

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

DANIELA DEYSE SILVA DE ALENCAR

A FORMAÇÃO DOCENTE LEITORA NO CURSO DE PEDAGOGIA

MOSSORÓ

2020

DANIELA DEYSE SILVA DE ALENCAR

A FORMAÇÃO DOCENTE LEITORA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, associação ampla Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, como requisito para a obtenção ao título de Mestra em Ensino.

Orientadora: Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes

MOSSORÓ

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

A368 Alencar, Daniela Deyse Silva de.
A formação docente leitora no curso de pedagogia / Daniela
Deyse Silva de Alencar. – Mossoró, RN, 2020.
116 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte,
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade
Federal Rural do Semi-Árido, 2020.

Orientadora: Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes.

1. Formação docente. 2. Formação leitora. 3. Leitura. I. Título.

CDU: 37:028.6

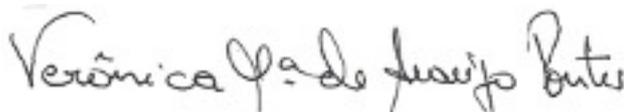
DANIELA DEYSE SILVA DE ALENCAR

FORMAÇÃO DOCENTE LEITORA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, associação ampla Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, como requisito para a obtenção ao título de Mestra em Ensino.

Dissertação apresentada e aprovada no dia 20 de abril de 2020 pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Verônica Maria de Araújo Pontes, Dra. - Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Sílvia Maria Costa Barbosa, Dra. - Membro Externo
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Marcelo Bezerra de Moraes, Dr. - Membro Interno
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ser o meu porto seguro e a Ele poder recorrer em cada momento de angústia, e também de alegria. A sua presença foi essencial para que eu continuasse a caminhada e pudesse alcançar até a etapa final do curso.

De forma especial, às pessoas mais importantes da minha vida que dedicaram suas vidas para me educarem com dignidade e respeito, incentivando-me a persistir em busca da realização de meus sonhos. A vocês mamãe (Iraildes) e papai (Josinho) minha eterna gratidão! Sem vocês não conseguiria chegar até aqui.

A todos os meus familiares que de forma direta e indireta contribuíram para mais uma etapa de estudo vencida, em especial a vovó Jacira e a vovô Zé Patú (*In memoriam*), e às minhas irmãs Débora e Delma, pelo amor e a união que há entre nós.

Ao meu esposo Leandro, grande incentivador que acreditou na minha capacidade e compartilhou comigo todos os momentos desse sonho. Gratidão pela sua paciência, cooperação, companheirismo, amor e pelas as vezes que foi amigo e conselheiro. Obrigada!

Aos meus colegas de mestrado, turma POSENSINO/2018, pelo apoio e partilha de dificuldades e vitórias durante esse período de convivência em que dividimos trabalhos, desafios, ideias e sonhos, mas sempre confiantes de que venceríamos essa jornada. De forma especial, ao meu amigo Helyab Lucena, pelo seu companheirismo e por sempre está pronto a me ajudar. Fica a gratidão de ter construído um laço de amizade com cada um para além desse espaço acadêmico.

Aos professores do POSENSINO, que conviveram e fizeram parte da minha vida acadêmica. Todos contribuíram de maneira positiva para a minha formação pessoal, estudantil e profissional e compartilharam saberes e ideias tão importantes para a minha vida e também prática docente.

À minha ilustríssima orientadora, Verônica Pontes. Sua sabedoria e paciência, em todos os momentos da pesquisa, me deixou tranquila e confiante para a realização dessa atividade, acreditando sempre na minha capacidade de concretizar mais uma etapa de formação acadêmica. Obrigada por tudo! Você é uma excelente educadora, que fez e fará parte da minha vida pessoal e profissional, pois deixou aprendizagens e ensinamentos significantes. Meu muito obrigada!

Assim, acredito que será preciso, em primeiro lugar, que os mediadores descubram a leitura, experimentem eles próprios a condição de leitores, já que boa parte, infelizmente, é forçoso admitir, são, quando muito, ledores. Antes de mais nada, será preciso que se apropriem do ato de ler e das estratégias pedagógicas ajustadas a tal perspectiva. Fazer do mediador leitor e, ao mesmo tempo, profissional competente na área é condição que se impõe a qualquer programa sério de formação de leitores (PEROTTI, 1999, p. 38).

RESUMO

É importante que o docente, em especial o Pedagogo, tenha formação inicial que colabore para o fazer didático como futuro formador de leitores no Ensino Básico. Nossa pesquisa objetiva, de modo geral, analisar como acontece a formação docente leitora dos graduandos do Curso de Pedagogia em uma universidade pública situada no município de Mossoró/RN para atuarem como futuros professores formadores de leitores e os objetivos específicos, são: Analisar o que aponta o documento que norteia o Curso de Pedagogia sobre a formação leitora; identificar as concepções do aluno/futuro professor acerca de sua formação leitora e identificar as concepções dos professores sobre a importância da formação leitora no Curso de Pedagogia. A abordagem da investigação é qualitativa, caracterizada sob a forma de estudo de caso. Para isso, utilizamos o documento que rege o Curso em menção e os dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa por meio de entrevistas e questionários. Ademais, fez-se necessário compreender e utilizar dos estudos teóricos acerca da formação e dos saberes docentes (TARDIF, 2013; PIMENTA, 2012) e da leitura (FREIRE, 2011; MARTINS, 2006). No que tange à formação leitora e a literatura, embasamo-nos em Azevedo (2004), Lajolo (1993) e Pontes (2012). Diante disso, foi possível realizar uma análise a partir da triangulação dos dados obtidos através do documento (Projeto Pedagógico do Curso - PPC), mediante a pesquisa de campo a partir da aplicação do questionário com os discentes e a entrevista com as docentes do Curso de Pedagogia, e com isso, identificar que as práticas de leituras a partir da leitura literária é uma estratégia relevante para a formação leitora no contexto de formação de professores. Verificamos, ainda, que esse documento evidencia a necessidade de se trabalhar mais a formação leitora dos discentes e ampliar o número de disciplinas obrigatórias em seu componente curricular que trabalhe a formação leitora. Constatamos que os discentes consideram a leitura literária como uma modalidade leitora que oportuniza experiências significativas no contexto de formação de professores. As docentes defendem a necessidade da universidade e de todos os envolvidos nesse processo, desenvolverem mais projetos de ensino, pesquisa e extensão que fomentem a prática da leitura literária como modalidade pertinente para formar pedagogos leitores. Desse modo, concluímos que apesar da existência de algumas dificuldades, o Curso de Pedagogia, *locus* da pesquisa, contribui com a formação leitora dos respectivos graduandos.

Palavras-chave: Formação docente. Formação leitora. Leitura. Literatura.

ABSTRACT

It is important that the teacher, especially the Pedagogue, to have initial training that collaborates to make him didactic as future reader trainer in Basic Education. Our objective research, in a general way, analyzes how the reading teacher education of undergraduate students in a public university in the municipality of Mossoró/RN takes place to act as future teachers who train readers, and the specific objectives are: analyze what the document that guides the Pedagogy Course on reading training points out; identify the conceptions of the student/future teacher about their reading training and identify the teachers' conceptions about the importance of reading training in the Pedagogy Course. The investigation approach is qualitative, characterized as a study case. For this, we used the document that governs the Course in mention and the data collected from the research subjects through interviews and questionnaires. In addition, it was necessary to understand and use theoretical studies about teacher training and knowledge (TARDIF, 2013; PIMENTA, 2012) and from the reading (FREIRE, 2011; MARTINS, 2006). In reference of regard to reader training and literature, we based ourselves in Azevedo (2004), Lajolo (1993) and Pontes (2012). That said, it was possible to realize a analysis from the triangulation of the data obtained through the document (Pedagogical Course Project - PCP), through field research from the application of the questionnaire with the students and the interview with the teachers of the Pedagogy Course and with that, identify which practices starting with the literary reading is a relevant strategy for the reading formation in context of teacher training. We also verified that this document highlights that necessity to work more on the reading training of students and amplify the number of compulsory subjects in its curricular component that deals with reader training. We found that students consider literary reading as a reading modality that provides significant experiences in the context of teacher education. The teachers defend the need for the university and everyone involved in this process to develop more teaching, research and extension projects that encourage the practice of literary reading as a relevant modality to train reader educators. With all of this, we conclude that despite the existence of some difficulties, the Pedagogy Course, the locus of the research, contributes to the reading training of the respective students.

Keywords: Teacher training. Reading training. Reading. Literature.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	UM RETRATO DA FORMAÇÃO DOCENTE LEITORA NAS PESQUISAS BRASILEIRAS	14
2.1	COMO SE APRESENTAM AS PESQUISAS	14
2.2	O QUE DIZEM AS PESQUISAS COLETADAS	16
3	FORMAÇÃO DOCENTE	25
3.1	RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE BRASILEIRA	25
3.1.1	Os saberes docentes: Concepção de Tardif	28
3.1.2	Saberes docentes: Concepção de Pimenta	32
3.1.3	Os saberes em Pimenta e Tardif	33
3.2	A FORMAÇÃO DOCENTE E A LEITURA	34
4	A FORMAÇÃO DO LEITOR	40
4.1	ESCOLA E FAMÍLIA: ESPAÇOS RELEVANTES NA FORMAÇÃO LEITORA	40
4.2	A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR	47
5	METODOLOGIA	53
5.1	PROBLEMA DA PESQUISA	53
5.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	53
5.3	TIPO DA PESQUISA	54
5.4	LOCAL DA PESQUISA	54
5.5	SUJEITOS DA PESQUISA	54
5.6	INSTRUMENTOS DA PESQUISA	55
5.6.1	Questionário	55
5.6.2	Entrevista	56
5.7	ETAPAS DA PESQUISA	56
5.7.1	Levantamento bibliográfico	56
5.7.2	Visita ao ambiente da pesquisa	57
5.7.3	Coleta de dados por análise documental	58
5.7.4	Coleta de dados por questionário	58

5.7.5	Coleta de dados por entrevista	59
5.7.6	Organização e análise dos dados	59
6	A FORMAÇÃO DOCENTE LEITORA NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA CIDADE DE MOSSORÓ/RN	62
6.1	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DO DOCUMENTO (PPC) DO CURSO DE PEDAGOGIA	62
6.1.1	O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia	62
6.2	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS COM DISCENTES DO 7º PERÍODO DO CURSO DE PEDAGOGIA	66
6.2.1	Informações pessoais dos participantes	66
6.2.2	Trajatória de formação e a leitura	67
6.2.3	Leitura literária	75
6.2.4	Formação leitora no curso de Pedagogia	75
6.3	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DA ENTREVISTA COM DUAS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA	83
6.3.1	Informações pessoais dos participantes	84
6.3.2	Formação leitora	84
6.3.3	Formação leitora no curso de Pedagogia	87
7	CONCLUSÕES	95
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA A DIREÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA	103
	APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA- SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA - PROFESSOR (A) DA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA	104
	APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA- SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA	105

ACADÊMICA - PROFESSOR (A) DA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA	
APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA- SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA - PROFESSOR (A) DA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA	106
APÊNDICE E – CARTA DE ANUÊNCIA- SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA - PROFESSOR (A) DA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA	107
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PROFESSOR (A) DA INSTITUIÇÃO UINIVERSITÁRIA	108
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNO (A) DA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA	110
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES (AS) DAS DISCIPLINAS TEORIAS LINGUÍSTICAS E ALFABETIZAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA E INFÂNCIA NO SEMESTRE 2019.1 DO CURSO DE PEDAGOGIA.	112
APÊNDICE I – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO COM ALUNOS (AS) DO 7º PERÍODO DO CURSO DE PEDAGOGIA	114

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema *A formação docente leitora no curso de Pedagogia* deu-se a partir das experiências vivenciadas como aluna do curso em destaque – tanto nas aulas das disciplinas voltadas para as práticas de leitura, como no Estágio Supervisionado II –, da Especialização em Literatura e Ensino e dos conhecimentos como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Na nossa trajetória estudantil as práticas de leituras foram variadas, desde as que nos instigaram a ler com e por prazer às percebidas como desinteressante, importunas e obrigatórias. No curso de Pedagogia, tivemos a oportunidade de apreender, a partir da disciplina Literatura e Infância, o quanto a leitura literária é instigadora, capaz de promover praxes significativas, porque faz da ficção, imaginação e fantasia momentos agradáveis e cativantes.

No decurso do Estágio Supervisionado II – escola de Ensino Fundamental I, turma de 3º ano –, identificamos que muitos alunos exprimiram dificuldades no processo de leitura, inibindo-lhes de interagir com os demais colegas e apatia nas atividades inerentes a essa literacia. Foi possível conceber que as práticas de leituras estavam mais voltadas aos textos do livro didático, o que talvez desfavoreça, inferimos, o interesse pela leitura e, portanto, a formação de leitores.

Na Especialização em Literatura e Ensino, houveram discussões que nos conduziram a entender que a leitura precisa ser considerada no ambiente escolar como atividade que possibilita prazer, conhecimento e contextualização com o meio social. Por conseguinte, a concepção de leitura como decodificação e memorização de palavras necessita ser superada no nosso contexto social.

A partir das vivências contextualizadas, depreendemos o quanto a leitura está presente no nosso dia a dia – sendo necessário desenvolvê-la para nos formar e também por ser uma prática que constantemente fazemos uso –, levando-nos a perceber que essa atividade se tornou objeto de estudo de muitos pesquisadores, temática que precisa ser debatida e investigada no contexto educacional e social. Logo, motivou-nos a investigar o curso de Pedagogia.

A leitura é uma prática necessária e importante para a nossa vida, tendo em vista que por meio dela desenvolvemos ações sociocomunicativas para o convívio em sociedade. Dessa maneira, a formação leitora constitui uma das grandes preocupações na atualidade no que diz respeito ao ensino, em particular o desenvolvimento de habilidades leitoras, uma vez que possibilita constituir sujeitos autônomos e críticos na construção do próprio conhecimento.

Desse modo, a escola precisa potencializar práticas de leituras que oportunizem ao aluno prazer e motivação, assim como projetos que fomentem a leitura, de maneira não apenas a aprimorar o hábito da leitura, mas a construção de leitores capazes de entender e interagir com os mais variados textos abordados na sala de aula. Para isso, é importante a presença de professores que concebam a importância do papel que desempenham para mediar a leitura, tentando desenvolver leitores competentes para interagir com o texto, e não apenas decodificar palavras. Necessitamos formar seres que façam do uso da leitura e escrita aprendizagem essencial para suas práticas e formação enquanto indivíduos críticos e atuantes para as práticas sociais letradas.

Diante do exposto, é fundamental que a universidade enseje caminhos direcionados ao ensino que favoreçam a formação leitora contextualizada e crítica aos graduandos, tendo em vista que esse público formará leitores nas primeiras fases de escolarização no Ensino Básico.

Consideramos o quão é importante que o discente em formação inicial vivencie momentos de construção de saberes pertinentes para a sua constituição pessoal e profissional, e a leitura é, sem dúvida, um desses conhecimentos, além de servir como suporte para o desenvolvimento de outras sapiências. Assim, acreditamos que se o aluno/futuro professor na graduação torna-se leitor, provavelmente desenvolverá na docência um fazer didático voltado para o ensino da leitura de forma mais consciente, comprometida e eficaz.

Em meio a isso, infelizmente ainda há acadêmicos com fragilidades leitoras erigidas na trajetória vivenciada no Ensino Básico, podendo a academia contribuir para a superação ou atenuação dessas dificuldades. Isto posto, levantamos a seguinte indagação: Como acontece a formação docente leitora dos graduandos do curso de Pedagogia em uma universidade pública situada no município de Mossoró/RN para atuarem como futuros professores formadores de leitores?

A partir desses questionamento, apresentamos algumas hipóteses: a) O ensino e a prática de leitura no curso de Pedagogia contribui com a formação leitora dos graduandos para atuarem como futuros formadores de leitores no Ensino Básico; b) As disciplinas mais voltadas para o ensino da leitura no curso de Pedagogia concedem subsídios teóricos e práticos pertinentes aos futuros formadores de leitores; c) Os alunos (as) do curso de Pedagogia sentem-se preparados para formarem leitores na Educação Básica.

De modo geral, nosso estudo objetiva analisar como acontece a formação docente leitora dos graduandos do curso de Pedagogia em uma universidade pública localizada no município de Mossoró/RN para atuarem como futuros professores formadores de leitores. Como objetivos específicos: analisar o que aponta o documento que norteia o curso de Pedagogia sobre a

formação leitora; identificar as concepções do aluno/futuro professor acerca de sua formação leitora; identificar as concepções dos professores sobre a importância da formação leitora no curso de Pedagogia.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, que “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 31), e qualificado estudo de caso. De acordo com Gil (2008, p. 54), esse método:

[...] pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Esse tipo de estudo permite que realizemos uma análise detalhada do objeto de pesquisa, permitindo-nos compreender de maneira profunda o curso evidenciado. No que concerne ao *locus* da investigação, sucedeu em uma universidade pública situada no município de Mossoró/RN, na qual efetivamos um estudo de caso sobre o curso de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à coleta de dados, efetivamos análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia – que contempla o Programa Geral dos Componentes Curriculares (PGCC) e as ementas, possibilitando averiguarmos o que esse documento aborda sobre formação leitora – e aplicamos questionários, intentando apreender as concepções do aluno/futuro professor quanto à sua formação leitora e refletir a respeito de suas experiências e vivências de práticas leitoras. Para tanto, escolhemos os (as) alunos (as) do 7º período do curso em destaque porque as disciplinas obrigatórias mais voltadas para leitura começam a ser lecionadas a partir do terceiro semestre e seguem até o sexto. Informamos, ainda, que não optamos pelos graduandos do 8º período por estarem em processo de pesquisa da monografia, tornando-se ímprobo aderirem voluntariamente à nossa investigação.

Ademais, também realizamos entrevista com os docentes que lecionam as quatro disciplinas obrigatórias mais voltadas à leitura – Teorias Linguísticas e Alfabetização/ Alfabetização e Letramento/ Ensino de Língua Portuguesa/ Literatura e Infância –, tencionando identificar as concepções desse magistério sobre a importância da formação leitora no curso de Pedagogia.

A nossa pesquisa se mostra pertinente para a educação e sociedade à medida que suscita analisar o importante papel que a universidade pode e deve ter no desenvolvimento da formação

leitora dos graduandos do curso em menção. Para que possam desenvolver na prática docente uma atividade educativa preocupada e voltada em formar leitores no Ensino Fundamental, já que vivemos uma precária realidade de leitura no Brasil, conforme mostra o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o PISA avalia, desde 2000, três áreas do conhecimento – Ciências, Matemática e Leitura –, priorizando em cada edição uma dessas esferas do saber. Em sua última edição (2015), a avaliação apresentou um demonstrativo relacionado à leitura no Brasil considerado preocupante. O país caiu de 410 (ano referência 2012) para 407. Diante disso, faz-se importante a existência de pesquisas voltadas à formação de professores que atuam na Educação Básica, de modo a valorizar o papel que desempenham na sociedade e rever como podem ser melhorados os cursos de formação inicial de professores.

Nossa pesquisa aponta caminhos que permitem à universidade e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem refletirem e perceberem que a leitura precisa ser trabalhada de forma contextualizada e atrativa para formar docentes leitores capazes e comprometidos em formar leitores no espaço educacional.

No que tange à estrutura do estudo, subdividimo-lo em cinco seções: na primeira seção – intitulada *Um retrato da formação docente leitora nas pesquisas brasileiras* –, apresentamos um mapeamento das pesquisas voltadas à formação docente leitora no Brasil; na segunda seção, nominada *Formação docente*, realizamos um recorte histórico da educação e formação docente na sociedade brasileira. Em seguida, trazemos uma discussão no que diz respeito à relação da formação docente, os saberes docentes e a formação leitora.

Na terceira seção, alcunhada *A formação do leitor*, abordamos sobre escola, família, leitura, formação do leitor e também a leitura literária como modalidade de leitura importante para fomentar práticas de leitura nos espaços escolares (sala de aula e biblioteca escolar) e a partir disso formar leitores. No capítulo metodológico, mostramos os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados para executar a investigação.

E na quinta e última seção, difundimos os resultados da pesquisa – análise do PPC de Pedagogia, do questionário com os discentes do 7º período e da entrevista com as docentes que lecionam as disciplinas obrigatórias inerentes à leitura –, para triangular as informações e difundir a diagnose de como acontece a formação docente leitora dos graduandos do curso de Pedagogia em uma universidade pública localizada no município de Mossoró/RN para atuarem como futuros professores formadores de leitores.

2 UM RETRATO DA FORMAÇÃO DOCENTE LEITORA NAS PESQUISAS BRASILEIRAS

Nesse capítulo, objetivamos identificar e compreender as pesquisas que abrangem a temática da formação docente leitora no contexto brasileiro por meio de um levantamento das produções no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Assim, analisaremos os resumos desses trabalhos com a intenção de verificar quais as tendências metodológicas dessas pesquisas, os autores utilizados como fundamentação teórica, os cursos superiores que serviram como campo de estudo e as regiões onde foram realizadas as investigações.

2.1 COMO SE APRESENTAM AS PESQUISAS

Ao iniciarmos a elaboração desse estudo foi preciso realizar primeiramente um levantamento das pesquisas acerca da temática formação docente leitora. Para isso, recorreremos à plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com a intenção de mapear e inventariar as produções acerca do tema, o qual nessa subseção está caracterizado sob a forma de estado do conhecimento.

Esse modelo de pesquisa permite que analisemos as produções que venham a fortalecer, enriquecer e contribuir para a nossa pesquisa. De acordo com Ferreira (2002, p. 2), as pesquisas do tipo estado do conhecimento são:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares.

Desse modo, esse tipo de pesquisa vai além de reunir um apanhado de trabalhos científicos em determinada área, possibilitando tanto ao pesquisador que realiza o estudo quanto aos leitores uma compreensão mais ampla a respeito do tema que se pretende investigar. Assim, o inventário das produções catalogadas na plataforma mencionada foi realizado no período de 1º a 7 de abril de 2019.

No que diz respeito aos descritores, inicialmente utilizamos dois: “Formação docente leitora”, o qual não apresentou nenhum registro de trabalhos, e; “Formação leitora”, com mostra de 199 produções, sendo 181 dissertações e 18 e teses. Também realizamos dois filtros: o primeiro delimitou-se ao contorno temporal (2010-2019), cujo montante condensou para 175 trabalhos (159 dissertações e 16 teses), e; o segundo pelo título do trabalho, ou seja,

selecionamos as produções em que os títulos abordavam a formação leitora de graduandos/futuro professores ou professores em atuação, resultando em 12 produções (11 dissertações e 1 tese).

A execução dos filtros ocorreu porque a maioria dos títulos dos trabalhos apresentaram relação à formação leitora de alunos no Ensino Básico, e o foco da nossa investigação está direcionado para o ensino superior, ou seja, os discentes que serão futuros professores formadores de leitores.

No que diz respeito ao quantitativo de produções selecionadas para a análise ter apresentado um montante limitado, realizamos nova pesquisa com um terceiro descritor “Formação do professor leitor”, no qual obtivemos 23 trabalhos (17 dissertações e 6 teses).

Assim como os demais descritores, também efetuamos o filtro temporal (2010-2019), resultando em 9 produções (7 dissertações e 2 teses), e o filtro por título, com mostra de 4 trabalhos (2 dissertações e 2 teses).

Dessa maneira, a soma do primeiro quantitativo de produções (12) e do segundo quantitativo (4) totalizou 16 trabalhos (13 dissertações e 3 teses), os quais seguem organizados do ano mais longo ao mais atual.

Quadro 1 - Produções acerca do tema formação docente leitora no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - período de 2010 a 2019.

ANO	TÍTULO	AUTOR	TIPO DE TRABALHO
2010	Não houveram trabalhos sobre o assunto		
2011			
2012			
2013	Formação inicial de professores de Inglês para e leitura crítica em LE na perspectiva sociocultural no curso de letras: Português/Inglês da UFC	DAMASCENO, Isabela David de Lima	Dissertação
	A formação leitora e de mediadores de leitura: uma experiência no programa bale	LOPES, Diana Maria Leite	Dissertação
	Formação de leitores e formação de professores: memorial como estratégia pedagógica e de pesquisa	CARVALHO, Luana de Araújo	Dissertação
2014	A formação leitora e escritora de futuros professores	ARAÚJO, Cristina Nalon de	Dissertação
2015	Histórias de letramento e concepções de leitura de alunas do curso de pedagogia de uma universidade pública do nordeste brasileiro	GODINHO, Clarice Maria Reis	Dissertação

(Continua...)

(Continuação)

ANO	TÍTULO	AUTOR	TIPO DE TRABALHO
2015	A leitura nos cursos de pedagogia: implicações da práxis docente na formação do professor leitor	SILVA, Katia Andrade Inez	Dissertação
	A formação leitora de professores de literatura da região missioneira	CHASSOT, Jaqueline	Dissertação
2016	O lugar da leitura nos cursos de letras: implicações do currículo na formação do professor-leitor	BALBI, Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa	Dissertação
	Professor leitor, do imaginário ao real: implicações do pró-letramento na formação docente	FALCAO, Rosana Fernandes	Dissertação
	A Casa, a Universidade e a Escola: travessias de leitura de professores da cidade de Euclides da Cunha	PEREIRA, Cleide Selma Alecrim.	Dissertação
2017	A constituição do professor leitor: histórias de leitura na formação inicial de professores de língua portuguesa	VILAS BOAS, Fabiola Silva de Oliveira.	Tese
	A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores	MARQUES, Glauca Maria Bastos	Tese
2018	Formação leitora e literária de graduando (a)s de letras/espanhol da UECE: um estudo sobre a relação crenças- formação-prática de uma professora de espanhol	LIMA, Maria Aparecida Moura de	Dissertação
	O (quase não) lugar da literatura na formação de professores de letras	GRANDO, Patricia Simone	Dissertação
	A formação do professor leitor em duas gerações consecutivas	BERGHETTI, Ademar	Dissertação
	Práticas de letramentos literários multimodais na formação do professor-leitor	BRENER, Fernanda Machado	Tese
2019	Não houve trabalhos sobre o assunto		

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

2.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS COLETADAS

Ao realizarmos a leitura dos resumos, percebemos que alguns trabalhos se diferenciam a partir do campo de investigação, mas todos com a temática em comum: formação leitora. A partir disso, dividimos as produções baseadas no curso de que tratavam as pesquisas.

Assim, do total de trabalhos apresentados no quadro acima, nove abordam a formação leitora no curso de Letras (DAMASCENO, 2013; CHASSOT, 2015; BALBI, 2016; PEREIRA,

2016; VILAS BOAS, 2017; MARQUES, 2017; BRENER, 2018; GRANDO, 2018; LIMA, 2018), dois estão voltados à formação leitora em dois cursos - Letras e Pedagogia (LOPES, 2013; ARAUJO, 2014), três versam a formação leitora no curso de Pedagogia (GODINHO, 2015; SILVA, 2015; CARVALHO, 2013) e dois dissertam a pesquisa não em curso de graduação, mas no Programa¹ de Formação Continuada Pró-letramento (FALCÃO, 2016) e na formação leitora de professores que já são formados e estão atuando no exercício docente (BERGHETTI, 2018).

Essa última pesquisa foi realizada no contexto de salas de aulas da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental com dois grupos de professores, os quais foram divididos em 10 docentes que possuem até 5 anos de docência e os outros 10 que têm de 25 anos ou mais de carreira no magistério.

Salientamos que todos os trabalhos buscam discutir a formação docente leitora. Alguns apresentaram uma forte concepção dessa formação do graduando/ futuro professor como meio que contribuirá para o seu trabalho com a leitura no ambiente de ensino, cujos estudos dissertam sobre a formação leitora em um ou mais cursos de formação de professores.

Dessa maneira, os trabalhos que abordam a formação leitora no Curso de Letras são: Damasceno (2013), que refletiu como a leitura crítica na perspectiva sociocultural é contemplada nas habilitações de Português e Inglês e concluiu não haver orientação específica para o trabalho com a leitura crítica em língua estrangeira na perspectiva sociocultural durante o processo de formação dos docentes que irão atuar nessa área, e; Chassot (2015), que abordou a relação da leitura com a trajetória escolar, acadêmica e profissional dos sujeitos investigados e analisou o percurso de formação do leitor e a construção da sua identidade enquanto leitor.

Isto posto, a partir dessas considerações foi possível entender que os participantes apontaram a presença de mediadores de leitura que influenciaram nas vivências com suas leituras, tanto no ambiente familiar como no estudantil.

Quanto a pesquisa de Balbi (2016), a pesquisadora objetivou analisar como as matrizes curriculares podem influenciar ou favorecer na formação de professores leitores no Curso de Letras. A autora buscou perceber se o próprio currículo poderia contribuir ou não com a formação desses sujeitos. Nas conclusões expressas no resumo, pudemos entender que os professores formadores demonstraram a necessidade de uma adequação nas cargas horárias das disciplinas, de maneira a contribuir e favorecer experiências significativas para a formação de alunos/futuros professores leitores.

¹ Programa de aperfeiçoamento e de formação continuada de professores.

O estudo de Pereira (2016), por sua vez, investigou as histórias de leitura na vida e profissão dos alunos egressos do Curso de Letras, trazendo a ideia de que a formação leitora do professor contribui para fazer deste um mediador de leitura. Entretanto, a pesquisadora constatou que o trabalho com a leitura literária dos partícipes está voltado para as práticas leitoras do uso e ensino da literatura obrigatória e com finalidade avaliativa, ou seja, leitura literária sendo contemplada e praticada de forma escolarizada.

No tocante ao trabalho de Vilas Boas (2017), a investigante analisou as narrativas acerca das histórias de leitura de futuros professores de Língua Portuguesa, apontando a pertinência de reconhecer as práticas de leitura que os futuros professores vivenciarão e realizarão em suas trajetórias de vida e, a partir disso, ampliar as práticas leitoras no processo de sua formação inicial, tendo em vista que a formação leitora dos docentes faz parte de todas as suas vivências, sociais e estudantis.

Já na investigação de Marques (2017), compreendemos que seu estudo esteve focado na observação e análise das convicções e práticas de graduandos-professores do Curso de Letras com o trabalho da leitura literária no Ensino Fundamental. A partir dessa pesquisa, a autora concluiu que os cursos de formação inicial de professores necessitam conhecer os documentos que os norteiam, bem como refletir o currículo e sua prática, verificando o que precisa permanecer ou ser modificado.

Já a pesquisa de Brener (2018), objetivou compreender como os futuros professores de Língua Inglesa em formação se envolvem em práticas com a leitura literária multimodais e multimidiáticas, e como essas vivências podem contribuir e somar com o desenvolvimento desses indivíduos. Como conclusão, a pesquisadora constatou que as práticas pautadas na multimodalidade favorecem o envolvimento com o texto de maneira criativa e possibilita o aperfeiçoamento da formação de leitores.

No que tange à pesquisa de Lima (2018), a autora se propôs a compreender como a transformação de convicções sobre formação leitora e literária de uma discente do Curso de Espanhol e de uma docente de Espanhol do Ensino Básico pode contribuir e favorecer com as suas práticas durante o processo do ensino da leitura literária de forma pertinente e envolvente.

Nas considerações finais tecidas pela pesquisadora, foi possível entender que os docentes de língua espanhola ainda apresentam algumas crenças acerca do texto literário, podendo essas convicções irem sendo ajustadas e ampliadas de maneira significativa. A autora registra, ainda, que posterior ao minicurso realizado em uma das etapas da investigação foram notórias as mudanças de opiniões dos professores com e sobre o uso do texto citado para o ensino dessa língua.

No último estudo sobre a formação leitora apenas no Curso de Letras, Grando (2018) realizou uma pesquisa acerca da formação leitora e literária de professores do Curso de Letras. A autora enfatiza a importância da literatura para a formação dos docentes e, a partir dessa realidade, se faz necessário entender como acontece o trabalho com a leitura literária nesse espaço de formação.

A pesquisadora concluiu que o espaço da literatura no curso de formação inicial de professores de Letras é exíguo, sendo essencial colocá-la em lugar de destaque e privilégio nesse curso, tendo em vista ser uma leitura que permite um universo significativo de conhecimento e interação entre docentes e discentes.

As pesquisas que discutem a formação leitora em dois cursos, Letras e Pedagogia –, encontramos duas dissertações. Assim, a investigação de Lopes (2013) disserta o processo de leitura como prática social e dialógica no contexto da experiência de formação leitora e de mediadores de leitura de professores dos cursos de Pedagogia e Letras, tendo como foco o Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas - BALE², criado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. A autora, conclui e cita que a formação de docentes pode e precisa contribuir com a formação de leitores e mediadores, e as experiências vividas no contexto da universidade pode favorecer para isso – nesse caso o BALE é uma dessas vivências.

No tocante à produção de Araújo (2014), a pesquisadora discutiu como é desenvolvida a formação leitora e escritora nos cursos de Pedagogia e Letras em duas universidades estaduais do Norte e Noroeste do Paraná; apontou a necessidade de vivências com a leitura e a escrita nesses cursos de formação de professores em todas as disciplinas que compõem os currículos e concluiu que o trabalho com a leitura restringe-se a algumas disciplinas – entre elas Pesquisa, no Curso de Pedagogia, e Literatura, no Curso de Letras –, sendo preciso que essa realidade seja superada, haja vista que as atividades destacadas (leitura e escrita) devem ser vivenciadas em todos os componentes curriculares e nas mais diversas possibilidades.

No que tange as pesquisas que discutem a formação leitora exclusivamente no Curso de Pedagogia, encontramos três produções que discutem sobre a leitura nesse curso de formação. Desse modo, Godinho (2015) estudou as histórias de letramento das graduandas do curso em menção, buscou identificar e discutir as experiências de letramentos e seus entendimentos sobre

² O BALE é uma biblioteca ambulante que permite às pessoas vivenciarem experiências significativas de leituras, tanto aos envolvidos na idealização e realização das atividades do evento, como o próprio corpo social que tem a oportunidade de ter acesso ao mundo encantado da leitura.

leitura. Assim, apontou que o processo de formação acadêmica oportuniza experiências em variados ambientes de letramento, e isso é importante na medida que concebe ao graduando refletir e discutir sobre um assunto tão pertinente que é a leitura no contexto educacional.

O estudo de Silva (2015) abordou a práxis docente presente nos Cursos de Pedagogia e suas implicações na formação de professores leitores, bem como apontou considerações que relatam uma análise voltada para as dificuldades afloradas pelos professores, os quais citam a própria carga horária como ponto pertinente que pode ou não ajudar na formação leitora de graduandos e futuros docentes.

Quanto ao trabalho de Carvalho (2013), a autora investigou a formação leitora dos graduandos do Curso de Pedagogia a partir de um memorial de leitura; apontou que esses sujeitos ressignificaram suas vivências leitoras através do autoconhecimento, ampliado pelas narrativas de memórias resgatadas a partir de todas as suas trajetórias de vida e formação.

No que diz respeito à pesquisa de Falcão (2016), a autora dissertou acerca da formação leitora dos docentes no Programa de Formação Continuada Pró-Letramento. A investigação caracterizada pela pesquisadora apontou as implicações do Programa no percurso de formação do professor leitor, ao constatar o alvo primordial dessa formação, que é o aperfeiçoamento do aluno leitor, sem considerar a formação do professor leitor, merecendo reflexões, debates e mais exploração e estudos nesse ambiente de formação.

Por último, analisamos a pesquisa de Berghetti (2018), que objetivou analisar o percurso de formação do professor leitor de duas gerações consecutivas: os que lecionam no período de até cinco anos e os que possuem de vinte cinco anos ou mais de docência. O pesquisador observou que ocorreram mudanças significativas na formação dos participantes, destacando as diferentes possibilidades de acesso à leitura (internet/biblioteca) e também que os professores da geração mais atual praticam-na com frequência em relação aos docentes longevos, que já não a realizam com tanta regularidade.

Diante das produções analisadas, verificamos que maior parte das pesquisas a respeito de formação docente leitora estão voltadas para os graduandos/professores do Curso de Letras. Das dezesseis produções coletadas, nove estão centradas apenas nesse Curso, o que demonstra a necessidade de aprofundarmos discussões sobre o tema no Curso de Pedagogia, já que os alunos que compõem esse universo de ensino serão formadores de leitores nas primeiras fases de escolarização no Ensino Básico.

Em vista disso, é preciso que investigações nesse curso de formação docente sejam realizadas, tendo em vista que os graduandos ao concluírem terão como uma de suas áreas de atuação o Ensino Básico, especificamente a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino

Fundamental. Diante disso, entendemos que esses níveis de ensino são a base inicial para promover o acesso à leitura e possibilitar aos alunos formação leitora significativa, ensejando o papel do mediador de forma mais pertinente se esse ator trazer em suas trajetórias de formação conhecimentos e experiências de leituras relevantes.

Outro ponto que identificamos no tratamento das informações coletadas são que os trabalhos analisados apresentaram tendências metodológicas com semelhanças e diferenças. Desse modo, oito produções caracterizaram nas investigações abordagem qualitativa (BALBI 2016; VILAS BOAS, 2017; CARVALHO, 2013; DAMASCENO, 2013; FALCÃO, 2016; GODINHO, 2015; LOPES, 2013; PEREIRA 2016), duas abordagem qualiquantitativa (SILVA, 2015; MARQUES 2017), duas estudo bibliográfico (CHASSOT, 2015; GRANDO, 2018), as quais não especificam se a abordagem é qualitativa ou quantitativa, e quatro apenas citam os instrumentos de suas pesquisas (ARAUJO, 2014; BERGHETTI, 2018; BRENER, 2018; LIMA 2018).

Percebemos, também, que a maioria dos instrumentos utilizados para a coleta de dados são entrevista, questionário e análise documental, demonstrando possibilidades de coleta de dados na forma pela qual a temática pode ser abordada.

No que diz respeito aos teóricos mais utilizados para fundamentar a concepção de formação docente, destacamos Pimenta (2012), Tardif (2012) e Nóvoa (1992, 2009). Já em relação a formação leitora e literária, destacamos os autores Freire (2011), Chartier (2009), Brasil (2015), Lajolo (1987), Silva (1998), Zilberman (1988, 1998), Soares (2004), Marcuschi (2008), Barthes (2005), Colomer (2007, 2008) e Cosson (2006, 2014).

A análise sugere, ainda, um ponto em comum entre os trabalhos estudados: a maioria das produções aponta a importância de uma boa formação leitora docente como suporte imprescindível para tornar o professor um bom formador de leitores, visto que as experiências vividas e compartilhadas (individual ou coletivamente) em seus percursos de formação podem contribuir de forma positiva ou negativa na vida pessoal, social e profissional.

Abaixo, apresentamos o quantitativo de trabalhos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes referentes ao primeiro filtro realizado (recorte temporal compreendido no período de 2010 a 2019).

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos por ano a partir do recorte temporal compreendido no período de 2010 a 2019.

ANO	TOTAL DE PUBLICAÇÕES	DISSERTAÇÃO	(Continua)
			TESE
2010	-	-	-
2011	-	-	-

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos por ano a partir do recorte temporal compreendido no período de 2010 a 2019.

ANO	TOTAL DE PUBLICAÇÕES	DISSERTAÇÃO	(Conclusão)
			TESE
2012	-	-	-
2013	3	3	-
2014	1	1	-
2015	3	3	-
2016	3	3	-
2017	2	-	2
2018	4	3	1
2019	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir das informações elencadas, podemos observar a carência de material bibliográfico a respeito dessa temática, uma vez que a partir do filtro realizado foram encontrados 16 (dezesesseis) trabalhos sobre formação docente leitora voltados ao ensino superior, demonstrando um número limitado de pesquisas. Desse modo, consideramos importante a necessidade de explorar o tema na atualidade, já que a leitura foi e será um assunto importante de ser aprofundado no ambiente científico.

São apresentados, ainda, os dados que comprovam a ausência de pesquisas voltadas ao tema nos últimos dez anos. Assim, conceber o espaço para a construção de novas pesquisas que possibilitem subsídios teóricos para essa área do conhecimento e permitam a pesquisadores, profissionais e à sociedade ter acesso a informações sobre esse assunto mostra-se pertinente.

Podemos verificar, também, que a distribuição das produções apresenta maior número de publicações nos anos 2013, 2015, 2016 e 2018, enquanto que nos anos de 2010 a 2012 não houveram produções publicadas sobre o tema. Quanto ao ano 2019, até a presente data da pesquisa – 7 de abril de 2020 – não houve produção indexada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

No tocante às pesquisas realizadas sobre formação docente leitora, observamos que as produções estão concentradas mais em dissertações (13 produções), enquanto que as teses indicam um montante reduzido (3 trabalhos). Diante disso, fica evidente a carência de exploração com pesquisas sobre a temática, o que demonstra a urgência de produções voltadas para o assunto.

Na Tabela 2, mostramos a distribuição geográfica dos trabalhos coletados na plataforma investigada, oportunizando uma análise das pesquisas encontradas a partir da quantidade de publicação por região e por média regional.

Tabela 2 - Distribuição dos trabalhos no território nacional.

REGIÃO	PUBLICAÇÃO POR REGIÃO	MÉDIA REGIONAL
Norte	0	0
Nordeste	7	0,77
Centro-Oeste	0	0
Sudeste	2	0,5
Sul	7	2,33

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na mostra dos dados, podemos inferir que as regiões Nordeste e Sul tiveram um total de sete publicações, cada. Já as regiões Norte e Centro-Oeste não há nenhuma publicação, considerando-se o período em que a pesquisa foi realizada. Os dados indicam de maneira geral a ausência de atenção com o tema discutida, em especial as últimas regiões.

Assim, ao demonstrarmos e analisarmos os referidos resultados, percebemos o quão é importante haver mais pesquisas relacionadas à formação docente leitora, tendo em vista a pertinência dessa temática ser mais discutida no ambiente educacional e na sociedade como um todo.

Por conseguinte, dos trabalhos encontrados durante a pesquisa identificamos cinco categorias diferentes que discutem a temática, entre elas formação leitora discutida no curso de Letras, formação leitora abordada em dois cursos (Letras e Pedagogia), formação leitora investigada no Curso de Pedagogia, formação docente leitora centrada no pré-formação e formação leitora de professores que já são formados e estão atuando como docentes. Pudemos constatar que apesar de haver trabalhos acadêmicos que abrangem a temática ainda há muito o que ser estudado, tendo em vista que esse assunto precisa ocupar e ser discutido ainda mais nos espaços educacionais e, também, nas investigações de novas pesquisas.

Assim, percebermos que as investigações foco deste trabalho estão mais voltadas a investigar os Cursos de Letras, e isso nos possibilita inferir que a nossa pesquisa apresenta um diferencial, já que o objeto deste estudo é pesquisar a formação docente leitora no Curso de Pedagogia e analisar como essa prática pode contribuir para que os graduandos e futuros professores possam formar leitores no Ensino Básico.

Neste capítulo, discutimos acerca das pesquisas analisadas a partir das informações colhidas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes sobre o tema formação docente leitora. Diante disso, foi possível entendermos que ainda são poucas as investigações voltadas à temática, tendo em vista ser um assunto pertinente a explorar.

Na seção seguinte, apresentamos um recorte histórico sobre a trajetória da formação docente na sociedade brasileira. Nossa intenção é possibilitar uma reflexão acerca dessa

formação no meio social e também dos saberes docentes à luz dos teóricos Tardif (2013) e Pimenta (2012), os quais são de suma importância para a compreensão da identidade e reflexões sobre a prática docente.

3 FORMAÇÃO DOCENTE

Nessa seção, realizamos uma discussão acerca da formação docente e sua relação com a formação leitora, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente, apresentamos um recorte histórico da educação e da formação docente na sociedade brasileira. Logo após, trazemos um debate no que tange ao elo formação docente, saberes docentes e formação leitora.

3.1 RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A profissão docente passou por várias mudanças na sociedade, refletindo diretamente na formação desse sujeito e na sua prática educativa. Para melhor entendermo-las, faremos uma síntese historiográfica da educação na sociedade brasileira.

Dessa forma, no período colonial a educação escolarizada transpôs-se em três fases: “[...] a de domínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808-1821)” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2015, p. 27).

A primeira fase foi implantada inicialmente a partir da chegada dos jesuítas. Esses inicianos tiveram como missão ensinar a uma parte restrita das camadas sociais, catequizar a população indígena e instaurar as primeiras escolas brasileiras, as quais tinham como foco os princípios religiosos e o ensino de ler e escrever. Segundo Ghiraldelli Junior (2015, p. 28):

Manoel da Nóbrega forjou um plano de ensino adaptado ao nosso país, segundo o que ele entendia que era a sua missão. O plano de estudos de Nóbrega continha o ensino do português, a doutrina cristã e a “escola de ler e escrever” – isso como patamar básico. Após essa fase, o aluno ingressava no estudo da música instrumental e do canto orfeônico. Terminava tal fase, o aluno poderia ou finalizar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir mais adiante com aulas de gramática e, então, complementar sua formação na Europa.

Salientamos que além dos indígenas, também participavam das escolas e dos ensinamentos jesuíticos homens brancos e cristãos. Esse “modelo” educacional provocou significativa exclusão de parte da população brasileira e contribuiu para a perpetuação de desigualdades sociais.

Para ser “professor” da Companhia de Jesus, era necessário que esse mentor tivesse excelente formação, em especial religiosa, para a partir desse conhecimento ter a capacidade de “instruir” a população a partir de princípios éticos, morais e religiosos.

Após certo período, ocorreu a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, realizada pelo Marquês de Pombal. A ejeção dos jesuítas ocorreu a partir de reformas empreendidas pelo Marquês, o qual objetivou adequar o “[...] país e suas colônias às transformações econômicas, políticas e culturais que ocorriam na Europa” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2015, p. 28).

Em seguida, no período imperial, D. João VI estruturou os ensinamentos primário, secundário e superior. Nessa época, foram criados “uma série de cursos, tanto profissionalizantes em nível médio como em nível superior, bem como militares, foram criados para tornar o ambiente realmente parecido com o que teria de ser a Corte” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2015, p. 32-33). Nesse tempo, o ensino ocorria mutuamente “[...] entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2015, p. 33).

Essa realidade mostra que a sociedade brasileira não possuía o número suficiente de professores, demonstrando a necessidade de mais docentes atuando no contexto educacional (GHIRALDELLI JUNIOR, 2015). Após esse momento, ocorreu o período da República, cuja educação escolar passou por modificações, sendo essa realidade uma constância até os dias atuais.

A partir dessas breves caracterizações da história da educação na sociedade brasileira, podemos perceber que todo esse percurso de mudanças, retrocessos e evoluções interferiram, direta e indiretamente, no caminho da formação docente no Brasil. Entendemos que no início da educação escolarizada a instrução escolar ficou sob a responsabilidade da igreja para lecionar nessa sociedade, o professor necessitava de conhecimentos religiosos para ensiná-la princípios consagrados e éticos que tornassem os sujeitos adeptos à religião cristã e aptos a aceitarem as ordens que chegassem de “cima” para “baixo”.

Entretanto, com a passagem de cada fase histórica no Brasil a população brasileira passou por várias mudanças que modificou a educação escolar brasileira e, também, a formação para poder lecionar nas escolas públicas e particulares do país.

Diante dessa realidade, discutiremos o que é formação docente, quais autores assentam acerca da temática e como ocorreu o percurso da formação de professores na sociedade. Esse assunto é bastante discutido e está presente em debates de eventos educacionais e pesquisas científicas. Apesar disso, é preciso repensá-lo como processo de (auto) formação, ou seja, que devemos estar em constante reflexão e “aperfeiçoamento”.

Primeiramente, precisamos entender o significado de formação e docência no contexto social e educacional. No sentido formal, à docência pode ser compreendida como o trabalho realizado por professores que são profissionais compostos de incumbências que estão inerentes ao seu fazer docente (VEIGA, 2010). Já a formação docente “constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério [...]” (VEIGA, 2010, p. 15).

Por conseguinte, essa formação precisa ser valorizada e entendida como uma realidade que necessita está presente no meio educacional, tendo em vista que todo profissional – em nosso caso específico, o professor – deve está em constante preparo.

De acordo com Veiga (2010, p. 15), “o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim”. Dessa maneira, podemos compreender que a formação docente busca pela efetivação e desenvolvimento de professores autônomos, reflexivos e construtores de seus próprios saberes, sendo importante terem a oportunidade de vivenciar experiências, trocas, descobertas e construções de saberes diversificados e plurais em seu meio de formação profissional. Além disso, esses profissionais devem ser valorizados como sujeitos com papéis de suma importância para a formação de outros sujeitos, os quais podem contribuir positivamente para o desenvolvimento de seres humanos mais inteligentes, atuantes, autônomos, responsáveis e comprometidos com seus direitos e deveres.

Para isso, é importante que esses profissionais sejam compreendidos como sujeitos com subjetividade e identidade próprias, pois acima de tudo são seres que trazem aprendizagem de suas histórias e experiências de vida repletas de cultura e vivências. Dessa maneira, não podemos valorizar apenas os saberes adquiridos no decorrer de sua escolarização, mas em todos os outros contextos, familiar, social, cultural, religioso e também os vividos e internalizados nas práticas como docentes.

Vivemos uma era em que a identidade profissional docente está inquieta com várias mudanças sociais (tecnológicas, culturais e econômicas, a exemplo), impondo a esse sujeito funções que não lhe competem enquanto mediador do conhecimento, suscitando a sociedade realizar “amargas” cobranças, desestabilizando a identidade e o fazer desse mediador no meio social. Isto posto, devemos lutar e valorizar essa profissão, superar a visão de que o professor é um “[...] boneco de ventríloquo: ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir [...]” (TARDIF, 2013, p. 230).

Entendemos que os professores não podem ser vistos apenas como técnicos que aplicam os saberes provenientes dos currículos, de outros pesquisadores e das instâncias que detêm o poder, mas que necessitam ser valorizados como sujeitos que possuem conhecimentos

produzidos na sua história de vida e que são de grande valia para a sua prática de ensino. Esse sujeito formador é construído a partir de vários saberes, desde as experiências com a família aos seus percursos escolares no Ensino Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) e no Ensino Superior, assim como na prática profissional em sala de aula, estando ele em constante (auto) formação.

Na subseção seguinte, faremos uma discussão sobre os saberes docentes a partir das ideias de Tardif (2013) e Pimenta (2012), esses teóricos abordam que a formação do professor é constituída de diversos saberes, construídos por meio de diferentes conhecimentos e em diversos contextos sociais.

3.1.1 Os saberes docentes: Concepção de Tardif

Segundo Tardif (2013), os saberes docentes podem ser considerados plurais, resultantes de um conjunto de diferentes saberes classificados como: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Para explicarmos-los, demonstramos no quadro abaixo o significado de cada um, dentro da concepção do autor citado.

Quadro 2 - A concepção de Tardif (2013) sobre os saberes docentes.

SABERES DOCENTES	
CATEGORIAS DE SABERES	CONCEPÇÃO DE TARDIF (2013)
Saberes da formação profissional	“Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2013, p. 36).
Saberes disciplinares	“São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2013, p. 38).
Saberes curriculares	“Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2013, p. 38).
Saberes experienciais	“Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2013, p. 39).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De acordo com essas descrições, compreendemos que os saberes da formação profissional são constituídos de conhecimentos das ciências da educação e também dos pedagógicos (TARDIF, 2013).

Já os saberes disciplinares podem ser definidos como os conteúdos que são estudados, debatidos e vividos no contexto da sala de aula, escola e universidade experienciados e mediados ao longo de todo o período de formação e instrução escolarizada, emergidos “[...] da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2013, p. 38).

No que diz respeito aos saberes curriculares, podemos defini-los como advindos dos programas curriculares das escolas, das secretarias de educação, conhecimentos que devem ser seguidos pelos profissionais da educação.

Quanto aos saberes experienciais, são as aprendizagens que adquirimos através das vivências familiares, sociais, culturais e escolares e, também, da efetivação das práticas de nossa própria profissão, ou seja, construídos no decorrer da ação docente. Esses saberes são constituídos e caracterizados a partir de outros conhecimentos, proveniente das relações, significações, internalizações, práticas, interativas e homogêneas, fazendo dessa miscelânea *locus* de aprendizagens marcantes e pertinentes. Diante disso, Tardif (2013) caracteriza o saber experiencial relacionado às funções dos professores – prático, interativo, sincrético, heterogêneo, complexo, aberto, personalizado, existencial, experienciado, temporal e social. No quadro, abaixo, apresentamos a descrição de cada uma dessas particularidades.

Quadro 3 - A concepção de Tardif (2013) acerca das características do saber experiencial.

CARACTERÍSTICAS DO SABER EXPERIENCIAL	CONCEPÇÃO DE TARDIF (2013)	RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE
Saber ligado às funções dos professores	“[...] é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostra as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência” (TARDIF, 2013, p. 109).	Construído a partir de funções mobilizadas pelos docentes na realização de sua prática educativa. Exemplo: Formar o aluno para a vida social.
Saber prático	“[...] sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho. A cognição do professor é, portanto, condicionada por sua atividade; ‘ela está a serviço da ação’” (TARDIF, 2013, p. 109).	Elaborado a partir da prática de ensino do professor e das ações realizadas no contexto de sala de aula; oportuniza a construção do saber experiencial. Exemplo: Viver a prática de ensino em sala de aula.
Saber interativo	“[...] mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos. Ele traz, portanto, as marcas dessas interações	Constituído a partir das relações entre todos os envolvidos no processo

(Continua...)

(Continuação)

CARACTERÍSTICAS DO SABER EXPERIENCIAL	CONCEPÇÃO DE TARDIF (2013)	RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE
Saber interativo	<p>analisadas anteriormente. Por exemplo, ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc”. (TADFIZ, 2013, p. 109)</p>	<p>de ensino e aprendizagem, ou seja, professor e aluno. Toda essa realidade também gera o saber experiencial. Exemplo: Diálogo entre professor e aluno.</p>
Saber sincrético	<p>“[...] repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional”. (TARDIF, 2013, p. 109).</p>	<p>Desenvolvido a partir de vários conhecimentos impulsionados no contexto da prática profissional. Exemplo: Ministrando aula.</p>
Saber heterogêneo	<p>“[...] mobiliza conhecimentos formais de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho” (TARDIF, 2013, p. 109).</p>	<p>Adquirido a partir de diversas experiências vividas, tanto no meio familiar e social, como no ambiente de trabalho. Exemplo: Conviver com a família.</p>
Saber complexo	<p>“É um saber complexo, não analítico, que impregna tanto os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva” (TARDIF, 2013, p. 110).</p>	<p>Proveniente das relações complexas do próprio docente, ou seja, a ressignificação desse sujeito de acordo com a sua própria concepção e hábitos. Exemplo: Utilizar os saberes de acordo com sua visão pessoal e profissional.</p>
Saber aberto	<p>“[...] é permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho” (TARDIF, 2013, p. 110).</p>	<p>Saber moldado de acordo com as mudanças e necessidades percebidas na prática de sala de aula; o professor precisa estar permanentemente em processo de autoformação. Exemplo: Aprimorar alguma metodologia de ensino que acredita ser necessário</p>

(Continua...)

(Continuação)

CARACTERÍSTICAS DO SABER EXPERIENCIAL	CONCEPÇÃO DE TARDIF (2013)	RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE
Saber personalizado	“[...] traz a marca do trabalhador, aproximando-se assim do conhecimento do artista ou artesão” (TARDIF, 2013, p. 110).	Traz o crescimento do próprio professor, faz alusão a uma particularidade sua. Exemplo: Realizar atividades com metodologias que é característica profissional do docente.
Saber existencial	“[...] está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser” (TARDIF, 2013, p. 110).	Associado a cada campo de experiência internalizado pelo docente, à sua própria trajetória de vida e à sua experiência profissional. Exemplo: Praticar ação educativa pautada e ressignificada com a sua identidade.
Saber experienciado	É o saber “[...] muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho”. (TARDIF, 2013, p. 110).	Elaborado no ambiente da sala de aula. Exemplo: As interações ocorridas entre professor e aluno no espaço descrito.
Saber temporal	Saber “[...] evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional” (TARDIF, 2013, p. 110).	Aprimorado ao longo da prática profissional. Exemplo: As concepções dos professores vão sendo ampliadas e modificadas de acordo com o tempo e a necessidade.
Saber social	“[...] construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc.” (TARDIF, 2013, p. 110).	Erigido a partir de diferentes campos sociais de conhecimentos. Exemplo: O professor formado.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Essas interpretações nos permitem entender que os professores são profissionais que apresentam um leque de conhecimentos provenientes de vários campos do saber. Esses saberes

podem se caracterizar a partir das experiências vividas por esses sujeitos no decorrer de toda a sua formação pessoal, social, estudantil e profissional. Dessa forma, precisamos perceber que o saber docente é heterogêneo, “[...] formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana [...]” (TARDIF, 2013, p. 54).

À vista disso, acreditamos que todos esses saberes são de suma importância para a prática docente, visto que tanto o saber profissional, curricular e disciplinar como o experiencial fazem parte da vida e da formação desse formador. Todavia, o saber experiencial pode ser compreendido como aquele construído a partir dos outros saberes, os quais são “[...] formados de todos os demais, mas traduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2013, p. 54).

3.1.2 Saberes docentes: concepção de Pimenta

A partir da concepção dos saberes docentes em Pimenta (2012), podemos compreender que a autora apresenta três categorias desse saber, classificado em: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Quadro 4 - A concepção de Pimenta (2012) acerca dos saberes docentes.

SABERES DOCENTES	
TIPOS DE SABERES	CONCEPÇÃO DE PIMENTA (2012)
Saberes da experiência	São os saberes cujos “[...] os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática [...]” (PIMENTA, 2012, p. 22).
Saberes do conhecimento	Provêm das respectivas áreas específicas que os professores irão lecionar. A exemplo, conhecimentos específicos de Língua Portuguesa e de Física.
Saberes pedagógicos	Estão relacionados à didática, ou seja, o saber ensinar.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em seus estudos, Pimenta (2012) relata a necessidade de se trabalhar esses saberes articuladamente, tendo em vista ser preciso superar a fragmentação do conhecimento, já que há muito tempo vivemos uma formação docente pautada no ensino de saberes “[...] trabalhados como bloco distintos e desarticulados [...]” (PIMENTA, 2012, p. 26).

Diante disso, entendemos que esses diferentes saberes são de suma importância para a formação de professores, os quais, se forem trabalhados de maneira articulada e significativa,

poderá contribuir para o fazer docente, tanto de professores em formação inicial e continuada como ensejando o processo de (auto) formação.

3.1.3 Os saberes em Pimenta e Tardif

A partir das concepções sobre saberes docentes caracterizados por Tardif (2013) e Pimenta (2012), apresentamos as abordagens caracterizadas por esses estudiosos acerca da temática e as relações e significados que se assemelham:

- a) Os **saberes da formação profissional** nomeados por Tardif (2013) apresentam significado semelhante com os **saberes pedagógicos** definidos por Pimenta (2012), já que são conceituados como conhecimentos construídos nas instituições educacionais e que podem possibilitar e contribuir com a prática docente;
- b) Os **saberes disciplinares** e **curriculares** apresentados por Tardif (2013) apresentam semelhanças com o que Pimenta (2012) denomina **saberes do conhecimento**, abordado como aquele decorrente das disciplinas, dos programas institucionais, dentre outros;
- c) Tardif (2013) nomeia **saberes experienciais** o que Pimenta (2012) qualifica **saberes da experiência**. Esses saberes decorrem das vivências estudantis, sociais e também da própria prática docente, ou seja, das experiências vividas no “chão” da sala de aula por esse formador.

Diante disso, entendemos que os teóricos destacados abordam em suas discussões a formação docente e trazem como diferencial a presença de diversos saberes, os quais apresentam significados semelhantes de acordo com a interpretação das concepções de cada um. Salientamos, ainda, que esses estudiosos defendem que essas gnoses norteiam toda a prática educativa do professor, já que são construídos durante suas trajetórias de vida pessoal, estudantil e profissional.

Logo, o futuro professor ao ingressar no ensino superior, traz consigo conhecimentos provenientes e construídos ao longo de toda a sua vida, sendo estes desenvolvidos e ampliados à medida que adquirem contato prático com o próprio ambiente de formação, e também, com o profissional, seja a partir dos estágios ocorridos no decorrer do curso, seja como atuante na profissão.

Em vista disso, a prática vivenciada no Curso de Pedagogia pode e deve servir como um vasto campo de conhecimento e descoberta. Para que isso aconteça, precisamos valorizar, ressignificar e aprimorar todos os saberes que os sujeitos em destaque foram formados no

decorrer de seus percursos de vida para, a partir disso, formá-los com comprometimento e disposição. Igualmente, criar práticas educativas que envolvam as pessoas a sentirem o prazer em descobrir e aprender, a tornarem-se seres pensantes e ativos em seu desenvolvimento.

Ao longo da vida pessoal e estudantil, o futuro docente precisa interiorizar conhecimentos de grande valia para a sua prática educativa, de forma a ampliá-los no decorrer de toda a sua trajetória profissional e de vida.

3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE E A LEITURA

O ensino de leitura é uma das funções elementares da prática educativa do professor, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, para que haja a concretização efetiva desse ensino, faz-se necessário a formação de docentes comprometidos que façam da sua sala de aula local de experiências significativas.

Atualmente, a profissão do pedagogo é contemplada em diversos e diferentes segmentos sociais de atuação, todavia destacaremos apenas um desses campos, que é a docência, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como anteriormente citado, o professor tem como uma de suas práticas de ensino o papel de mediar a aprendizagem da leitura e da escrita e possibilitar aos educandos a capacidade de escrever, ler e interpretar diferentes tipos e suportes de textos que circulam socialmente. Para isso, é importante que ele seja um leitor atuante, pois acreditamos que ao ensinar o que gostamos e praticamos mediamos com mais competência e entusiasmo, e isso pode ser refletido e percebido pelo aluno.

Diante disso, se esse profissional vivenciar uma formação inicial pautada em reflexões e práticas de leitura no contexto do ensino superior, possivelmente terá ricos momentos de leitura e contribuirá significativamente para o seu fazer docente na qualidade de formador de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Isto posto, entendemos que o professor tem importantes funções na prática de ensino, em especial o de leitura, já que “[...] o ensinar, o aprender e o ler são os primeiros sustentáculos do processo de conhecer” (SILVA, 2004, p. 26). Pois a leitura, permite ao homem compreender o mundo a que pertence, a conhecer o universo de informações que estão contempladas na sociedade e aprender com a leitura um meio de obter e construir novos saberes.

Assim, a partir de algumas pesquisas realizadas no contexto social brasileiro, compreendemos que a realidade da leitura no Brasil apresenta dados pertinentes que precisam ser observados. A exemplo, destacamos a pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil* da 4ª edição,

ano referência 2015, que revela que os brasileiros precisam ler mais livros, apesar de ter ocorrido certo avanço em relação aos resultados da 3ª edição – ano referência 2011.

De acordo com o levantamento nacional, a leitura atual no país subiu de 88, 2 milhões, em 2011, para 104, 7 milhões, em 2015, salientando que para a pesquisa Retratos de Leitura, no Brasil, é considerado leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, um livro nos últimos três meses. Os dados apontam que 43% dos brasileiros não leem livros por falta de tempo; 9% porque preferem outras atividades; 9% porque não possuem paciência para ler; e 8% por não ter bibliotecas próximas. Em vista disso, percebemos a necessidade desses cidadãos desenvolverem ainda mais o gosto pela leitura de livros, sejam eles impressos ou digitais, e fazer do ato de ler uma prática constante.

O desinteresse desses sujeitos no que diz respeito à leitura apresenta preocupação. A leitura proporciona às pessoas o desenvolvimento de diversos aspectos, quem lê está em constante exercício, desenvolve a criatividade e a criticidade, aperfeiçoa a comunicação e mantém-se informado dos acontecimentos na sociedade, compreende e participa criticamente do contexto que dele é participante.

Além dessa pesquisa oportunizar dados acerca da realidade leitora no contexto brasileiro, também há o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³. Na última edição (2015), o PISA apresentou um demonstrativo preocupante no que tange à leitura, o desempenho do Brasil caiu de 410 para 407 (edição 2012) pontos, ou seja, no lugar de elevar os níveis de leitura, que já não estavam bons, baixaram nos últimos anos.

De acordo com o levantamento do PISA 2015, os estudantes brasileiros apresentam um desenho de leitura de 407 pontos, enquanto que os estudantes dos países membros da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico - OCDA mostram resultado de 493 pontos. Esses dados demonstram que o Brasil encontra-se em um nível baixo de leitura.

Ainda de acordo com essa avaliação, 51% dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível dois de leitura, grau que a própria OCDA determina como primordial para que os alunos possam desempenhar de modo pleno o seu papel em sociedade. Já no comparativo entre os países que participaram também dessa avaliação, o desempenho de leitura do Brasil ficou acima de dois países: Peru e República Dominicana.

³ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o PISA avalia, desde 2000, três áreas do conhecimento (Ciências/Matemática/Leitura), priorizando em cada edição uma dessas áreas. Os alunos que participam da avaliação estão numa faixa etária a partir de 15 anos.

Diante dos dados e descrições apresentados, fica clara a necessidade da escola, da família e dos professores pensarem e desenvolverem estratégias que possam superar essa realidade leitora dos estudantes brasileiros. Como sabemos, a leitura é, sem dúvida, umas das habilidades fundamentais para o processo de aprendizagem, imprescindível para viverem socialmente e participar proficuamente dos contextos que atuam.

Para que isso possa acontecer, é fundamental que o responsável pela função de mediar o ensino da leitura no espaço escolar seja um leitor praticante no seu dia a dia, pessoal e profissionalmente. “[...] quem ensina precisa primeiro aprender para depois poder ensinar” (SILVA, 2004, p. 26).

Dessa forma, o professor precisa primeiramente ser um leitor para depois ser capaz de mediar esse ensino com êxito e competência, já que ele passa a ser a pessoa que atuará na intermediação entre o leitor e a leitura, fazendo dessa realidade um meio de intervenção e interação que oportunize e aproxime os envolvidos nesse processo. Para isso, “[...] será preciso, em primeiro lugar, que os mediadores descubram a leitura, experimentem eles próprio a condição de leitores, já que boa parte, infelizmente, é forçoso admitir, são, quando muito, ledores” (PEROTTI, 1999, p. 38).

Por conseguinte, é necessário que o futuro professor formador de leitores, responsável pelo ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja contemplado com uma formação docente leitora que lhe ajude a desenvolver práticas de leituras significativas, que colaborem para a sua formação, concebendo conhecimentos, experiências e competências que venham contribuir para o seu fazer docente.

A partir desse panorama, refletimos que o professor necessitará, desde o início de sua formação, entender que a leitura é um dos conhecimentos mais importantes para o alunado, em que sua prática possibilitará a construção de outros saberes, com mais eficiência e perspicacidade. Além disso, conscientiza a importância do papel que desempenha como mediador do ensino da leitura, de modo a fomentar o desejo e o interesse em aprender a ler e a fazer dessa aprendizagem uma prática constante em sua vida cotidiana.

Ao acreditarmos na importância dos futuros professores terem acesso ao universo de textos e diferentes práticas de leituras é que reconhecemos a força que o ambiente de formação docente deve ter para a realização e ampliação dos repertórios de experiências leitoras dos universitários. Muitas vezes, esses alunos adentram no ensino superior com lacunas ou poucas vivências de leitura no decorrer das suas trajetórias de vida. Isto posto, essas práticas precisam estar em constante ampliação, ressignificação e aperfeiçoamento, já que vivemos em uma

sociedade com constantes mudanças e que afetam diretamente nos tipos, suportes e práxis leitoras em nossos contextos sociais.

Formar professores leitores é imprescindível, já que a leitura será uma das principais atividades da prática educativa desses sujeitos, tendo em vista que, dentre muitos outros fatores, essa atividade contribui para o desenvolvimento do homem e da capacidade crítica e reflexiva desse ser socialmente. Para tanto, o docente precisa fortalecer a relação com a leitura, a desenvolver o gosto pelo ato de ler.

Quando gostamos de algo, teremos mais capacidade de mediar para o outro com prazer, e essa ação contribuirá para que a leitura tenha significado para o educando. Dessa maneira, “[...] se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor” (LAJOLO, 1993, p. 53).

Diante disso, precisamos formar professores conscientes e que desenvolvam na sua ação didática posturas e concepções que incitem a promoção da leitura no contexto escolar, na sala de aula, de modo a possibilitar ao alunado o contato com livros e diferentes suportes de textos, oportunizando-lhe manuseá-los, a gerar o gosto e o interesse pela leitura.

Em especial, destacamos as obras literárias, já que “a literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados” (LAJOLO, 1993, p. 105). Por meio da literatura, os leitores têm a condição de realizar uma leitura pautada na liberdade e prazer, tendo em vista que a leitura de ficção oportuniza interpretações e significações imaginativas e prazerosas.

Dessa forma, podemos compreender que a leitura literária é uma categoria de leitura que oportuniza um universo rico e prazeroso no fomento às práticas leitoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Repleta de fantasia, imaginação e prazer, o que permite ao leitor viajar pelo mundo real e imaginário. Segundo Lajolo (1993, p. 106):

[...] é a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.

Sabemos que a leitura literária representa uma variedade bastante significativa e interessante para os leitores brasileiros e contribui para o incentivo e a formação de novos legentes. De acordo com a quarta edição da pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil*, ano referência 2015, 46% dos entrevistados responderam que os livros digitais que mais gostam de ler são os de literatura, como contos, romances e poesias. Em vista disso, fica evidente a necessidade da escola está atenta as preferências dos textos por seus alunos, percebendo que

essa categoria de leitura apresenta-se como uma das mais preferidas pelo público brasileiro e deve ser valorizada e fomentada no ambiente escolar.

Partindo disso, a leitura literária precisa ser contemplada nas escolas, possibilitando momentos de descobertas, encantamentos e interações, permitindo aos educandos viajar pelo mundo literário de maneira lúdica e prazerosa, isto é, entendendo que a leitura é um ato agradável e fascinante, pertinente para o crescimento intelectual é, também, elemento imprescindível para viver melhor em sociedade. Assim, devemos compreender que enquanto professores formadores de leitores necessitamos evitar o uso de obras literárias para fins de atividades de gramática.

Essa prática pode abster a construção de novos leitores, gerar dissabores com o ato de ler, como o desprazer em ler (o leitor ao iniciar a leitura traz consigo certos deveres) e o desinteresse em realizar a leitura (o leitor não é instigado a praticar a leitura de forma espontânea, em construir suas próprias interpretações pessoais livremente).

Enquanto instituição promotora da cidadania, a escola precisa estar preparada para o mundo do trabalho e o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, fomentar em seu currículo práticas que garantam o ingresso e o aprendizado de diversas práticas de leitura, tendo o pedagogo como um dos principais mediadores de leitores. Por conseguinte, é importante que diversos suportes de textos estejam presentes em constância no ambiente da sala de aula, de modo a permitir práticas educativas que visem a formação humana em sua integralidade e a possibilitar inúmeras experiências entre os envolvidos, fazendo do aprender e ensinar momentos de compartilhamentos de saberes de forma prazerosa, responsável e atrativa.

Diante disso, refletimos a importância e a necessidade da própria universidade desenvolver meios e estratégias para o uso, discussão e a realização de diversificadas ações que envolvam experiências com leituras objetivando somar e contribuir com a formação de sujeitos capazes de serem inseridos no mundo letrado e, também, tornarem-se profissionais com competências relevantes para o seu fazer docente, como agentes mediadores de leitura e da formação de leitores.

Assim, é interessante que a academia abra caminhos em suas práticas de ensino que oportunizem nesse espaço formação leitora contextualizada e crítica aos graduandos, já que estes serão futuros formadores de leitores. De acordo com Lajolo (1993, p. 108), “[...] a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela a iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê”.

À vista disso, a leitura precisa ser compreendida e desenvolvida como suporte que oportunize meios para a inserção do ser humano no mundo letrado, sendo essa prática necessária e importante para a inclusão dos sujeitos em uma sociedade que cada vez mais se transforma. Nesse caso, o professor torna-se imprescindível para a concretização de seres mais conscientes e atuantes socialmente. No que tange à universidade, necessita ser um espaço que contemple uma formação inicial significativa para o fazer docente do futuro profissional da educação que formará leitores, em especial o pedagogo.

Nesse capítulo, apresentamos um recorte histórico sobre a formação docente no contexto social brasileiro. Foi possível percebermos as modificações e aperfeiçoamentos no decorrer dos anos, cujas mudanças promoveram a existência de novos saberes pertinentes a essa formação e a sua prática.

Na seção seguinte, trazemos à discussão a temática formar leitores. A nossa intenção é possibilitar a reflexão sobre o papel da escola e da família no processo de aquisição da leitura e apontar a importância da leitura literária como fomento para a formação de leitores.

4 A FORMAÇÃO DO LEITOR

Nesse capítulo, faremos uma discussão sobre escola, família, leitura, formação leitora e também da leitura literária como categoria pertinente para o fomento de práticas de leituras nos espaços escolares (sala de aula e biblioteca escolar).

4.1 ESCOLA E FAMÍLIA: ESPAÇOS RELEVANTES NA FORMAÇÃO LEITORA

A leitura é uma atividade relevante para ser pensada, debatida e explorada socialmente. Através dela, nos tornamos sujeitos críticos e conscientes quanto aos direitos e deveres para atuar em sociedade. Essa prática é responsável por colaborar para a formação de cada cidadão e, com isso, construímos e ampliaremos nossas interpretações face ao mundo que pertencemos.

Assim, para que essa formação aconteça, é imprescindível que a leitura seja instigada pelas instituições sociais escola e família, as quais poderão permitir a eflorescência do gosto por essa atividade. Além disso, precisamos suceder a formação de leitores por sujeitos leitores, e a relação conjunta dessas duas instituições contribuirá para essa concretização.

A leitura precisa ser entendida como processo importante a ser explorada nos mais diversos contextos sociais. Segundo Pontes (2012, p. 23), “[...] a leitura é uma prática de significações” que nos conduz a refletir o quanto é necessária ser fomentada no espaço escolar e na própria família. A autora, também aborda que é competência da escola o ensino da leitura, na qual o acesso aos saberes e conhecimentos são motivados, democratizados e possibilitados. Enfatiza que essa atividade não é exclusiva dessa organização de ensino, que faz parte do dia a dia do homem e sua utilização é constante.

Segundo Silva (1985), o problema da leitura no contexto brasileiro parte da valorização e desenvolvimento de uma prática leitora pautada na “lei-dura”, ou seja, atividade que torna os sujeitos passivos, acríticos, dependentes e coniventes com as injustiças sociais. Para tanto, é pertinente desempenhá-la em todas as esferas sociais, como processo de libertação, criticidade e compreensão, percebendo que “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”, como assenta Freire (2011, p. 29).

Desde a sua criação, a escola foi vista como espaço para o desenvolvimento do saber, contemplado, também, com a propagação do ensino de leitura e de escrita. Partindo disso, sabemos que o ensino e a aprendizagem de leitura retratam uma das metas mais desejadas pela sociedade.

Ao considerarmos essa premissa, a escola pode ser compreendida como o ambiente responsável pela formação e disseminação do ato de ler e a constituição de leitores. Entretanto, para que isso ocorra, é importante essa instituição educativa esteja aberta a contemplar e permitir práticas significativas de leituras e entenda o quanto é fundamental oportunizar práxis que contribuam para o desenvolvimento desses sujeitos.

A leitura e a formação do leitor são temas significativos a serem discutidos no contexto social. À vista disso, faz-se necessário no cenário da educação possibilitar discussões sobre o fomento dessa prática no contexto escolar, visto que aprender a ler e a escrever está no cerne das escolas de Educação Básica de sociedades grafocêntricas e emergentes economicamente, como a exemplo o Brasil.

Para isso, é importante desconstruirmos a concepção de leitura apenas como meio de decodificação, mas considerá-la como ato que envolve compreensão, interpretação e a construção de diferentes sentidos para cada leitor. Que possibilite a esse sujeito interagir e dar significado de acordo com o seu conhecimento de mundo, a realizar interpretações e dar sentido às suas leituras.

Acerca da leitura no contexto escolar, Martins (2006, p. 23) relata que “[...] no contexto brasileiro, a escola é o lugar onde a maioria aprende a ler e escrever, e muitos têm sua talvez única oportunidade de contato com os livros [...]”. Isso oportuniza entendermos o quanto é necessário a escola conscientizar-se do seu papel para o desenvolvimento do fomento da leitura.

Portanto, é pertinente compreendermos que as práticas de leitura necessitam ser pensadas e executadas com êxito no ambiente escolar, já que é nesse espaço que parte significativa dos alunos vivenciam-nas articuladamente. Dessa maneira, compete a essa instituição dispor de estratégias leitoras que contribuam para a aprendizagem e a formação desses novos legentes, assim como para o exercício profícuo nos diversos espaços sociais, tornando-as realidade muros além-escola.

Segundo Freire (2011), a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. Isso nos permite inferir que antes de fazermos-la por meio de códigos escritos realizamos-la a partir de vivências diárias, relacionando-a e interpretando-a de acordo com as nossas percepções. Essa atividade está presente nos mais diversos espaços onde a atividade humana acontece, desde os primeiros momentos de vida.

De acordo com Silva (1985, p. 57):

[...] as crianças, por serem descendentes da espécie humana, possuem um potencial funcional (biológico e psíquico) para ler o mundo bem como os diferentes tipos de símbolos que expressam o mundo. Esse potencial desponta,

em termos de conhecimento e ação, a partir do momento em que a criança recebe estímulos sócio-ambientais dentro de relações familiares e sociais específicas. Assim, a gênese de dicotomia como “ler x não ler”, “gostar de ler x não gostar de ler”, “atitude positiva x atitude negativa frente à leitura”, “ler mais x ler menos”, etc., depende, fundamentalmente das incitações do meio sócio-cultural (família, escola e sociedade), isto é, da quantidade e qualidade dos estímulos encontrados no meio onde vive a criança e das relações que ela trava com esses estímulos (leitores, livros e situações de leitura).

Diante disso, a leitura precisa ser pensada e entendida como constância presente em nossas vivências cotidianas. Martins (2006, p. 34) aponta que “[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados”, isto é, realizamos o ato de ler sob diferentes formas, e a leitura de mundo é uma delas. No que tange à leitura da palavra, esta necessita ser aprimorada, devendo-se considerar o contexto de mundo de cada sujeito.

Assim, ao valorizar e abordar essas duas concepções concomitantemente desenvolveremos a formação de leitores reflexivos e pensantes, já que essa prática poderá permitir seu entendimento em relação ao texto e o contexto social e cultural que o leitor vive.

Martins (2006, p. 23) relata que:

Apesar de séculos de civilizações, as coisas hoje não são muito diferentes. Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos, por mais que se doure a pílula com métodos sofisticados e supostamente desalienantes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o *porquê*, como e *para quê*, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade.

Ao desenvolvermos a leitura a partir do interesse dos alunos, permitimos que esses sujeitos tragam para o espaço da escola repertórios de leituras das culturas locais de onde provêm. Em visto disso, concerne a essa instituição educativa valorizar, ampliar e relacionar com as demais leituras trabalhadas no ambiente escolar.

Desse modo, refletir a leitura é compreendê-la com sentido, relacioná-la ao cotidiano. Assim, para que o leitor tenha a possibilidade de formar-se como tal, é necessário que aprenda e interaja por meio de práticas sociais de leitura em contextos diversos. À vista disso, é fundamental que a escola articule o processo de leitura e oportunize espaços para o desenvolvimento dessa atividade; que promova, por sua vez, a cidadania, o preparo para o mundo do trabalho e o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, fomentando em seu currículo práticas significativas.

Sabemos que muitas das vivências de leituras dos alunos no espaço de sala de aula não contemplam experiências significativas de leituras. Muitas vezes, o livro didático torna-se o único suporte para trabalhar a leitura, e essa realidade poderá causar certo desinteresse aos sujeitos que dessas atividades participam. Assim, a maneira como a leitura é trabalhada na sala de aula pode ou não propiciar o interesse e o afloramento da aprendizagem, o gosto e o prazer em vivenciá-las.

Acerca da construção do ser leitor, Sardinha (2007, p. 1) reflete que esse tipo de sujeito:

[...] compreende e interpreta o que lê, consegue relacionar os textos entre si, sintetizando a informação e, em seguida, aplica-a a novas situações. O leitor competente é um sujeito reflexivo porque monitoriza a sua aprendizagem e, perante, o texto, consegue interagir com este de forma a absorver a nova informação introduzindo-a na informação já existente.

Diante dessas considerações apresentadas por Sardinha (2007), compreendemos que para realizar uma leitura significativa e sermos bom leitor é importante relacioná-la com outras já realizadas. Ler não é decodificar palavras, frases e textos, mas compreender acerca do que lemos (SILVA, 1985).

Em sala de aula, o discente precisa ser instigado a praticar uma leitura com significado, e para isso o professor deverá ser agente mediador desse processo, o qual poderá criar meios que favoreçam-no a interagir, a opinar, a analisar, a relacionar e posicionar-se acerca da leitura que realizou. Segundo Martins (2006, p. 34):

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias.

Dessa forma, o papel que esse sujeito formador representa é imprescindível para a formação de leitores, que auxiliará como conexão da relação leitor-leitura, protagonista do planejamento e da criação de experiências leitoras que viabilizem uma prática de leitura significativa e atrativa.

No espaço da sala de aula, a leitura precisa ser fomentada de maneira significativa, sob diversas práticas e nos mais variados suportes – impressos, digitais e multimidiáticos –, uma vez que não faz sentido aprendermos a língua se não inserirmo-la nos diferentes contextos de produção.

Essas atividades inerentes à leitura devem ser planejadas pelo principal mediador: o professor. Uma das reflexões a serem realizadas por ele é entender e oferecer no espaço que atua a leitura introduzida de forma livre, no qual o aluno seja capaz de escolher e assim realizá-la a partir de seu interesse, motivado a experimentar e viajar pelo mundo encantado e magnífico que a leitura proporciona, a introduzir-se nos variados suportes de leituras que possibilitarão um universo rico, fantástico, importante e necessário.

Podemos também compreender que o desenvolvimento da leitura no espaço mencionado deverá ocorrer proveitosamente, devendo o professor mostrar-se leitor assíduo e crítico e assim ser capaz de selecionar e introduzir no ambiente que atua práticas e vivências de leituras pertinentes.

Além da sala de aula como espaço para a disseminação da leitura, destacamos a biblioteca. Esse ambiente oportuniza ao alunado emergir pelo mundo encantado da leitura, a explorar e utilizar dessa atividade. O ideal é que esse local seja utilizado de forma favorável, organizado, aconchegante e que contenha, principalmente, diversos livros e com os mais variados gêneros literários e categorias textuais.

É importante que o aluno tenha o contato com esse ambiente e que nele possa observar, manusear e usufruir dos suportes textuais existentes, a ser instigado a vivenciar e compartilhar os conhecimentos e experiências que o local pode lhe oferecer. A biblioteca precisa ser vista como espaço que pode estimular e promover vivências cativantes e envolventes de leituras e possibilitar a construção, ampliação e compartilhamento de saberes aos alunos, e não apenas utilizado como setor escolar para “armazenar” livros.

A concepção de biblioteca como ambiente que auxilia na promoção da leitura e da formação de leitores necessita ser empregado partindo da ideia de conceber aos alunos a lerem individual, coletivo e livremente, e também mediados. Assim, devemos compreender que todas essas práticas precisam serem planejadas pelo professor e também pela escola com a intenção de trazer esses sujeitos para esse *lócus* e promover nesses seres o gosto pela leitura e para o desenvolvimento desta em suas vidas estudantil e social.

Precisamos entender que a promoção da leitura no ambiente escolar é uma atividade complexa, exige compromisso e planejamento por parte dos profissionais envolvidos no processo seu desenvolvimento, além do papel da família, que poderá contribuir para a eficácia da atuação leitora do educando. Desse modo, “[...] a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo cujo sucesso é determinado em grande medida pela ação intencional de educadores e pais” (FERNANDES, 2007, p. 23).

Ao promover a leitura, essas duas instituições sociais terão mais competência para ajudar na formação de novos leitores e cada uma exercer contribuições para a concretização e o desenvolvimento destes. Isto posto, precisamos nos atentar para a relevância da presença de suportes de leituras tanto na escola como no ambiente familiar que acompanhem o desenvolvimento desses legentes. De acordo com Silva (1985, p. 56):

[...] o processo de formação do leitor está vinculado, num primeiro momento, às características físicas (dimensões materiais) e sociais (interações humanas) do contexto familiar, isto é, presença de livros, de leitores e situações de leitura, que configura um quadro específico de estimulação sócio-cultural.

Como podemos perceber, a família é um dos elementos básicos para a formação de leitores, a qual tem importante papel na formação humana de seus familiares. Isso não poderia ser diferente com o incentivo e o fomento da leitura, tendo em vista que as situações e exemplos vividos pelos leitores nesse cenário social poderão ou não contribuir para a sua formação e dependerá do valor dado ao ato de ler pelos membros dessa instituição.

A criança ao chegar no ambiente escolar traz do espaço de onde provém – a família – experiências e conhecimentos. Partindo disso, se a leitura for fomentada na família mais fácil e acessível será para que ela se torne leitor, uma vez que as vivências praticadas e experienciadas nas atividades diárias poderão torna-la como exercício importante, indispensável e instigante para realizar novas leituras e conseqüentemente forma-se leitor.

De acordo com Martins (2006, p. 32-33):

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura.

Diante dessas explanações, entendemos que através das experimentações com a leitura no ambiente familiar, antes mesmo da educação formal, desenvolvemos o nosso primeiro contato com essa atividade, “[...] a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cercam. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler” (MARTINS, 2006, p. 10).

Diante disso, acreditamos que o ato de ler antecede o de falar, pois desde o ventre materno já tentamos decifrar os códigos de nossa própria vida. Ao nascermos, continuamos a trajetória para entender o que somos e o que mundo esse o qual pertencemos, a autoleitura, com pensamentos e sentidos ainda desarticulados.

Em cada experiência descobrimos sons, cheiros e gostos, e isso nos permite construir e dar sentidos ao nosso desenvolvimento no mundo. A leitura de mundo se faz presente em nossas

vidas é a primeira a ser feita com prazer e autonomia, não sendo preciso palavras para decodificar o primeiro contato com o ato de ler, pois está nos primeiros contatos espontâneos do ser humano, e a cada descoberta vamos nos encantando e querendo aprender e conhecer mais.

A família também tem importante papel na formação leitora de seus membros, a qual pode desempenhar papel instigador e cativante sobre o ato de ler desde a infância, visto que o primeiro contato da criança com a leitura é realizado nos primeiros momentos de vida, tanto na sua gestação, no ventre da mãe, quanto no contato com o mundo social e exterior.

A leitura apresentada como processo, segundo a concepção de Martins (2006), possui três níveis básicos de leitura – sensorial, emocional e racional – os quais acontecem em inter-relação e simultaneamente. Esses níveis apresentam-se como momentos interessantes a serem explorados em ambientes favoráveis e que façam parte do convívio dos sujeitos.

O nível de leitura sensorial é aquele em que o leitor não consegue decifrar os códigos escritos, mas sentir a textura do livro ao folheá-lo, a identificar as cores da capa, das gravuras, o tamanho, espessura, dentre outros detalhes.

A leitura sensorial vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar (MARTINS, 2006, p. 42).

A partir disso, entendemos que a leitura sensorial possibilita ao sujeito a ampliação de novas leituras, já que parte do envolvimento de sentidos, aguça a curiosidade, o prazer e a interação dos envolvidos nesse nível de processo de leitura.

O nível de leitura emocional, por sua vez, é aquele em que o sujeito tem a condição de realizar a leitura relacionando-a com as emoções, podendo essas sensações serem positivas ou negativas, mas sempre com a manifestação de sentimentos que vão sendo exteriorizados ao longo do desenvolver leitor. Esse grau de leitura “caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós, implica necessariamente disponibilidade, ou seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior” (MARTINS, 2006, p. 52). Torna-se uma experiência marcante na vida de um leitor, visto que desencadeia uma série de sentimentos que o envolverão no universo da leitura.

Assim, compreendemos que as leituras sensorial e emocional estão presentes em nosso cotidiano familiar, desde o momento que nascemos e por isso, necessita serem refletidas por parte da família para que percebam a importante incumbência que podem desempenhar na

formação leitora e humana de seus membros. Dessa forma, precisamos reconhecer que o desenvolvimento da leitura não deve ocorrer apenas na escola, mas também no espaço familiar.

No que tange ao nível de leitura racional, permite ao leitor interpretar, questionar, compreender e relacionar essa atividade com o meio que vive, ou seja, “o leitor visa mais o texto, tem em mira a indagação; quer mais compreendê-lo, dialogar com ele” (MARTINS, 2006, p. 71).

Acerca desses níveis descritos pelo autor, entendemos que a leitura é uma atividade complexa e que requer constante reflexão acerca de sua prática. Além do mais, precisamos valorizar todos os níveis de leitura, considerando que cada um apresenta sua importância, não devendo “[...] supor a existência isolada de cada um desses níveis”. (MARTINS, 2006, p. 77). Nesse caso, ao realizarmos a prática da leitura devemos inter-relacioná-las. O que pode haver em alguns momentos é a prevalência de uma sobre a outra (MARTINS, 2006).

Diante disso, a leitura representa um dos aspectos mais importantes para a vida das pessoas, ao facilitar a preparação de sujeitos atuantes e responsáveis no ambiente social, tendo em vista que “[...] fornece ao sujeito uma nova capacidade de se compreender, oferecendo-lhe uma nova maneira ser-no-mundo pelo qual ele se engrandece, ou seja, encontra novas formas de existir e conviver no mundo” (SILVA, 1985, p. 48).

É essencial que possamos formar seres capazes de desenvolver cognitivamente e socialmente o conhecimento por meio da leitura; é imprescindível que crianças, jovens e adultos tenham acesso a variados espaços de leituras (escola, biblioteca, sala de aula, ambiente familiar), uma vez que todos eles podem ser considerados como locais apropriados para a promoção da leitura.

Essas reflexões sobre leitura nos possibilitam entender que tanto a escola como a família representam funções pertinentes para a efetivação da prática leitora e a concretização da formação de leitores, cabendo a cada uma delas desempenhar a sua missão com compromisso e responsabilidade. Essas duas instituições sociais são de suma importância para a efetivação de novos leitores, e cabe a cada uma executar suas funções com eficiência.

Na subseção seguinte, iremos adentrar no mundo encantado da leitura literária e refletiremos acerca do papel que essa prática oportuniza para a formação de leitores e a ampliação do repertório de leitura.

4.2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A literatura é uma modalidade de leitura importante e que deve ser fomentada no ambiente escolar, assim como possibilita ao leitor percorrer o imaginário, a experimentar o

encantamento, a fantasia e a criação. Essa categoria está relacionada às práticas de leituras que podem acontecer no contexto da escola, seja no espaço da sala de aula ou, ainda, na biblioteca.

Essa literacia é composta por aspectos que promovem o prazer e o encantamento nos mais diversos níveis de idades, contribuindo para a efetivação de novos leitores e para o fomento de sujeitos mais atuantes e críticos perante a sociedade. Dessa maneira, entendemo-la como uma prática que desencadeia conhecimentos e que auxilia a minimizar a exclusão social e oportuniza a libertação.

No espaço social e escolar, a literatura deve ser valorizada e bem empregada, tendo em vista o rico papel de fomento e formação leitora, assim como permite o desenvolvimento da aprendizagem. Segundo Colomer (2003, p. 23), a leitura literária, em especial os livros infantis e juvenis, vem ganhando cada vez mais espaço na sociedade “[...] desde o seu nascimento como fenômeno cultural no século XVIII”.

Nesse período, a construção da consciência na infância foi vista como uma fase da vida do ser humano que precisou de atenções específicas e diferenciadas, tendo em vista que esse público desvelou ter pensamentos, gostos, comportamentos e desenvolvimentos diversificados dos adultos. Em vista disso, a concepção de infância promoveu no contexto social a ascensão da literatura infantil.

Apesar dessa realidade, a escola ainda continuou a trabalhar a leitura pautada na utilização da cartilha e do próprio livro didático. De acordo com Colomer (2003, p. 23), foi no âmbito bibliotecário que se começou a discutir a leitura como “[...] ato livre dos cidadãos, uma leitura ‘funcional’ que incluía leitura de ficção por simples prazer”.

A literatura infantil e juvenil foram ganhando destaque no âmbito social e escolar e a produção de livros para esses públicos foi sendo cada vez mais ampliada. Em vista disso, a importância da literatura oportunizou, e oportuniza, o fomento às práticas de leituras ficcionais pautadas na fruição do prazer e possibilitou à leitura literária ser vista como modalidade que apresenta um vasto meio de difusão do conhecimento aos sujeitos que dela fazem uso.

Com o prosseguimento das discussões sobre a literatura no meio social, ocorreram reflexões sobre os tipos de livros que deveriam ser ofertados aos públicos mencionados para o afloramento dessa categoria de leitura. Diante desse contexto, ocorreram várias discussões no que diz respeito a utilização de livros literários nos ambientes educacionais, e principalmente, no que tange a literatura para os leitores infantis.

A leitura de ficção passou a ser entendida como processo a ser contemplada também no trabalho com a leitura na escola, já que desperta o ato de ler por prazer. Essa ideia foi sendo ampliada ao longo das décadas 60 e 70 e, principalmente, “[...] nos anos de oitenta, quando se

generalizaram conceitos como os de ‘prazer de ler’ ou ‘incentivo à leitura’ nos ambientes educativos” (COLOMER, 2003, p. 30).

A partir desse pensamento, surgiu a ideia de uma leitura realizada além das obrigações escolares, como prática de leitura livre das incumbências e deveres assinalados por essa instituição educativa.

Diante desse contexto, compreendemos que a literatura passou por diversas mudanças e evoluções, possibilitando reflexões e aprimoramentos que romperam com as visões tradicionais, contraditórias e errôneas, e a partir disso permitiu ser vista e contemplada como modalidade de leitura interessante e importante para o desenvolvimento de uma educação pautada na inserção e interpretação de mundo.

A literatura representa para o homem um universo rico, atraente, imaginário, fantasioso, encantador e proveitoso para se inserir no mundo da leitura. Desse modo, ao adentrarmos nesse cosmos nos deparamos com um campo descoberto e contido nas entrelinhas de um texto que nos permite vivenciar experiências significativas, assim como podemos relacioná-lo à nossa vida e no processo perceber emoções, interações e ressignificações.

Entendemos que a literatura caracteriza-se como possibilidade leitora que propiciará no ambiente escolar circunstâncias para fomentar o ato de ler e formar o leitor, permitindo-o interagir e transitar pelo o universo da ficção, do prazer e da reflexão. Essa realidade nos permite refletir que a leitura conduz a uma interação e socialização com o mundo o qual pertencemos, cuja prática é fundamental para o nosso desenvolvimento cognitivo e também para a interação e significação com o meio que vivemos e os sujeitos que nele estão inseridos.

De acordo com Vygotsky (1989), é a partir da relação com esse meio que ampliamos a nossa aprendizagem, que interagimos e vivemos experiências que contribuirão para o nosso desenvolver. À medida que esse ser ler e se relaciona com outras pessoas poderá aprender mais, ressignificar conhecimentos e desenvolver competências que o ajudará a torná-lo leitor crítico.

Através da leitura literária, a criança, o jovem e o adulto terão a condição de vivenciar momentos reveladores e profundos, aprenderão a descobrir o mundo, tornando-se pessoas criativas e inteligentes.

Diante disso, percebemos que esse tipo de leitura forma leitores. Por conseguintes, a ela deve ser dada atenção por parte da escola, tendo em vista que ela está presente nas práticas de leitura. De acordo com Pontes (2012, p. 20):

[...] a literatura deveria ocupar um lugar de destaque como bem cultural, proporcionador de uma rica diversidade de linguagem, expansão de mundos,

conhecimentos diversos, viabilizador da imaginação, fantasia, liberdade de expressão, bem como pelo próprio prazer que lhe é inerente.

A literatura representa um meio rico de fomentar o ato de ler, já que a sua leitura pode ser entendida como fonte de prazer e de significações para o leitor na medida que apresenta uma linguagem significativa capaz desse sujeito extrair diversas interpretações e relações com leituras já realizadas, assim como com a sua leitura de mundo.

Partindo dessa realidade, reconhecemos que essa categoria de leitura precisa estar presente em todas as fases de vida dos sujeitos como modalidade que auxilia o professor em promover a formação de leitores, isto é, necessita está inserida na escola desde a educação infantil até as outras etapas de ensino.

A leitura é uma prática necessária na fase de vida de toda criança, prática altamente rica e de profunda significação para esse público cujos seres pensam e sentem o mundo de forma particular. Assim, precisa compor o contexto de vida desse grupo social para que possa familiarizar-se nesse atraente universo para o desenvolvimento de aspectos emocional, social e cognitivo. O ideal é que a criança desde cedo tenha o acesso ao mundo fantástico, que é a literatura, para que a cada experimentação sintam-se instigados a viver e a participar desse cosmo tão precioso que é a leitura, em especial, a literária.

A leitura literária é uma atividade explorável que oportuniza a criança imaginar, pensar, criar, interagir e aprender. Todas essas experiências servem como novas descobertas ao possibilitar uma prática importante para o desenvolvimento e formação do leitor infantil.

A partir da leitura de obras literárias, esse grupo tem a chance de socializar ensaios e desenvolver várias aprendizagens, de explorar, ampliar e construir ideias acerca do que já sabem e trazem para a leitura, resignificando e identificando-se com personagens, enredo, lugares e ações incluídas nesse universo que é a literatura.

Quando a criança lê gêneros literários adentra o mundo ficcional, tem acesso a novos saberes de forma significativa. Dessa forma, a leitura literária apresenta-se como importante aporte para o desenvolvimento e a formação do leitor, devendo essa atividade acontecer de forma prazerosa, e não “imposta”.

Diante dessa enunciação, faz-se necessário superar a prática de leitura relacionada com atividades que envolvam o ensino de “conteúdos” escolares predefinidos, desvinculada de exercícios mecânicos. Sobre isso, Pontes (2012, p. 28) assenta que:

Ler com a perspectiva de responder a algo já predefinido, estabelecido por alguém, pela escola, leva à literatura a atingir resultados que não são especificamente os dos leitores, pois pretendem responder a algo já colocado

e definido, não almejando assim ouvir a voz daquele que lê, envolvendo-o com o texto.

Há práticas de leituras que são desenvolvidas na escola com a incumbência de formar leitores. Na maioria das vezes pelo uso praticamente exclusivo do livro didático, tendo como objetivo possibilitar um ensino de leitura pautado nos exercícios de “classificação” de palavras para “aprender” uma lição, dentre outras realizadas com a leitura no espaço escolar. Diante disso, é preciso esclarecer que “[...] para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação” (AZEVEDO, 2004, p. 39).

Assim, para que haja uma prática de leitura efetiva e que contribua para a formação do leitor é necessário, em primeiro lugar, entendermos que o ato ler deve ser pautado a partir de uma leitura prazerosa e que oportunize ao leitor interagir, interpretar e compreender o que está sendo lido para que, através dessa ação, possa tornar-se leitor “crítico”, e não apenas um leitor “acrítico”, posto que “[...] a leitura com o objetivo de formar leitores não pode ser um trabalho esporádico” (FARIA, 2004, p. 58).

É importante que tenhamos a convicção de que a leitura precisa está presente nas práticas de sala de aula, isto é, seja constância diária, de modo a se criar espaços e meios que oportunizem a formação de leitores.

Comprendemos que o livro didático não é um suporte adequado que contribua para o gosto da leitura e sequer para a formação do leitor crítico. Conforme Azevedo (2004, p. 39), “não por acaso, as obras didáticas costumam apresentar um discurso muito semelhante entre si, pois nelas a voz pessoal do autor praticamente desaparece. A razão é simples: esse tipo de livro pretende que todos os seus leitores cheguem à mesma e única interpretação”.

A leitura literária de uma obra didática não favorecerá de forma significativa o desejo, o gosto e o interesse em praticar esse tipo de leitura. Isso não significa dizer que essa obra não contribua para aprendizagem, no entanto é pertinente que na formação do leitor haja espaço para pensar, criar, argumentar e imaginar, e isso é mais provável que ocorra na leitura de uma obra literária.

Essa categoria de leitura permite que cada sujeito realize diferentes interpretações, tendo em vista apresentar particularidades como subjetividade, metáforas e plurissignificações. Assim, nessas experiências de leituras os leitores vão fazendo relações e ampliando seus valores e atitudes para com os outros, suas percepções e visões sobre o mundo, e a cada momento descobrindo e dando sentido ao que lê.

Logo, a leitura literária torna-se uma possibilidade rica e interessante para a realização de práticas leitoras nas diversas esferas sociais, por permitir aos leitores a dialogar e percorrer pelo universo mágico, fantasioso e encantador que a literatura proporciona e fazer do ato de ler um processo de compreensão, interação, ampliação e descobertas imergidos no mundo da imaginação e da fantasia.

A literatura aparece como recurso e vivência leitora indispensável na formação de leitores à medida que concede diferentes experiências ao leitor, e com isso os sujeitos vão construindo a cada leitura de uma obra literária um repertório precioso de descoberta e significações.

Nesse capítulo, nos propusemos a refletir acerca da importância da família e da escola com vistas ao fomento da leitura e da formação de leitores, tendo em vista que essas instituições apresentam importante papel para o afloramento de novos leitores. Também mostramos a leitura literária como possibilidade de leitura capaz de formar leitores, universo rico de experiências leitoras.

Na próxima seção, apresentamos a metodologia e o percurso traçado para a realização de nossa pesquisa. Discorreremos a respeito do problema de pesquisa, objetivos – geral e específicos –, *locus* da investigação, sujeitos participantes, instrumentos de coleta de dados e a mostra dos resultados discutidos para atingir ao objetivo geral do estudo.

5 METODOLOGIA

Nesse capítulo, qualificamos o problema de pesquisa e os procedimentos utilizados para o alcance dos objetivos geral e específicos, assim como o tipo de pesquisa, campo de investigação, sujeitos do estudo e instrumentos empregados para a coleta de dados.

5.1 PROBLEMA DA PESQUISA

Nossa pesquisa intenta ressaltar a importância de haverem experiências leitoras no contexto de formação inicial de professores com vistas a constituir saberes fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos acadêmicos. Para nós, a leitura é, sem dúvidas, um desses saberes, além de servir como suporte para o progresso de outros.

Entendemos que se o aluno licenciando torna-se leitor, provavelmente desenvolverá na prática docente ações profícuas voltadas para o ensino de leitura, contribuindo, desse modo, para a supressão de lacunas experienciadas em outros níveis de ensino. Ademais, faz-se essencial conhecer as concepções de professores que lecionam sobre a importância da formação leitora na graduação, haja vista eles estarem diretamente envolvidos nessa etapa formativa.

À vista disso, nosso problema de pesquisa pauta-se na seguinte questão: Como acontece a formação docente leitora dos graduandos do curso de Pedagogia em uma universidade pública no município de Mossoró/RN para atuarem como futuros/professores formadores de leitores?

5.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

De modo geral, objetivamos analisar como acontece a formação docente leitora dos graduandos do curso de Pedagogia em uma universidade pública situada no município de Mossoró/RN para atuarem como futuros/professores formadores de leitores.

Como objetivos específicos, descrevemo-los:

- a) Analisar o que aponta o documento que norteia o Curso de Pedagogia sobre a formação leitora;
- b) Identificar as concepções do aluno/futuro professor acerca de sua formação leitora;
- c) Identificar as concepções dos professores sobre a importância da formação leitora no curso de Pedagogia.

5.3 TIPO DE PESQUISA

A abordagem da investigação é qualitativa, caracterizada estudo de caso. Nesse tipo de abordagem são percebidos “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21). O propósito dessa categoria de pesquisa não é contabilizar dados, mas permitir ao investigador entender o objeto estudado de forma subjetiva, com o desígnio de analisar os colhidos de maneira sistematizada e responsável.

No que concerne ao estudo de caso, essa metodologia explora de maneira pormenorizada o objeto de investigação (GODOY, 1995). Segundo Yin (2015), as evidências desse tipo de estudo podem vir sob diferentes fontes de coleta de dados.

À vista disso, acreditamos ser o método mais adequado para a execução de nossa pesquisa, visto que analisar as concepções sobre formação leitora no cenário de constituição do ser e fazer docente requer minúcia, mostra-se atividade complexa e exige do pesquisador empregar diferentes fontes de evidências. E, também, por consideramos haverem particularidades, quais sejam: o *lócus* da investigação é a única instituição de ensino superior pública do município de Mossoró/RN que oferta o curso de Pedagogia e uma das principais universidades do Estado do Rio Grande do Norte que contribui na formação da maioria dos professores que atuam no contexto educacional de nossa sociedade.

Em geral, o estudo aludido é “[...] caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (GIL, 2008, p. 57-58), concebendo ao pesquisador investigar o objeto de pesquisa de forma acurada a partir de diversas fontes de coleta de dados favorecidas por esse tipo de investigação.

5.4 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa deu-se em uma universidade pública na cidade de Mossoró/RN, que oferta o curso de Pedagogia – voltado à formação docente leitora de acadêmicos que atuarão como futuros professores formadores de leitores nos anos iniciais do Ensino Básico.

5.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa professores e alunos do curso de Pedagogia. Atualmente, constam nesse curso 448 alunos regularmente matriculados – 219 no turno matutino e 229 no

turno noturno – e 58 professores – 49 efetivos e 9 substitutos. As turmas são formadas por 30 alunos, podendo variar ou por desistência ou pela presença de alunos de turmas anteriores. E o ingresso ocorre em dois períodos: um no primeiro semestre, e o outro no segundo semestre.

Para a seleção dos professores, baseamo-nos nos seguintes critérios: 1º) Lecionar no semestre 2019.1 as disciplinas Teorias Linguísticas e Alfabetização, Alfabetização e Letramento, Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e Infância; 2º) Aceitar, voluntariamente, participar do estudo. Essas cadeiras são as que mais estão voltadas à formação leitora. Assim, consentiram participar da pesquisa 02 (dois) docentes – cada uma ministra dois desses componentes curriculares.

Quanto ao alunado, priorizamos os discentes do 7º período do curso em menção, turno matutino, tendo em vista eles terem cursado as disciplinas supracitadas, permitindo-nos identificar suas concepções e trajetórias leitoras e, sobretudo, contribuir para a formação leitora.

Os critérios estabelecidos para a participação desses sujeitos partiram dos seguintes parâmetros: 1º) Ser aluno (a) regular do curso de Pedagogia; 2º) Ser aluno (a) do 7º período no curso de Pedagogia no semestre 2019.1; 3º) Aceitar, voluntariamente, participar da pesquisa. E comporam a investigação 17 (dezesete) integrantes.

5.6 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nessa pesquisa, utilizamos do questionário e entrevista. Esses instrumentos contribuíram para a coleta de dados e o alcance dos objetivos traçados. Foi a partir deles que pudemos conhecer melhor o nosso estudo de caso. Segundo Gil (2002, p. 141, grifo do autor):

[...] o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de dados *de gente* quanto de dados *de papel*. [...] os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos.

Acreditamos que o instrumentário citado se mostrou coerente e interessante para fazer parte de algumas etapas durante o processo de investigação e auxiliou na coleta e análise das informações.

5.6.1 Questionário

O questionário, aplicado especificamente aos alunos, foi utilizado a fim de conhecer parcialmente os partícipes e perceber o que eles pensam sobre as práticas de leituras vivenciadas

em suas trajetórias de vida e durante a graduação em Pedagogia. De acordo com Gil (2008, p.121), esse instrumento é composto “[...] por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”.

O instrumento compôs-se de questões abertas (subjetivas) e fechadas (múltipla escolha), no qual, a partir das respostas, pudemos identificar as concepções dos participantes sobre formação leitora, bem como suas opiniões e fragilidades percebidas no decurso dessa constituição formativa.

5.6.2 Entrevista

A entrevista delimitou-se às professoras participantes. Sobre esse instrumento, mostra-se “[...] muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano” (GIL, 2008, p. 110) e foi utilizado com as docentes a fim de conhecermos seus entendimentos a respeito das contribuições que a universidade e as disciplinas que lecionam podem favorecer para a formação leitora dos acadêmicos do curso de Pedagogia. Ademais, procuramos saber o que pensam e fazem para desenvolver práticas de leituras no processo de ensino. A partir de suas falas, identificamos como essa formação se constitui para favorecer a prática docente futura dos acadêmicos formadores de leitores.

A entrevista ocorreu sob a forma semiestruturada – com questões direcionadas sobre o tema visando à obtenção de dados para o estudo e o fomento à participação livre (GERHARDT *et al.*, 2009) –, o que nos permitiu chegar ao espaço da pesquisa com segurança e organização.

5.7 ETAPAS DA PESQUISA

O estudo organizou-se em seis momentos: levantamento bibliográfico; visita ao *locus* de pesquisa; análise documental (Projeto Pedagógico do Curso – PPC) do curso de Pedagogia; coleta de dados *in loco* com partícipes – professor e alunos; sistematização das informações; e análise de dados.

5.7.1 Levantamento bibliográfico

No levantamento bibliográfico, intentamos perceber a visão de alguns autores a respeito do tema proposto na presente pesquisa. Esse tipo de investigação “[...] é desenvolvida a partir

de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]” (GIL, 2008, p. 50). Permite, ainda, ao pesquisador encadear informações que podem contribuir para a compreensão do objeto de estudo sob diferentes perspectivas e oportunizar a disposição de bibliografias já investigadas e discutidas sob múltiplos olhares.

5.7.2 Visita ao ambiente da pesquisa

A visita ao espaço investigado ocorreu no dia 28 de agosto de 2019, no qual conjecturamos dialogar com o gestor do curso e solicitarmos-lhe consentimento para a aplicação da pesquisa – Carta de Anuência (APÊNDICE A). Consórcio a isso, convidar formalmente os acadêmicos do 7º período do curso de Pedagogia a participarem do estudo. O ato ocorreu a partir da apresentação do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), da investigação – objetivos e metodologia –, da pertinência do trabalho para a universidade e sociedade em geral e da importância de participarem da investigação. Que o nosso propósito não era avaliar o nível de aprendizagem de cada participante, mas entender como decorre a formação docente leitora e perceber a pertinência dessa formação para suas vidas.

Dialogamos, também, com cada professor (a), elucidando a pesquisa, enfatizando a importância de sua participação e esclarecendo que a investigação não causaria problemas, posto que não pretendíamos avaliar a qualidade do Curso, mas entender como acontece a formação docente leitora dos acadêmicos referenciados e apreender como percebe (m) as contribuições das disciplinas que lecionam para a formação leitora do alunado.

A partir desse contato, tivemos o conhecimento que duas docentes lecionavam as quatro disciplinas no turno matutino, sendo uma titular das cadeiras Literatura e Infância e Alfabetização e Letramento, e a outra Ensino de Língua Portuguesa e Teoria Linguística da Alfabetização. Assim, buscamos saber de suas disponibilidades – dias e horários – para entrevistá-las. Ressaltamos que nesse encontro apresentamos a Carta de solicitação de autorização para a realização da pesquisa e o TCLE.

A partir da autorização do responsável do curso de Pedagogia da IES, campo de pesquisa, dos docentes das disciplinas selecionadas e discentes do 7º período demos continuidade ao nosso estudo, agora no *locus* investigativo.

A coleta de dados para um estudo de caso representa uma etapa essencial e significativa para a realização da pesquisa à medida que oportuniza ampliar o repertório de informações que podem ser importantes para a investigação. Segundo Yin (2015, p. 80):

O principal é que a coleta de dados do estudo de caso não é, simplesmente, uma questão de *registro* de dados de modo mecânico, como em alguns outros tipos de pesquisa. Você deve ser capaz de *interpretar* a informação à medida que está sendo coletada e saber imediatamente, por exemplo, se várias fontes de informação se contradizem, levando à necessidade de evidência adicional – como faria um bom detetive.

Consideramos que os dados que compreendem a pesquisa em realce fazem parte desse estudo de caso e foram pertinentes para alcançarmos os resultados da investigação. Cada fonte de evidência corroborou e relacionou as respostas entre si.

5.7.3 Coleta de dados por análise documental

Nessa etapa analisamos o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), projetando coletar informações que regem o curso de Pedagogia. Essa ação possibilitou compreender e identificar o que contempla o documento sobre a formação leitora para, a partir disso, realizarmos o tratamento dos dados.

No que se refere à análise documental, Martins (2006, p. 46) diz que:

Para a condução de um Estudo de Caso a realização de pesquisa documental é necessária para o melhor entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas para outros instrumentos e outras fontes, possibilitando a confiabilidade de achados através de triangulações de dados e de resultados.

Diante disso, a análise daquele documento viabilizou a coleta de informações pertinentes para a investigação, revelando apontamentos sobre a temática formação leitora e possibilitando a descrição e comparação de fatos relacionados ao objeto de estudo.

5.7.4 Coleta de dados por questionário

Para Yin (2016), a pesquisa qualitativa necessita interagir com situações da vida real e pessoas envolvidas nesse contexto. Assim, no dia 17 de setembro de 2019 aplicamos o questionário – composto por 15 perguntas do tipo abertas e fechadas – aos 17 integrantes do estudo. No instrumento foram apresentadas perguntas que dizem respeito à trajetória de leitura vivenciada no percurso de vida dos participantes em ambientes escolares e não escolares, os conhecimentos acerca das diferentes práticas de leitura, concepções sobre a função que a universidade exerce na construção da formação leitora desses sujeitos e as percepções que demonstram ter quanto às disciplinas – se elas contribuíram ou não para as suas vivências com leituras.

5.7.5 Coleta de dados por entrevista

Realizamos entrevistas com os docentes do Curso de Pedagogia que lecionam as disciplinas obrigatórias que estão mais voltadas para a prática de leitura, quais sejam: Teorias Linguísticas e Alfabetização, Alfabetização e Letramento, Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e Infância. As interlocuções serão semiestruturadas, individualmente, com o objetivo de compreender a visão que cada professor tem acerca do papel que as disciplinas desempenham para a contribuição das vivências de leituras dos graduandos.

Essa etapa ocorreu em dois momentos (encontros):

- a) **1º Encontro:** Realizamos no dia 05 de setembro de 2019 a entrevista com a docente das disciplinas de Literatura e Infância e Alfabetização e Letramento;
- b) **2º Encontro:** Realizamos no dia 26 de setembro a entrevista com a docente das disciplinas de Ensino de Língua Portuguesa e Teorias Linguística e Alfabetização.

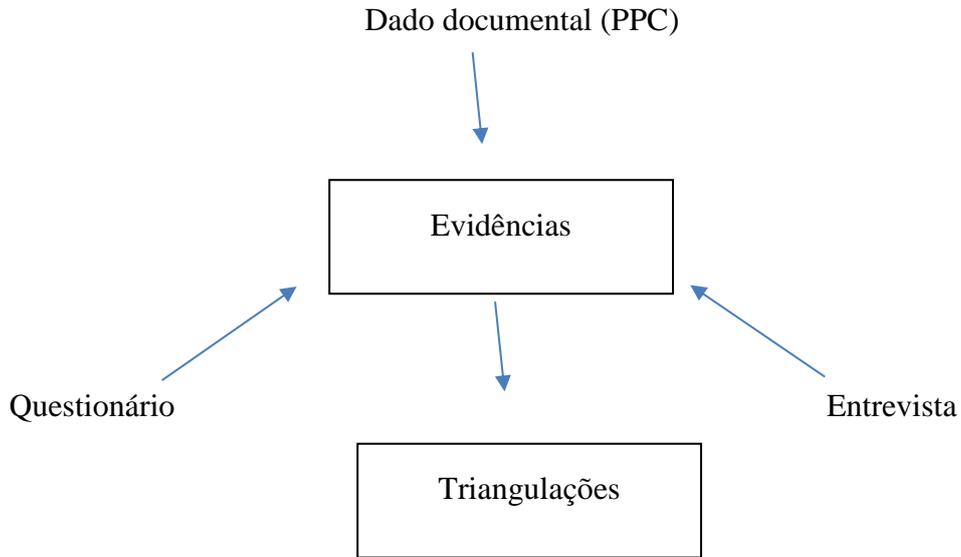
5.7.6 Organização e análise dos dados

A organização e análise do material coletado foi articulado com o referencial teórico. Para isso, fizemos o detalhamento de cada fonte de evidência (PPC/ questionário/ entrevista) e triangulamo-las. Na sequência, qualificamos as etapas de análise:

- a) **1ª Etapa de análise:** Estudo minucioso do documento (PPC) que norteia o curso de Pedagogia, buscando identificar o que a escritura alude sobre formação leitora dos graduandos e quais elementos são elencados nas ementas das disciplinas mais voltada a leitura, quais sejam – Literatura e Infância, Alfabetização e Letramento, Ensino de Língua Portuguesa e Teorias Linguística da Alfabetização;
- b) **2ª Etapa de análise:** Sistematização e análise das respostas dadas pelo público discente quanto às suas concepções a respeito de formação leitora;
- c) **3ª Etapa de análise:** Organização e diagnose das entrevistas realizadas com as docentes das quatro disciplinas, intencionando compreender as concepções de cada uma quanto a formação leitora.

Essas etapas foram empreendidas a partir da triangulação das informações evidenciadas. Esses dados foram relacionados entre si, o que possibilitou, inferimos, um estudo detalhado dessas referências, pois à medida que um dado é evidenciado em um instrumento confirmar-se-á pelo outro e também pelos aportes teóricos. A ilustração, abaixo, apresenta como essa triangulação sucedeu:

Figura 1- Triangulações de todas as evidências.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir disso, chegamos aos resultados finais da pesquisa. A ilustração, a seguir, representa a forma como chegamos ao rendimento final, em que a partir da triangulação das três fontes de evidências mostraremos as deliberações de nosso estudo de caso.

Figura 2 - Resultado da pesquisa a partir das triangulações.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir da triangulação, obtivemos um estudo detalhado dos dados obtidos. Cada fonte (Documentos/ Questionário/ Entrevista) oportunizou a relação entre os registros mutuamente. Segundo Yin (2015, p. 125), “As múltiplas fontes de evidência proporcionam, essencialmente, várias avaliações do mesmo fenômeno”, permitindo, assim, meticolosa coletânea de fatos, além de uma pesquisa significativa e profunda sobre a temática estudada e os resultados finais acerca do objeto de investigação.

Informamos que os caminhos metodológicos acima traçados foram de suma importância para nortear a trajetória e realização da pesquisa. Diante disso, percebemos a pertinência de sua organização e delineamento.

Nessa seção, descrevemos a metodologia para a realização de nosso estudo de caso, permitindo entender os passos que percorremos para atender aos objetivos propostos, geral e específicos.

No próximo capítulo, apresentamos a mostra dos resultados coletados e a análise das informações, tendo como endosso o PPC do curso de Pedagogia, a aplicação de questionário com os discentes do 7º período e a entrevista com as docentes que lecionam as disciplinas mais voltadas à formação leitora.

6 A FORMAÇÃO DOCENTE LEITORA NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA CIDADE DE MOSSORÓ/RN

Nesse capítulo, apresentamos a mostra e análise dos resultados coletados a partir de um estudo de caso realizado numa universidade pública situada no município de Mossoró/RN, tendo como público investigado 17 acadêmicos do 7º período do curso de Pedagogia, turno matutino, e 02 professoras que ministram as disciplinas obrigatórias mais direcionadas à formação leitura.

A diagnose das informações está sequenciada da seguinte maneira: 1ª) Análise dos dados coletados a partir do PPC de Pedagogia; 2ª) Análise dos dados com base na aplicação de questionário junto aos discentes do 7º período do curso aludido; 3ª) Análise dos dados colhidos por meio de entrevista com as professoras do curso em menção. Salientamos que essa sistematização sucedeu em consonância com o referencial teórico e vislumbrando atender aos objetivos propostos na pesquisa – geral e específicos.

6.1 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DO DOCUMENTO (PPC) DO CURSO DE PEDAGOGIA

Nesse tópico, discutimos e consideramos o itinerário projetado nos documentos que norteiam o curso de Pedagogia sobre o desenvolvimento do Pedagogo, em especial no que concerne à formação leitora.

6.1.1 O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, ano referência 2012, contempla o histórico da instituição, dados do curso, concepções teórico-metodológicas, organização curricular, políticas adotadas e as condições de funcionamento propostas pela instituição. Aponta, ainda, a reformulação do documento com vistas a ampliar e melhorar a qualificação dos futuros professores aptos para atuarem na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na gestão de processos educativos em espaços escolares e não escolares.

Essa reestruturação sobreveio devido as mudanças tecnológicas, sociais, econômicas, culturais, dentre outras, exigindo da escola a formação de cidadãos conscientes, capazes de

refletir a respeito das circunstâncias cotidianas da vida e, sobretudo, participar efetivamente da aprendizagem

O documento relata que professores (as) e alunos (as) apontaram exiguidades no decurso formativo, principalmente quanto à formação teórico-metodológica – o PPC cita como exemplo a desarticulação entre a teoria e a prática. À vista disso, houve a preocupação expressada por esses sujeitos em repensar o currículo, em especial a valorizar a relação teoria e prática, já que esse encadeamento faz-se fundamental e precisa – e deve – estar inserido no contexto universitário.

Para tanto, os cursos de formação inicial de professores necessitam rever suas práticas de ensino, possibilitando aos acadêmicos concluírem o ensino superior com conhecimentos teóricos e práticos que possam enriquecer sua vida profissional. Segundo Tardif (2013, p. 241), “[...] o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo”. Esses educadores precisam estar em constante reflexão, buscando encontrar melhorias que venham a contribuir com a sua didática, e a formação inicial é o primeiro passo para a concretização dessa realidade.

Entendemos que o PPC referenciado trouxe novo olhar sobre o perfil e a formação do pedagogo, apontando embasamentos teóricos e práticos que enriquecem a qualidade da formação profissional desse graduando e florescendo nesse futuro profissional estímulos para refletir a respeito do papel que desempenhará como mediador do saber.

O Programa Geral do Componente Curricular do Curso de Pedagogia (PGCC), presente no PPC, menciona que possibilita aos graduandos formação pautada por meio de fundamentos formativos significativos para a aprendizagem, de maneira que cada componente curricular proporcione vivências teórico-práticas pertinentes para o desenvolvimento do alunado. À vista disso, são elencados princípios com véis de interdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade, relação teoria e prática, democratização e articulação ensino, pesquisa e extensão. Essa organização é pensada visando formar alunos com dinamicidade, a partir de um ensino e aprendizagem integrados.

O curso em destaque dispõe de sistematização curricular de seus componentes a partir de eixos formativos. As disciplinas compõem três núcleos de estudos – compreendidos em básico, de aprofundamento e diversificação e integradores – que buscam desenvolver saberes necessários para a formação de futuros pedagogos e compostos por cadeiras Introdutórias, Fundamentos, Especialização e Aplicação Tecnológicas. Por conseguinte, nossa discussão está voltada para as cadeiras de especialização, que estão mais direcionadas para a formação leitora

e são obrigatórias. Para melhor entender essa realidade, descrevemos a distribuição das disciplinas por período:

- a) **1º período** - Introdução à Pedagogia, Organização do Trabalho Acadêmico, Antropologia e Educação, Fundamentos Socioeconômicos da Educação, Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação e Estudos Acadêmicos Introdutórios I;
- b) **2º período** - Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação Brasileira, Pesquisa Educacional, Estudos Acadêmicos Introdutórios II e Práticas Pedagógicas Programadas I;
- c) **3º período** - Psicologia da Educação II, Profissão Docente, Política e Planejamento da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Teorias Linguísticas e Alfabetização, Estudos Acadêmicos Introdutórios III e Práticas Pedagógicas Programadas II;
- d) **4º período** - Didática, Currículo, Alfabetização e Letramento, Gestão dos Processos Educativos, Concepções e Práticas de Educação Infantil e Práticas Pedagógicas Programadas III;
- e) **5º período** - Ensino de História, Ensino de Geografia, Ensino de Ciências, Educação para Diversidade, Seminários Temáticos I e Estágio Supervisionado I;
- f) **6º período** - Ensino de Matemática, Ensino de Língua Portuguesa, Língua Brasileira de Sinais, Literatura e Infância, Seminários Temáticos II e Estágio Supervisionado II;
- g) **7º período** - Optativas, Corpo, Movimento e Ludicidade, Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Arte, Laboratório de Monografia e Estágio Supervisionado III;
- h) **8º período** - Eletivas da Área de Aprofundamento, Tecnologias e Mediação Pedagógica, Optativa e Monografia.

Apreendemos que o currículo do curso referenciado passou por várias mudanças e avanços pertinentes. Todavia, consideramos ser interessante que as disciplinas com ênfase na formação de leitores sejam dadas maior atenção na estrutura curricular, tendo em vista que apenas no 3º período o graduando tem a oportunidade de estudar um componente obrigatório mais voltado à leitura, qual seja, Teorias Linguísticas e Alfabetização. Na sequência, as cadeiras Alfabetização e Letramento (4º semestre) e Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e Infância (6º semestre).

Percebemos que no próprio PPC há uma preocupação em formar graduandos de Pedagogia, principalmente no que concerne à formação leitora. Concebemos, ainda, que o

documento destaca as dificuldades que os discentes apresentam ao manifestarem entendimentos sobre os textos trabalhados nas disciplinas e, também, fragilidades de natureza linguística.

Essa realidade preocupa, tendo em vista que esses acadêmicos desempenharão atividades inerentes ao ensino da leitura e escrita. À vista disso, fica evidente ainda mais a emergência de proporcionar no curso em foco momentos de ensino e aprendizagem nos quais seja valorizada a prática da leitura.

Quanto às ementas das quatro disciplinas obrigatórias mais direcionadas à formação leitora, o componente curricular Teorias Linguísticas e Alfabetização (3º período) qualifica: princípios básicos da Linguística; ensino da língua e seus encadeamentos pedagógicos no processo de alfabetização; a relação da oralidade e escrita. A cadeira está direcionada para o ensino de Linguística, não contemplando diretamente a formação leitora. Entretanto, sabemos de sua importância e relevância para a formação do Pedagogo.

Na ementa da disciplina Alfabetização e Letramento (4º período) consta a seguinte sistematização conteudista: conhecimentos históricos e sociais da alfabetização; estudo do letramento e os letramentos; a relação do processo entre alfabetização e letramento na introdução ao universo da escrita, permitindo, assim, refletirem sobre o desafio e a necessidade de alfabetizar letrando. Esse componente curricular aborda a respeito de letramento e alfabetização e contempla estudos voltados para a compreensão de que é preciso alfabetizar letrando, já que essas competências são indissociáveis. Sendo assim, bastante propícia para fazer parte da grade curricular do curso em análise.

No que tange à cadeira Ensino de Língua Portuguesa (6º semestre), está direcionada para o ensino da linguagem, língua e prática social, objetivando abordar o ensino da oralidade, escrita e leitura e, com isso, permitir ao professor competências necessárias e importantes para a sua formação. Além de demonstrar ser pertinente para a formação do futuro professor, favorece o desenvolvimento e a construção de competências necessárias à prática docente.

E por último, a disciplina de Literatura e Infância (6º período). A ementa descreve os conceitos e aspectos da literatura e infância e mostra as variedades dos gêneros literários numa concepção infantil; permite, ainda, ao alunado a constituição de saberes que exploram a literatura, leitura e a formação de leitores, e a compreensão da literatura como direito e prazer do universo infantil. Entendemos que ela está voltada para a formação de leitores durante todo o processo educativo, desde os primeiros níveis de ensino do educando. Isto posto, a utilização de gêneros literários na formação leitora possibilita leitura atraente e prazerosa para as crianças.

Segundo Souza (2004, p. 64):

O caráter formador da literatura é diferente da função pedagógica. Enquanto o pedagogismo empenha-se em ensinar, num sentido positivista, transmitido, transmitindo conceitos definidos, a ficção estimula o desenvolvimento da individualidade. A criança (ou o leitor em formação) terá mais estímulo imaginativo com a ficção do que na recepção de postulados que devem ser decorados.

Os componentes curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia voltados para à leitura são apenas quatro, o que demonstra a exiguidade de disciplinas direcionada à formação leitora e à formação de professores formadores e mediadores de leitores no Ensino Básico, em especial os dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O curso apresenta cadeiras importantes para a constituição dessas formações, todavia acreditamos ser necessário haver a implementação de mais disciplinas que contemplem essa formação direcionada à leitura.

Muitos dos ingressantes adentram no espaço acadêmico com fragilidades – citadas no PPC – decorrentes de suas trajetórias iniciais de escolaridade. Para tanto, faz-se essencial a implementação de mais disciplinas que abordem o tema aludido, porque é uma competência fundamental para a nossa vida social e, ainda, uma realidade preocupante no contexto educacional brasileiro. Na próxima subseção, analisamos os dados coletados a partir da aplicação de questionário juntos aos alunos do 7º período do curso de Pedagogia.

6.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO COM DISCENTES DO 7º PERÍODO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Nesse tópico, consideramos os dados colhidos a partir da aplicação de questionário com os acadêmicos do 7º período do curso de Pedagogia, turno matutino. O instrumento – composto por 15 questões e compreendido entre perguntas abertas e fechadas – abordou sobre temáticas direcionadas ao itinerário de constituição leitora, leitura literária e a própria formação leitora vivenciada no curso em foco. Quanto às informações reunidas, distribuimo-las em quatro categorias: dados pessoais dos participantes do estudo; percurso de formação leitora e a leitura; leitura literária; formação leitora no curso em destaque.

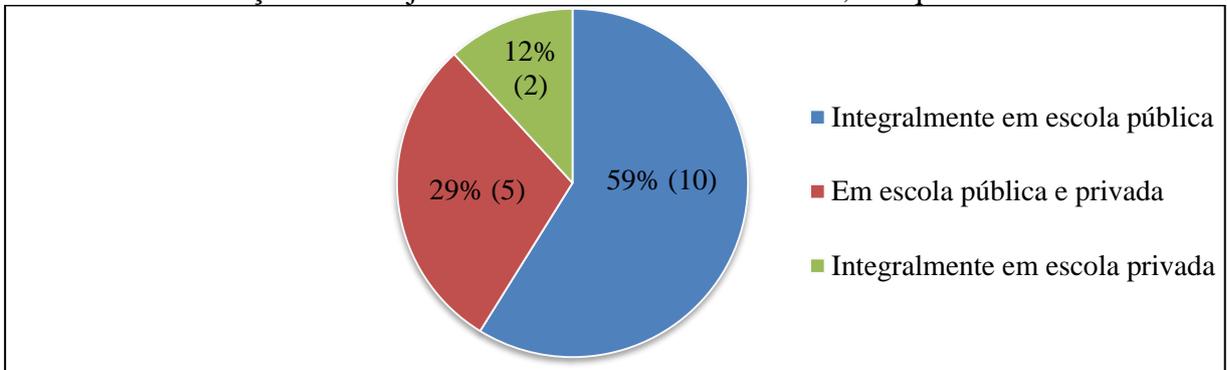
6.2.1 Informações pessoais do participante

Participaram da investigação 17 alunos (15 do sexo feminino e 02 do sexo masculino). Com relação à faixa etária, quantificamos 14 alunos com intervalos de idades entre 20-29 anos, e 3 com idades entre 30-40 anos, o que mostra a variação de ciclo entre os integrantes.

6.2.2 Trajetória de formação e a leitura

As perguntas inerentes à formação leitora e a leitura foram compreendidas em 6 questões – Em relação à sua trajetória estudantil no ensino básico, marque como ela aconteceu; A sua trajetória estudantil no ensino básico deixou algumas lacunas na sua formação leitora?; A partir das suas experiências leitoras, qual instituição você considera como a maior incentivadora para vivenciar práticas de leituras?; Para você, o que é leitura?; Você gosta de ler?; Você conhece alguma estratégia de leitura importante para formar leitores? Abaixo, apresentamos as respostas tocantes à primeira pergunta:

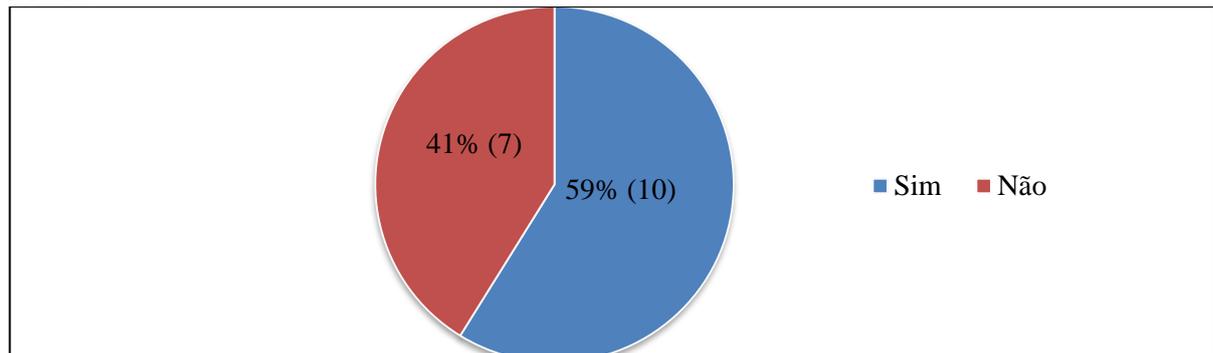
Gráfico 1 - Em relação à sua trajetória estudantil no ensino básico, marque como ela aconteceu.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Do quantitativo de participantes respondentes ao questionário, 10 (59%) estudaram integralmente em escolas da rede pública de ensino, 5 (29%) tanto em escolas públicas quanto em privadas e 2 (12%) inteiramente em escolas da rede privada. Dessa forma, concluímos que a maioria dos acadêmicos do período e curso em análise formaram-se todo o Ensino Básico em instituições educativas da rede pública. Sobre suas vivências com a leitura nesse nível de ensino, as respostas seguem abaixo:

Gráfico 2 - A sua trajetória estudantil no ensino básico deixou algumas lacunas na sua formação leitora?



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir da ilustração, percebemos que 59% dos discentes acreditam que o ensino básico deixou lacunas no que concerne à formação leitora, enquanto que 41% afirmaram que não. Isso mostra uma realidade preocupante nesse contexto de ensino, evidenciando que a educação no Brasil precisa ser repensada, sobretudo no que diz respeito a essas práticas de constituição de leitores.

A triangulação das informações em consórcio com o que foi discutido no PPC quanto às dificuldades relacionadas à leitura – apontadas pelos acadêmicos ao ingressarem no ensino superior –, coaduna com os dados mostrados a partir da aplicação do questionário. As evidências alcançadas tanto no documento como no instrumento mostram que no contexto de formação os discentes ainda apresentam obscuridades com o uso da leitura. Sobre essa complexidade, qualificamo-la conforme disposto no quadro seguinte:

Quadro 5 - Justificativas das respostas sobre as lacunas na formação leitora deixada na trajetória estudantil no ensino básico.

ALUNO (A)	AGRUPAMENTO DAS JUSTIFICATIVAS DAS RESPOSTAS SIM
AL1	Dificuldade de escrever
AL6, AL12	Dificuldade de interpretação
AL3, AL5, AL8, AL14, AL15, AL17	Desinteresse pela leitura
AL13	Dificuldade em realizar contação de histórias

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Percebemos que os discentes ratificam a existência de fragilidades inerentes à sua formação leitora no ensino básico. Dos respondentes, 1 justificou dificuldade em escrever, 2 citaram entrave no processo de interpretação textual, 6 elencaram o desinteresse pela leitura e 1 citou contrariedade ao realizar contação de histórias. A maioria justificou, ainda, apatia quanto à prática da leitura, ou seja, desmotivação e prazer na realização dessa atividade.

Esse tipo de concepção se relaciona com os estudos de Azevedo (2004). O autor defende que o leitor e a leitura precisam de uma vinculação de prazer, o que favorecerá a esse sujeito o interesse pela prática de leitura. Caso isso não ocorra, maior será o desinteresse no desempenho leitor.

No que diz respeito à terceira pergunta – A partir das suas experiências leitoras, qual instituição você considera como a maior incentivadora para vivenciar práticas de leituras? –, de múltipla escolha, o (a) acadêmico tinha a oportunidade de optar por uma das três alternativas ou mencionar alguma que não tivesse como opção, mas que considerasse a principal organização responsável pelo incentivo às práticas de leitura. No quadro abaixo, segue a qualificação das respostas.

Quadro 6 - A partir das suas experiências leitoras, qual instituição você considera como a maior incentivadora para vivenciar práticas de leituras?

INSTITUIÇÃO	RESPOSTA
Família	9
Escola	0
Universidade	8
Outros	0

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Identificamos que 9 alunos (as) mencionaram a família como a maior motivadora para vivenciar práticas de leituras e 8 apontaram a universidade. Quanto à opção “outros”, não houve qualquer detalhamento. No que concerne à “escola”, não sucedeu-se a seleção dos discentes em escolhê-la como fomentadora à leitura e impulsionadora às praxes leitora. Isto posto, acreditamos que se faz necessário qualificar os profissionais formadores que atuarão no ensino básico, de maneira que essa realidade voltada à leitura seja superada ou diminuída.

Essa preocupação em não reconhecer a escola como instituição fomentadora da leitura e prática leitora é registrada no PPC. O documento cita exemplos ao comprovar que os alunos chegam à universidade com diversas dificuldades de aprendizagem, dentre elas a própria formação leitora – ponto modal de nosso estudo.

Com relação à questão “Para você o que é leitura?”, os participantes do estudo assim se posicionaram:

Quadro 7 - Para você, o que é leitura?

ALUNO (A)	AGRUPAMENTO DE RESPOSTAS COM IDEIAS PARECIDAS
AL1, AL14	A leitura é uma prática de viajar através da imaginação por diversos lugares e realidades.
AL2, AL3, AL4, AL7, AL10, AL15, AL16, AL17	A leitura é um meio de possibilitar conhecimento.
AL12, AL13	A leitura é uma prática de prazer.
AL5, AL6, AL8, AL11	A leitura é um ato de compreensão.
AL9	A leitura é decodificação de palavras.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As respostas foram agrupadas conforme equivalências e distribuídas em cinco concepções de leitura. Assim: 2 partícipes entendem a leitura como prática que permite ao leitor interagir, viver e conhecer, a partir do universo da imaginação, o que essa atividade oportuniza, isto é, como praxe que possibilita descoberta e fantasia; 8 dos investigados pensam a leitura como conhecimento, isto é, que através das vivências leitoras o indivíduo tem a capacidade de ampliar e construir saberes; 2 participantes compreendem a leitura como atividade prazerosa; 4

acreditam que a leitura é um processo de compreensão, imprescindível para que o sujeito apreenda o que ler; e 1 considera a leitura como ato de decodificar palavras.

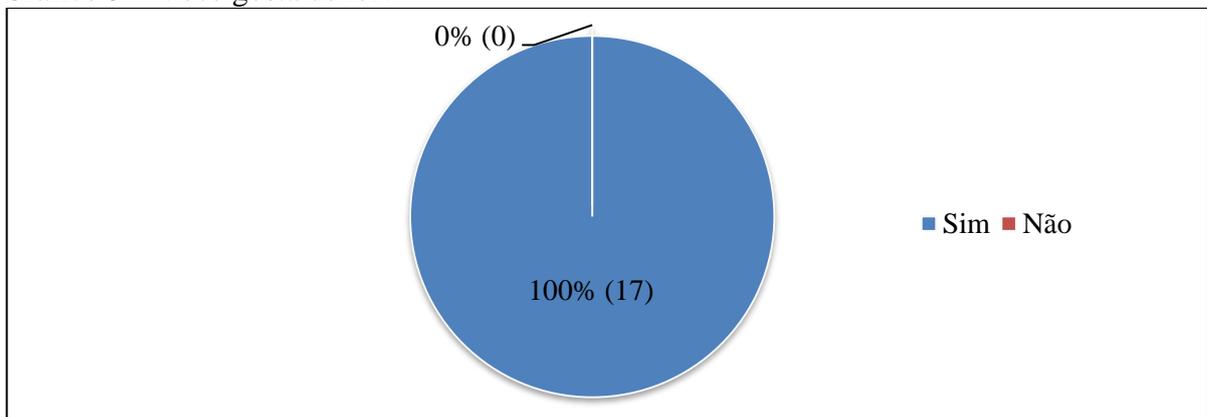
Concebemos que os entendimentos dos sujeitos da pesquisa sobre leitura partem desde a aquisição de conhecimento ao ato como prazeroso. A maioria (AL2, AL3, AL4, AL7, AL10, AL15, AL16, AL17) destacou a atividade como favorável à obtenção de saberes. No que tange a essa visão, Faria (2004, p. 58) assenta que:

[...] a leitura com o objetivo de formar leitores não pode ser um trabalho esporádico ou, como alguns professores colocam em seu “semanário”, um ou dois dias por semana. Ela deve ser trabalhada diariamente, sempre na perspectiva de que uma leitura puxa outra e uma conversa sobre um livro sempre estimula a leitura de outro.

Isso nos permite refletir que essa concepção de leitura como conhecimento está enraizada decorrente dos acadêmicos desenvolverem práticas leitoras – seja na escola, seja na universidade – ou para fim avaliativo ou, também, como necessidade para ler textos científicos visando cumprir um “dever”. Por conseguinte, pensam a leitura não como ato prazeroso, mas “obrigatório”, o que acaba gerando em alguns momentos enfadonhos.

Após questionamo-los sobre o que entendem sobre leitura, indagamos se gostam de ler. No gráfico, abaixo, seguem as respostas:

Gráfico 3 – Você gosta de ler?



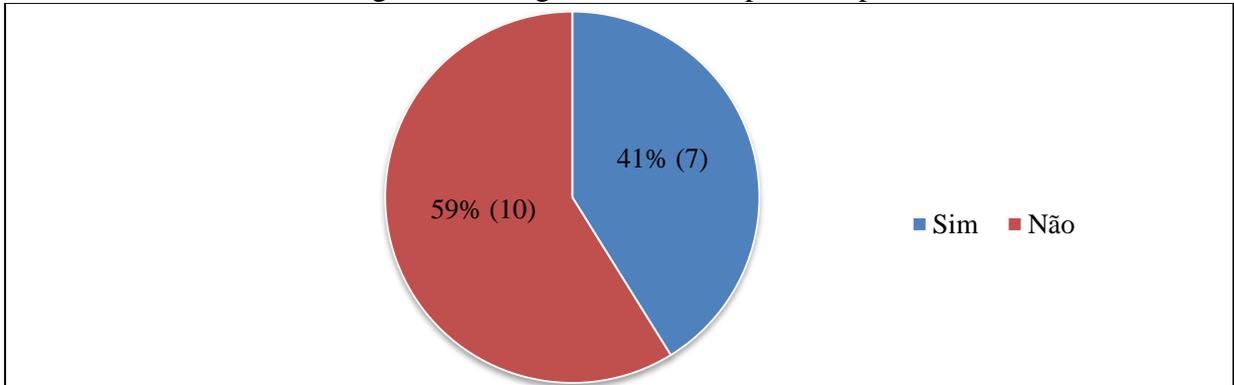
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

É possível constatar que 100% dos participantes consideram gostar de ler. Isso nos permite compreender que a leitura é uma atividade e prática social que comumente utilizam para diversas ações, assim como usam-na para propiciar prazer.

Questionamos, também, se eles (as) conheciam alguma estratégia de leitura que acreditam ser interessante e importante para a formação de leitores. O propósito dessa

indagação foi buscar conhecer as táticas que consideraram essenciais para desenvolver leituras com base em suas vivências e experiências. A ilustração que segue aponta os desfechos:

Gráfico 4 – Você conhece alguma estratégia de leitura importante para formar leitores?



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Notamos que 7 (41%) acadêmicos apontaram conhecer alguma estratégia de leitura importante para formar leitores, enquanto que 10 (59%) sublinharam não identificar. Diante disso, deduzimos que os partícipes não tiveram muitas experiências diversificadas com a leitura, o que mostra fragilmente a realidade dessa ausência leitora no percurso estudantil. No questionário, além da pergunta proposta, também pedimos-lhes que justificassem as razões das respostas. Abaixo, seguem as argumentações:

Quadro 8 - Justificativa das respostas sobre as estratégias para formar leitores

ALUNO (A)	AGRUPAMENTO DAS JUSTIFICATIVA DAS RESPOSTAS
AL5, AL13	Leituras que partam do interesse do aluno/a.
AL7, AL17	Práticas que desenvolvam o hábito da leitura
AL8	Desenvolver atividades com leitura diariamente
AL9, AL10	Incentivar o desenvolvimento da leitura

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

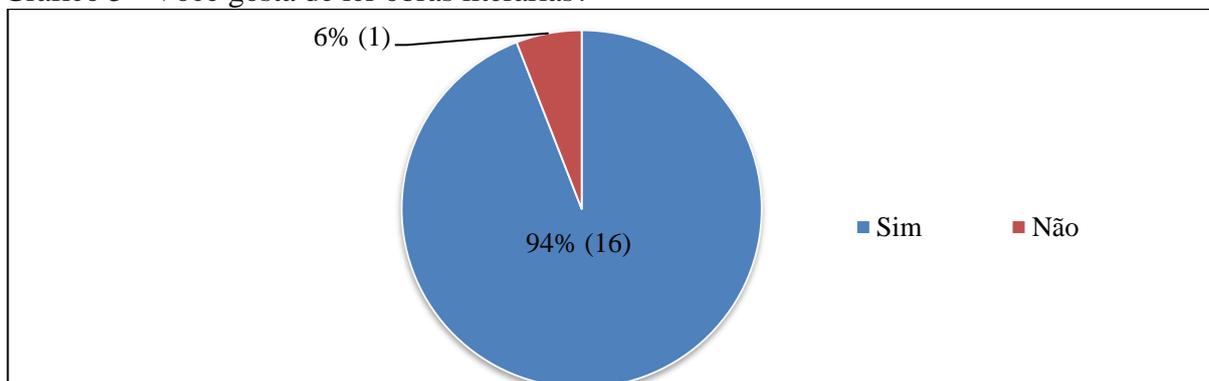
As alegações de 2 pesquisados (AL5, AL13) partem da visão de que a leitura precisa advir do interesse do aluno (a), ou seja, para essa atividade se tornar prazerosa e instigante ao leitor cabe-lhe motivação a efetua-la; 2 (AL7, AL17) consideram que uma das estratégias de formar leitores é realizar práticas que desenvolvam o hábito da leitura – essa concepção parte da ideia de que a leitura precisa se tornar um “hábito”, o que, consecutivamente, ascenderá a constituição de ledores; 1 (AL8) citou que uma das estratégias é realizar atividades com leituras diariamente; e 2 (AL9, AL10) afirmaram que o incentivo é uma estratégia pertinente para contribuir com a formação de leitores.

É importante destacar a concepção de “hábito da leitura” como estratégia para formar leitores, conforme registram AL7 e AL17. Acreditamos que a palavra hábito dá o sentido de prática de repetição, o que não desenvolverá no sujeito o gosto pela leitura. Esse nosso entendimento coaduna com Perotti (1999, p. 33), ao registrar que “Hábitos estão ancorados na repetição mecânica de gestos; atos, na opção, no exercício da possibilidade humana de articular o agir ao pensar, ao definir, ao escolher”. Ressaltamos que os partícipes referenciados sinalizaram terem ainda uma percepção cerceada sobre estratégia de leitura. À vista disso, a leitura precisa ser entendida como prática que representa prazer, e sua repetição automatizada só causará desinteresse ao leitor.

6.2.3 Leitura literária

A categoria “leitura literária” compreendeu quatro questões: Você gosta de ler obras literárias?; Qual gênero literário você prefere ler?; Dos tipos de livros que você costuma ler, marque sua resposta em uma ordem de prioridade de 1 a 5; Dos tipos de livros que você “gosta de ler”, marque sua resposta em uma ordem de prioridade de 1 a 5. Abaixo, apresentamos a mostra dos resultados inerentes à primeira pergunta:

Gráfico 5 - Você gosta de ler obras literárias?

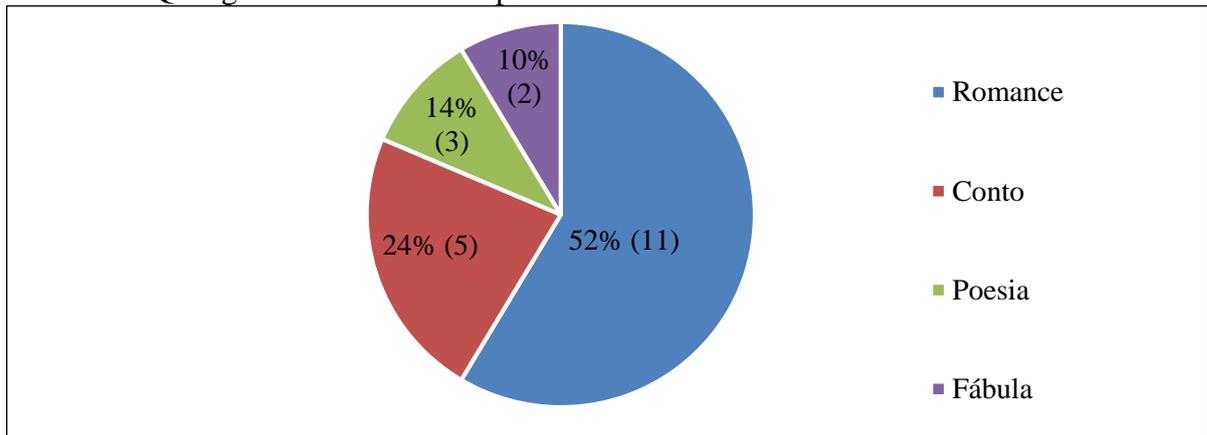


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Legenda às respostas: Sim – respondentes AL1, AL2, AL3, AL4, AL5, AL6, AL7, AL8, AL9, AL10, AL11, AL12, AL13, AL14, AL6, AL15; Não – respondente: AL15.

Dos 17 sujeitos da pesquisa, 16 (94%) afirmaram gostar de obras literárias. Concebemos que a leitura literária é compreendida como interessante à percepção dos investigados, haja vista apresentar prática de natureza artística, que estabelece com o texto lido interação prazerosa. Na realização dessa literacia há, portanto, uma atividade mútua empreendida entre o autor, o texto e o leitor. No que concerne à segunda questão, as opções de escolha de leitura literária foram conto, romance, poesia e fábula. A catalogação dos *feedbacks* segue distribuídos abaixo:

Gráfico 6 - Qual gênero literário você prefere ler?



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Legenda às respostas: Romance – respondentes AL1, AL4, AL5, AL7, AL9, AL10, AL12, AL13, AL14, AL6, AL17; Conto – AL2, AL3, AL5, AL6, AL15; Poesia – AL5, AL8, AL11; Fábula – AL5, AL17.

A partir da ilustração, verificamos que 11 (52%) dos pesquisados apontaram o romance como o gênero literário que mais preferem ler, 5 (24%) responderam o gênero conto, 3 (14%) indicaram o gênero poesia e 2 (10%) mencionaram o gênero fábula. Salientamos que os partícipes AL5 e AL17 sinalaram mais de um gênero literário. O primeiro revelou gostar de ler todos os gêneros intercalados, e o segundo sublinhou duas alternativas (romance/fábula). Ainda de acordo com o gráfico, é notório apreender que o gênero romance foi o mais frisado pelos participantes. Acreditamos que essa seleção deu-se em virtude de qualificar-se à faixa etária desses sujeitos.

Na pergunta seguinte, solicitamos-lhes que denotassem a resposta em ordem de prioridade de 1 a 5, considerando o indicador 1 “nunca”, 2 “pouco”, 3 “médio”, 4 “suficiente” e 5 “muito”. Os participantes teriam que selecionar um indicador ao tipo de livro – informativo, literário ou científico –, oportunizando-nos depreender quais tipos de leitura costumam ler com maior frequência. As respostas seguem abaixo:

Quadro 9 - Dos tipos de livros que “você costuma ler”, marque sua resposta em uma ordem de prioridade de 1 a 5.

INDICADOR (DESIGNAÇÃO)	TIPOS DE LEITURA		
	LIVROS INFORMATIVOS	LIVROS LITERÁRIOS	LIVROS CIENTÍFICOS
1 (nunca)	-	-	AL6, AL8, AL14
2 (pouco)	AL6, AL9, AL13	AL1, AL8, AL15	AL11, AL7, AL9, AL10, AL11, AL12, AL13
3 (médio)	AL4, AL8, AL10, AL12, AL14, AL16 AL17	AL2, AL3, AL9, AL14	AL4, AL15, AL16, AL17

(Continua...)

(Continuação)

INDICADOR (DESIGNAÇÃO)	TIPOS DE LEITURA		
	LIVROS INFORMATIVOS	LIVROS LITERÁRIOS	LIVROS CIENTÍFICOS
4 (suficiente)	AL1, AL3, AL7, AL15	AL4, AL6, AL10, AL1,, AL17	AL2,
5 (muito)	AL2, AL5, AL11	AL5, AL7, AL12, AL13, AL16,	AL3, AL5

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dos integrantes da investigação, 3 consideram que “nunca” costumam ler livros científicos, 7 concebem ler “pouco”, 4 julgam ler de forma “média”, 1 acredita ler “suficiente” e 2 consideram fazerem “muitas” leituras. Em relação ao livro literário, 0 informou “nunca” lê-lo, 3 acreditam ler “pouco”, 4 julgam a efetuação da atividade de forma “mediana”, 5 defendem ler o “suficiente” e outros 5 declararam realizar costumeiramente “muitas” leituras. Quanto aos livros informativos, 0 consideram “nunca” ler, 3 sinalizam que leem “pouco”, 7 demonstraram realizar uma leitura “média”, 4 consideram lerem o “suficiente” e 3 inferem executar “muitas” leituras.

Diante disso, os livros literários são os que comumente os partícipes costumam ler, enquanto que os de cunho científico há pouca apreciação e motivação leitora. Destacaram, ainda, que os de caráter literário são os que mais fazem parte de suas vivências, porque gostam de lê-los. Sobre esse realce, inferimos que a outra atividade leitora – científica – só acontece por se fazer obrigatória no contexto universitário, logo, não possibilita contentamento.

Quanto à última pergunta – Dos tipos de livros que você “gosta de ler”, marque sua resposta em uma ordem de prioridade de 1 a 5 –, os indicadores e suas designações seguem a mesma lógica caracterizada no quadro anterior. Os partícipes teriam que apontar o indicador mais se adequasse à sua ação leitora e aos tipos de livros mais utilizados para propósitos diversos.

Quadro 10- Dos tipos de livros que você “gosta de ler”, marque sua resposta em uma ordem de prioridade de 1 a 5.

INDICADOR (DESIGNAÇÃO)	TIPOS DE LEITURA		
	LIVROS INFORMATIVOS	LIVROS LITERÁRIOS	LIVROS CIENTÍFICOS
1 (nunca)			AL1, AL6, AL8, AL9, AL13, AL14, AL17
2 (pouco)	AL6, AL9 AL13, AL17	AL1, AL15	AL7, AL11, AL12, AL15

(Continua...)

(Continuação)

INDICADOR (DESIGNAÇÃO)	TIPOS DE LEITURA		
	LIVROS INFORMATIVOS	LIVROS LITERÁRIOS	LIVROS CIENTÍFICOS
3 (médio)	AL4, AL8, L10, AL12, AL14, AL15, AL16	AL7, AL8, AL9	AL2, AL3, AL4, AL10, AL16
4 (suficiente)	AL1, AL3	AL4, AL5, AL10, AL11, AL14	AL5
5 (muito)	AL1, AL4, AL7, AL11	AL2, AL3, AL6, AL12, AL13, AL16, AL17	-

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Reparamos que 7 investigados apontaram “nunca” gostar de ler livros científicos, 4 consideram gostar “pouco”, 5 indicaram estimar de forma “média”, 1 inclina-se de maneira “suficiente” e 2 acreditam ler “muito”. No que tange aos livros literários, nenhum estudante considera gostar de ler livros literários ou seja, “nunca” leem, 3 afirmam gostar “pouco”, 4 leem “medianamente”, 5 apontaram ler de modo “suficiente” e 5 confirmaram ler “muito”. Em relação aos livros informativos, 0 partícipes informaram “nunca” ler, 4 leem “pouco”, 7 responderam ler de forma “média”, 2 consideram ler “suficiente” e 4 acreditam ler “muito”. À vista disso, inferimos que a leitura científica é a menos percebida pelos participantes, que a fazem por obrigação, dever, enquanto que a leitura literária foi a mais destacada e prazerosamente acolhida para sua efetivação, e a leitura informativa apercebemo-las como meio-termo, não é a mais preferida, e muito menos entendida como obrigatória.

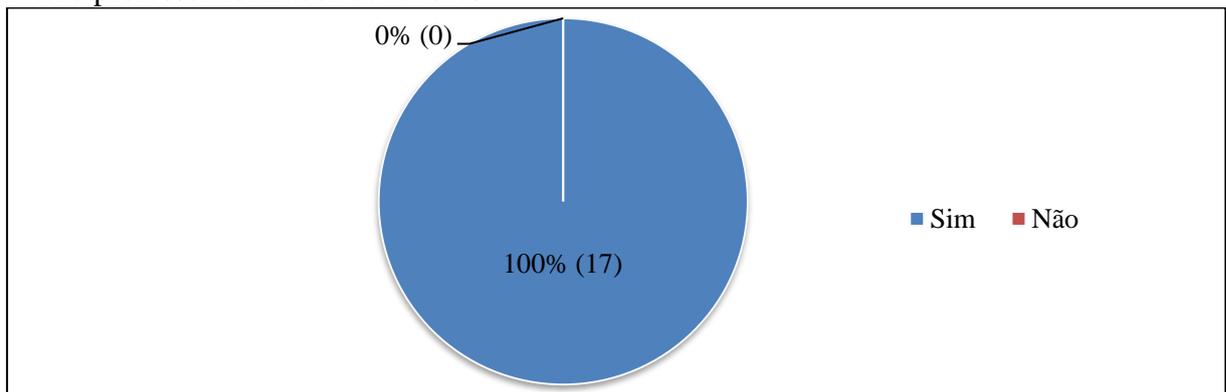
Ao triangularmos os quadros descritos (9 e 10), apreendemos que a leitura literária é realçada como a modalidade de leitura que os sujeitos da pesquisa mais costumam desenvolver o ato leitor, porque gostam de ler esse tipo de leitura. Esse tipo de leitura qualifica a capacidade imaginativa, fantasiosa, libertadora e prazerosa. Desse modo, a literatura “[...] constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados” (LAJOLO, 1993, p. 105), instigante de praticar.

6.2.4 Formação leitora no curso de Pedagogia

No que tange à categoria “Formação leitora no curso de Pedagogia”, elaboramos cinco perguntas: Você considera que o seu curso de graduação contribui para que atue enquanto futuro professor formador de leitores?; As disciplinas do curso de Pedagogia contribuem para a sua formação leitora e atuação enquanto futuro professor formador de leitores?; Em sua opinião, é importante desenvolver práticas de leituras no contexto de formação de professores, em especial

no curso de Pedagogia?; Quais dessas práticas de leituras você mais vivencia na sala de aula? – entre as alternativas inerentes a essa pergunta, dispomos círculo de leitura, seminário, roda de conversa, contação de história e “outros”; A partir de suas vivências no contexto universitário, você acredita que o curso de Pedagogia tem contribuído para a sua formação docente leitora? Como? Por quê?

Gráfico 7 - Você considera que o seu curso de graduação contribui para que atue enquanto futuro professor formador de leitores?



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Conforme a ilustração, todos os participantes consideram que o curso em foco contribui para que futuramente sejam professores formadores de leitores. No tocante à justificativas, detalhamos, no quadro abaixo, as respostas apresentadas por esses sujeitos quanto à realidade vivenciada nesse contexto de formação.

Quadro 11- Justificativas das respostas sobre a contribuição do curso de Pedagogia para que atuem enquanto futuros professores formadores de leitores

ALUNO (A)	AGRUPAMENTO DAS JUSTIFICATIVAS DAS RESPOSTAS
AL1, AL2, AL3, AL15, AL16, AL17	As disciplinas contribuem para a formação leitora e para sermos formadores de leitores, a partir das atividades desenvolvidas.
AL4	Porque é o pedagogo é uma base da educação, e se houver falha na formação desse sujeito prejudicará-lo futuramente.
AL5	É algo que depende do esforço individual.
AL6	As aulas práticas e dinâmicas que ocorrem na graduação contribuem para a formação e também para a reflexão.
AL7	Na universidade somos instigados a ler o tempo todo, e a fazer o mesmo com os nossos futuros alunos.
AL8, AL9, AL10, AL11, AL14	Os professores do curso de Pedagogia nos incentivam à leitura.

(Continua...)

(Continuação)

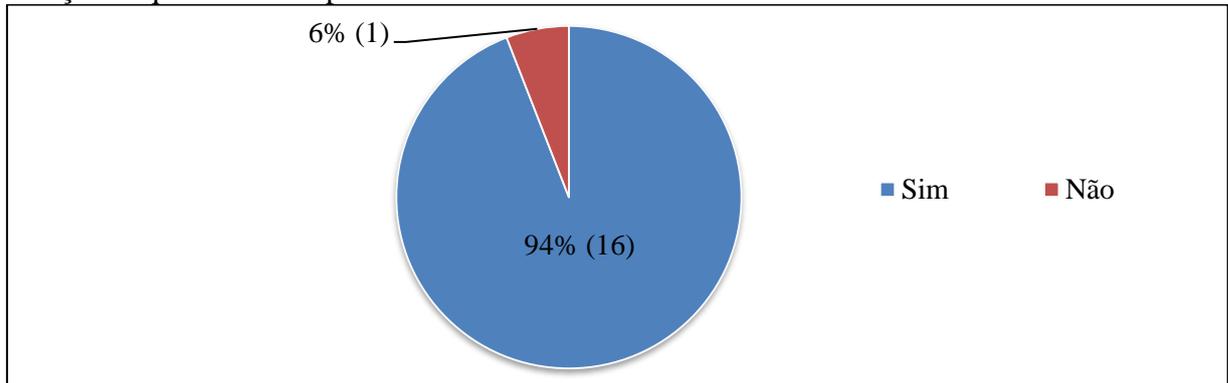
ALUNO (A)	AGRUPAMENTO DAS JUSTIFICATIVAS DAS RESPOSTAS
AL12	As experiência que teve com a disciplina “Literatura e Infância” permitiu-me compreender que deve trabalhar a literatura com os alunos sem aquele peso de ler por obrigação.
AL13	Contribui, porém ainda existe lacunas, pois poderia ocorrer mais aulas práticas que envolvesse a leitura no contexto da graduação.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De modo geral, os sujeitos da pesquisa registram que o curso em foco favorece a formação docente e, também, à constituição de leitores. Os respondentes AL1, AL2, AL3, AL15, AL16, AL17 argumentaram que as atividades desenvolvidas a partir das disciplinas contribuem para que essas formações decorram; AL4 citou que *“o pedagogo é uma base da educação, e se houver falha na formação desse sujeito prejudicará-lo futuramente”* – esse posicionamento nos aduz pensar que o papel desse profissional é importante para formar leitores, portanto sua formação deve ocorrer de forma adequada e coerente frente aos desafios docentes futuros; AL5 alegou que *“é algo que depende do esforço individual”* – a partir dessa justificação, consideramos que o partícipe percebe o curso em foco como favorecedor daquelas formações, todavia é preciso que cada um faça sua parte, isto é, apreenda saberes para a constituição acertada com o futuro público leitor que lidará e formará; AL6 apontou que são as aulas práticas e dinâmicas, isto é, que impulsionam as formações descritas; AL7 disse ser instigado a ler no contexto universitário, motivando-lhe a fazer essa prática no futuro campo de atuação profissional com seus educandos; 5 partícipes (AL8, AL9, AL10, AL11, AL14) consideraram que os professores do curso incentivam à leitura – o que nos permite perceber que o estímulo se fortalece e oportunizará nas futuras práticas docentes um ensino de leitura efetivo e profícuo; AL12 declarou que as vivências experienciadas na cadeira Literatura e Infância ajudou na sua formação, devendo esse ato ser estimulado por prazer, e não dever; e AL13 considerou ter contribuído, entretanto revela a ausência de práticas de leitura.

A partir desse apontamento, podemos triangular a observação do investigado com os registros assentados no próprio PPC de Pedagogia. No documento, os autores consideram, com base no acesso de produção de relatórios e do próprio perfil, ser possível perceber que a maioria dos alunos apresentam falhas na formação, reunidas desde o ensino básico.

Gráfico 8 – As disciplinas do curso de Pedagogia contribuem para a sua formação leitora e atuação enquanto futuro professor formador de leitores?



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Legenda às respostas: Sim – respondentes AL1, AL2, AL3, AL4, AL5, AL6, AL7, AL8, AL9, AL10, AL11, AL12, AL13, AL14, AL15, AL16, AL17; Não – AL14.

Em relação às contribuições das disciplinas do curso para que os acadêmicos possam atuar enquanto futuros professores formadores de leitores, sublinhamos que 16 (94%) participantes consideram-nas como colaborativas. Para melhor enfatizar à questão, solicitamos-lhes que justificassem as motivações de suas respostas. O detalhamento dessa mostra segue no quadro abaixo.

Quadro 12 - Justificativas das respostas sobre as disciplinas do curso de Pedagogia que contribuem para a formação leitora e atuação dos futuros professores formadores de leitores

ALUNO (A)	AGRUPAMENTO DAS JUSTIFICATIVAS DAS RESPOSTAS “SIM”
AL1, AL15	Literatura e Infância e Ensino de Língua Portuguesa. São os componentes curriculares que mais se aproxima da leitura.
AL3, AL8, AL11, AL14, AL16	Literatura e Infância
AL5	Não contriui 100%, porém dar-se um pontapé inicial para formação do individuo.
AL6	Teorias Lingustica e Alfabetização, Alfabetização e Letramento, Concepções e Práticas da Eduucação Infantil, Literatura e Infancia, Didática, Estágio I e II.
AL7, AL9	Literatura e infância, Alfabetização e letramento
AL10	Literatura e Infância, Alfabetização e Letramento, Ensino de História...
AL12	Literatra e Infância, Psicologia da Educação I, Antropologia e por fim, a disciplina de Perspectiva Freiriana.
AL13	Todas as disciplinas, inclusive a de Ensino de Matemática, contribui de maneira importante para a formação de leitores
AL17	Alfabetização e Letramento, Concepções e Práticas da Educação Infantil e Literatura e Infância.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A maioria dos partícipes defendem haver diversas disciplinas que impulsionam à formação leitora e corroboram para que atuem proficuamente enquanto futuros formadores de

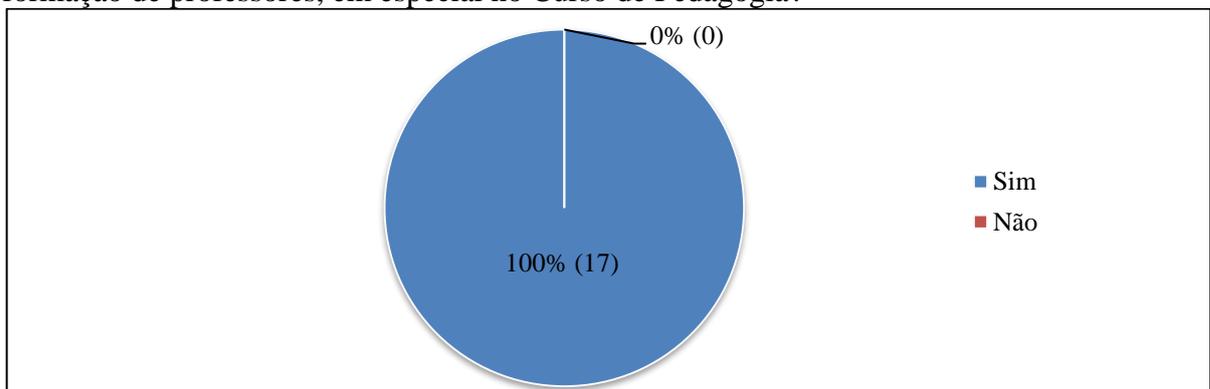
leitores. Entre as principais cadeiras, elencamos: Literatura e Infância, Ensino de Língua Portuguesa, Teorias Linguística e Alfabetização, Alfabetização e Letramento, Concepções e Práticas da Educação Infantil, Didática, Estágio I e II, Ensino de História, Psicologia da Educação I, Perspectiva Freiriana e Ensino de Matemática. Apenas um investigado (AL5) não citou nome o de qualquer componente curricular e afirmou não haver reforço pleno, todavia assiste o início da formação.

A respeito do respondente, inferimos que sua visão parte da seguinte lógica: para ser bom leitor e formador de leitores é importante permanecer em contínua formação. Essa concepção coaduna com as percepções de Faria (2004, p. 57): “[...] se queremos formar leitores em nosso país, é necessário que invista na formação inicial e continuada dos professores [...]”, ou seja, é interessante que compreendamos essa formação como sinônimo de adequação às mudanças que ocorrem em/na sociedade; que devemos acompanhá-la sob efeito progressivo e constante.

Entendemos, ainda, que os integrantes do estudo acreditam haver outras disciplinas do curso que cooperam para formar leitores e atuarem enquanto profissionais formadores de leitura, entre elas Ensino de Matemática – acentuado por AL5, que considera suceder nessa cadeira práticas que fomentam à leitura.

No que concerne à pergunta: Em sua opinião, é importante desenvolver práticas de leituras no contexto de formação de professores, em especial no Curso de Pedagogia?. O gráfico, abaixo, qualifica as respostas:

Gráfico 9 - Em sua opinião, é importante desenvolver práticas de leituras no contexto de formação de professores, em especial no Curso de Pedagogia?



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os partícipes concordaram que no contexto de formação docente deva haver o desenvolvimento de práticas de leituras, assim como são conscientes de que para a formação se efetivar é preciso o comprometimento com experiências leitoras, visando, com isso, constituir

professores que façam de sua prática momentos de potencialidade e melhoramentos da leitura junto ao público formativo. Sobre os apontamentos inerentes a essa discussão detalhamo-los, abaixo:

Quadro 13 - Justificativa das respostas sobre a importância de desenvolver práticas de leituras no contexto de formação de professores, em especial no Curso de Pedagogia

ALUNO (A)	AGRUPAMENTO DE RESPOSTAS COM IDEIAS PARECIDAS
AL1, AL6, AL7, AL8	O professor precisa ter uma boa formação leitora para poder formar leitores.
AL3, AL9, AL12	O professor precisa ser um leitor para poder formar leitores.
AL4	Para desenvolver a criticidade.
AL5	A leitura é intrínseco ao papel do professor.
AL2, AL10, AL11, AL13	As práticas de leituras no contexto de formação proporcionarão conhecimentos pertinentes ao professor
AL14, AL15, AL16	As práticas de leitura no contexto de formação poderão permitir a superação de algumas lacunas (desinteresse, trauma).
AL17	A leitura deve ser o pilar para a educação brasileira.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os sujeitos da pesquisa acreditam na importância de desenvolver práticas de leituras no ambiente de formação de professores. Dos 17 integrantes do estudo, 4 (AL1, AL6, AL7, AL8) apontam que o professor precisa ter boa formação leitora para ser bom formador, 3 (AL3, AL9, AL12) defendem que esse profissional precisa ser leitor para poder formar leitores, 1 (AL4) registra que as práticas de leitura ajudam a “desenvolver a criticidade”, 1 (AL5) menciona que é importante, porque a leitura é uma prática intrínseca ao papel do professor, 4 (AL2, AL10, AL11, AL13) dizem ser necessário, por “proporcionar conhecimentos pertinentes ao professor”, 3 (AL14, AL15, AL16) entendem que as práticas de leitura no contexto de formação poderão permitir a superação de algumas lacunas (desinteresse, trauma) e 1 (AL17) acredita na importância das práticas de leitura no curso de Pedagogia, porque entende que essa atividade “deve ser o pilar para a educação brasileira”.

Assim, apreendemos que os investigados consideram fundamental a formação inicial, de maneira que possibilite-lhes a oportunidade de experienciar na universidade práticas que fortaleçam seus potenciais leitores, o que vai ao encontro da concepção de Faria (2004), ao entender a necessidade de fomentar tempo e espaço bem planejados para o trabalho com a leitura no ambiente de formação de docentes. Para termos uma visão mais apurada das práticas de leituras que esses sujeitos vivenciam no contexto do curso, fizemos a seguinte pergunta: Quais dessas práticas de leitura você mais vivencia na sala de aula? A caracterização dessas práticas e as respostas seguem no quadro a seguir.

Quadro 14- Quais dessas práticas de leituras você mais vivencia na sala de aula?

PRÁTICAS DE LEITURA	RESPOSTAS	TOTAL
Círculo de leitura	-	0
Seminário	AL1, AL3, AL5, AL9, AL17	5
Roda de conversa	AL2, AL4, AL6, AL7, AL8, AL10, AL11, AL12, AL13, AL14, AL15, AL16, AL17	13
Contação de história	AL17	1
Outras	-	0

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Conforme ilustração, nenhum aluno citou o círculo de leitura como prática vivenciada em sala; 5 citaram o seminário como atividade que envolve prática leitora realizada na academia, 13 afirmaram que a roda de conversa é a que mais vivenciam no espaço de sala de aula e 1 optou pela contação de história como atividade em que a leitura é efetuada. A respeito desse último partícipe, ele marcou três alternativas (seminário, roda de conversa e contação de história), destacando que são as que mais considera vivenciar no espaço descrito.

Entre as práticas de leitura, a roda de conversa foi a mais destacada. Concebemos que essa atividade faz-se recorrente porque há muitas discussões conteudistas, requerendo o envolvimento de todos e o posicionamento individual para que na coletividade concepções possam somar-se, opor-se ou, ainda, ampliar as percepções dantes não identificadas ou visualizadas como coerentes.

A última questão, pautou-se na seguinte pergunta: A partir de suas vivências no contexto universitário, você acredita que o curso de pedagogia está contribuindo para a sua formação docente leitora? Como? Por quê? A descrição da mostra de resultados segue, abaixo:

Quadro 15 - A partir de suas vivências no contexto universitário, você acredita que o curso de Pedagogia está contribuindo para a sua formação docente leitora? Como? Por quê?

ALUNO (A)	JUSTIFICATIVA DAS RESPOSTAS
AL1	Sim, pois a partir do curso tive contato com alguns tipos de leitura, que se eu não tivesse na universidade não teria contato.
AL2	Com os teóricos, artigos e bibliografias mostradas durante o curso, fui formando minhas práticas docentes sempre relacionadas com as teorias, tornando-os como base inclusive para a vida. Depois de ingressar na universidade, o sentido de leitura se expandiu, tornando-se algo imprescindível na vida.
AL3	Sim, com oficinas, seminários, contações de histórias assim como promover oficinas junto com os alunos em espaços fora das paredes da universidade.
AL4	Sim, pois alguns “professores” sempre nos incentiva a buscar conhecimentos novos.

(Continua...)

(Continuação)

ALUNO (A)	JUSTIFICATIVA DAS RESPOSTAS
AL5	Sim. Pois a formação nos oferece um encontro com as principais referências burocráticas de nossa atuação um por exemplo as marcas regulatórias da nossa educação.
AL6	Sim. A partir das discussões e práticas das disciplinas.
AL7	Sim. Pois os professores estão sempre trazendo boas leituras e nos instigando a sempre estar buscando mais.
AL8	Sim, pois nos instiga a sermos leitores assíduos, a ter prazer e não apenas ler por obrigação.
AL9	Sim. Principalmente quando pude vivenciar as disciplinas citadas na questão 12. Pois nos coloca em contato direto com livros, com a literatura infantil.
AL10	Sim, o curso forma pessoas conscientes da importância de ler e compreender o mundo.
AL11	Sim, através das diversas leituras que os professores nos indicam para lermos.
AL12	Sim, porque no curso tivemos a oportunidade de conhecer melhor as estratégias para desenvolver leitores.
AL13	Sim, está contribuindo de forma enérgica, quando debatemos formas táticas de leitura, a sua importância e leituras clássicas necessárias para o nosso desenvolvimento.
AL14	Em parte, sim, pois como já foi citado os professores sempre buscam nos instigar a ler, porém muitas vezes os textos não são muito atrativos para despertar nosso interesse em lê-los.
AL15	Boa parte, sim, mas devido ao histórico da minha educação básica, tenho bloqueio para gostar. Mas o curso, busca sempre contribuir para a formação leitora dos alunos.
AL16	Sim, principalmente o lado científico, pois os professores nos incentivam muito e indicam muitas leituras no decorrer do curso, como também, muitas discussões a partir dos mesmos.
AL17	Sim. As disciplinas ajudaram a mudar meu modo de ver a leitura e literatura.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Cada participante apresenta concepções a respeito dos incentivos propostos pelo curso de Pedagogia para a formação docente leitora. Desse modo, as justificativas dos sujeitos da pesquisa AL1, AL2, AL4, AL5, AL6, AL7, AL11, AL13 estão mais voltadas para leitura como contribuição para o afloramento do saber, que oportuniza ao aluno aprender e também conhecer teorias; AL3 e AL12 argumentam haverem no curso em realce de estratégias de leitura vivenciada na IES como, a exemplo, oficinas, seminários, contações de histórias e também atividades de extensão – que ocorrem fora desse ambiente formativo; AL8, AL9, AL10 citaram o auxílio do curso numa perspectiva da leitura como prazer, encantamento e, principalmente, não fazendo dessa atividade obrigação; que faça da leitura “atividade obrigatória”. AL9 menciona o uso de livros e da própria leitura literária – literatura infantil – e AL10 relata a

leitura como compreensão do mundo, ou seja, como fantasiosa e imaginária, que só a literatura talvez possa nos proporcionar, haja vista que “[...] a literatura é provocadora do pensamento” (SERRA, 1999, p. 50).

O participante AL14 aborda que os professores instigam-lhes a ler. Evidencia, ainda, que muitos dos textos trabalhados na universidade não permite vislumbrar a leitura como atividade prazerosa, por não serem interessantes. Aludimos que nessa instituição talvez utilizem mais de textos científicos, o que acaba gerando desprazer por parte dos acadêmicos. Quanto a AL15, ratifica que o curso contribui para a formação leitora, porém apresenta entrave para gostar de ler, justificada sua trajetória no ensino básico, o que reflete, inferimos, na sua vida pessoal e estudantil, embargando-lhe o afloramento para viver e saborear a riqueza e o encantamento que a leitura é capaz de fomentar.

Os participantes AL16 e AL14 coadunam e ratificam que os professores da IES incentivam a prática leitora, todavia a maior predominância diz respeito à leitura científica. Já AL17 sublinha que as disciplinas ajudaram a enxergar a leitura e a literatura de outro modo, permitindo-lhe percebê-las como prática prazerosa, e não automatizada, assim como que através da literatura o leitor tem a competência de viver, fantasiar e criar ricas experiências.

Diante dessas percepções, ressaltos e observações, acreditamos que o curso de Pedagogia contribui para a formação leitora dos acadêmicos. Todos os sujeitos da pesquisa citaram experiências e vivências ressabidas no curso em menção até o presente momento.

Ao finalizarmos a análise de dados a partir da aplicação de questionário com os acadêmicos do 7º período do curso de Pedagogia, semestre 2019.1, entendemos que os sujeitos da pesquisa percebem haver práticas que necessitam serem mais vivenciadas nesse contexto formativo, como: práticas de leituras significativas, leituras que não se delimitem a tão somente à científica; atividades de leitura deleite e significativas à constituição de leitores. Concordam Assentam, ainda, que de modo geral o curso contribui para formar leitores e, por conseguinte, para que atuem como futuros professores formadores de leitores. No próximo item, analisamos os dados que dizem respeito às entrevistas realizadas com duas professores do curso em análise.

6.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DA ENTREVISTA COM DUAS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Nesse tópico, analisamos os dados colhidos a partir das entrevistadas com duas professoras do curso de Pedagogia. Essa etapa de estudo e instrumento utilizado foram projetados intentando atender ao terceiro objetivo específico. Segundo Martins (2006, p. 27), a

entrevista “Trata-se de uma técnica de pesquisa para coleta de dados cujo objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações [...]”, e a partir disso reunir informações relevantes para a investigação. As entrevistas foram distribuídas em três categorias: informações pessoais das partícipes, formação leitora e formação leitora no Curso de Pedagogia. Na diagnose, usamos de excertos para qualificar as apreensões assimiladas.

6.3.1 Informações pessoais das participantes

As entrevistas foram realizadas com duas professoras que lecionam em quatro disciplinas voltadas à formação leitura e ocorreu em uma sala de aula às suas escolhas. Na presente pesquisa, elas serão nominadas D1 e D2, para significar a palavra docente. A primeira entrevista (D1) realizou-se no dia 05 de setembro de 2019, e a segunda (D2) deu-se em 26 de setembro 2019.

Quanto às qualificações inerentes à formação/experiência profissional das professoras, detalhamos: D1 é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC/UERN) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); carreira docente no ensino superior referente a 2 anos; leciona as disciplinas Literatura e Infância e Alfabetização e Letramento; D2 é graduada em Pedagogia e Letras/Língua Portuguesa pela UERN, Especialista em Educação pela Faculdade de Educação (FE/UERN), Mestra em Letras/Língua Portuguesa pelo Programa Profissional em Letras (PROFLETRAS/UERN) e doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/CAMEAM/UERN); leciona as cadeiras Ensino de Língua Portuguesa e Teorias Linguísticas e Alfabetização; experiência docente no ensino superior concernente a 8 anos.

6.3.2 Formação leitora

Nessa categoria, buscamos conhecer os aspectos relacionados à formação leitora das entrevistadas D1 e D2, com vistas a alcançar um cenário mais amplo a respeito do desenvolvimento leitor. Para isso, é preciso que entendamos como sucedem suas ações no contexto de formação dos futuros professores formadores de leitores no ensino básico. Assim, objetivando consubstanciar nossas percepções, fizemos-lhes cinco perguntas: Para você, o que é leitura?; Você ler muito?; Quantos livros ler por ano?; Cite os motivos que lhe instigam a ler;

Você considera que a sua relação com a leitura, durante toda a trajetória de vida, influencia na prática docente para formar leitores? Por quê?; Você considera que para o professor ser bom formador/mediador de leitores antes ele precisa ser um bom leitor? Por quê?

Em relação às concepções de leitura, D1 percebe essa atividade como oportunidade para se informar e qualificar o conhecimento. A partícipe assim descreveu:

“A leitura é uma atividade prática em que você está buscando conhecimento, em que você está se tornando um agente ativo no processo de formação. Então, leitura seria esse encontro com o conhecimento, com a informação, com as diversas manifestações artísticas; que a leitura independe de ser literária, informativa. Então, leitura seria isso, algo mais abrangente, algo que possibilite ao sujeito reconhecer-se e reconhecer a algo”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D1).

Já D2 compreende a leitura como praxe que suscita saberes, e não concebida como processo de decodificação. Esse apontamento é ratificado no fragmento, abaixo:

“É a descoberta de um novo mundo. Hoje a gente compreende a leitura como o momento que desperta o conhecimento, e nos leva a outro universo. Não apenas como um processo de decodificação; a gente compreende que a leitura já foi entendida dessa forma, como um processo de decodificação. Hoje, ela representa uma apreensão, compreensão da língua, mas muito mais do que isso; o desenvolvimento da habilidade cognitiva onde leva o aluno a compreender”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D2).

Diante o exposto, acreditamos que as entrevistadas apresentam entendimentos da leitura como prática que permite ascender o conhecimento e oportuniza o leitor descobrir e compreender o mundo o qual pertence. Concordam, ainda, que essa atividade não pode ser vista como processo automatizado, mas um meio em que o indivíduo torna-se ativo de sua própria formação.

Essa percepção das partícipes coaduna com Silva (1985), ao defender que a leitura não pode ser comparada a uma atividade mecânica, que faça do uso das letras um processo de decodificação e reprodução sem sentido para o leitor, mas como ato que enriquece e permite ao homem reconhecer-se e conhecer o mundo em que está inserido.

Perguntamos-lhes se leem muito e quantos livros leem por ano. D1 respondeu: *“Leio muito. Com relação a livros literários, a média de livros que leio por ano é de 5 a 6”* (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D1). D2 afirmou: *“Leio, eu costumo ler bastante. Agora estou lendo mais do que nunca, devido às atividades do doutorado, mas os livros nesse momento que estou lendo são bem direcionados para as atividades do doutorado. Leio em média cinco, seis livros literários”* (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D2).

Entendemos que as professoras são leitoras – leem de 5 a 6 livros literários por ano, sem contar com outros tipos de leituras. Segundo a pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil*, 4ª edição,

ano referência 2015, é considerado leitor o sujeito que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos três meses – o que denota que as entrevistadas denotam perfil leitor.

No que concerne às razões que instigam as docentes a lerem, incentivamo-las que caracterizassem a ação. D1 relatou que:

“Ler para adquirir conhecimento, para ampliar e possibilitar conhecimento ao outro, pois a leitura traz experiência estética revestida de leveza, de tranquilidade, de encontro com esse mundo da palavra, que por vezes eu me deleito, quando leio poesia, por exemplo” (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D1).

A entrevistada D2 relatou que ler provém de alguns professores com quem teve contato desde o ensino básico ao ensino superior. E descreveu:

“Começou quando eu fazia o ensino fundamental, com dois livros que meu professor de Língua Portuguesa passou para a gente. Eu fiquei encantada com os livros, era “O sapato que sabia voar” e Poliana”. Depois eu tive o prazer de conhecer uma professora no universo acadêmico que sempre me incentivou bastante o mundo da leitura”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM A D2).

Deduzimos que D1 é instigada a ler por acreditar que ação permite conhecer e experienciar atividades importantes e necessárias à vida, e D2 pelo fomento alcançado desde o ensino básico ao superior. Desse modo, depreendemos o quanto o professor pode ser referência para o aluno. Por isso, faz-se fundamental termos docentes leitores e que fomentem à leitura com o propósito de formar novos leitores, assim como se percebam como tais e sejam ledores (SOUZA, 2004).

Ao questionarmos-lhes: Você considera que a sua relação com a leitura, durante toda a trajetória de vida, influência na prática docente para formar leitores? Por quê? A qualificação das respostas sucede nos excertos seguintes:

“Sempre tive uma mãe professora. Então eu sempre estava em contato com livros. Mas eu confesso que vim despertar para essa questão da formação leitora na graduação. E isso foi ajudando na prática docente, porque eu estava vivenciando as situações de leitura e hoje como pesquisadora da área eu trago esses resultados para dentro da minha sala de aula. Com certeza as experiências de leituras que eu tive ao longo da minha vida foram fundamentais para que eu pudesse pensar a minha prática pedagógica e trazer esses contributos para a formação de outros leitores no contexto de minha sala de aula”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D1).

D2 relatou: *“Sim, influencia demais. Então assim, o trabalho, os livros que li, os professores que tive na educação básica foram professores que me incentivaram bastante, que gostavam da leitura”* (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D2).

A partir dessa mostra, concebemos que D1 considera que suas vivências com a leitura influenciaram, e influenciam, na prática docente para formar leitores. A partícipe destacou,

ainda, a família como instituição de fomento a essa atividade, em particular a mãe. Mas enfatiza que a universidade foi a que mais lhe despertou a formação leitora.

Esse relato coaduna com as informações coletadas junto aos alunos a partir da aplicação de questionário, em que 53% dos acadêmicos destacaram o seio familiar como o maior incentivador, enquanto que 47% indicaram a academia. Já D2, aborda que foram os professores da educação básica que incentivaram-na à prática para ser formadora de leitores.

Indagamos-lhes, também: Você considera que para um professor ser bom formador/mediador de leitores antes ele precisa ser um bom leitor? Por quê? D1 respondeu:

“É bem pertinente essa relação da leitura e da formação leitora, trazendo a figura do professor, uma vez que ele é protagonista sim desse processo. O pedagogo é o primeiro professor no ensino básico das nossas crianças, ele precisa ser antes um leitor, ele precisa ser conhecedor das potencialidades da literatura, como é que essa literatura pode promover o ensino e aprendizagem”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D1).

Ao passo que D2 realçou: *“Considero sim. Fica muito difícil você incentivar a formação de um leitor literário se você não gosta de ler. Então, como eu incentivo à leitura se a criança nunca me vê lendo com aquele prazer?”* (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D2).

As participantes do estudo defendem que para o professor ser formador/mediador de leitores é preciso, antes de tudo, ser leitor, senão dificilmente conseguirá incentivar o aluno a fazer algo, haja vista não ser exemplo/referência. Essa visão coincide com a de Lajolo (1993), ao concordar que para um sujeito ser bom professor formador de leitores é imprescindível que ele seja bom leitor. No próximo tópico, direcionamos às questões da entrevista à formação leitora no curso de Pedagogia.

6.3.3 Formação leitora no curso de Pedagogia

No tocante à categoria formação leitora no curso de Pedagogia, elaboramos 10 questões. A primeira delimitou-se à seguinte indagação: Você acredita que o curso de Pedagogia pode contribuir com a formação leitora dos graduandos que serão futuros professores formadores de leitores? As respostas seguem descritas:

“Sim, com certeza. Ainda que nós tenhamos apenas uma disciplina obrigatória, no caso aqui no Curso dessa universidade é Literatura e Infância, uma disciplina de 60 horas, não tem como dar todo o suporte, mas eu penso que o Curso oferece sim possibilidades formativas em que esse aluno pode sair daqui um tanto quanto preparado para formar outros leitores através de outras disciplinas não necessariamente Literatura e Infância, mas Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa Teorias Linguísticas da Alfabetização, dentre outras, que também podem estar trabalhando leitura e literatura. Até porque nós temos projetos de pesquisas, projetos de extensão, outras iniciativas formativas que também compõem esse rol de atividades que trazem

as contribuições para essa formação do Pedagogo”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D1).

“Não só pode, como contribui. Tem disciplinas muito específicas que acabam dando, voltando o olhar de forma mais focada, de forma mais aprofundada para essa formação do leitor. Todas as demais disciplinas de certa forma indiretamente acabam contribuindo para essa formação do leitor, porque coloca um aluno para ler um livro, indica um filme, indica uma obra literária. A gente tem vários projetos de extensão aqui, que também trabalham essa formação”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D2).

A partir dos excertos, é possível denotar a compreensão das partícipes quanto aos subsídios que o curso em análise favorece para a formação de futuros professores que serão formadores de leitores. D1 afirma que apesar de haver apenas uma disciplina voltada para a leitura literária, as demais cadeiras que englobam a leitura colaboram para o desenvolvimento dos acadêmicos também, além da consecução de projetos de pesquisa e extensão, conforme acentuado por D1 e D2.

Esses pareceres concertam com os apontamentos qualificados pelos acadêmicos a partir da aplicação de questionário, em que 100% desses sujeitos certificaram acreditar que o curso em foco assiste para a formação de futuros professores formadores de leitores, tanto no que concerne aos incentivos propostos pelos componentes curriculares como pelo professorado.

Quanto à pergunta, “Em relação às práticas de leituras vivenciadas pelos graduandos no curso de Pedagogia, elas são suficientes para formar futuros professores formadores de leitores? Por quê?” O retorno dessa indagação segue disposta, abaixo:

“Com uma disciplina de 60 horas específica para a Literatura e Infância, nós não temos como dizer que é suficiente. Então, o curso ele não apresenta uma estrutura que dê favorecimento a essa prática tão efetiva; a gente vê uma disciplina como essa de Literatura e Infância, mas ela não é suficiente”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D1).

“Nós poderíamos ser, sermos mais suficientes se a gente tivesse mais recursos. Se a gente tivesse mais espaço. Se a gente não tivesse que dar conta de tantas outras atividades ao mesmo tempo, e que a gente está fazendo isso aí. Então não é ainda suficiente, é existente, existe, tem esse trabalho, mas poderíamos fazer muito mais”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D2).

Consideramos que as entrevistadas percebem as práticas vivenciadas no contexto do curso como exíguas, entretanto que há praxes colaborativas que coadjuvam para a formação dos acadêmicos e também de suas futuras práxis docentes. D2 descreve a ausência de recursos e espaços, o que, conseqüentemente, atrapalha a efetivação de atividades direcionadas à leitura. Essa visão também é frisada por Faria (2004), ao defender que para formar leitores é interessante a presença de pecúlios, momento e local particularmente voltados e criados com a intenção de constituir novos leitores.

Posterior a essas explicações, questionamos: Você considera que a disciplina que ministra contribui para a formação leitora dos graduandos e também para serem futuros/professores formadores de leitores? Por quê? As respostas seguem discorridas, abaixo:

“Com certeza. Tanto Alfabetização e Letramento como Literatura e Infância são disciplinas que têm como base o texto. E aí eu trabalho o texto literário, para tornar esse processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita mais leve e eficiente. Então, todos os pedagogos passam por essas disciplinas e ainda que o tempo seja pouco, a gente tenta trazer essa prática de leitura para dentro da sala de aula”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D1).

“Sim, com certeza. É na disciplina Teorias Linguísticas da Alfabetização, pré-requisito para Alfabetização e Letramento, 3º período, que nós trabalhamos todo o processo de aquisição da linguagem. No 6º período, que a gente trabalha o Ensino de Língua Portuguesa, nós trabalhamos com os anos do primeiro ao quinto. Trabalhamos, por exemplo, nesse semestre desde o conhecimento da BNCC, o que ela está trazendo, a nova roupagem do Ensino de Língua Portuguesa até as estratégias de leitura”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D2).

Reconhecemos que as disciplinas lecionadas pelas professoras em diálogo cooperam positivamente para a formação leitora dos graduandos do curso de Pedagogia. No processo de ensino e aprendizagem das cadeiras, os acadêmicos têm a oportunidade de experienciar a leitura literária e outras modalidades pertinentes para suas formações. Esse debate conforma com a mostra de resultados colhidos a partir do questionário com os alunos partícipes do estudo (AL1...AL17), os quais 94% indicaram que os componentes curriculares favorecem para o ascendimento da formação leitora.

Sobre a questão: Você proporciona aos discentes nas aulas da disciplina que leciona momentos de leituras? Como são esses momentos? D1 respondeu: “Sim, nas duas disciplinas. Uma atividade chamada formação de repertório. Todas as aulas eu trago um texto literário para ser lido com os alunos”; D2, por sua vez, registrou:

“Sim. Nas minhas aulas a gente tem momentos de leituras teóricas e de leitura por prazer. Então assim, sempre a gente faz oficinas, exposições, arrastões literários. Tudo a gente vai tralhando a leitura nesses momentos bem diversificados e dinâmicos”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM A D2).

As entrevistadas acreditam que as disciplinas as quais ministram cooperam para a execução de momentos e atividades com a leitura. D1 exemplifica uma atividade que nomina formação de repertório, em que os acadêmicos têm a chance de se debruçar pelo mundo da leitura literária. Inferimos que seja um período instigador e importante a se fazer presente em um curso de formação inicial de professores, pois sabemos que a literatura, conforme Lajolo (1993), mostra-se fundamental para formar leitores devido à leitura literária ser uma atividade privilegiada e considerada pela presença da liberdade e prazer. Quanto à D2, ela cita que nas cadeiras que ministra as aulas sucedem com a presença de leituras científicas e literárias – há

atividades dinâmicas que necessitam da ação volitiva dos alunos (oficinas/ exposições/ arrastões literários).

Essa vivência com diferentes modalidades de leitura faz-se fundamental, tendo em vista que muitas vezes essa atividade está mais voltada às teorias, e a literatura tem o poder de provocar o pensamento (SERRA, 1999), além de fomentar a criatividade e o imaginário do leitor. De acordo com Souza (2004, p. 64):

O caráter formador da literatura é diferente da função pedagógica. Enquanto o pedagogismo empenha-se em ensinar, num sentido positivista, transmitindo conceitos definidos, a ficção estimula o desenvolvimento da individualidade. A criança (o leitor em formação) terá mais estímulo imaginativo com a ficção do que na recepção de postulados que devam ser decorados.

Isto posto, a literatura é uma modalidade de leitura essencial e pertinente para estar presente no contexto de formação de professores, de maneira que possam ter a compreensão através de vivências teórica e prática do “poder” da leitura literária para ser/formar leitores.

Concernente às dificuldades encontradas no espaço de formação, indagamos: Para você, existe alguma dificuldade no ambiente universitário para trabalhar com a formação leitora dos graduandos para serem futuros professores formadores/mediadores de leitores? Por quê? A mostra das réplicas segue detalhadas, abaixo:

“Dificuldades existem. Uma das principais dificuldades é justamente a falta da cultura leitora. A gente escuta muito dos graduandos coisas relacionadas a falta de tempo, a falta de dinheiro também para comprar livros. Então nós não temos uma frequência na biblioteca pública e isso acaba gerando um certo desconforto. Não temos uma biblioteca preparada para receber esses leitores de literatura. Nosso acervo ainda é muito fragilizado, o ambiente não é convidativo, ninguém vai vir para a faculdade para ir para a biblioteca fazer a leitura de um texto literário. Isso é muito raro, porque não é um ambiente convidativo. Então nós ainda temos muito o que fazer pela à formação inicial desses professores”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D1).

“Tem. A formação leitora literária fica muito a cargo das disciplinas específicas (Literatura e Infância, Ensino de Língua Portuguesa e Teorias Linguísticas da Alfabetização). Então esse é um entrave muito grande que acaba nos dando um percentual menor do que aquele que a gente gostaria”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D2).

Ao analisarmos os fragmentos da entrevista de D1, é notório perceber as dificuldades que encontra na universidade, desde a cultura leitora ao acervo da biblioteca, bem como aludir que ouve muitos alunos dizerem que não leem por falta de tempo. Os dados difundidos pela pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil*, 4ª edição, ano referência 2015, mostra que 47% dos sujeitos afirmam não ler sob a justificativa de falta de tempo, denotando “desculpa” para admitir que não gosta de ler. Por conseguinte, torna uma das maiores barreiras para formar leitores. Desse modo, precisamos resgatar no espaço formativo o interesse e o gosto pela leitura e,

principalmente, que esses acadêmicos possam comprometerem-se com a formação de seus futuros alunos/leitores.

No que diz respeito à D2, a participante argumenta como dificuldade a “divisão das funções das disciplinas”. Depreendemos que os professores do curso de Pedagogia concebem a concepção que as práticas de leituras são para serem vivenciadas nas cadeiras mais voltadas à leitura (Literatura e Infância, Alfabetização e Letramento, Ensino de Língua Portuguesa e Teorias Linguísticas da Alfabetização), e não nas demais.

Ainda, indagamo-las acerca das estratégias necessárias para a formação docente leitora, tendo como endosso a seguinte pergunta: Quais estratégias você acredita serem necessárias para oportunizar uma formação docente leitora significativa aos graduandos do curso de pedagogia? Por quê? Os apontamentos são discorridos a seguir:

“Uma das estratégias que a gente deveria realizar aqui seria justamente uma reflexão com todos os docentes e com a gestão da faculdade. Uma reflexão em torno dessa formação inicial; buscar atividades de leitura que se façam presentes aqui nesse ambiente de formação, no sentido de trazer mais leituras em sala de aula, um ambiente mais favorável, acervo”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D1).

“Uma estratégia seria realmente ter um censo entre todas as disciplinas e realmente trabalhar essa formação leitora por todos os discentes”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D2).

As professoras em foco percebem que uma das estratégias que poderia contribuir para possibilitar a formação docente leitora seria refletir consórcio com o professorado em fomentar a leitura e formação leitora no contexto destacado. Questionamos, ainda: Você considera que o curso de Pedagogia da universidade que leciona favorece a formação de futuros professores (as) formadores de leitores? Por quê? Os apontamentos seguem arrolados na sequência:

“A instituição como um todo vem avançando bastante, nós temos vários grupos de pesquisa que trabalham com essa temática nós temos várias iniciativas de extensão e pesquisa que também trazem essa discussão. Eu acredito que a nossa universidade ela tem sim contribuído com essa formação, é claro que precisamos ainda avançar bastante, mas a (cita o nome da universidade), ela já tem muitas iniciativas que proporcionam essa reflexão em torno da formação do professor leitor”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D1).

A segunda professora (D2), por sua vez, respondeu: *“Sim. Diante dos projetos que a gente tem, projetos de extensão, projetos de ensino”* (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D2).

As entrevistadas compartilham do mesmo entendimento, ou seja, que apesar de haverem algumas dificuldades – conforme já citadas – consideram que o curso favorece a formação de futuros professores formadores de leitores. Sublinham, ainda, as iniciativas realizadas pela universidade, desde os grupos de pesquisa aos projetos de ensino e extensão. Essas evidências

concordam com a mostra dos resultados a partir da aplicação de questionário junto aos acadêmicos do 7º período, ao ratificarem que o curso aludido auxilia para as suas formações.

Na sequência, perguntamos: Você considera seus alunos leitores? Saberá dizer qual percentual é esse? D1 respondeu:

“Nós temos sim alunos leitores de textos diversos. Mas quando a gente traz essa formação de leitura de literatura a gente percebe que há uma insuficiência por exemplo quando a gente pergunta qual o último livro de literatura lido aos alunos eles demoram a responder, eles não sabem, eles não lembram”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D1)

A segunda entrevistada informou: *“Alguns. Bem menos do que eu gostaria que fosse”.* (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D2). Na fala de D1 é perceptível a professora considerar que seus alunos são leitores – em sua maioria de textos diversos –, e com relação à leitura literária é evidente a escassez desse tipo de leitor no contexto universitário. D2, por seu turno, acredita ter alguns alunos leitores, mas não ao seu contento. À vista disso, percebemos nesses discursos que as professoras apresentam um dado que precisa ser revisto: os alunos que ingressam na universidade adentram desestimulados ou com dificuldades de práticas leitora. Logo, deduzimos que essa fragilidade sucede em decorrência de um ensino básico frágil, em que a leitura foi abordada de forma defasada e desinteressante.

No que tange à pergunta: Os alunos que você considera leitores, acha que foi devido à formação universitária ou à formação da educação básica?. D1 redarguiu: *“Eu colocaria peso igual. Penso que as experiências de todos os níveis”* (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D1); enquanto que D2 disse:

“Não. Eu tenho alunos que foram realmente a partir da educação básica e eles já chegam à universidade com essa formação, já são leitores, gostam de ler, já trazem isso para cá, para a universidade. Também tenho alunos que gostam de ler pela família, que tem o incentivo em casa”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D2).

A partir dessas inscrições, constatamos que D1 compreende que os ensinos básico e superior contribuem para a formação de leitores, ao passo que D2 defende que é na educação básica que ocorre a formação leitora dos alunos, que chegam no ensino superior leitores, assim como realça que a família é, por vezes, uma das instituições que auxilia nesse processo.

Entre essas respostas e os dados colhidos a partir da aplicação de questionário, ao serem indagados acerca da instituição que consideram incentivar a prática leitora, 53% dos acadêmicos, partícipes da pesquisa, responderam a família, ao mesmo tempo que 47% referiram à universidade, enquanto que a escola (ensino básico) não teve nenhuma opção. Esse *feedback* corrobora parcialmente com os posicionamentos das docentes entrevistadas, à medida que

alguns dos sujeitos do estudo reconhecem, assim como D1, que a academia coopera para formar leitores, e os demais julgam que a família é a principal instituição que oportuniza práticas leitoras, conforme aludido por D2.

Na última pergunta, questionamos às professoras: O que falta, na sua opinião, para que o curso de Pedagogia esteja voltado para essa formação leitora? Os apontamentos seguem abaixo:

“Eu penso que falta uma reflexão em torno desse conhecimento da literatura e da formação leitora. E penso também, que a literatura ela precisa ser mais valorizada no nosso Curso, as práticas de leitura de literatura elas precisam ser mais presentes na sala de aula. Então eu penso que o Curso de Pedagogia poderia promover mais atividades formativas, mais projetos de pesquisa, extensão, e nós poderíamos ter outras disciplinas optativas”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D1)

“Falta realmente todo mundo se dará as mãos, falta realmente a gente tirar do nosso universo acadêmico que é específico de uma área a formação leitora. Mas a gente continua com cada disciplina na caixinha, continua com cada disciplina no seu bloquinho. E a gente ainda tem a percepção de alguns colegas que acreditam que a formação leitora é realmente dos professores da área de línguas, na verdade não é, é para ser de todo mundo”. (EXCERTO DA ENTREVISTA COM D2).

Acreditamos que a primeira entrevistada entende a importância da leitura literária na formação de leitores, bem como defende que a literatura necessita ser dada maior atenção no curso de Pedagogia, de maneira que essa percepção promova a inserção de projetos de pesquisa e extensão. Além disso, que haja a implementação de disciplinas optativas que deem realce às práticas leitoras com a literatura, capaz de envolver o leitor com a leitura a partir da ficcionalidade conforme indica Azevedo (2004). Segundo o autor:

Para além do discurso poético, falar em Literatura pressupõe recorrer à ficção. Sempre que entramos no plano da ficcionalidade, abdicamos da tentativa (válida) de ver o mundo do ponto de vista da objetividade (“vê-lo pelo viés do não-sujeito”), da lógica sistemática e do pensamento analítico – em resumo, o modelo “científico” característico dos livros didático informativos. Através da ficção, penetramos no patamar da subjetividade (a visão de mundo pessoal e singular), da analogia, da intuição, do imaginário e da fantasia (AZEVEDO, 2004, p. 40).

A partir dessa concepção do autor e outros estudos, a leitura literária é uma modalidade riquíssima para o fomento de práticas leitoras, uma vez que a literatura trabalha com o imaginário do leitor.

Quanto ao pensar da segunda entrevistada, inferimos que ela acredita estar faltando no curso aludido mais condição de contribuir com a formação docente leitora dos pedagogos e com as suas futuras práticas leitoras quando estiverem em atuação profissional; que os acadêmicos entendam que as práxis de leituras são de responsabilidade de todos, e não apenas

das cadeiras mais específicas à leitura. Relacionamos a visão de D2 com as dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

[...] interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento, produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles questiona a visão compartimentada (disciplinar) [...] Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (BRASIL, 1997, p. 31).

Os PCNs definem essa abordagem à relação entre as disciplinas, questionando, no entanto, a fragmentação disciplinar, isto é, demonstrando que uma educação que se pretende valorizar a aprendizagem em sua integralidade busca a ligação entre os conhecimentos, considerando a divisão compartimentada do conhecimento uma prática “inadequada”. Isso nos permite refletir sobre a formação leitora, que necessita de leitores reflexivos que não entenda a leitura como processo automatizado, mas com significações e possibilidades de novas descobertas.

Assim, percebemos que o trabalho em torno da formação docente leitora no curso de Pedagogia da universidade investigada, necessita desenvolver práticas de leituras e estratégias leitoras que permita ao graduando experienciar momentos de aprendizagem e, também, para a sua futura atuação profissional. No tocante à leitura literária, consideramos que deva haver maior e melhor destaque, pois a literatura apresenta competências importantes para oportunizar ao sujeito o gosto pela leitura e, por conseguinte, constituir novos leitores satisfeitos e motivados a ler.

No que tange às docentes entrevistadas, as partícipes acreditam e consideram que o curso de Pedagogia precisa desenvolver mais projetos de ensino, pesquisa e extensão que fomentem a prática da leitura literária com vistas à qualificação de formadores/mediadores de leitores na sua atuação profissional. Ademais, reconhecem que o curso aludido favorece para a constituição de acadêmicos e futuros Pedagogos. Portanto, para que isso ocorra é preciso a superação das dificuldades referenciadas.

7 CONCLUSÕES

Itinerariamente, em sucedidos estudos, coleta de dados e delineamento de evidências alcançamos o objetivo geral traçado na presente pesquisa – analisar como acontece a formação docente leitora dos graduandos do curso de Pedagogia em uma universidade pública situada no município de Mossoró/RN para atuarem como futuros/professores formadores de leitores.

O afloramento para a realização do estudo decorreu mediante as vivências experienciadas na graduação e especialização, assim como de uma série de problemas a respeito do déficit leitor brasileiro apontados em pesquisas e avaliações – como o PISA, Retratos de leitura e a própria realidade em nosso contexto sócio educacional –, motivando-nos a contribuir para a melhoria dessa realidade e entender a consecução de ações para fortalecer e formar profissionais para serem mediadores/formadores de leitores em seus campos de atuação.

Nessa perspectiva, realizamos um estudo de caso no curso de Pedagogia de uma universidade pública da cidade de Mossoró/RN, tendo como participantes alunos do 7º período e duas professoras que lecionam as disciplinas mais voltadas à leitura – Literatura e Infância, Alfabetização e Letramento, Ensino de Língua Portuguesa e Teorias Linguísticas da Alfabetização. Com o propósito de atingir o objetivo geral, traçamos três objetivos específicos, intentando obter evidências para dar resposta à proposição central de nossa investigação.

No primeiro objetivo específico, intentamos analisar o que aponta o documento que norteia o curso de Pedagogia sobre a formação leitora. Para isso, fizemos uma diagnose minuciosa do PPC para perceber o entendimento abordado nesse documento a respeito da temática – dificuldades e possibilidades de práticas que podem ser feitas na busca para a constituição significativa dos graduandos – e identificar quais componentes curriculares estão mais voltados à formação leitora e o que contemplam as ementas. Para consubstanciar essa primeira ação, corroboramos com outros dados obtidos através da aplicação de questionário com os alunos (as) e da entrevista com as docentes.

O referido documento evidencia a necessidade de ampliação de disciplinas obrigatórias que trabalhem a formação leitora. Somente três períodos (3º, 4º e 6º semestre) ofertam cadeiras inerente à leitura, mostrando, com isso, a exiguidade de componentes curriculares mais voltados para a prática de leitura e a formação de professores formadores/mediadores de leitores.

Ao realizarmos a aplicação de questionário com o público partícipe – objetivando identificar as concepções do aluno/futuro professor acerca de sua formação leitora –, constatamos que os sujeitos da pesquisa percebem haver algumas práticas de leituras a serem

vivenciadas no contexto de ensino superior. Identificamos, ainda, desmotivação para as leituras de cunho científicos.

Entendemos que os participantes consideram a leitura literária como modalidade que oportuniza experiências significativas no contexto de formação de professores, por haver fantasia, imaginação e prazer, fomentando e permitindo que esses pedagogos compreendam o poder que a literatura impele. Dessa forma, captamos o quão fundamental é o papel do professor universitário na mediação para constituir novos professores, tendo em vista suas práticas de ensino influenciarem na atuação de futuros docentes que formarão leitores.

De modo geral, os acadêmicos compreendem que o curso investigado contribui positivamente para a sua formação leitora e também para atuar enquanto futuro professor (a) formador de leitores.

No tocante ao nosso terceiro objetivo específico – identificar as concepções dos professores sobre a importância da formação leitora no curso de Pedagogia –, certificamos por meio das entrevistas com as duas professoras que o trabalho em torno da formação docente leitora no curso de Pedagogia necessita ampliar práticas e estratégias leitoras no contexto de formação de professores, assim como inferimos que o fomento à leitura literária poderá contribuir para a formação leitora de discentes/futuros docentes.

Sublinhamos que a interdisciplinaridade foi apontada como realidade a ser suscitada para contribuir com a formação leitora no contexto de formação docente, tendo em vista que essa abordagem metodológica concebe a aprendizagem, superando práticas e posturas fragmentadas, permitindo toda uma (re) organização e interação das diversas áreas do conhecimento e oportunizando o diálogo entre as disciplinas, os saberes.

Por fim, evidenciamos a necessidade de a universidade e todos os envolvidos elaborarem mais projetos de ensino, pesquisa e extensão que fomentem a prática da leitura literária como modalidade importante para formar pedagogos leitores comprometidos e capacitados a serem formadores/mediadores de leitores nos seus campos de atuação profissional. A relevância da presente pesquisa, no nosso entendimento, está em percebermos que essa leitura é uma especificidade necessária e fundamental a ser inserida de forma instigadora e prazerosa na formação de futuros professores do curso de Pedagogia. Não é uma realidade tão fácil e viável de realizar, mas que precisa ser superada e efetivada nesse contexto formativo.

No decorrer do estudo, a literatura é enfatizada como interessante para aflorar nos sujeitos a motivação leitora, no entanto é importante o engajamento de todos os envolvidos – direção de curso, corpos docente e discente.

Evidenciamos nossa gratidão por termos a oportunidade de refletir sobre a formação leitora dos futuros professores que serão formadores de leitores no Ensino Básico. Através da mostra dos resultados surgiu nova inquietação: seria a existência de mais disciplinas obrigatórias voltadas para a formação leitora no curso de Pedagogia a solução para formamos professores leitores e capacitados para serem formadores/mediadores de leitores? A partir dessa indagação, manifestou-se um novo caminho a ser percorrer, a fim de que outros pesquisadores tenham a curiosidade e inquietação para ampliar esse estudo.

No que tange às futuras pesquisas, intencionamos realizar outras investigações relacionadas ao tema abordado nessa pesquisa, entretanto no contexto do Ensino Básico, especificamente Ensino Fundamental I, buscando entender como decorre a formação leitora dos alunos através da leitura literária. As evidências dos dados coletados apontam lacunas na formação leitora dos graduandos ao longo da vida estudantil no Ensino Básico. À vista disso, faz-se relevante o estudo voltado para a formação leitora nesse nível de ensino.

Além disso, propomos pesquisas em torno de conhecimentos teóricos e práticos que os pedagogos formados e atuantes no campo profissional docente desenvolvem, na busca de conceber leitores nos anos iniciais do Ensino fundamental I, haja vista termos tido a oportunidade de investigar o pedagogo futuro professor (a) em formação inicial, sendo interessante investigá-lo posterior a essa formação e já atuante presente no contexto de ensino destacado.

Concluimos que a pesquisa mostrou-se pertinente, à medida que possibilitou refletir a formação docente leitora no contexto de formação de pedagogos/professores e permitir a realização de outras investigações relacionadas ao tema, níveis de ensino e contextos educativos. Nesse sentido, os dados que existem são insuficientes para contribuir com uma boa formação de leitores, permitindo-nos inferir a necessidade de continuarmos a explorar a respeito dessa temática na sociedade brasileira e favorecer a descoberta de estudos significativos para essa formação.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Cristina Nalon de. **A formação leitora e escritora de futuros professores**. 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2014/2014_-_ARAUJO_Cristina_Nalon.pdf. Acesso em: 7 abr. 2018.
- BARTHES, R. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2005.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004. p. 37-47.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais ética**. Brasília, DF: MEC: SEC, 1997.
- BRASIL. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Instituto Pró-livro, 2015.
- BRASIL. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 24 out. 2018.
- BALBI, Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa. **O lugar da leitura nos cursos de letras: implicações do currículo na formação do professor-leitor**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2016. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/2016_edma_010220191629.pdf. Acesso em: 7 abr. 2019.
- BERGHETTI, Ademar. **A formação do professor leitor em duas gerações consecutivas**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1485/2/2018AdemarBerghetti.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.
- BRENER, Fernanda Machado. **Práticas de letramentos literários multimodais na formação do professor-leitor**. 2018. 166 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 7 abr. 2019.
- CARVALHO, Luana de Araujo. **Formação de leitores e formação de professores: memorial como estratégia pedagógica e de pesquisa**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013. Disponível em: https://sites.ufop.br/sites/default/files/multdics/files/dissertacao_formacaoleitoresformacao.pdf?m=1525724911. Acesso em: 7 abr. 2019.
- COLOMER, Teresa. **A Formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil**. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHASSOT, Jaqueline. **A formação leitora de professores de literatura da região missioneira.** 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/989/1/2015JaquelineChassot.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

DAMASCENO, Isabela David de Lima. **Formação inicial de professores de inglês para a leitura crítica em LE na perspectiva sociocultural no curso de letras: português/inglês da UFC.** 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Isabela%20David.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Memórias de leitura e educação infantil. *In:* SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Caminhos para a formação do leitor.** 1. ed. São Paulo: DCL, 2004, p. 49-59.

FALCAO, Rosana Fernandes. **Professor leitor, do imaginário ao real: implicações do pró-letramento na formação docente.** 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/439/3/DISSERTACAO.Rosana.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

FERNANDES, Paulo Ferreira de Pino. Livros, leitura e literacia emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. *In:* AZEVEDO, Fernando (org.). **Formar Leitores das Teorias às Práticas.** Lisboa: Lidel, 2007. p. 19-33.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde dos. Estrutura do projeto de pesquisa. *In:* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODINHO, Clarice Maria Reis. **Histórias de letramento e concepções de leitura de alunas do Curso de Pedagogia de uma universidade pública do nordeste brasileiro**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4982/Clarice%20Maria%20Reis%20Godinho_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 7 abr. 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004. Acesso em: 7 abr. 2019.

GRANDO, Patricia Simone. **O (quase não) lugar da literatura na formação de professores de letras**. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2018. Disponível em: <http://catalogo.de.teses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 7 abr. 2019.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Ática: 1987.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática: 1993.

LIMA, Maria Aparecida Moura de. **Formação leitora e literária de graduando (a)s de letras/espanhol da UECE: um estudo sobre a relação crenças-formação-prática de uma professora de espanhol**. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.uece.br/posla/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O_MARIA%20APARECIDA%20MOURA%20DE%20LIMA.pdf. Acesso em: 7 abr. 2019.

LOPES, Diana Maria leite. **A formação leitora e de mediadores de leitura: uma experiência no Programa BALE**. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2011/arquivos/3936_diana_maria_leite_lopes_saldanha.pdf. Acesso em: 7 abr. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Gláucia Maria Bastos. **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores**. 2017. 321 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do

Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/G1%C3%A1lucia%20Maria%20B.%20Marques.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

PEREIRA, Cleide Selma Alecrim. **A Casa, a Universidade e a Escola: travessias de leitura de professores da cidade de Euclides da Cunha**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/CLEIDE-SELMA-ALECRIM-PEREIRA.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.

PEROTTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins: apontamentos sobre a formação do leitor. *In*: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). **A formação do leitor: Pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 30-40.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 15-38.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilho mundo literário infantil**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SARDINHA, Maria da Graça. Formas de ler. *In*: AZEVEDO, Fernando (org.). **Formar Leitores das Teorias às Práticas**. Lisboa: Lidel, 2007. p. 1-7.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. O direito à leitura literária. *In*: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). **A formação do leitor: Pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 44-50.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & Realidade Brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 25-35.

SILVA, Katia Andrade Inez. **A leitura nos Cursos de Pedagogia: implicações da práxis docente na formação do professor leitor**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina,

2015. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2015/2015_-_SILVA_Katia_Andrade_Inez.pdf. Acesso em: 7 abr. 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARTD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Renata Junqueira de. Leitura e Alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 63-78.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Mossoró: UERN, 2012.

VEIGA, Ilma Passos A. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos A; d'ÁVILA, Cristina (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 13-21.

VIGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VILAS BOAS, Fabiola Silva de Oliveira. **A constituição do professor leitor**: histórias de leitura na formação inicial de professores de língua portuguesa. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24869/1/Tese%20de%20Doutorado-FAB%20C3%8DOLA%20SILVA%20DE%20OLIVEIRA%20VILAS%20BOAS.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1998.

**APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO
PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA A DIREÇÃO DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA**

Prezada diretora,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DOCENTE LEITORA NO CURSO DE PEDAGOGIA” a ser realizada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pela pesquisadora Daniela Deyse Silva de Alencar, sob orientação da Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes. Diante disso, venho respeitosamente solicitar a autorização de Vossa Senhoria para a realização de uma pesquisa de mestrado com alunos (as) do 7º período do Curso de Pedagogia, professores (as) que lecionam as disciplinas Teorias Linguísticas e Alfabetização, Alfabetização e Letramento, Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e Infância no semestre de 2019.1 e acesso ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Os dados coletados nessa pesquisa serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes originais dos participantes. A participação da universidade neste trabalho de pesquisa não oferece danos ou prejuízos às pessoas participantes do estudo em questão, tampouco à própria instituição, visto que não tem o intuito de questionar ou avaliar a sua qualidade educacional. A pesquisa pretende contribuir para os estudos sobre a formação docente leitora no Curso de Pedagogia. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final caso necessário, bem como, em futuras publicações na forma de artigo científico.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção. Caso deseje mais informações ou confirmação da idoneidade dessa pesquisa, por favor, dirigir-se à Prof^ª. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes, docente do mestrado em Ensino, da UERN/UFERSA/IFRN.

Mossoró, ____/____/____

Daniela Deyse Silva de Alencar
Mestranda POSENSINO – UERN/IFRN/UFERSA

Verônica Maria de Araújo Pontes
Professora do POSENSINO – UERN/IFRN/UFERSA

() Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Diretora da Faculdade de Educação/FE/UERN

**APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA- SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO
PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA - PROFESSOR (A) DA
INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA**

Prezado (a) Professor (a) da disciplina de Teorias Linguísticas e Alfabetização,

Como discente do Mestrado em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, tendo como orientadora a Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes, venho respeitosamente solicitar sua autorização para a realização de uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, com o objetivo de analisar como acontece a formação docente leitora dos graduandos do Curso de Pedagogia em uma universidade pública situada no município de Mossoró/RN para atuarem como futuros professores formadores de leitores. Para isso, necessito realizar uma entrevista com Vossa Senhoria para compreender suas concepções sobre a importância da formação leitora no Curso de Pedagogia. Os dados coletados nesse estudo serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes originais dos participantes.

É válido ressaltar que a participação nessa pesquisa não oferece danos ou prejuízos às pessoas participantes do estudo em questão, visto que não tem o intuito de avaliar a qualidade educacional da instituição.

Diante dos aspectos supracitados, gostaria de contar com a valiosa ajuda de Vossa Senhoria para a realização deste trabalho. Caso deseje mais informações ou confirmação da idoneidade desta pesquisa, por favor, dirigir-se à Prof^a. Dr^a. Verônica Maria de Araújo Pontes, docente do Mestrado em Ensino da UERN/UFERSA/IFRN.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Mossoró, ____/____/____

Daniela Deyse Silva de Alencar
Mestranda POSENSINO – UERN/IFRN/UFERSA

Verônica Maria de Araújo Pontes
Professora do POSENSINO – UERN/IFRN/UFERSA

Concordo com a solicitação

Não concordo com a solicitação

Professora da disciplina de Teorias Linguísticas e Alfabetização

**APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA- SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO
PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA - PROFESSOR (A) DA
INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA**

Prezado (a) Professor (a) da disciplina de Alfabetização e Letramento,

Como discente do Mestrado em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, tendo como orientadora a Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes, venho respeitosamente solicitar sua autorização para a realização de uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, com o objetivo de analisar como acontece a formação docente leitora dos graduandos do Curso de Pedagogia em uma universidade pública situada no município de Mossoró/RN para atuarem como futuros professores formadores de leitores. Para isso, necessito realizar uma entrevista com Vossa Senhoria para compreender suas concepções sobre a importância da formação leitora no Curso de Pedagogia. Os dados coletados nesse estudo serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes originais dos participantes.

É válido ressaltar que a participação nessa pesquisa não oferece danos ou prejuízos às pessoas participantes do estudo em questão, visto que não tem o intuito de avaliar a qualidade educacional da instituição.

Diante dos aspectos supracitados, gostaria de contar com a valiosa ajuda de Vossa Senhoria para a realização deste trabalho. Caso deseje mais informações ou confirmação da idoneidade desta pesquisa, por favor, dirigir-se à Prof^a. Dr^a. Verônica Maria de Araújo Pontes, docente do Mestrado em Ensino da UERN/UFERSA/IFRN.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Mossoró, ____/____/____

Daniela Deyse Silva de Alencar
Mestranda POSENSINO – UERN/IFRN/UFERSA

Verônica Maria de Araújo Pontes
Professora do POSENSINO – UERN/IFRN/UFERSA

() Concordo com a solicitação

() Não concordo com a solicitação

Professora da disciplina de Alfabetização e Letramento

**APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA- SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO
PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA - PROFESSOR (A) DA
INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA**

Prezado (a) Professor (a) da disciplina Ensino de Língua Portuguesa,

Como discente do Mestrado em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, tendo como orientadora a Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes, venho respeitosamente solicitar sua autorização para a realização de uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, com o objetivo de analisar como acontece a formação docente leitora dos graduandos do Curso de Pedagogia em uma universidade pública situada no município de Mossoró/RN para atuarem como futuros professores formadores de leitores. Para isso, necessito realizar uma entrevista com Vossa Senhoria para compreender suas concepções sobre a importância da formação leitora no Curso de Pedagogia. Os dados coletados nesse estudo serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes originais dos participantes.

É válido ressaltar que a participação nessa pesquisa não oferece danos ou prejuízos às pessoas participantes do estudo em questão, visto que não tem o intuito de avaliar a qualidade educacional da instituição.

Diante dos aspectos supracitados, gostaria de contar com a valiosa ajuda de Vossa Senhoria para a realização deste trabalho. Caso deseje mais informações ou confirmação da idoneidade desta pesquisa, por favor, dirigir-se à Prof^a. Dr^a. Verônica Maria de Araújo Pontes, docente do Mestrado em Ensino da UERN/UFERSA/IFRN.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Mossoró, ____/____/____

Daniela Deyse Silva de Alencar
Mestranda POSENSINO – UERN/IFRN/UFERSA

Verônica Maria de Araújo Pontes
Professora do POSENSINO – UERN/IFRN/UFERSA

Concordo com a solicitação

Não concordo com a solicitação

Professora da disciplina Ensino de Língua Portuguesa

**APÊNDICE E – CARTA DE ANUÊNCIA- SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO
PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA - PROFESSOR (A) DA
INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA**

Prezado (a) Professor (a) da disciplina de Literatura e Infância,

Como discente do Mestrado em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, tendo como orientadora a Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes, venho respeitosamente solicitar sua autorização para a realização de uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, com o objetivo de analisar como acontece a formação docente leitora dos graduandos do Curso de Pedagogia em uma universidade pública situada no município de Mossoró/RN para atuarem como futuros professores formadores de leitores. Para isso, necessito realizar uma entrevista com Vossa Senhoria para compreender suas concepções sobre a importância da formação leitora no Curso de Pedagogia. Os dados coletados nesse estudo serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes originais dos participantes.

É válido ressaltar que a participação nessa pesquisa não oferece danos ou prejuízos às pessoas participantes do estudo em questão, visto que não tem o intuito de avaliar a qualidade educacional da instituição.

Diante dos aspectos supracitados, gostaria de contar com a valiosa ajuda de Vossa Senhoria para a realização deste trabalho. Caso deseje mais informações ou confirmação da idoneidade desta pesquisa, por favor, dirigir-se à Prof^a. Dr^a. Verônica Maria de Araújo Pontes, docente do Mestrado em Ensino da UERN/UFERSA/IFRN.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Mossoró, ____/____/____

Daniela Deyse Silva de Alencar
Mestranda POSENSINO – UERN/IFRN/UFERSA

Verônica Maria de Araújo Pontes
Professora do POSENSINO – UERN/IFRN/UFERSA

() Concordo com a solicitação

() Não concordo com a solicitação

Professor (a) da disciplina de Literatura e Infância

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PROFESSOR (A) DA INSTITUIÇÃO UINIVERSITÁRIA

Termo de consentimento livre e esclarecido

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “A formação docente leitora no Curso de Pedagogia”, desenvolvida como trabalho de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da UERN, UFERSA e IFRN Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

A pesquisa tem como objetivo geral: Analisar como acontece a formação docente leitora dos graduandos do Curso de Pedagogia em uma universidade pública situada no município de Mossoró/RN para atuarem como futuros professores formadores de leitores.

Fui informado também de que a coleta de dados da pesquisa em questão envolve momentos de realização de entrevista com docentes das disciplinas de Teorias Linguísticas e Alfabetização, Alfabetização e Letramento, Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Infância e aplicação de questionários com os alunos (as) do 7º período do Curso de Pedagogia. Estou esclarecido ainda de que a participação neste estudo não oferece danos ou prejuízos aos participantes do projeto em questão, nem tampouco à Instituição Educacional.

Os pesquisadores responsáveis pela pesquisa são a mestranda Daniela Deyse Silva de Alencar do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte e sua orientadora, a Professora Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes, docente do referido Programa. É estabelecido o compromisso por parte dos pesquisadores de esclarecer quaisquer dúvidas e demais informações que sejam necessárias no momento da realização do estudo ou posteriormente, por meio do telefone (84) 987875437 do POSENSINO da UERN/UFERSA/IFRN.

Consentimento Livre

Após ter sido devidamente informado/a dos aspectos relacionados à pesquisa e ter elucidado todas as minhas dúvidas, eu _____, portador de Identidade n.º _____, professor (a) da disciplina _____, do Curso de Pedagogia, concordo em participar desta pesquisa “Formação docente leitora no Curso de Pedagogia” e concedo os direitos da participação, por meio das atividades desenvolvidas e depoimentos apresentados para a pesquisa realizada na *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*, desenvolvida pela mestranda Daniela Deyse Silva de Alencar, com a orientação da Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes, para que sejam utilizados integralmente ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações, a partir desta data. Da mesma forma, dou permissão e o uso das referências a terceiros, ficando o controle das informações a cargo desses pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UERN/UFERSA/IFRN. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Daniela Deyse Silva de Alencar (Pesquisadora) – Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino/Posensino - Associação ampla UERN, UFERSA e IFRN., Campus Mossoró, BR 110, KM 48, Av. Prof. Antônio Campos, Costa e Silva, CEP: 59610-090, Mossoró-RN.. Tel.(84) 99926-9242, e-mail: dannydeyse@hotmail.com

Profa. Verônica Maria de Araújo Pontes - (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) – Professora do Curso de Mestrado em Ensino, Programa de Pós-Graduação em Ensino - Associação ampla UERN, UFERSA e IFRN., Campus Mossoró, BR 110, KM 48, Av. Prof. Antônio Campos, Costa e Silva, CEP: 59610-090, Mossoró-RN.. Tel.(84) 99928-1333, e-mail: veronicauern@gmail.com

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNO (A) DA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA

Termo de consentimento livre e esclarecido

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “A formação docente leitora no Curso de Pedagogia”, desenvolvida como trabalho de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da UERN, UFERSA e IFRN Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

A pesquisa tem como objetivo geral: Analisar como acontece a formação docente leitora dos graduandos do Curso de Pedagogia em uma universidade pública situada no município de Mossoró/RN para atuarem como futuros professores formadores de leitores.

Fui informado também de que a coleta de dados da pesquisa em questão envolve momentos de realização de entrevista com docentes das disciplinas de Teorias Linguísticas e Alfabetização, Alfabetização e Letramento, Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Infância e aplicação de questionários com os alunos (as) do 7º período do Curso de Pedagogia. Estou esclarecido ainda de que a participação neste estudo não oferece danos ou prejuízos aos participantes do projeto em questão, nem tampouco à Instituição Educacional.

Os pesquisadores responsáveis pela pesquisa são a mestranda Daniela Deyse Silva de Alencar do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte e sua orientadora, a Professora Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes, docente do referido Programa. É estabelecido o compromisso por parte dos pesquisadores de esclarecer quaisquer dúvidas e demais informações que sejam necessárias no momento da realização do estudo ou posteriormente, por meio do telefone (84) 987875437 do POSENSINO da UERN/UFERSA/IFRN.

Consentimento Livre

Após ter sido devidamente informado/a dos aspectos relacionados à pesquisa e ter elucidado todas as minhas dúvidas, eu _____, portador de Identidade n.º _____, aluno (a) do 7º período do Curso de Pedagogia, concordo em participar desta pesquisa “Formação docente leitora no Curso de Pedagogia” e concedo os direitos da participação, por meio das atividades desenvolvidas e depoimentos apresentados para a pesquisa realizada na *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*, desenvolvida pela mestranda Daniela Deyse Silva de Alencar, com a orientação da Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes, para que sejam utilizados integralmente ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações, a partir desta data. Da mesma forma, dou permissão e o uso das referências a terceiros, ficando o controle das informações a cargo desses pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UERN/UFERSA/IFRN. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Daniela Deyse Silva de Alencar (Pesquisadora) – Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino/Posensino - Associação ampla UERN, UFERSA e IFRN., Campus Mossoró, BR 110, KM 48, Av. Prof. Antônio Campos, Costa e Silva, CEP: 59610-090, Mossoró-RN.. Tel.(84) 99926-9242, e-mail: dannydeyse@hotmail.com

Profa. Verônica Maria de Araújo Pontes- (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) – Professora do Curso de Mestrado em Ensino, Programa de Pós-Graduação em Ensino - Associação ampla UERN, UFERSA e IFRN., Campus Mossoró, BR 110, KM 48, Av. Prof. Antônio Campos, Costa e Silva, CEP: 59610-090, Mossoró-RN.. Tel.(84) 99928-1333, e-mail: veronicauern@gmail.com

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES (AS) DAS DISCIPLINAS TEORIAS LINGUÍSTICAS E ALFABETIZAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA E INFÂNCIA NO SEMESTRE 2019.1 DO CURSO DE PEDAGOGIA



ROTEIRO PARA ENTREVISTA

INFORMAÇÕES DO PARTICIPANTE

NOME FICTÍCIO: _____

SEXO:

() Masculino () Feminino

FORMAÇÃO: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: _____

DISCIPLINAS QUE LECIONA: _____

SOBRE FORMAÇÃO LEITORA

1. PARA VOCÊ, O QUE É LEITURA?
2. VOCÊ LER MUITO? QUANTOS LIVROS LER POR ANO?
3. CITE OS MOTIVOS QUE LHE INSTIGAM A LER.
4. VOCÊ CONSIDERA QUE A SUA RELAÇÃO COM A LEITURA, DURANTE TODA TRAJETORIA DE VIDA, INFLUENCIA NA PRÁTICA DOCENTE PARA FORMAR LEITORES? POR QUÊ?
5. VOCÊ CONSIDERA QUE PARA O PROFESSOR SER UM BOM FORMADOR/MEDIADOR DE LEITORES ANTES ELE PRECISA SER BOM LEITOR? POR QUÊ?

SOBRE FORMAÇÃO LEITORA NO CURSO DE PEDAGOGIA

6. VOCÊ ACREDITA QUE O CURSO DE PEDAGOGIA PODE CONTRIBUIR COM A FORMAÇÃO LEITORA DOS GRADUANDOS QUE SERÃO FUTUROS PROFESSORES FORMADORES DE LEITORES? COMO?
7. EM RELAÇÃO AS PRÁTICAS DE LEITURAS VIVENCIADAS PELOS GRADUANDOS NO CURSO DE PEDAGOGIA, ELAS SÃO SUFICIENTES PARA FORMAR FUTUROS PROFESSORES FORMADORES DE LEITORES? POR QUÊ?

8. VOCÊ CONSIDERA QUE A DISCIPLINA QUE LECIONA CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO LEITORA DOS GRADUANDOS E TAMBÉM PARA SEREM FUTUROS/PROFESSORES FORMADORES DE LEITORES? POR QUÊ?
9. VOCÊ PROPORCIONA AOS DISCENTES NAS AULAS DA DISCIPLINA QUE LECIONA MOMENTOS DE LEITURAS? COMO SÃO ESSES MOMENTOS?
10. PARA VOCÊ, EXISTE ALGUMA DIFICULDADE NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO PARA TRABALHAR COM A FORMAÇÃO LEITORA DOS GRADUANDOS PARA SEREM FUTUROS PROFESSORES FORMADORES/MEDIADORES DE LEITORES? POR QUÊ?
11. QUAIS ESTRATÉGIAS VOCÊ ACREDITA SEREM NECESSÁRIAS PARA OPORTUNIZAR UMA FORMAÇÃO DOCENTE LEITORA SIGNIFICATIVA AOS GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA? POR QUÊ?
12. VOCÊ CONSIDERA QUE O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE QUE LECIONA FAVORECE A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES (AS) FORMADORES DE LEITORES? POR QUÊ?
13. VOCÊ CONSIDERA SEUS ALUNOS LEITORES? SABERIA DIZER QUAL PERCENTUAL É ESSE?
14. OS ALUNOS QUE VOCÊ CONSIDERA LEITORES VOCÊ ACHA QUE FOI DEVIDO À FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA OU À FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA?
15. O QUE FALTA, NA SUA OPINIAO, PARA QUE O CURSO DE PEDAGOGIA ESTEJA VOLTADO PARA ESSA FORMAÇÃO LEITORA?

**APÊNDICE I – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO COM ALUNOS (AS)
DO 7º PERÍODO DO CURSO DE PEDAGOGIA**



ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO

INFORMAÇÕES DO PARTICIPANTE

NOME FICTÍCIO: _____

SEXO:

() Masculino () Feminino

1. EM RELAÇÃO À SUA TRAJETÓRIA ESTUDANTIL NO ENSINO BÁSICO, MARQUE COMO ELA ACONTECEU.
 - a) () Integralmente em escola pública
 - b) () Em escola pública e privada
 - c) () Integralmente em escola privada

2. A SUA TRAJETÓRIA ESTUDANTIL NO ENSINO BÁSICO DEIXOU ALGUMAS LACUNAS NA SUA FORMAÇÃO LEITORA?
 - a) () Sim b) () Não
 Se a resposta for sim. Quais foram?

3. A PARTIR DAS SUAS EXPERIÊNCIAS LEITORAS, QUAL INSTITUIÇÃO VOCÊ CONSIDERA COMO A MAIOR INCENTIVADORA PARA VIVENCIAR PRÁTICAS DE LEITURAS?
 - a) Família
 - b) Escola
 - c) Universidade
 - d) Outros: _____
 Por quê?

4. PARA VOCÊ, O QUE É LEITURA?

5. VOCÊ GOSTA DE LER?

() SIM

() NÃO

6. VOCÊ GOSTA DE LER OBRAS LITERÁRIAS?

() SIM

() NÃO

7. QUAL GÊNERO LITERÁRIO VOCÊ PREFERE LER?

() Conto

() Romance

() Poesia

() Fábula

8. DOS TIPOS DE LIVROS QUE “VOCÊ COSTUMA LER”, MARQUE SUA RESPOSTA EM UMA ORDEM DE PRIORIDADE DE 1 A 5.

	1 NUNCA	2 POUCO	3 MÉDIO	4 SUFICIENTE	5 MUITO
Livros científicos					
Livros literários					
Livros informativos					

9. DOS TIPOS DE LIVROS QUE VOCÊ “GOSTA DE LER”, MARQUE SUA RESPOSTA EM UMA ORDEM DE PRIORIDADE DE 1 A 5.

	1 NUNCA	2 POUCO	3 MÉDIO	4 SUFICIENTE	5 MUITO
Livros científicos					
Livros literários					
Livros informativos					

10. VOCÊ CONHECE ALGUMA ESTRATÉGIA DE LEITURA IMPORTANTE PARA FORMAR LEITORES?

() SIM

() NÃO

Se sim, cite.

11. VOCÊ CONSIDERA QUE O SEU CURSO DE GRADUAÇÃO CONTRIBUI PARA SUA ATUAÇÃO ENQUANTO FUTURO PROFESSOR FORMADOR DE LEITORES?

() Sim () Não

Por quê?

12. AS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA CONTRIBUEM PARA A SUA FORMAÇÃO LEITORA E PARA A SUA ATUAÇÃO ENQUANTO FUTURO PROFESSOR FORMADOR DE LEITORES?

() SIM

() NÃO

Se sim, quais?

13. EM SUA OPINIÃO, É IMPORTANTE DESENVOLVER PRÁTICAS DE LEITURAS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EM ESPECIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA?

a) () Sim b) () Não

Por quê?

14. QUAIS DESSAS PRÁTICAS DE LEITURAS VOCÊ MAIS VIVENCIA NA SALA DE AULA?

() Círculo de leitura

() Seminário

() Roda de conversa

() Contação de história

() Outra. Qual?

15. A PARTIR DAS SUAS VIVÊNCIAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO, VOCÊ ACREDITA QUE O CURSO DE PEDAGOGIA ESTÁ CONTRIBUINDO PARA A SUA FORMAÇÃO DOCENTE LEITORA? COMO? POR QUÊ?
