

## **A LEITURA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA<sup>1</sup>:**

### **Implicações da práxis docente na formação do professor leitor.**

Kátia Andrade Inez Silva<sup>2</sup>

Sandra Aparecida Pires Franco<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo traz os resultados da dissertação de mestrado, vinculada à linha de pesquisa “Docência: Saberes e Práticas”, teve como objetivo analisar em que medida a práxis docente presente nos Cursos de Pedagogia implica na formação de professores leitores. O universo de pesquisa composto por duas faculdades públicas localizadas em cidades ao norte do Estado do Paraná, e os sujeitos participantes foram cem estudantes matriculados nas turmas de 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> anos dos dois Cursos e três professores responsáveis pelas disciplinas que abordavam o ensino da leitura e a formação do leitor. Numa abordagem quantiquantitativa, por meio de estudo exploratório dos documentos norteadores dos Cursos, como o Projeto Pedagógico, Matrizes Curriculares e as Ementas das disciplinas de Alfabetização e Letramento, Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Fundamentos Teórico-metodológicos em Alfabetização e Língua Portuguesa, bem como da análise das respostas dadas por estudantes e professores aos questionários semiestruturados aplicados e das observações realizadas nas aulas. Como resultados estão à compreensão da realidade posta em relação à formação de sujeitos leitores nestes Cursos de Pedagogia, assim como o apontamento das dificuldades encontradas pelos docentes seja referente à carga horária das disciplinas que tratam do ensino da leitura ou pela constatação das implicações da práxis docente em relação a essa formação.

**PALAVRAS-CHAVES:** Curso de Pedagogia. Formação docente. Leitura. Práxis docente.

---

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida para o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina-UEL.

<sup>2</sup> Discente do Programa de Mestrado em Educação.

<sup>3</sup> Professora Doutora Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

## 1. INTRODUÇÃO

Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena. Além de ser preciso saber escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada, uma paciência muito grande [...] (SARAMAGO, 2001, p. 01)

Estas palavras de Saramago (2001) iniciam seu livro **A maior flor do mundo**, explicitando as dificuldades impostas durante a escrita de textos, uma vez que esta atividade demanda, além de uma minuciosa escolha lexical e de um cuidado especial com a linguagem, uma perseverança constante do escritor. Parte integrante de todos os momentos ao longo do processo de escrita está, sem dúvida, a leitura. É por meio das inúmeras leituras que fazem antes e durante o processo de escrita de um texto, que seus autores realizam escolhas lexicais optando pelos vocábulos mais adequados, utilizando-se de determinadas estruturas de gêneros do discurso e buscando os conteúdos sobre os quais irão discorrer. Peça fundamental ao longo de todo o processo de escrita, a leitura está presente tanto na vida escolar quanto pessoal do sujeito, ampliando sua visão de mundo e favorecendo sua emancipação intelectual. De acordo com Lajolo (1993, p.04)

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mas intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

Essas palavras representam a importância da leitura para a vida do homem contemporâneo. Ao longo da história, os atos de ler e de escrever sempre foram valorizados socialmente, chegando a serem vistos como atos emancipatórios na Grécia Antiga. Nas palavras de Martins (1993, p.22)

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso, à classe dos senhores, dos homens livres.

Com o discurso de entender a leitura como imprescindível para o processo de aprendizagem, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, (MEC), instituiu em 2005 um Sistema de Avaliação composto por diferentes instrumentos de avaliação aplicados em larga escala nas escolas de Educação Básica de todo o país, visando mensurar o desempenho dos estudantes em leitura nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e, assim avaliar a qualidade da educação brasileira por meio de índices de desempenho. De acordo com os dados divulgados pelos órgãos oficiais, a cada edição tem havido uma melhora significativa em relação à compreensão leitora dos alunos avaliados, mas ainda é possível perceber que os índices obtidos estão muito longe do que seria considerado ideal e que há um longo caminho a percorrer no sentido de desenvolver a compreensão leitora dos alunos avaliados.

Após uma breve análise dos índices decorrentes destas avaliações, disponível em sites oficiais, é possível perceber as dificuldades dos estudantes brasileiros em relação à leitura, uma vez que os alunos do 3º Ano do Ensino Médio apresentam os mesmos conhecimentos nesta área dos alunos que estão no 9º Ano do Ensino Fundamental, apesar de três anos a mais de escolaridade. Este dado aumenta o desafio dos professores da Educação Básica em relação ao trabalho com leitura de textos em sala de aula.

Para que os alunos da Educação Básica tenham um avanço real em relação à leitura é necessário que seus professores sejam capazes de promover situações de ensino e de aprendizagem voltadas efetivamente para o trabalho com textos em sala de aula, considerando suas diferentes linguagens tendo como foco a formação de leitores no contexto escolar.

Ao se pensar num trabalho efetivo voltado para o texto em sala de aula, é preciso conceituar a palavra “texto”. Texto é qualquer unidade de sentido, independentemente de sua extensão, que pode materializar-se numa esfera verbal ( por meio de textos orais ou escritos) ou não verbal (por meio de imagens, gestos, etc.), cabendo ao professor criar condições para que o aluno, desde o início de sua escolarização, possa compreender os diferentes textos presentes na sociedade.

É certo que as dificuldades apresentadas pelos alunos da Educação Básica em relação à leitura não dependem somente da atuação de seus professores, mas talvez a superação destas e as transformações do cotidiano escolar somente se efetivem a partir das mudanças ocorridas na formação inicial dos professores que atuam nesse segmento. Estabelecendo uma relação entre a práxis docente voltada para o ensino da leitura e a formação de sujeitos-leitores em todos os níveis de escolaridade, é preciso pensar nas

seguintes questões: em que medida a Educação Básica no Brasil tem realmente formado sujeitos-leitores? As disciplinas dos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação inicial dos professores que atuarão na Educação Básica, têm conseguido formar sujeitos-leitores, capazes de mediar situações de leitura? É possível formar alunos-leitores se seus professores não leem?

Devido ao fato da Educação Básica englobar diferentes segmentos da educação e os inúmeros Cursos de Licenciatura existentes hoje no Brasil, a pesquisa aqui descrita abordou a formação inicial dada pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia aos professores que irão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), tendo como questão central a busca por respostas ao seguinte questionamento: em que medida a práxis pedagógica, presente nos Cursos de Pedagogia, implica na formação de professores leitores?

### **1.1 Objetivos**

Buscar compreender como a formação inicial - dada pelos Cursos de Licenciatura em Pedagogia - trabalha com a leitura e, observar em que medida a práxis docente presente nestes cursos, especificamente nas disciplinas voltadas para o ensino da leitura, tem implicado na formação de sujeitos-leitores.

## **2. A SOCIEDADE “PÓS-MODERNA”: RETROCESSOS NO CAMPO DA LEITURA**

Mário de Andrade foi pioneiro da poesia moderna brasileira e um dos idealizadores da Semana de Arte Moderna de 1922. Correspondia-se por cartas com outros grandes escritores e, numa dessas correspondências endereçadas a Manoel Bandeira, escrita em 1925, o escritor tentou definir o que é ser moderno e não encontrou uma definição possível. Para ele, ser moderno é relativo, explicado pela contradição, algo que não pode ser sinônimo de bom ou de ruim. Para complementar as palavras de Mário de Andrade, Lima (1973, p.73) afirma que “Ao contrário do que muita gente pensa, passado e moderno não se repelem, mas se completam e conciliam.”

No século XXI, a sociedade intitulada de Pós-Moderna<sup>4</sup> está totalmente alicerçada na palavra escrita, que se faz presente a todo o momento no cotidiano do homem contemporâneo. O termo sociedade Pós-Moderna, surgido em 1979 com a publicação do livro de Lyotard e utilizado por diversos estudiosos, designa uma das formas de denominar a sociedade contemporânea, que também pode ser denominada como ‘*sociedade do consumo*’ (BARBOSA, 2010, p.07). Este momento histórico, chamado “Pós-Moderno”, é definido por Saviani (2011, p. 426) como tempo que

[...] coincide com a revolução da informática. Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânica, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos.

Na sociedade Pós-Moderna (séc. XXI) todos precisam da leitura da palavra para inserir-se na chamada ‘*sociedade do conhecimento*’ (DUARTE, 2008), seja por meio da leitura de contratos sociais ou de estatutos que regem direitos e deveres dos sujeitos, ou por meio da leitura de textos instrucionais (como manuais para utilizar objetos eletrônicos adquiridos) ou até mesmo por meio da leitura de textos jornalísticos ou literários; em todos os momentos a leitura se faz presente.

É, portanto, correto afirmar que todo cidadão deste século necessita desenvolver a capacidade leitora para que possa se sentir sujeito do mundo que o cerca. Para que seja possível pensar nesta capacidade, é preciso pensar o papel da leitura nos dias atuais, pensando, *a priori*, em porque se lê. De acordo com Lajolo (2006, p. 04)

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

Em outras palavras, é possível determinar em que momento e em que local a leitura da palavra se inicia e afirmar que o ato de ler se inicie em ambiente escolar. Mas, certamente, ele não se encerra na escola. A leitura começa quando a criança inicia a

---

<sup>4</sup> Este termo ‘sociedade pós-moderna’ é empregado por estudiosos de diversas áreas, como o americano Fredric Jameson, crítico literário e político; os franceses Jean-François Lyotard (filósofo) e Jean Baudrillard (sociólogo e filósofo); o britânico David Harvey (geógrafo); além dos brasileiros Dermeval Saviani e Newton Duarte e os demais estudiosos da Pedagogia Histórico-Crítica.

escolarização e para isso é preciso que ela, enquanto leitora, construa os sentidos do texto que lê, seja “[...] em função do projeto [ou] das necessidades pessoais do momento, o que [pode acontecer] a partir da Educação Infantil” (JOLIBERT, 2006, p. 183). Apesar de ter início em idade escolar, a leitura não se encerra quando o sujeito termina a escolarização, tendo em vista que a leitura não é uma prática escolar, e sim uma prática social.

É relevante afirmar que, em nenhum momento o termo ‘leitura’ empregado nesta pesquisa fará referência à leitura despropositada, quase mecânica, realizada a todo o momento. Também não estará relacionada à leitura diária realizada por necessidade ou por curiosidade, que acontece quase automaticamente diante de um *outdoor* ou de um anúncio na TV, uma vez que a leitura citada no decorrer desse texto não terá caráter utilitário. Mesmo que tais situações sejam consideradas como situações de leitura, esse tema será visto por outro viés, por meio de um entendimento dialógico do processo de leitura, abordando a formação do leitor do texto escrito e entendendo leitura e leitor da seguinte maneira

A leitura se manifesta como a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto. É nessa mesma experiência (ou vivências dos horizontes desvelados através do texto) que vai permitir a emergência do *ser leitor*. Por sua vez, os novos significados apreendidos na experiência do leitor fazem com que este se posicione em relação ao documento lido, o que pode gerar possibilidades de modificação do texto evidenciado através do documento, ou seja, a incrementação dos seus significados. (SILVA, 1984, p. 95).

## **2.1 A “sociedade do conhecimento” e o acesso à informação: aspectos da realidade social brasileira.**

Estar bem informado e atento às informações divulgadas pela mídia parecem exigências cotidianas do indivíduo inserido na sociedade Pós-Moderna. No século XXI, o conhecimento é primordial. De acordo com Lênin (1975, p. 123), o conhecimento é “[...] o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto” compreendido num eterno movimento, por meio de contradições, dialeticamente.

Na sociedade Pós-Moderna, também denominada Sociedade do conhecimento, há a disseminação da ideia de que o conhecimento está disposto para todos, que qualquer um tem acesso ao conhecimento num clicar de dedos. Tal ideia atrelada à ideia de que a

sociedade do século XXI é muito mais avançada que as anteriores, fazem parte do discurso do sujeito pós-moderno.

A Sociedade do conhecimento tem por base o capital humano ou intelectual e cujos indivíduos acreditam que a informação e o conhecimento sejam bens sociais. Para Duarte (2008, p.13), “[...] a sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo [...]” e está baseada em ilusões, cuja função é

[...] enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (DUARTE, 2008, p.14).

Estas ilusões, presentes na sociedade Pós-Moderna, são representadas pelos pensamentos a seguir: que o conhecimento nunca esteve tão acessível quanto hoje em dia, que é mais importante lidar com os problemas de maneira criativa do que ter conhecimento, que o conhecimento é uma invenção cultural, que todos os conhecimentos têm o mesmo valor e que por meio de bons exemplos todos os grandes problemas da humanidade se resolverão (DUARTE, 2008).

Em relação à educação na sociedade Pós-Moderna, os avanços alcançados pela população brasileira deveriam garantir que a sociedade também evoluísse; que os sujeitos inseridos nessa sociedade se tornassem mais críticos, mais abertos ao diálogo, menos violentos, menos consumistas, que tivessem mais acesso aos bens culturais que aos bens materiais, entendendo que “[...] o acesso aos bens culturais, proporcionado por uma educação democrática, pode muitas vezes significar o acesso aos veículos onde estes bens se encontram registrados – entre eles, o livro” (SILVA, 1984, p.31).

A “sociedade do conhecimento”, que aparentemente é tão avançada, propaga um discurso de que é preciso oferecer acesso às novas tecnologias também dentro dos espaços escolares, pois só assim a escola estará ‘capacitando’ as novas gerações para enfrentar o mercado de trabalho. Esse discurso, a serviço do capitalismo, está mais preocupado em garantir que os jovens tenham acesso às tecnologias do que em garantir a eles um trabalho educativo de qualidade, voltado à apropriação dos bens culturais. Em relação ao trabalho educativo, Saviani (2012, p. 13) explicita que

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que

é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Assim, a ‘sociedade do conhecimento’ procura a todo custo preparar o cidadão para o mercado de trabalho, renegando ao segundo plano o papel fundamental da escola. Se a realidade social brasileira for olhada sob este prisma, é possível visualizar que houve um avanço social em relação às taxas de alfabetização, de redução de analfabetismo e de analfabetos funcionais ao longo de mais de três décadas de pesquisas feitas pelo IBGE. Porém, quando o Brasil é comparado a outros países, percebe-se que ainda falta muito ser feito.

Por fim, enquanto a sociedade brasileira avança em termos tecnológicos, a realidade social sofre com questões primárias, seja por não conseguir alfabetizar 100% de sua população ou por falta de investimentos em educação. O fato é que, nos dias atuais, a sociedade capitalista tem revelado sua face mais cruel, uma vez que as informações às quais a sociedade tem acesso não tem se transformado em conhecimento e a riqueza produzida pelos países não tem se revertido na prosperidade do seu povo e nem na melhoria da educação de seus jovens.

### **3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

#### **3.1 O Universo da pesquisa**

O Universo deste estudo é constituído por duas Instituições de Ensino Superior Pública, localizadas ao norte do Estado do Paraná.

#### **3.2 Participantes**

Participaram da pesquisa 100 alunos e três professores das aulas das disciplinas de Alfabetização e Letramento e Fundamentos Teórico-metodológicos em Alfabetização e Língua Portuguesa. O perfil do grupo de estudantes é de jovens (79% tinham entre 18 e 25 anos), do sexo feminino (94% eram mulheres), cursando a 1ª licenciatura (95% dos entrevistados) e sem experiência docente (90% dos entrevistados).



### **3.3 Instrumentos**

Os instrumentos selecionados foram o questionário semiestruturado, a observação sistemática das aulas e a análise documental.

### **3.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados**

Para a aplicação do questionário, a observação das aulas e verificação da documental realizou-se os procedimentos éticos obtendo a aprovação da pesquisa pelo comitê de ética da Universidade Estadual de Londrina.

### **3.5 Procedimentos para a análise de dados**

Para a análise quantiquantitativa dos dados da pesquisa foram considerados: os documentos oficiais que organizam os cursos das faculdades pesquisadas: o Projeto Pedagógico do Curso, as Matrizes Curriculares e as Ementas das disciplinas voltadas para o ensino da leitura e à formação do leitor; os dados obtidos por meio de 100 questionários respondidos pelos alunos da 2ª, 3ª e 4ª séries (período noturno) das duas faculdades pesquisadas e os 03 docentes que ministram as disciplinas objeto desta pesquisa; a observação das aulas realizada pela pesquisadora, num total de 20 horas.

Análise documental foi realizada a partir das Matrizes Curriculares e das Ementas dos componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecidos pela IES1 e IES2<sup>5</sup>, buscando realizar a análise sucinta do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e a análise minuciosa somente de algumas disciplinas específicas.

Em relação ao PPC dos cursos, foi observado principalmente o perfil do futuro pedagogo formado por estas instituições; tendo sido comparado o perfil do futuro pedagogo em relação à gestão, aos desafios da prática docente e à pesquisa. As disciplinas observadas foram Alfabetização e Letramento, Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Fundamentos Teórico- Metodológicos em Alfabetização e Língua Portuguesa pelo fato da pesquisadora entender, a partir da análise das ementas de todas as disciplinas dos cursos, que essas disciplinas tratam também da formação do leitor e do ensino da leitura.

---

<sup>5</sup> IES1 e IES2 – sigla dada às duas Instituições de Ensino Superior participante da pesquisa.

Em relação às Matrizes Curriculares, buscou-se comparar a organização dos cursos oferecidos pelas Instituições pesquisadas. Tendo em vista que os Componentes Curriculares são organizados por meio de três Núcleos Articuladores, foram feitas comparações das disciplinas que compõem cada um deles.

Assim, foram comparadas as cargas horárias das disciplinas, a organização das matrizes curriculares e o período do curso em que as disciplinas voltadas para o ensino da leitura e à formação do leitor são ofertadas aos graduandos, buscando dessa forma obter um panorama geral da organização curricular dos cursos pesquisados.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise documental recaiu sobre os documentos norteadores dos Cursos de Pedagogia na IES1 e IES2 com a intenção de verificar quais os Componentes Curriculares responsáveis pelo ensino da leitura e pela formação do leitor nestes Cursos. Por intermédio de análises comparativas quanto à carga horária das disciplinas e sobre os temas propostos nas Ementas das disciplinas de Alfabetização e Letramento (IES1 e IES2), Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (IES2) com a intenção de verificar quais os temas discutidos pelos docentes a respeito do ensino da leitura e da formação de leitores.

A análise dos dados obtidos por meio da observação de vinte horas de aulas das disciplinas de Alfabetização e Letramento teve o intuito de analisar a práxis pedagógica *in loco*.

O PPC de Licenciatura em Pedagogia da IES1 foi analisado e nele consta que esta instituição se propõe a formar sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade que os cerca, visando transformá-la para o bem da coletividade. Para isso, o curso de Pedagogia da IES1 sofreu modificações ao longo do tempo e após inúmeras reuniões de discussão do colegiado, foi instituída uma nova proposta de curso voltado para o trabalho “[...] com o conhecimento histórico-cultural, formando um profissional consciente de seu papel social e educacional, dentro de uma ação política articulatória” (2011, p. 09) que caracterizaria o problema crucial do curso de Pedagogia. Nesse sentido, Saviani (2012, p. 65) afirma que o problema essencial da Pedagogia é relativo à

[...] transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o

crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos.

Dentro da nova proposta de curso implantada em 2012, na IES1, um dos objetivos do curso é instrumentalizar o graduando quanto aos conceitos fundamentais da educação, pois só dessa maneira ele estará de acordo com as necessidades profissionais do pedagogo nos dias atuais. Além disso, também é objetivo do curso formar pesquisadores.

A concepção teórica que norteia o curso da IES1 é o Materialismo Histórico-Dialético, que pode ser sintetizada como

Tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2011, p. 421)

Quanto às concepções teóricas de seus docentes, o PPC da IES1 afirma que seus professores possuem formações vinculadas às diferentes linhas teóricas, o que permite uma discussão dialética dos conhecimentos. Nesse sentido, o referido documento aponta que todos os membros do colegiado concordam que o curso está voltado para “[...] a expropriação da força de trabalho e pela apropriação da cultura historicamente acumulada” (2011, p. 11).

Por se tratarem de documentos diferentes, o perfil do futuro pedagogo formado pela IES1 não é o mesmo que o profissional formado pela IES2. Embora tenham aspectos semelhantes, o perfil do pedagogo formado por cada uma das instituições possui ênfase em determinados aspectos.

Já as análises das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa (estudantes) aos dois questionários semiestruturados aplicados e das aulas observadas. Dessa maneira, procurou-se identificar o perfil do grupo pesquisado em relação à leitura e compreender em que medida era possível afirmar que este grupo era composto por leitores. Para a construção do perfil desses estudantes, foram analisados os seguintes aspectos: idade,

sexo, escolaridade, tempo de docência, quantidade de livros lidos anualmente, as preferências e seus maiores influenciadores quanto à leitura, entre outras questões.

Em relação ao perfil dos profissionais formados nas duas faculdades, a IES1 estabelece sete itens que dão um panorama do perfil do jovem pedagogo, declaradamente voltado às questões teóricas. A IES2 apresenta dezesseis itens que caracterizam o perfil dos profissionais, voltado à prática cotidiana da profissão. Entendendo que a formação do pedagogo baseia-se em três dimensões: a prática docente, a gestão e a pesquisa.

Ambas as instituições apresentam aspectos comuns em relação ao perfil de seus alunos, voltados para a prática do trabalho cotidiano que os futuros pedagogos encontrarão nos ambientes escolares e não escolares e o que se espera do futuro pedagogo em relação à pesquisa. A partir da análise dos documentos da IES1 e IES2 foram selecionados alguns recortes que ilustram os perfis elencados pelas instituições, conforme Quadro:

**Quadro 1** – Perfil do futuro pedagogo em relação aos desafios da prática docente

IES1	IES2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o processo educacional nas diversas áreas de educação formal e não formal.</li> <li>• Comprometimento com a práxis educativa como função social, na qual deve exercer o papel de mediador entre o conhecimento elaborado e a apropriação e reelaboração pelo aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras: física, psicológica, intelectual e social;</li> <li>• Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento;</li> <li>• Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos PPCs das Instituições.

**Quadro 2** – Perfil do futuro pedagogo em relação à gestão

IES1	IES2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter compreensão ampla e consciente da Educação e da prática educativa que ocorrem em diferentes âmbitos e modalidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.</li> <li>• Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.</li> <li>• Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;</li> </ul>
--	---

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

**Quadro 3** – Perfil do futuro pedagogo e a pesquisa - articulação entre teoria e prática

IES1	IES2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter conhecimento investigativo, buscando sempre alternativas através da pesquisa para a melhoria do processo educacional.</li> <li>• Fazer a articulação de pesquisa, ensino e extensão na produção do conhecimento e de novas práticas pedagógicas.</li> <li>• Coerente no exercício profissional com seu discurso teórico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.</li> <li>• Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;</li> <li>• Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

As faculdades pesquisadas apresentam preocupação com as três dimensões da formação do pedagogo: a prática docente, a gestão e a pesquisa; deixando transparecer, por meio dos vocábulos postos nos documentos analisados, a concepção teórica dos cursos. Embora ambas as instituições informem que seguem como linha teórica o Materialismo Histórico Dialético, somente a IES1 traz em seus referenciais termos dessa teoria, como: transformação social, práxis educativa e papel do mediador.

Por fim, ao analisar o perfil dos futuros pedagogos em relação à dimensão ‘articulação teoria e prática’, não foi possível perceber nenhum tópico voltado especificamente ao ensino da leitura ou à formação de leitores.

No entanto, numa análise qualitativa dos dados obtidos por meio dos questionários foi possível obter alguns posicionamentos dos entrevistados em relação à formação de

leitores no Curso de Pedagogia e em relação às obras literárias que esses sujeitos já leram, ou ainda, como eles afirmaram terem sido motivados por seus pais e professores em relação à leitura.

Em relação às aulas observadas pela pesquisadora, cabe ressaltar que elas constituíram um Diário de Observação, cujos excertos foram analisados e no decorrer dessas análises foi possível presenciar situações distintas nos dois Cursos de Pedagogia pesquisados, coexistindo variadas formas de práxis: a “práxis burocratizada”, a “práxis reiterativa ou imitativa” e a “práxis intencional”.

Ao se verificar a presença da práxis burocratizada em momentos distintos das aulas, a pesquisadora está se referindo à ideia de uma práxis que não transforma, sendo esse termo pode ser usado para se referir a uma práxis educativa exercida de modo burocrático (VASQUEZ, 1968).

O maior problema da práxis burocratizada reside no fato dela não propiciar a transformação da realidade estabelecida, mas sim sua perpetuação por meio de uma formalização do ato docente. Dessa forma, foi possível observar que se fala dos conceitos de leitura e de sua importância, mas não se lê; que se fala sobre as linguagens dos diferentes contextos sociais, mas não se discute a linguagem presente nos diferentes momentos de interlocução em sala de aula.

Também foi possível observar a predominância de uma práxis reiterativa ou imitativa, que pode ser caracterizada pelo fato de

[...] subjetivo se dá como uma espécie de modelo ideal platônico que se plasma ou realiza, dando lugar a uma cópia ou duplicação. [...] o determinante é o modelo; o real só justifica seu direito de existir por sua adequação ao ideal. (VASQUEZ, 1968, p. 257)

De modo geral, a práxis reiterativa ou imitativa pode ser entendida como positiva, pois amplia o que já fora criado. Mesmo que a práxis imitativa seja uma tentativa de apoiar-se numa outra já vivenciada, a segunda jamais será idêntica à primeira, pois ambas ocorrem em situações diferentes e em grupos sociais distintos. Além disso, em determinado momento, ela irá ceder espaço para a existência de uma práxis criadora.

Em outras situações apresentadas<sup>6</sup> foi possível observar a existência de uma práxis intencional, na qual se percebe um objetivo previamente traçado e o resultado final desse

---

<sup>6</sup> As situações apresentadas nessa pesquisa e que podem ser consideradas como Práxis Intencional ocorreram nos dias 23/04; 24/04; 25/04; 16/05 e 23/05, todas na IES1 (D2)

momento é a adequação entre o objetivo traçado, as mediações ocorridas e seu resultado final. Para Vasquez (1968, p. 318), a práxis intencional pode ser definida como:

[...] uma esfera prática que acarreta a intervenção da consciência como processo de realização de uma intenção determinada, no decurso do qual o subjetivo se objetiva, a intenção se realiza, e o objetivo se subjetiviza; ou seja, o realizado corresponde [...] a certa intenção original.

Em relação às horas de observação realizadas, é relevante citar que estas foram sistemáticas e aconteceram concomitantemente nas duas instituições durante o período de dois meses. A observação é extremamente relevante no caso da pesquisa de abordagem qualitativa aqui apresentada, uma vez que esse instrumento permite que

[...] o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema. [...] a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 45).

Assim, somente por meio da observação das aulas foi possível verificar a práxis docente nos cursos pesquisados, na busca de se constatar em que medida essa práxis implica na formação do futuro professor-leitor.

O Questionário 02 procurou observar o comportamento leitor do grupo pesquisado, uma vez que seus itens de 1 a 4 traziam perguntas que possibilitavam este levantamento. Em seu item 01, esse instrumento de coleta de dados apresenta pergunta *Você gosta de ler?* e a partir das respostas apresentadas foi possível gerar os dados expressos na Tabela 1:

**Tabela 1** – Posicionamento dos entrevistados diante da leitura

Pergunta: Você gosta de ler?	IES1		IES2		Total de entrevistados	
	nº	%	nº	%	nº	%
Sim, gosto muito de ler por isso leio muito	03	6,81%	09	16,07%	12	12%
Sim, gosto de ler; mas quase não tenho tempo	41	93,19%	46	82,14%	87	87%
Não gosto de ler	0	0%	01	1,79%	01	1%
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>	<b>56</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (a partir do Item 1 – Questionário nº 2 – APENDICE

B)

Fica evidente que quase todos os alunos afirmam gostar de ler, sendo que a maioria (87%) afirma que gosta muito de ler, mas não o fazem por não terem tempo disponível. Esse dado se contrapõe ao que fora apresentado no subitem Perfil – Estudante e Escolaridade da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, cujo percentual de leitores é de 48% dos estudantes entrevistados, um índice bem menor do que o obtido na pesquisa aqui descrita. Uma das possibilidades possíveis para explicar esse fenômeno é que na pesquisa de nível nacional havia estudantes e não estudantes em contraposição a esta pesquisa cujo público é formado somente por universitários.

Por entender que não basta afirmar gostar de ler para ser considerado ler; mas que é preciso haver um envolvimento com práticas de leitura reais – seja por meio da leitura de livros ou da indicação e crítica de livros que tenha lido – é possível comparar as respostas dadas pelos entrevistados aos itens 1 e 4 do Questionário 2, por meio das perguntas como: se gostam ou não de ler em contraposição à pergunta a respeito de quantos livros eles leem por ano, expressas na Tabela acima.

Em resposta à pergunta *Você gosta de ler?*; um índice expressivo do público pesquisado afirma que a falta de tempo é o que mais atrapalha a leitura (87% dos entrevistados). Em relação à média anual de livros lidos, expressa por meio da pergunta *Você lê em média quantos livros por ano?* Fora explicado pela pesquisadora que só deveriam ser consideradas as leituras de livros inteiros. Os índices obtidos a partir desse item estão apresentados na Tabela 2

**Tabela 2** – Média de livros inteiros lidos por ano

<b>Pergunta: Você pode afirmar que lê em média</b>	<b>IES1</b>		<b>IES2</b>		<b>Total entrevistados</b>	
	<b>n°</b>	<b>%</b>	<b>n°</b>	<b>%</b>	<b>n°</b>	<b>%</b>
De 1 a 3 livros por ano	<b>33</b>	<b>75 %</b>	<b>29</b>	<b>51,8 %</b>	<b>62</b>	<b>62 %</b>
De 4 a 6 livros por ano	<b>05</b>	<b>11,3 %</b>	<b>21</b>	<b>37,5 %</b>	<b>26</b>	<b>26 %</b>
De 7 a 12 livros por ano	<b>02</b>	<b>4,5 %</b>	<b>02</b>	<b>3,58 %</b>	<b>04</b>	<b>4 %</b>
Não consigo ler nenhum livro inteiro	<b>04</b>	<b>9,1 %</b>	<b>04</b>	<b>7,1 %</b>	<b>08</b>	<b>8 %</b>
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>	<b>56</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100 %</b>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (a partir do Item 4 – Questionário nº 2 – APENDICE B)

A maioria dos entrevistados afirmou gostar de ler, mas não fazê-lo devido à falta de tempo (87% das respostas). Em relação à média de livros lidos por ano, a maioria afirmou ler de 1 a 3 livros inteiros por ano, índice acima da média nacional de livros por



habitante<sup>7</sup>. Porém, a pesquisa Retratos da Leitura 2011 revela também que a média de livros lidos entre o público estudante é de 6,2 livros por ano (não especificados se inteiro ou parcialmente lidos), quantitativamente superior aos dados obtidos por esta pesquisa.

Outro dado contrastante está relacionado às respostas obtidas nesta pesquisa em relação ao gosto pela leitura versus quantidade de livros lidos. Em média, 12% dos entrevistados que afirmam ‘gostar muito de ler e por isso leem muito’ (6,81% dos alunos da IES1 e 16,07% da IES2), mas ao serem questionados sobre a quantidade de livros inteiros lidos anualmente, somente 4% afirmou ler de 7 a 12 livros/ano, o que equivale a até um livro por mês. Portanto, ler até um livro por mês se contrapõe à ideia de “ler muito” afirmativa expressa por 12% dos entrevistados.

Em relação ao Questionário 2 – item 2, ao responderem à pergunta *Que tipo de livro você mais gosta de ler?* Foram observadas as respostas apresentadas na Tabela 6:

**Tabela 3** – Tipos de livros que os entrevistados mais gostam de ler

Categorias de respostas	IES1		IES2		Total de entrevistados	
	nº	%	nº	%	nº	%
Com textos literários (para crianças)	04	9,09%	03	5,35%	07	7%
Com textos literários (para adultos)	08	18,18%	16	28,58%	24	24%
Com textos informativos	04	9,09%	13	23,20%	17	17%
Com textos de autoajuda	00	0%	01	1,79%	01	1%
Com textos acadêmicos (sugeridos pela faculdade)	03	6,81%	02	3,58%	05	5%
Não soube definir com precisão, assinalando todas as respostas	25	56,81%	21	37,5%	46	46%
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>	<b>56</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (a partir do Item 2 – Questionário nº 2 – APENDICE

B)

Observa-se que nos dois grupos pesquisados prevaleceu uma imprecisão quanto aos livros preferidos para leitura. Isso porque 46% dos entrevistados assinalaram todas as alternativas apresentadas no momento da aplicação do questionário, embora fosse pedido para que assinalassem somente os livros preferidos. Durante esse momento, a pergunta que alguns entrevistados fizeram à pesquisadora foi “Professora, eu gosto de ler tudo, posso marcar (X) em tudo?” e a pesquisadora ao explicar que eram somente os livros que eles mais gostavam de ler se deparou com um questionamento generalizado, uma vez que os entrevistados afirmaram já terem assinalado mais de uma alternativa.

<sup>7</sup> Dado apontado pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 2011, que é 2,1 livros inteiros por ano.

Ainda em relação às preferências de leitura, a resposta apresentada pela maioria deles estava relacionada à leitura de livros de literatura voltada para o público adulto (24% do total de entrevistados) seguido pelos livros de autoajuda (apontado por 17% dos entrevistados). Outro dado interessante diz respeito ao baixíssimo índice de sujeitos que admitiram gostar de ler livros de autoajuda (apontado por 1% dos entrevistados), dado este que se contrapõe aos índices apontados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 2011<sup>8</sup>.

É possível compreender essa contraposição ao se considerar que os estudantes entrevistados não evidenciaram suas preferências de maneira sincera, assinalando a alternativa que acreditavam ser a mais adequada por ser socialmente aceita. Além disso, é possível ter esse entendimento em relação aos dados obtidos se forem observadas a situação de interlocução: os sujeitos do discurso (estudantes universitários) responderam a um questionário (previamente anunciado sobre o perfil do leitor) num determinado contexto social (numa instituição de ensino superior).

Em relação à pergunta apresentada pelo Questionário 2 (item 3), *Quais gêneros você mais gosta de ler?*, as respostas obtidas foram organizadas em duas grandes categorias: literários e não literários, cujos índices estão expressos na Tabela 4:

**Tabela 4** – Gêneros que os entrevistados mais gostam de ler (*Literários e não literários*)

	Categorias de respostas	IES1		IES2		Total	
		nº	%	nº	%	nº	%
Literários	Contos policiais	0	0%	0	0%	0	0%
	Contos de assombração ou de terror	0	0%	03	5,35%	03	3%
	Romances	06	13,6%	12	21,42%	18	18%
Não literários	Histórias em quadrinhos	02	4,54%	01	1,79%	03	3%
	Notícias e reportagens	05	11,3%	10	17,9%	15	15%
	Revistas de atualidades	02	4,55%	04	7,14%	06	6%
Não souberam definir com precisão		29	65,2%	26	46,4%	55	55%
<b>Total</b>		<b>44</b>	<b>100%</b>	<b>56</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (a partir do Item 3 – Questionário nº 2)

Também nesse caso, ao responderem a essa pergunta, os entrevistados apresentaram um alto índice de imprecisão, tal como foi verificado na pergunta anterior. Novamente, 55% dos alunos pesquisados responderam a mais de uma alternativa proposta e ao serem questionados pela pesquisadora alguns entrevistados responderam “*mas eu gosto de ler tudo isso que eu marquei tudo*”.

<sup>8</sup> De acordo com a pesquisa nacional, 13% dos entrevistados afirmou gostar de ler livros de autoajuda (sendo considerados somente os entrevistados com idade de 18 a 24 anos).

É possível encontrar outros dados se forem estabelecidos contrapontos em relação às Tabelas 3 e 4, uma vez que as categorias de respostas propostas na Tabela 3 aprofundam a discussão proposta na Tabela 4. Um primeiro exemplo dessa contraposição está relacionado à preferência dos alunos em relação à leitura de textos literários, pois enquanto 32% dos entrevistados<sup>9</sup> afirmaram gostar de ler algum “tipo” de texto literário, esse índice cai para 21% se forem pré-estabelecidos somente três gêneros literários para escolha<sup>10</sup>. Outro exemplo dessa contraposição diz respeito ao fato de 24% dos entrevistados terem afirmado gostar de ler textos literários para adultos, na pergunta posterior nenhum dos entrevistados afirmou gostar de ler contos policiais, embora esse gênero faça parte da literatura voltada para o público juvenil e adulto. E por fim, num último exemplo, diz respeito ao índice de 3% dos entrevistados terem afirmado gostar de ler contos de assombração e de terror, mas ao serem observados os títulos de livros já lidos por eles não foram apontados nenhum livro de autores renomados de contos policiais como Edgar Allan Poe, Agatha Christie e Arthur Conan Doyle.

Em relação a outro questionamento feito, sobre quem seriam os maiores incentivadores dos entrevistados em relação à leitura, foram observados os índices expressos na Tabela 5:

**Tabela 5** – Maior incentivador para se tornar leitor

Categorias de respostas	IES1		IES2		Total de entrevistados	
	nº	%	nº	%	nº	%
Professores	17	38,63%	19	33,92%	36	36%
Por iniciativa própria	03	6,81%	05	8,93%	08	8%
Os pais	13	29,54%	18	32,14%	31	31%
Os irmãos mais velhos	04	9,10%	05	8,93%	09	9%
Outros familiares (avós, tias, madrinhas)	04	9,10%	05	8,93%	09	9%
Outros profissionais (área da saúde)	01	2,28%	00	0%	01	1%
Amigos	00	0%	01	1,80%	01	1%
Não responderam	02	4,54%	03	5,35%	05	5%
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>	<b>56</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (a partir do Item 6 – Questionário nº 2 – APENDICE

B)

<sup>9</sup> Este índice foi formado por sendo que 7% afirmaram gostar de ler textos literários para crianças, enquanto 24% afirmaram gostar de ler textos literários para adultos e 1% afirmou preferir livros de autoajuda.

<sup>10</sup> Este índice de 21% dos entrevistados que afirmaram gostar de ler livros de literatura se divide em 3% que afirmam gostar de ler contos de assombração e de terror e 18% que afirmam gostar de ler romances.

Os dados obtidos apontaram que 36% dos entrevistados consideram os professores do Ensino Fundamental e Médio como seus maiores incentivadores para que se tornassem leitores, seguidos de seus pais (31% das respostas). Esses índices correspondem aos obtidos pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – 2011, que também apontou os professores e os pais, respectivamente, como maiores incentivadores em relação à leitura.

Por ser a formação de leitores o foco dessa pesquisa, é relevante observar de que maneira os entrevistados apontam que foram incentivados por seus professores, tendo apresentado respostas em que esse incentivo era dado por meio de frases como “Minha professora falava que quem lê bastante, escreve bem” (A-98) e “Meus professores falavam que ler era importante porque aumenta o vocabulário, a imaginação e a criatividade” (A-16). No Quadro 05 foram elencadas algumas respostas apresentadas pelos entrevistados em relação aos procedimentos adotados pelos professores visando à formação de leitores:

**Quadro 5** – Como os entrevistados afirmam terem sido incentivados por seus professores

<b>Aluno</b>	<b>Resposta:</b>
A-3	<i>Meus professores nos levavam à biblioteca e tínhamos nosso momento de leitura;</i>
A-9	<i>Através de leituras para trabalhos e avaliações;</i>
A-24	<i>Minha professora dava vários títulos para a leitura e discussão posterior</i>
A-25	<i>Todos os dias ela lia começava a aula com a leitura de um livro</i>
A-34	<i>Meus professores faziam ‘contação’ de histórias</i>
A-48	<i>Minha professora da pré-escola que me mandava para a biblioteca escolher três livros para fazer a leitura;</i>
A-54	<i>Minha professora mostrava alguns livros interessantes durante a aula</i>
A-60	<i>Minha professora da pré-escola distribuía livrinhos para a sala toda, mesmo que nós não soubéssemos ler, ela pedia para que lêssemos para a turma toda;</i>
A-62	<i>Minha professora lia histórias legais, que chamavam a atenção das crianças</i>
A-75	<i>Minha professora fazendo momentos de leitura durante as aulas, propondo e incentivando seus alunos a ler;</i>
A-79	<i>Minha professora do Ensino Fundamental lia, todos os dias, o livro A Ilha Perdida no final da aula, nos deixando curiosos para o dia seguinte;</i>
A-96	<i>Meu professor oportunizando visitas à biblioteca;</i>
A-100	<i>Minha professora por meio de suas aulas de Oficina de Leitura.</i>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisa a partir das respostas ao Item 6 – Questionário nº 2 (APÊNDICE B).

Em suas respostas, os entrevistados explicitam algumas maneiras como foram incentivados a ler por meio das práticas docentes de seus professores, como: serem levados à biblioteca para que escolhem livros, ouvir as histórias lidas por seus professores em voz alta, ouvir a cada dia a leitura de um capítulo de um livro de literatura

por parte de seus professores, participar de oficinas de leitura, etc. Em todos esses momentos elencados evidencia-se a preocupação desses professores, mesmo que de maneira empírica, de aproximar seus alunos do universo literário. Mas contar histórias aos alunos não basta, é preciso atentar para o fato que

Mesmo havendo inovações ao narrar textos, deve-se cuidar para que a história continue com sua essência e preocupar-se em trabalhar a emoção e a imaginação do sujeito-ouvinte. Neste sentido, destaca-se que a qualidade dos livros que se lê é fundamental, visto que o uso deles é muito significativo para o desenvolvimento e formação da criança. (REZENDE, 2011, p.52).

As ações citadas pelos entrevistados evidenciam práticas sociais de leitura em ambientes escolares, o que comprova que não há 'receitas' padronizadas para a formação de leitores e sim a convicção de que mesmo em espaços escolares as práticas de leitura devem ser práticas sociais permanentes, que precisam acontecer ao longo de toda a escolaridade, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, uma vez que conforme afirma Foucambert (1994, p. 17)

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

Portanto, as palavras de Foucambert remetem à necessidade dos professores que atuam da Educação Básica ao Ensino Superior considerarem a necessidade diária de investir em ações docentes que valorizem a leitura e em práticas sociais de leitura em sala de aula.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das Ementas das disciplinas, por sua vez, evidencia uma grande preocupação em abordar conceitos sobre leitura, conceitos de alfabetização e o conceito de letramento em detrimento de situações em que os estudantes possam pensar na alfabetização como um processo permanente de práticas sociais de leitura e de escrita.

Ter conhecimento de conceitos é extremamente relevante para os estudos acadêmicos, porém caberá aos professores relacionar a teoria à prática durante a formação do pedagogo. Além disso, foi possível perceber pela análise das ementas destas disciplinas que a formação de leitores não é sua prioridade.

Numa análise quantitativa das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa (estudantes) aos questionários, foi possível constatar que: 99% dos estudantes se autodeclararam leitores, sendo que 87% afirmaram gostar de ler mas não terem tempo para isso e 12% afirmaram que gostam de ler e por isso leem muito. A média de livros inteiros lidos por ano por esse grupo é de 1 a 3 livros (resposta dada por 62% dos entrevistados) e os “tipos” de textos preferidos por eles são os literários (preferência de 24% dos entrevistados), seguido por textos informativos (17% dos entrevistados). Seus maiores incentivadores em relação à leitura foram seus pais e professores (67% das respostas apresentadas).

Porém, numa análise qualitativa dos dados obtidos por meio dos questionários foi possível obter alguns posicionamentos dos entrevistados em relação à formação de leitores no Curso de Pedagogia e em relação às obras literárias que esses sujeitos já leram, ou ainda, como eles afirmaram terem sido motivados por seus pais e professores em relação à leitura.

Em relação às aulas observadas pela pesquisadora, cabe ressaltar que elas constituíram um Diário de Observação, no decorrer dessas análises foi possível presenciar situações distintas nos dois Cursos de Pedagogia pesquisados, coexistindo variadas formas de práxis: a “práxis burocratizada”, a “práxis reiterativa ou imitativa” e a “práxis intencional”.

Ao se verificar a presença da práxis burocratizada em momentos distintos das aulas, a pesquisadora está se referindo à ideia de uma práxis que não transforma, sendo esse termo pode ser usado para se referir a uma práxis educativa exercida de modo burocrático (VASQUEZ, 1968).

O maior problema da práxis burocratizada reside no fato dela não propiciar a transformação da realidade estabelecida, mas sim sua perpetuação por meio de uma formalização do ato docente. Dessa forma, foi possível observar que se fala dos conceitos de leitura e de sua importância, mas não se lê; que se fala sobre as linguagens dos diferentes contextos sociais, mas não se discute a linguagem presente nos diferentes momentos de interlocução em sala de aula.

Nessa mesma direção, foi possível observar a predominância de uma práxis reiterativa ou imitativa, que pode ser caracterizada pelo fato de

[...] subjetivo se dá como uma espécie de modelo ideal platônico que se plasma ou realiza, dando lugar a uma cópia ou duplicação. [...] o determinante é o modelo; o real só justifica seu direito de existir por sua adequação ao ideal. (VASQUEZ, 1968, p. 257)

De modo geral, a práxis reiterativa ou imitativa pode ser entendida como positiva, pois amplia o que já fora criado. Mesmo que a práxis imitativa seja uma tentativa de apoiar-se numa outra já vivenciada, a segunda jamais será idêntica à primeira, pois ambas ocorrem em situações diferentes e em grupos sociais distintos. Além disso, em determinado momento, ela irá ceder espaço para a existência de uma práxis criadora.

Em outras situações apresentadas<sup>11</sup> foi possível observar a existência de uma práxis intencional, na qual se percebe um objetivo previamente traçado e o resultado final desse momento é a adequação entre o objetivo traçado, as mediações ocorridas e seu resultado final. Para Vasquez (1968, p. 318), a práxis intencional pode ser definida como:

[...] uma esfera prática que acarreta a intervenção da consciência como processo de realização de uma intenção determinada, no decurso do qual o subjetivo se objetiva, a intenção se realiza, e o objetivo se subjetiviza; ou seja, o realizado corresponde [...] a certa intenção original.

Assim, para que seja possível ter êxito na formação de leitores é necessário que se efetivem ações docentes voltadas para a leitura e a discussão de textos de gêneros diversos, de preferência literários, envolvendo ativamente os alunos por meio das leituras propostas e da participação em discussões que visam o estabelecimento de um diálogo entre leitores e texto, numa perspectiva de práxis reflexiva (que vise a transformação da realidade posta)

Alguns fatores dificultadores, presentes no cotidiano dos Cursos de Pedagogia analisados interferem, de maneira decisiva, na formação de leitores. Inicialmente, para que se possam realizar as ações descritas acima, é preciso tempo didático, que de acordo com os docentes entrevistados é um tempo reduzido, o que dificulta esse trabalho de formação.

---

<sup>11</sup> As situações apresentadas nessa pesquisa e que podem ser consideradas como Práxis Intencional ocorreram na observação das aulas nos dias 23/04; 24/04; 25/04; 16/05 e 23/05, todas na IES1 (D2)

Outro fator dificultador está no envolvimento ativo dos estudantes nos momentos em que se façam necessárias a leitura e a discussão de textos lidos. De acordo com o que foi observado pela pesquisadora, em muitos momentos os estudantes demonstram apatia, cansaço e até desinteresse em relação ao tema abordado em sala de aula, por este estar muito distante dos conhecimentos desses alunos. Ao serem questionados sobre qual seria a maior dificuldade para trabalhar com a leitura com seus alunos, os docentes entrevistados afirmaram:

*(D1) O fato de os meus alunos não gostarem muito de ler, em sua maioria.*

*(D2) Os estudantes não têm o hábito de ler e não têm intenção de adquiri-lo. Proponho até que leiam gibis e, com dor no coração, até livro de autoajuda desde que leiam.*

Por fim, cabe retomar o objetivo principal dessa pesquisa, que foi analisar as implicações da práxis docente na formação de professores leitores, que de acordo com a análise aqui realizada evidencia-se que os dois Cursos de Pedagogia analisados estão ainda bem distantes de formar professores-leitores, seja pelo distanciamento dos estudantes em relação à leitura; pela reduzida carga horária das disciplinas voltadas para o ensino da leitura e à formação do leitor; por causa do foco das disciplinas analisadas não ser a formação de leitores e, sobretudo, pela quase inexistência de uma práxis docente voltada à transformação da realidade atual.

## **REFERÊNCIAS**

- ARNONI, Maria Eliza B.; SANTANA, Bruna B.; PAVEZI, Natalia P. **Metodologia da Mediação Dialética**: uma forma de compreender o ensino e a aprendizagem
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5 ed. São Paulo: HUCITEC, 1992
- BARBOSA, Livia. **Sociedade do consumo**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, 106 p..



- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157p.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, out.-dez.2010.
- JOLIBERT, J. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMANN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LENIN, Vladimir Ilyich. **Os cadernos sobre a dialética de Hegel**. Lisboa: Minerva, 1975.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986. 99.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MORAES, Marcos Antônio de (org.). **Correspondência Mário de Andrade & Manoel Bandeira**. São Paulo: EDUSP/IEB, 2001.
- REZENDE, Lucinéa. **Literatura infantojuvenil: abordagens teórico-práticas**. Londrina: EDUEL, 2011. 160 p.
- SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da Leitura**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- VASQUEZ, Adolfo Sanchez Vasquez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.