fundamental, e que os professores conscientes disso, em muitos casos, utilizam-se de estratégias que diminuem o nível de exigência das atividades desenvolvidas. O processo de formação, com isso, em vez de dar conta das questões a ele

¹⁰⁵ PIMENTA, Selma Garrido; LÉA, das Graças Camargo Anastasiou. Docência no ensino superior. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005 – (Coloção docênica em formação). p. 165

¹⁰⁶ SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro, (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. – 5. ed. – São Paulo : Cortez, 2008

inerentes, precisa antes, suprir com as deficiências deixadas e trazidas pelo nível de ensino anterior a este.

Outro aspecto que abordamos a partir de nossas inquietações a respeito das habilidades leitoras desenvolvidas no ensino superior, diz respeito a forma como os próprios sujeitos percebem essa questão em sua formação. Sendo fiel a pergunta, questionamos se estes, entendem a leitura como algo relevante para sua formação. Todos os participantes responderam positivamente a essa questão e apontaram, em geral, que a leitura é importante para adquirir e repassar conhecimento, desenvolver senso crítico, ser um bom professor e, principalmente, porque ensinar a ler, requer do bom professor, o gosto pela leitura, como explicitado nas falas:

“Sim, pois para ensinar os alunos a apreciar a leitura, primeiramente o professor precisa ler e gostar de lê, para que consiga despertar o interesse pelo seu aluno” (*Décimo período*)

“Sim, pois é através da leitura que o profissional desta área vai adquirir conhecimento para repassar a seus futuros alunos”. (*Oitavo período*)

“Sim, a partir da leitura ampliamos nossa visão de mundo, além da criticidade, não somente enquanto acadêmicos, mas como futuros professores”. (*Sexto período*)

Os indivíduos em seus depoimentos, admitem sobretudo a responsabilidade assumida por ele, enquanto futuro professor formador de opinião e de leitores, e reconhecem, “a importância dessa habilidade para o desenvolvimento intelectual de uma pessoa”¹⁰⁷, além de entenderem que a prática dessa atividade, “significa possibilidade de autonomia”¹⁰⁸ e desenvolvimento do senso crítico sobre o mundo. Mas acima de tudo, se mostram conscientes de que “o professor precisa ler: para si mesmo, para e com os seus alunos. Em qualquer tempo e lugar, pois por esse ato ele se constitui, se faz e refaz. Pensa e repensa, aprende”¹⁰⁹

Em síntese, em todas as atividades mencionadas a leitura está como base, e se faz uma prática frequente. Desse modo, perguntamos se a realização de tais atividades contribuiu para o desenvolvimento do hábito da leitura nos alunos. Por unanimidade, como já mencionado, os sujeitos argumentam que desenvolveram o hábito da leitura por ser esta uma exigência da universidade, já que, segundo eles, só se obtém êxito nesse nível de ensino se as leituras exigidas forem realizadas. Tal como afirmam, a leitura,

“Por ser obrigatória, vai ser tornando algo imprescindível”. (*Segundo período*)

¹⁰⁷ CEARÁ. Secretaria da educação. O professor e a leitura: histórias de formação / Secretaria da Educação; Maria do socorro lima Marques França. _Fortaleza: SEDUC, 2011. p. 111

¹⁰⁸ Ibid. p. 106

¹⁰⁹ Ibid. p. 148

“Com a necessidade de ler estou notando uma melhora gradual na minha maneira de escrever e ler” (Quarto período)

“Eu não tinha esse hábito, hoje mesmo não tendo muito prazer em ler, tenho me dedicado mais a leitura, pois os trabalhos acadêmicos exigem”. (Sexto período)

“São tantos trabalhos que sem ler é praticamente impossível obter bons resultados nos trabalhos acadêmicos”. (Oitavo período)

Apesar de assumir a importância da aquisição do hábito da leitura, pouco se mencionou a respeito do prazer em ler. Ao contrário, ler se tornou hábito dada as “exigências” impostas pelas disciplinas no curso. A nosso ver, tal resultado é um tanto problemático, por entendermos que os saltos dados para a formação pessoal e profissional do indivíduo, se dá em melhores condições, a partir da percepção “por si só, da importância da leitura, para que se entusiasme por ela e torne-se leitor seguindo seus próprios interesses e necessidades”¹¹⁰, de igual modo compreendemos que a prática desses indivíduos enquanto futuro professores com relação a leitura, “decorre de sua visão do mundo e do modo como põe os seus hábitos leitores a serviço das atividades que desenvolve”¹¹¹.

Portanto, assim como os mesmos sujeitos admitiram ao se posicionarem sobre a importância da leitura para sua formação, não se pode dar aquilo que não se tem. Desta forma, um professor que tem a leitura como hábito e que o realiza por prazer, terá muito mais chances de despertar nos alunos o mesmo gosto e interesse em realizar essa tarefa, além do mais, “não poderíamos conceber a existência em nossos dias de profissionais do ensino que trabalham com crianças que não tenham rotinas leiturizadas”¹¹².

Ao realizarmos bem a nossa tarefa em ajudar a construir naqueles que passam pela nossa prática de ensino o hábito da leitura, estaremos contribuindo para a formação de pessoas que, muito provavelmente, não sentirão as mesmas dificuldades enfrentadas pela maioria dos sujeitos desta pesquisa, pois se observarmos as respostas dadas por aqueles que afirmam não ter sentido dificuldades na adaptação ao ensino superior, temos o fato de possuir o hábito e gosto pela leitura, como um dos principais motivos.

Por fim, além das competências relacionadas a aquisição do hábito da leitura, buscamos saber quais outras habilidades os indivíduos conseguiram desenvolver ao longo das leituras realizadas a partir do ingresso no ensino superior e como estas tem contribuído para a formação dos mesmos.

¹¹⁰ CEARÁ. Secretaria da educação. O professor e a leitura: histórias de formação / Secretaria da Educação; Maria do socorro lima Marques França. _Fortaleza: SEDUC, 2011. p. 20

¹¹¹ Ibid.

¹¹² Ibid. p.147

Entre as respostas mais frequentes, os indivíduos ressaltam a aquisição de novos conhecimentos, o aumento do vocabulário, aperfeiçoamento em sintetizar ideias, aprendizagem no desenvolvimento de projetos científicos, formação de opinião crítica e reflexiva, realização mais rápida dos trabalhos acadêmicos, escrever melhor, repassar melhor aquilo que sabe, aprendizagem das habilidades inerentes ao profissional pedagogo, e quase por unanimidade, o avanço na capacidade de interpretar e compreender o que leem. Como é possível observar nos seguintes depoimentos:

“Habilidade de sintetizar ideias”. (*Segundo período*)

“Melhorei na hora de interpretar ou me expressar e repassar aquilo que sei”. (*Segundo período*)

“ O aumento e incorporação do vocabulário, habilidade de reflexão da leitura, exercício de compreensão, tem ajudado na minha consciência política”. (*Quarto período*)

“Entender conceitos mais rapidamente, leitura mais rápida e fluída. Tenho feito trabalhos mais rápido”. (*Sexto período*)

“Melhor leitura e escrita e uma visão crítica dos acontecimentos e das teorias”. (*Oitavo período*)

“Conseguir produzir textos acadêmicos a partir das leituras realizadas durante a formação”. (*Décimo período*)

Podemos concluir através desta e observando as respostas dadas às demais questões, que estamos diante de uma realidade em que como, reconhecido pelos sujeitos, o conhecimento adquirido vai se aperfeiçoando a medida em que a prática de determinadas competências vão se fazendo constantes na vida desses indivíduos. No caso em questão, a prática da leitura e escrita, - apesar de que para a maioria tenha se dado de forma precária ao longo do percurso escolar - como é esperado, deixou contribuições e teve sua importância no segmento da vida educacional desses sujeitos, dado o caráter cumulativo do conhecimento, seja na construção de novos a partir daqueles adquiridos, aperfeiçoamento ou desconstrução destes.

É possível perceber esse avanço, inclusive se estabelecermos um comparativo em relação a forma como são elaboradas as respostas pelos alunos do segundo ao décimo período, pela capacidade demonstrada em entender o que se pede a questão, pela forma como estão organizadas as ideias e até mesmo pelas marcas ideológicas que vão sendo deixadas a partir de seus posicionamentos.

Apesar das lacunas deixadas, os alunos chegam ao décimo período com alguns avanços em suas competências leitoras e principalmente, possuem a consciência da relevância da leitura para sua formação, tanto a recebida e construída até aqui, quanto para bem exercer sua função enquanto sujeito formado em pedagogia

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir esse trabalho, foi para mim um desafio, enquanto aluna do mesmo curso e em mesmo espaço onde se desenvolve a pesquisa. Analisar com mínimo de distanciamento possível uma realidade, relatada pelos sujeitos participantes, que foi por mim mesma experimentada durante meu percurso educacional, e que acarretam muitas das mesmas dificuldades, inclusive, àquelas sentidas na construção da pesquisa e deste relatório final, não foi uma tarefa simples, mas, foi satisfatório.

Temos aqui apresentada uma realidade em que os sujeitos, em sua maioria, trazem consigo experiências do ensino da leitura de forma fragmentada, o que significou o enfrentamento de muitas dificuldades ao ingressar no espaço acadêmico, no que diz respeito as leituras e atividades a partir destas desenvolvidas. Ao passo em que o hábito da leitura foi sendo desenvolvido, devido às exigências do próprio curso, os indivíduos afirmam ter dado saltos qualitativos no cumprimento das atividades que envolvem o exercício da leitura e da escrita, bem como, reconhecem a importância do papel que por eles serão exercidos futuramente, enquanto alfabetizadores.

Resta-nos ainda, tecer algumas considerações sobre a preponderância de se discutir tais questões nesse espaço, além de destacar outras que o trabalho não abarcou ou que tratou de forma rasa, mas que estão imbricadas à problemática assumida pelo trabalho.

Se pensarmos que o profissional aqui formado, deverá assumir uma postura crítica e reflexiva, é preciso reconhecer que na atual instancia em que se encontram, tais ações precisam ser desenvolvidas. Formar professores que em suas práticas, alfabetizem, letrando, implica dizer que o ensino do código escrito deve passar pelo contato com os mais diversos gêneros textuais de modo que os alunos sejam capazes de fazer uso destes de forma competente na sociedade, ao mesmo tempo que o contato com os textos não deve representar atividades para simples exploração da gramática ou “morais da história”.

Para que ambos os objetivos se cumpram, é necessário que haja contato com a leitura “desinteressada”, assim como contextualizar as regras que compõe a língua através dos textos para que o ensino e aprendizagem se dê de forma significativa na vida do educando, para que

este, se dê de forma diferente daquela vivencia pelos sujeitos desta pesquisa, e para que consequentemente, não sofram as mesmas dificuldades que foram por eles enfrentadas.

A leitura como vimos, pode ter várias finalidades, ler-se para conhecer, para sentir prazer, para se informar, para conseguir exercer seu papel de cidadão consciente na sociedade, etc. O que não faltam são inspirações para bem desenvolver esse exercício. Consideramos, entretanto, que a pessoa que possui hábito da leitura poderá satisfazer várias dessas necessidades ao mesmo tempo. Só se propaga bem aquilo que se conhece bem. Assim, o professor que foi formado enquanto leitor, terá em seu próprio gosto pela leitura uma ferramenta para ensinar a ler. Pois não raros são os casos em que os professores que passam pela nossa vida, ao compartilharem suas experiências com paixão, desperta-nos curiosidade em experimentar daquilo que se apresenta como prazeroso. Assim como para maioria dos sujeitos da pesquisa, o professor foi o agente incentivador da leitura, para diversos alunos, estes mesmos sujeitos também poderão se tornar uma inspiração e ter papel de destaque na construção do hábito e gosto por esta atividade.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito a presença da atividade de pesquisa nos cursos de formação, mais especificamente do público aqui apresentado, por considerarmos que se nessa etapa, o ensino se der desvinculado da pesquisa, estaremos contribuindo para a formação de professores que em sua prática não pesquisam e mais que isso, adotam o discurso de que a teoria é diferente da prática, enquanto que eles mesmos não procuram produzir solidamente novas teorias, por estas práticas guiadas. Assim, a produção do conhecimento passa a ser tarefa daqueles que arrogam para si o título e prática de pesquisador, e que muitas vezes, escrevem sobre aquilo que nunca experimentaram. Enquanto que a docência se dá como tarefa daqueles que se propõe a estar em sala de aula, repassando aquilo que já foi produzido, sem se preocupar sequer com o processo de auto avaliação.

Entendemos que um profissional que, ao mesmo tempo, pesquisa e ensina, tende a oferecer saltos qualitativos para as práticas de ensino, tanto para aquilo que pensa e se produz teoricamente, quanto para aquilo que se faz em sala de aula numa relação de contribuição mútua. Enquanto essas funções forem exercidas separadamente, teremos uma realidade que está dividida entre os que escrevem sobre a prática e aquelas que a praticam de fato, confirmando assim, os discursos de que a teoria e prática possui relação dicotômica.

Embora a pesquisa, ou perfil do professor pesquisador não tenha estado como foco, e que questões a esse respeito tenha sido pouco explorada nos instrumentos de pesquisa, dedicamos um espaço para discutir tais questões, primeiro por que nos propormos a discutir o

processo de formação e nesse respeito, reconhecemos sua relevância para tal processo e consequentemente para a prática docente desses sujeitos, e depois por concebermos a leitura como sendo um meio pelo qual os indivíduos desenvolvem o senso crítico, se colocam em contato com tudo o que foi produzido sob várias perspectivas para que, ao passo que estabeleça estes contatos, seja capaz de questionar, problematizar e produzir o novo.

Desse modo, assim como defendemos que se aprende a ler, lendo, e sendo incentivado a isso, também entendemos que se aprende a pesquisar, pesquisando e sendo incentivado para tal. Se considerarmos que, de acordo com os resultados da pesquisa, a prática constante de algumas atividades significaram avanços, podemos dizer que se a pesquisa estiver presente desde o princípio do curso, os alunos chegarão ao fim, sem dificuldade de, por exemplo, desenvolver um trabalho de conclusão baseado na leitura da escrita, leitura do mundo, pesquisa, e nova escritura baseada e dialogada com autores que discorrem sobre a temática escolhida.

A forma como os professores universitários concebem e recebem os alunos advindos do ensino básico com algumas deficiências em leitura, e como é dado o tratamento por estes às práticas leitoras, são questões que estavam a priori entre nossos objetivos, no entanto, devido a problemas institucionais, não foi possível abarcar tais questões. Entretanto, reconhecemos esta, como possibilidade de aperfeiçoamento deste, ou como tema a ser explorado em trabalhos posteriores.

Temos assim, traçado, características do perfil do leitor que chega à Universidade Federal do Piauí no curso de licenciatura em pedagogia, no que diz respeito as dificuldades enfrentadas e avanços alcançados no tocante à leitura e produção acadêmica. Esperamos que as considerações aqui realizadas, o diagnóstico apresentado, leve os nossos leitores a refletir sobre a relevância do tema para a formação do profissional pedagogo desta ou de qualquer instituição, tanto para crescimento pessoal, quanto profissional.

O que temos aqui realizado, ao final, é um diálogo de e entre autores e as nossas ideias, é prática de pesquisa, é produção de conhecimento, problematização da realidade, que se coloca para ser explorado por um novo leitor que em contato com este, poderá formular novas significações, concordar ou discordar do que aqui apresentamos. Pois o que de fato nos interessa é o fazer pensar, daquilo que o texto leva a pensar, e pensar de muitas maneiras, a partir do encontro entre texto e leitor.

5 – REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BERELSON B. Content analysis in communication research. Glencoe: Editora The Free Press; 1952. In: OLIVEIRA, Denise Cristina de. **Análise de conteúdo – Categorical: Uma proposta de sistematização**. Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2008. Out/dez; 16(4):569–76. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Seipione, 2003.

CEARÁ. Secretaria da educação. **O professor e a leitura: histórias de formação** / Secretaria da Educação; Maria do socorro lima Marques França. _Fortaleza: SEDUC, 2011.

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

DESLANDES, Suely Ferreira (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ENRICHIONE, Délcia. **Os desafios da pesquisa**. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. 55 p. – (Coleção Universidade; 3)

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica** – Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. Formação do leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, Sergio, Antônio da Silva (org). **Alfabetização e letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. 4ed. Campinas, SP: Komedi, 2008.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2002 (série educação e ação.)

_____; ZILBERMAN, Regina. **A formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LARROSA, Jorge, **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas** / texto de Jorge Larrosa , tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5. Ed.; 2. Reimp. – Belo horizonte, Autentica Editora, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos pra quê?**. – 8. Ed. – São Paulo, Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos [et al] **Fazer Universidade: Uma proposta metodológica**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. – 1. reimp. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2012.

MARCONI. M.A. técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa elaboração, análise e interpretação de dados. 6. Ed. São Paulo: Atlas 2006.

MARCUSCHI, Luiz. **Fala e escrita** / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. -2 ed. Ver. E atual. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

OLIVEIRA, M. H. M. A. 1993. **A leitura do Universitário**: Estudos Comparativo entre os Cursos de Engenharia e fonoaudiologia da PUCCAMP, dissertação de Mestrado, IPPUCCAMP. In: WITTER, G. (Org.). *Leitura e universidade*. Campinas-SP: Alínea, 1997.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1996.

PASCHOAL-LIMA, R. O que é leitura? In: **Revista Humanidades** – nº 8 – Série Letras – nº 4 – São João da Boa Vista UNIFEOB – Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LÉA, das Graças Camargo Anastasiou. **Docência no ensino superior**. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005 – (Coloção docênica em formação).

RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União, Brasília**, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. (et al). – 3. ED. --- 7. REIMPR. –São Paulo: Atlas, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro, (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 – **Metodologia do trabalho científico**. – 23. Ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA. E.T. Concepções da leitura e suas conseqüências no ensino. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, p. 11 – 19. jan./jun.1999

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. – 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. TRD. Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos a mesma coisa? In TEBEROSKY, Ana [et al.]. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003 (Coleção Inovação Pedagógica.)

VERGARA, S. C. **Método de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005. In: SILVA, A.H; FOSSÁ, M.I.T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. Brasília. nov. 2013. Disponível em http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.pdf acesso em 25/01/16 15h26

WITTER, G. (Org.). **Leitura e universidade**. Campinas-SP: Alínea, 1997.

6 - APÊNDICE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
Rua Cícero Eduardo S/N - Bairro Junco-64.600-000-Picos-Pi

Carta Convite

Picos, PI, 14 de Outubro de 2016.

A leitura tem um papel fundamental na formação escolar e cidadã dos sujeitos, pois através dessa a pessoa passa a conhecer e apropriar-se do mundo que a cerca. No processo de formação do educador a leitura também apresenta relevância, sobretudo, quando refletimos o papel do professor enquanto agente de transformação da sociedade. Contudo, temos nos deparado com uma realidade assustadora no que diz respeito à prática de leitura entre os alunos dos cursos de licenciatura, principalmente o de Pedagogia, por constatarmos que muitos acadêmicos não têm o hábito de ler. E, diante disso, muitos problemas surgem em relação à produção científica no contexto universitário.

Com vistas a investigar sobre tal questão convidamos você a participar de pesquisa científica – TCC, intitulada: “A Leitura na Formação e Produção Acadêmica dos Discentes do Curso de Pedagogia”, desenvolvida por Valquíria Borges de Sousa, acadêmica do X Período do Curso de Pedagogia, UFPI, CSHNB, sob a orientação da professora Mestra Isabel Cristina de Aguiar Orquiz.

Dessa forma, segue o instrumento de coleta de dados construído para obtermos maiores informações sobre a temática em voga.

Atenciosamente,

Valquíria Borges de Sousa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 Rua Cícero Eduardo S/N - Bairro Junco-64.600-000-Picos-Pi

Questionário aplicado aos acadêmicos do Curso de Pedagogia

Dados de identificação

Sexo: () M () F Idade: _____

Período de Ingresso _____ Período atual _____

Semestre: _____

1. Cursou Ensino Básico em escola: () pública () privada () ambas

2. Com que frequência você lê?

() diariamente () semanalmente () apenas para realização de trabalhos e provas

3. Quais tipos de texto você lê? Enumere em ordem crescente de acordo com sua preferência.

() Literatura () Informativo () Romance () Educativo () Acadêmico

() Outros: _____

4. Você lê por que... Enumere em ordem crescente de acordo com seu interesse

() Sente prazer () Ajuda nos trabalhos () Aprende algo novo () Aumenta o vocabulário

5. Quem te incentiva/incentivou a ler?

() Pai () Mãe () Tio/a () Professor/a () Amigo/a () outros _____

6. Que tipo de leitura você realizou na escola durante a Educação Básica? E, quais atividades eram realizadas a partir destas?

7. Você sente alguma dificuldade em compreender as leituras realizadas ao ingressar no curso de Pedagogia? Se SIM, justifique dizendo quais foram as dificuldades que surgiram a partir de seu ingresso no Ensino Superior.

8. Você sente dificuldade na realização dos trabalhos que exigem leitura e escrita? Comente.

9. Você considera que a realização ou não de atividades de escrita e leitura no Ensino Básico contribuíram para sua adaptação na realização dessas mesmas atividades no Ensino Superior? Comente.

10. Que atividades acadêmicas têm demandado mais leitura?

11. Você considera a leitura como um aspecto relevante para a formação do futuro educador, da área de Pedagogia? Comente.

12. Você percebe o desenvolvimento do hábito de ler no decorrer de sua formação acadêmica? Comente.

13. Que habilidades e competências você observa que conseguiu desenvolver ao longo das leituras realizadas a partir de seu ingresso no ensino superior? E, como estas têm contribuído para sua formação?

Obrigada por sua atenção!



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
"JOSÉ ALBANO DE MACEDO"**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
() Dissertação
(x) Monografia
() Artigo

Eu, **Valquíria Borges de Sousa**, autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação **A LEITURA NA FORMAÇÃO E PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA** de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 28 de março de 2017.

Valquíria Borges de Sousa
Assinatura

Valquíria Borges de Sousa
Assinatura