



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

SUELI PINHEIRO DA SILVA

LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE NAS VOZES DE FUTUROS PROFESSORES

BELÉM
2007



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

SUELI PINHEIRO DA SILVA

LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE NAS VOZES DE FUTUROS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística, sob a orientação do Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos.

BELÉM

2007



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE NAS VOZES DE FUTUROS PROFESSORES

por

SUELI PINHEIRO DA SILVA

Dissertação submetida à avaliação,
como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre
em Lingüística.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes
Santos
Universidade Federal do Pará – UFPA.

Examinadora: Profa. Dra. Cely do Socorro da Costa
Nunes
Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Examinadora: Profa. Dra. Izabel Cristina Soares
Universidade Federal do Pará – UFPA.

Aprovado: _____

Belém, 27 de agosto de _____ 2007.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA

Silva, Sueli Pinheiro da

Leitura e formação docente nas vozes de futuros professores
/ Sueli Pinheiro da Silva; orientador ,Sandoval Novato Gomes
Santos.---- 2007.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Curso de Mestrado em Letras,
Belém, 2008.

1. Leitura. 2. Lingüística aplicada. I. Título.

CDD-20.ed.372.4

Às duas mulheres de minha vida:

Consuelo, minha mãe e Letícia, minha filha,
pelos infindáveis questionamentos sobre um
“trabalho que não termina”.

E pela força que emanam sobre mim...

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida como a grande circunstância da aprendizagem.

À minha grande família, pela compreensão nas noites, nos dias, em feriados e finais de semana dedicados a Lê enquanto eu trabalhava.

A minha mãe pela compreensão, às vezes, instigada por dúvidas acerca do universo acadêmico, tão diferente do seu.

Ao meu pai pelo apoio incondicional e pela permanente crença em mim.

A Letícia, pelas alongadas horas em que tive que me abster dela por conta deste trabalho.

Ao Sandoval Gomes Santos, pela competência, serenidade e paciência tão necessárias a mim nas orientações.

Aos alunos sujeitos da pesquisa (e aqueles que não chegaram a ser por conta de perdas de gravações) pela contribuição e tempo e disponibilizado nas entrevistas.

Às amigas Ioneli Bessa e Hérica Nunes pelas divertidas horas em que estudávamos e discutíamos a docência e as “indecências” da vida.

Ao Clayton e a Lorena, pelo primoroso auxílio na digitação.

A Elvira Soares que sem saber lá no início me trouxe para mais perto do Mestrado.

A Cely Nunes pelas valiosas contribuições.

Ao Samuel Campos, pelas orientações iniciais.

A todos os amigos que, de longe ou de perto, auxiliaram na construção deste trabalho principalmente pelas palavras ou gestos de incentivo Rosiane Lisboa, Selma Pena, Almir Gomes e Rosângela, Gil Motta, Rosilene Quaresma e Livinha Negrão e Augusto Carvalho.

RESUMO

Este trabalho busca investigar o modo como a pesquisa acadêmica vem discutindo futuros professores acerca de sua formação leitora e acadêmica. Os sujeitos da pesquisa são alunos majoritariamente concluintes do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA) e de Formação de Professores para o Pré-escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental (atualmente correspondente ao de Pedagogia), da Universidade Estadual do Pará (UEPA). O *corpus* se constitui em um conjunto de trinta relatos, gerados por meio de entrevistas semi-estruturadas em torno de determinados temas que serviram de parâmetro para a análise dados. Do ponto de vista teórico-disciplinar, o estudo inscreve-se na esteira de estudos em Lingüística Aplicada, especialmente naqueles que se ocupam da problemática do letramento e da formação docente. Já do ponto de vista metodológico, a análise empreendida pressupõe ser possível detectar nos relatos dos alunos – naquilo que dizem e no modo com que esse dizer é formulado – indícios de suas percepções sobre o tema em questão no estudo – a relação entre leitura e formação docente considerando essa relação no domínio das licenciaturas, na área das humanidades, em duas instituições públicas de ensino superior. Tais indícios relacionam-se não apenas ao papel da leitura na sua formação, mas a outros tantos aspectos relacionados às finalidades da escola; à dimensão teórica e prática da formação acadêmica; aos suportes e gêneros textuais em que constituem as suas práticas de leitura dentro e fora da universidade; e as suas expectativas quanto à prática profissional para que foram formados. A análise dos dados nos permitiu traçar os contornos de um perfil situado de um profissional em estágio final de formação acadêmica, no que se refere tanto a seu processo de letramento, ou seja, a sua constituição como leitor, quanto a sua formação como formador de leitores. Na perspectiva dos estudos aplicados, esses resultados podem subsidiar a reflexão sobre as políticas públicas de formação acadêmica e de formação continuada do professor.

Palavras-chave: Formação acadêmica. Formação docente. Leitor-professor. Leitura. Letramento.

RÉSUMÉ

Ce travail cherche à enquêter les perceptions de futurs enseignants concernant sa formation lectrice et académique. Les sujets de la recherche sont surtout des élèves finissant la Licence en Lettres de l'Université Fédérale du Pará (UFPA) et le cours de Formation d'Enseignants pour le Pré-scolaire de la 1ère à la 4ème année de l'Enseignement Fondamental (actuellement correspondant au cours de Pédagogie), de l'Université de l'Etat du Pará (UEPA). Le corpus constitue un ensemble de trente récits, produits à partir des interviews sémi-structurées autour de certains sujets qui ont servi de paramètre pour l'analyse des données. Du point de vue théorique-disciplinaire, l'étude s'inscrit sur le domaine des études en Linguistique Appliquée, spécialement sur ceux qui s'occupent de la problématique du letramento et de la formation d'enseignant. En ce qui concerne la méthodologie, l'analyse entreprise estime qu'il est possible de détecter dans les récits des élèves - dans ce qu'ils disent et dans la manière dont ce dire est formulé - des indications de leurs perceptions sur le sujet concerné dans l'étude - la relation entre lecture et formation enseignante prenant en compte cette relation dans le domaine des Licences, dans le secteur des humanités, dans deux institutions publiques d'enseignement supérieur. Ces indications se rapportent non seulement au rôle de la lecture dans leur formation, mais à autres aspects rapportés aux finalités de l'école; à la dimension théorique et pratique de la formation académique; aux supports et aux types textuels constituant leurs pratiques de lecture à l'intérieur et à l'extérieur de l'université; et leurs attentes par rapport à la pratique professionnelle pour laquelle ils ont été formés. L'analyse des données nous a permis de tracer les contours d'un profil situé d'un professionnel en stage final de formation académique, dans laquelle il se rapporte en même temps à son processus de letramento, c'est-à-dire, sa constitution comme lecteur et à sa formation comme formateur de lecteurs. Dans la perspective des études appliquées, ces résultats peuvent subventionner la réflexion sur les politiques publiques de formation académique et de formation continue de l'enseignant.

Mots-clés: Formation académique; Formation enseignante; Lecteur-professeur; Lecture; Letrisme.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE – DISCURSOS E PRÁTICAS EM CONFRONTO	19
1.1 A ARTICULAÇÃO ENTRE LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE NA PESQUISA ACADÊMICA	22
1.2 PRÁTICAS DE LEITURA NO DOMÍNIO ACADÊMICO	27
CAPÍTULO II: LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE NO DOMÍNIO DA REGULAMENTAÇÃO OFICIAL E ACADÊMICO-CURRICULAR	32
2.1 O DOMÍNIO DA REGULAMENTAÇÃO OFICIAL	32
2.2 O DOMÍNIO DA REGULAMENTAÇÃO ACADÊMICO-CURRICULAR	41
CAPÍTULO III: A LEITURA E A FORMAÇÃO DOCENTE EM RELATOS DE FUTUROS PROFESSORES	51
3.1 UMA ABORDAGEM GLOBAL	51
3.1.1 Formação leitora do futuro professor: histórias de leitura	51
3.1.2 A formação acadêmica	53
3.1.3 Gêneros textuais nas práticas de leitura do futuro professor	61
3.2 UM ESTUDO DE DOIS CASOS	65
3.2.1 O futuro professor...	66
3.2.2 A futura professora...	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS	
A	
B	

INTRODUÇÃO

Discussões acerca de aspectos que envolvem a leitura têm freqüentado a agenda de programas de pesquisa e de políticas públicas para a educação. As críticas, quando dirigidas à escola, são, de modo geral, direcionadas à formação no ensino fundamental, sobretudo nos primeiros ciclos das séries iniciais. Mas o que tem sido feito e o que se tem discutido acerca da formação do leitor na universidade?

Os resultados da chamada “crise de leitura” são divulgados nos mais diversos meios de comunicação, respaldados por avaliações de órgãos institucionais diversos, denunciando a situação da leitura no Brasil. Muito se tem mencionado a respeito das dificuldades relacionadas à leitura, como as de compreensão ou interpretação, nos níveis do ensino fundamental e médio. Seria então inevitável que isso refletisse no chamado nível superior. Nesse nível de escolaridade, já se espera que o aluno seja capaz de ler os diferentes tipos de texto bem como uma variedade considerável de gêneros textuais, estabelecer relações intertextuais, fazer julgamentos de valor, análises e avaliações sobre o que lê, sem maiores dificuldades, considerando-se como premissa preponderante a de que o aluno já passara pelas etapas que lhe confeririam o desenvolvimento dessa habilidade, através dos “ensinamentos” veiculados no decorrer de seus delongados anos na escola. Nesse sentido, comenta Dionísio (2000, p. 404):

[...] Se os objetivos de ensino de leitura visam à formação de sujeitos capazes de ter consciência dos seus esquemas mentais e, pelos textos, reorganizá-los, se visam tornar os alunos críticos, capazes de elaborar, expandir, construir e criticar; se as práticas escolares de leitura aspiram à construção de uma comunidade de leitores caracterizada por competências que estejam para além da capacidade de decodificar textos [...] a análise conduzida [...] obriga a repensar as condições a que são submetidos os alunos no seu processo de formação enquanto leitores.

Tais reflexões nos acompanham desde os primeiros anos em que vivenciamos a experiência como docente no ensino superior, especificamente em cursos de licenciatura. Nesse período, observamos de forma mais empírica que,

entre os fatores que dificultam a ampliação do repertório de práticas de leitura dos alunos, estavam às pequenas condições de acesso a uma variedade de gêneros de leitura.

Por algum tempo, compactuamos com a concepção de que os futuros professores ‘não liam’ ou a de que seriam ‘não-leitores’, terminologias a serem discutidas posteriormente. Passados alguns anos, tal compreensão foi dando lugar à constatação de que o leitor e o texto são plurais e que estão historicamente situados. A primeira concepção restringe o lugar ocupado pelo texto ou ainda, a sua própria dimensão, considerando como textos legítimos os de cunho mais acadêmico. O futuro professor não lê apenas textos teóricos, que por sinal, parece ser os que menos os atraí.

A proposta deste estudo esteve motivada, inicialmente, nesse conjunto de percepções. Nele buscamos investigar as percepções de futuros professores acerca de sua formação leitora e acadêmica. Os sujeitos da pesquisa são alunos majoritariamente concluintes do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA) e de Formação de Professores para o Pré-escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental (atualmente correspondente ao de Pedagogia), da Universidade do Estado do Pará (UEPA). O primeiro curso propõe-se a habilitar professores de língua portuguesa a atuar nos ciclos que compreendem desde a 5ª série do Ensino Fundamental até a 3ª série no Ensino Médio. O segundo, a formar professores para as séries anteriores¹.

A presente pesquisa situa-se no rol de estudos aplicados voltados para a formação e o letramento do professor, bem como daqueles que se ocupam da constituição identitária do leitor-professor² em seu percurso de formação geral e de profissionalização. Alguns desses estudos têm proposto reflexões relevantes para a caracterização do perfil de futuros professores e para a compreensão do papel da universidade na sua formação identitária de leitor (CARVALHO, 2002;

¹ Ambos os cursos não existem mais com o formato do desenho curricular analisado visto que o Curso de Letras já passou por reformulação curricular em 2003 e o curso de Formação de Professores foi extinto em 2007, passando desde então a existir na instituição apenas o curso de Pedagogia com novo formato. No entanto, os sujeitos da pesquisa aqui realizada ainda faziam o curso pertencente ao currículo anterior.

² Optamos pela utilização desse termo tendo em vista a concepção de Marinho (1998) acerca de que o termo professor-leitor pressupõe a existência de professores não-leitores.

SANTOS, 2002; CHARTIER, 2002; KLEIMAN, 2001/ 2005; 2005; MARTINS, 2005; KONS, 2005).

Há entre o Ensino Médio e o Superior uma acentuada ruptura desencadeada pelas diferentes abordagens de ensino. A questão não é apenas metodológica, mas também de ordem epistemológica e sociológica, pois a relação com os objetos de saber modifica-se, investindo-se de outro estatuto, por um lado, e, por outro, a instituição reserva expectativas quanto às competências de que devem ser portadores os alunos que nela ingressam. Nesse caso, a prática de leitura se particulariza porque o modo de ordenação institucional do saber modifica-se. Não se trata mais de disciplinas escolares, mas acadêmicas, o que demanda uma outra forma de lidar com o conhecimento. Nessa direção, Chervel (1998, p. 18-19) afirma:

[...] O que caracteriza o ensino superior é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem largamente com suas finalidades. Não há separação entre os objetivos e os conteúdos de ensino. O professor ignora a necessidade de adaptar a seu público conteúdos de difícil acesso, e de modificar os conteúdos em função de variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante. Todos os problemas de ensino remetem a problemas da comunicação: eles são de ordem no máximo retórica. Tudo o que se pede ao aluno é para “estudar” esta matéria para dominá-la e assimilá-la: trata-se de um “estudante”. Tendo chegado à idade adulta, ele não exige uma didática particular a sua idade. Certamente, o ponto de vista um pouco esquemático aqui apresentado não leva em conta o fenômeno recente de “secundarização” do ensino superior: mas precisamente esta expressão ilustra bem a consciência profunda de uma diferenciação nítida entre dois tipos de ensino.³ (tradução nossa)

Nesse sentido, podemos afirmar que no ensino superior mudam as relações de mediação entre os interlocutores envolvidos no processo de leitura - aluno e professor- visto que este último assume agora o papel de um interlocutor

³ *Ce qui caractérise l'enseignement de niveau supérieur, c'est qu'il transmet directement le savoir. Ses pratiques coïncident largement avec ses finalités. Aucun hiatus entre les objectifs lointains et les contenus de l'enseignement. Le maître ignore ici la nécessité d'adapter à son public des contenus d'accès difficile, de modifier ces contenus en fonction des variations de son public: dans cette relation pédagogique, le contenu est un invariant. Tous ses problèmes d'enseignement se ramènent aux problèmes de la communication: ils sont d'ordre tout au plus rhétorique. Et tout ce qu'on demande à l'élève, c'est d' "étudier" cette matière pour la dominer et l'assimiler: c'est un "étudiant". Parvenu à l'âge adulte, il ne réclame pas de didactique particulière à son âge. Certes, le point de vue un peu schématique ici présenté ne tient pas compte du phénomène récent de "secundarization" de l'enseignement supérieur: mais précisément cette expression illustre bien la conscience profonde d'une différenciation nette entre deux types d'enseignement.*

“mais maduro” e, no que concerne à leitura, não mais aquele que “ensina e centraliza em si uma única possibilidade de leitura para o texto”.

Nosso olhar neste trabalho direciona-se, portanto, para o sujeito sobre o qual incide a formação acadêmica – o futuro professor –, tanto aquele cuja formação se propõe a prepará-lo para atuar nas séries iniciais, o pedagogo, quanto para atuar nos demais níveis de ensino na área de língua portuguesa, buscando compreender suas percepções sobre os modos de sua constituição como leitor (em etapas anteriores ao ingresso no ensino superior) e sobre o papel da universidade em sua formação docente e no processo de complexificação de suas práticas leitoras.

Interpretar essas percepções pressupõe assumir uma perspectiva dialógica de linguagem, tal como a conceituou Bakhtin/Voloshinov (1929/1979), dado que o foco das análises incidiu não apenas *o que dizem* os sujeitos, mas também como manifestam esse dizer, considerando os possíveis diálogos que seus enunciados mantêm com enunciados que circulam em outras instâncias de institucionalização das práticas sociais, entre elas: i) a instância da reflexão acadêmica sobre o tema da leitura em articulação com a formação docente; ii) a instância da normatização oficial que opera na direção de definição de diretrizes gerais para a formação acadêmica e, por fim, iii) a instância da elaboração curricular dessas diretrizes pela comunidade acadêmica.

Além desses diálogos, por hipótese seria possível detectar nos relatos dos alunos percepções sobre aspectos relacionados à sua formação leitora anterior à formação acadêmica, a sua auto-imagem de leitor e os modos como constituem suas práticas sociais de leitura. Enfim, interessa-nos analisar as concepções sobre leitura construídas antes do ingresso na universidade e durante ele, no contexto de formação acadêmica.

Nessa direção, optamos por articular, nesta investigação, a discussão sobre leitura com a abordagem da questão da formação do professor, um leitor que, por determinação da sua própria função, deverá formar leitores. Trata-se de dois eixos temáticos complementares.

Entendemos que o fato de compreender as percepções de determinados sujeitos sobre as práticas sociais com que se acham envolvidos é uma das portas de entrada possíveis para se compreender como se constitui e

funciona a linguagem (e a leitura como prática de linguagem particular) em contextos socioculturais e institucionais particulares. No que se refere às práticas acadêmicas, esse conhecimento pode contribuir para a discussão sobre a formação docente inicial e continuada, incluída nessa discussão a relação entre o currículo e o projeto pedagógico que busca regular essa formação.

Alguns pesquisadores já se dedicam a pesquisas relacionadas à leitura na formação docente. Vejamos algumas das questões por eles apresentadas:

[...] Que leitores recebemos e que leitores estamos formando? Afinal, o que lêem, como lêem, para que lêem os universitários? Qual é a contribuição dos professores para a introdução dos alunos ao mundo dos textos de sua especialidade? Quais são as expectativas e exigências docentes e discentes?" (CARVALHO, 2002, p. 09)

Que representações de leitora as professoras têm de si mesmas? Quais seriam suas disposições, competências e crenças em relação à leitura? Como essas professoras se caracterizam como leitoras? Em torno de que necessidades, impressos e práticas vêm se formando como leitoras e desenvolvendo práticas do ler no ambiente sócio-cultural *em que vivem?* (MORAES, 2000, p. 15)

No ensino superior, na formação inicial e continuada, por qual tipo de construção de leitores [...] estão passando os nossos [futuros] professores? Que práticas adotar no sentido de que o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula vá se tornando mais claro para os sujeitos alunos [...]? (MARTINS, 2005, p. 26)

Onde e como é que se formam esses professores que dão aulas no primário e no secundário e que a universidade, ao lhes 'prestar serviço', os categoriza como incapazes? O aluno da universidade está sendo capacitado para sua prática? (ORLANDI, 1988, p. 31)

Questões como estas, entre outras, nos mobilizaram a iniciar este trabalho, sobretudo por entender que a leitura seja uma das grandes circunstâncias de (construção) da aprendizagem.

No que se refere à investigação dos processos de formação inicial, comenta Souza (2006, p. 45):

[...] a singularidade e sentido de trabalhos empreendidos em contexto de formação inicial são importantes porque trazem à tona diferentes aspectos e representações sobre a profissão, sobre os saberes da profissão a partir das lembranças e memórias de cada indivíduo do seu processo de formação.

E ainda:

[...] Pesquisar a formação inicial de professores, num contexto de incertezas, requer a busca de possibilidades que potencializem uma escuta sensível da voz do professor em processo de formação inicial, bem como a adoção de aspectos epistemológicos e metodológicos no sentido de entender o entrecruzamento do aprendizado constante e contínuo dos saberes, da identidade e da professoralidade (idem, p. 25)

Do ponto de vista metodológico, muito do que se tem pesquisado acerca do tema aqui investigado é realizado por meio de instrumentos como narrativas orais, história de vida, cartas (MORAES, 2000), relatos orais (CARVALHO, 2005), relatos escritos e gravações em áudio de leituras (SILVA, 2005), gravações de aulas (ASSIS; MATA, 2005), entrevistas (CORRÊA, 1999 apud CARVALHO, 2002), e observação (PAVÃO, 2001).

Utilizamos como instrumento a entrevista semi-estruturada a fim de que pudéssemos nos valer dos relatos dela advindos para responder às questões da pesquisa que aqui se elencam:

- o Como se constitui(u) a história de leitor e a formação leitora do futuro professor?
- o Que práticas de leitura lhe ocorreram dentro e fora da escola?
- o Que práticas de leitura lhe ocorreram no meio acadêmico?
- o Qual a auto-imagem de leitor e de formador de leitores do futuro professor?
- o Como dialogam os relatos dos alunos com o que dizem os documentos oficiais, acadêmicos e teóricos acerca de sua formação e do papel da leitura nessa formação?

Tais questões não poderiam deixar de trazer à tona a memória de leitor dos sujeitos, suas concepções, sua formação não-escolar, escolar e acadêmica. Entre as percepções dos alunos estão aquelas relacionadas às lembranças da infância, a um intervalo anterior de seu percurso de formação leitora. A este respeito comenta Souza (2006, p. 45):

Saliento o significado e a importância, no processo de formação inicial, dos professores reconstruírem suas experiências a partir de suas histórias de vida, permitindo-me compreender que, segundo Goodson (1992, p. 69) no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*.

Ainda no que diz respeito à dimensão metodológica de pesquisas com que se identifica este estudo, vale a justificativa que apresenta Angelo (2005, p. 23) sobre sua opção por utilizar a entrevista em seu estudo, na perspectiva dos estudos sobre História Oral:

[...] Na História Oral, em que a palavra é privilegiada, o diálogo é considerado como ponto nodal da construção de textos e conseqüentemente de sentidos: é da interação face a face que se produz o texto, fruto de um processo de construção entre entrevistador e entrevistado, e que nas mãos do oralista se consubstancia em *documento histórico*, impregnado de sentidos a serem analisados.

Nessa direção, a entrevista como asseguram Lüdke e André (1986, p. 34), tem sobre as outras técnicas a vantagem de permitir a captação imediata e corrente da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

Os 30 alunos em que se constitui a população de pesquisa (15 alunos de cada curso) estão na faixa etária entre 19 e 34 anos (com exceção de apenas uma aluna, de 58 nos de idade). Trata-se de indivíduos cuja inserção no universo de práticas letradas escolarizadas ocorre majoritariamente na década de 80. As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho e setembro do ano de 2006, em geral nos intervalos das aulas de Prática Docente (alunos de Formação de Professores) e de Prática de Ensino do Português (alunos de Letras). Com estes últimos, mantivemos maior freqüência nos contatos, pois éramos professora e alunos na época de coleta dos dados. Utilizamos nomes fictícios para designá-los.

Apesar de se tratar de alunos ainda em formação, mesmo sendo eles concluintes, constatamos que boa parte deles já atua como professor, o que, de

certa forma, desterritorializa⁴ sua formação docente da instância acadêmica para outras, entre elas, a instância da prática profissional efetiva.

A seguir, apresentamos o modo de ordenação deste trabalho, na seqüência com que o leitor o encontrará configurado.

Este trabalho está organizado em três capítulos assim distribuídos:

O capítulo I trata de questões relacionadas à leitura na formação docente; apresenta discussões voltadas para as práticas de leitura na formação acadêmica, situa a pesquisa no contexto teórico-disciplinar em que está integrada e caracteriza o modo com que se articula academicamente com outros estudos de natureza similar.

O capítulo II expõe o conteúdo de documentos produzidos tanto na instância da normatização oficial que opera na direção de definição de diretrizes gerais para a formação acadêmica (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares Nacionais), quanto daqueles produzidos na instância da elaboração curricular dessas diretrizes pela comunidade acadêmica (Projeto Político Pedagógico e Ementa e Programas de disciplinas dos cursos).

O capítulo III é dedicado à análise dos dados deste estudo. Propomos, inicialmente, uma abordagem temática global do conjunto de relatos, ou seja, focalizamos os modos com que os alunos tematizam as questões a eles propostas na entrevista. Em seguida, propomos uma análise de dois casos, com o intuito de aprofundar reflexões propostas na análise global.

A análise dos dados nos permitiu traçar, como veremos nas conclusões do estudo, os contornos de um perfil situado de um profissional em estágio final de formação acadêmica inicial, no que se refere tanto a seu processo de letramento, ou seja, a sua constituição enquanto leitor quanto a sua formação como formador de leitores. Na perspectiva dos estudos aplicados, esses resultados

⁴ Atribuo o sentido para este termo ao me referir ao fato de o professor assumir a prática docente sem ainda estar oficialmente legitimado para tal com a formação acadêmica, sobretudo em relação aos saberes mais específicos da área. A metáfora aponta para a idéia de que o professor encontra-se, em muitos casos, “sem chão”, ou seja, sem base teórica que pudesse sustentar a sua prática ou ainda que tivesse que trafegar por um território que ainda não é de seu domínio.

podem subsidiar a reflexão sobre as políticas públicas de formação acadêmica e de formação continuada do professor.

CAPÍTULO I: LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE – DISCURSOS E PRÁTICAS EM CONFRONTO

Neste capítulo, propomos discutir os modos com que a pesquisa acadêmica tem tratado as relações entre leitura e formação docente. Antes, porém, julgamos importante traçar um breve histórico sobre os modos de circulação da leitura no meio acadêmico a partir da Idade Média até 1930, com base, sobretudo, em Saenger (1998).

Para ele, a história do leitor inicia na Europa aproximadamente no séc. XVIII quando a impressão de obras escritas deixou de ser um trabalho quase artesanal gerenciado pelo Estado, que por meio de alvarás e decretos facultava ou não o aparecimento de livros, e passou a ser atividade empresarial dirigida para o lucro e dependente de uma tecnologia que custava cada vez menos e rendia cada vez mais. No Brasil, essa história começou com a expansão da imprensa e desenvolveu-se com a ampliação do mercado do livro, a difusão da escola, a alfabetização em massa das populações urbanas e a valorização da família.

Na Idade Média, os professores universitários já estavam conscientes de que se dirigiam aos leitores visuais além dos que freqüentavam as palestras. Nesta época, era também comum a cópia visual. Segundo Saenger (1998, p. 159), “quando o ditado era utilizado para produzir obras universitárias, os livros eram copiados antes das palestras professorais” as quais os alunos acompanhavam com livros, algumas vezes auxiliados por um escriba. Neste período, os copistas produziam cópias padronizadas de grande legibilidade dos textos básicos do currículo universitário.

No séc. XII, o estudo privado ascende por meio da leitura silenciosa, maneira de ler mais adotada entre os universitários, cujo quadro pode ser assim descrito por iluminuras do séc. XIV e XV: estudiosos imóveis lendo em bibliotecas com livros presos em correntes tanto em grupo como individualmente. Neste contexto, a biblioteca seria um espaço para leitura silenciosa e oral, por isso constituída de espaçosos claustros e cubículos divididos em paredes de pedra.

Posteriormente houve o período em que a população leitora requeria uma quantidade maior de livros para ler. Entre os universitários, cujo apetite por

livros havia crescido com a adoção da leitura silenciosa, os leigos também solicitam maior quantidade de obras de leitura. A nova literatura em vernáculo e a maneira silenciosa de lê-la deram à leitura da aristocracia um sentido de devoção privada, tornando possíveis julgamentos intelectuais individuais sobre questões escolásticas similares às propostas por estudiosos da universidade.

No Brasil, a particular atenção dedicada pela Imprensa Régia ao livro didático tinha como causa a urgência em fornecer material escolar compatível para as instituições de ensino superior. Para tanto, escola superior e imprensa dão-se as mãos neste primeiro momento de construção das instituições da cultura moderna - logo, da leitura. As escolas superiores motivaram a introdução, de maneira sistemática, do livro didático no Brasil.

Em 1823, cresce o número de escolas por determinação governamental dois anos antes, medida tida como contraproducente já que permitiria a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras independentemente de exame de licença, configurando dessa forma que a suposta democratização do espaço escolar desqualificaria o ensino. Tamanha era a improvisação com que de dava esse processo que a médio e longo prazo o campo da educação sofrerá conseqüências graves na formação de um público leitor, quantitativa e qualitativamente habilitado a vivenciar práticas modernas de leitura. Neste e em qualquer outro período a falta de verbas ou de investimento gera inadequações e carência de práticas de leitura.

Neste contexto, escolas e livros se cruzam; os professores não recorriam apenas às traduções das obras referentes às suas matérias; eles se incumbiam de produzir os textos necessários à docência.

Em 1900 o ensino da leitura se proporia três objetivos: a posse completa da mecânica da leitura, a formação de hábito de boa leitura oral e o cultivo e apreciação da literatura.

De 1919 a 1929 a leitura passa a ser um meio de “ampliar as experiências dos alunos, de estimular seus poderes mentais e de ajudá-los a viver em uma vida plena e tão rica quanto possível” (GRAY et al, 1929 apud Zilberman; Lajolo, 1999). Para Gray, duas alterações marcavam os novos objetivos de leitura. A primeira relacionava-se com a possibilidade de alargar a experiência individual do

leitor, a segunda apontava para a oposição entre leitura oral e silenciosa. Esta, mais utilizada entre os universitários, é considerada pelo autor como 'leitura inteligente'.

Nesta direção, havia procedimentos a serem adotados para determinar uma forma apropriada de ler, como a utilização de seminários com apresentação das análises sistematizadas em fichas e, posterior à discussão, a redação final, a dissertação em aula. Dessa forma, a leitura assume papel de destaque na formação intelectual das pessoas; o livro, de simples depositário da cultura universal, passa a ser visto como fonte de experiência.

Somente após 1930 houve a aprovação do livro didático ou livro mestre a ser adotado e com ele, novos rumos para o ensino de leitura e literatura. Mesmo assim os problemas a ele relacionados persistiam: havia poucos em quantidade e variedade. Essa situação alia-se ao fato de serem incipientes os investimentos em educação formal, como menciona em um trecho Bilac, e com todas as evidências isso se refletia na formação dos professores, situação expressa por Lajolo e Zilberman (1999, p. 162):

[...] os problemas da educação brasileira não se resumem à carência ou inadequação de livros escolares. A precariedade, o imprevisto, a arbitrariedade e a monotonia de uma escola na mão de professores despreparados e desassistidos não eram de molde a construir leitores.

Como vemos, após algumas décadas chegamos ao século XXI e, embora com a divulgação de investimentos mais recentes na educação, na tentativa de se desenvolver a cultura da leitura por meio de eventos programados, como bienais, feiras do livro, os resultados parecem ainda não atender às exigências do leitor que a sociedade precisa e, provavelmente por isso, (re) surgem questões relacionadas à nomeada "crise da leitura."

Esta crise surge na medida em que concepções antiquadas e estigmatizadoras de leitura, considerando-a como uma prática elitizada por considerar leitores apenas aqueles que lêem os cânones literários, vão sendo difundidas. No tocante ao que atualmente se discute acerca disso, considera-se que numa sociedade letrada na qual vivemos mediada pela informação veiculada pelo código escrito, o leitor de hoje já não se restringe aos espaços dos gabinetes: está

no escritório, na Internet, nos coletivos, nas ruas. Ou seja, a prática da leitura se popularizou, muito embora ainda se divulgue registros de que o brasileiro “não lê”.

1.1 A ARTICULAÇÃO ENTRE LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE NA PESQUISA ACADÊMICA

Há recentemente no meio acadêmico, especificamente no domínio dos estudos aplicados, interesse pela discussão sobre a formação de professores articulada à leitura. Tal articulação deve-se à importância que se tem dado neste meio à formação do leitor e provavelmente à imagem que se tem criado do professor como “não-leitor” (BATISTA, 1998). Segundo Carvalho (2002, p. 09):

[...] No Brasil, a abundante produção acadêmica atual sobre leitura na escola focaliza, em geral, as práticas de leitura e os leitores do ensino fundamental, ou, mais raramente, do ensino médio. A extensa faixa de leitores que compreende professores e estudantes do ensino superior permanece pouco explorada. Pouco se pesquisa sobre os embates travados entre os professores que prescrevem e cobram leituras, e alunos que as devolvem aos mestres nos seminários, aulas e provas.

De acordo com a autora, poucos foram os trabalhos apresentados no Congresso da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) nos últimos cinco anos (os que antecederam 2002), tendo como objeto a leitura no meio universitário. Segundo ela, em pesquisa realizada por Correa (1999), embora os professores universitários por ele entrevistados afirmem que os alunos lêem pouco ou mal, os futuros pedagogos, na verdade, lêem textos diversos. Para ele:

[...] o *leitor ideal* do professor é aquele que lê com assiduidade e prazer; conhece a chamada grande literatura e as obras teóricas que dão a base das disciplinas do currículo. O leitor real estudado por Correa (1999), futuro pedagogo, leu o que lhe foi exigido na escola básica, assim como lerá os textos necessários para a elaboração de trabalhos e provas. Seu repertório de leitura ao ingressar na universidade inclui textos obrigatórios no ensino básico e obras que não gozam de prestígio no mundo acadêmico, como best-sellers, revistas e jornais, a Bíblia e textos religiosos em geral. (CARVALHO, 2002, p.09).

Em estudo acerca da formação do leitor na universidade, Souza (1998, p. 136), em uma investigação que pretendia diagnosticar a performance e traçar o perfil do leitor ingressante na universidade, verificou que o que se tem em vista na verdade é um lugar vazio para o leitor com o apagamento de sua história de leituras. O autor atenta ainda para o fato de não haver leitores para os textos teóricos que circulam nas salas de aula do meio acadêmico. Segundo ele:

[...] Procura-se, desse modo, definir os padrões de uma boa leitura, sem se perguntar quem é o leitor pressuposto nessa atividade. O lugar dessa figura está vazio, e é o seu preenchimento, mediante a relação dos textos com a sua exterioridade, que fará emergir o perfil do leitor na universidade. (SOUZA, 1998, p 136)

Segundo Araújo e Bertolo (2002, pág. 02) o perfil do leitor que ingressa na universidade não seria satisfatório para o êxito nas competências e habilidades que exige a profissão, pois “é necessário que se torne crítico e que tenha o prazer de ler freqüentemente”. Mencionam pesquisas segundo as quais os universitários possuiriam apenas a capacidade de decodificação e não teriam desenvolvido sua capacidade da leitura crítica. Os dados apresentados em suas pesquisas revelam principalmente que a cultura leitora dos alunos universitários do curso de Pedagogia, em geral, é de leitura didatizada, que recorrentemente se dá (e quando se dá) como se fosse um trabalho de garimpo, ou seja, possivelmente como uma busca aleatória, sem um rumo mais específico acerca do que se vai ou se quer encontrar.

Dessa forma, os alunos tentariam encontrar aqui, acolá alguns pontos específicos para se realizar uma pesquisa, por exemplo, sem se comprometerem com outras leituras. Para as referidas autoras, “o que se espera do aluno universitário de Pedagogia é uma leitura analítica, de apropriação dos significados do texto, de interpretação aguçando o raciocínio” (Idem, Ibidem, p. 12).

As autoras afirmam que, no Brasil, especialistas no assunto apontam para a fragilidade do exercício da leitura no interior de nossas escolas e universidades, especialmente a falta de preparo do aluno na execução de tarefas que envolvem a leitura sistematizada na sala de aula:

[...] Apesar do discurso corrente de que os alunos devem ler para se tornarem leitores críticos e criativos, vê-se, ainda, na universidade a prática de leitura solitária, dispersa e não planejada, e, por extensão, o desinteresse dos alunos pela leitura. A leitura, em geral, é desenvolvida pelos (as) nossos (as) alunos (as) universitários (as) como atividade-fim, desprovida de prazer e, em muitos casos, secundarizada. Ela acaba sendo mais uma tarefa a ser cumprida. (Idem, Ibidem, p. 04)

Para Araújo e Bertolo (op.cit), há uma significativa relação entre leitura e universidade, pois é fato que a leitura ajuda a melhorar o desempenho dos alunos academicamente, assim como contribui para a qualidade e quantidade dos seus leitores. Complementarmente, a universidade enquanto instituição formadora assume o lugar privilegiado para desenvolver e favorecer mudanças de cunho social assumindo um compromisso com a formação adequada às exigências da qualificação profissional, dando ênfase à leitura e à formação de leitor.

Segundo as autoras, Witter (1997) alerta para a importância da leitura na universidade ao afirmar que:

[...] a leitura é um comportamento essencial para o ensino-aprendizagem no ensino superior. É a última oportunidade para tornar o cidadão um leitor competente, crítico, freqüente, criativo, que compreende e usa de forma adequada às informações obtidas via texto. (WITTER, 1997 apud ARAÚJO; BERTOLO, 2002, p. 3)

Sampaio e Santos (2002) investigam a questão e, a partir da avaliação de uma proposta de intervenção em leitura e redação realizada com alunos ingressantes de dois cursos da área de Negócios do período noturno de uma universidade particular, afirmam que os resultados obtidos indicam que as diferenças de desempenho não foram estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste, mas que houve mudanças qualitativas nas atitudes dos alunos em relação a essas atividades. Segundo as autoras, haveria a necessidade de incorporação de disciplinas específicas ou atividades de longa duração aos currículos dos cursos de graduação, destinadas a oferecer aos alunos a oportunidade de superarem dificuldades da escolarização anterior (p. 31).

Carvalho (2002, p.08) afirma que para a área de educação (e Ciências Humanas em geral), a leitura é um dos principais instrumentos de formação, mas

nem todos os estudantes seriam suficientemente autônomos para dar conta das complexas tarefas de leitura do ensino superior.

Para Martins (2005, p. 24), de uma forma ou de outra, continua sendo insatisfatório o trabalho realizado no tocante a práticas de leitura e escrita nos mais diversos níveis de ensino. Nesta direção, a autora comenta a respeito da questão, construindo algumas reflexões:

[...] Quando os educadores da área de Linguagem e Educação se debruçam sobre o seu objeto de trabalho no ensino superior: a formação de professores - que, por sua vez formam leitores e formam outros leitores - hemos de nos fazer várias perguntas. Entre elas, que tipos de leitores estamos formando, em nossos eventos de literacia/letramento, em qualquer grau de ensino, pensando nas demandas culturais, sociais e econômicas que as sociedades cada vez mais letradas impõem aos sujeitos alunos (e também aos sujeitos professores)?

Tal afirmação nos remete às últimas três autoras anteriormente citadas que defendem uma política de formação de leitores na universidade. Segundo elas, a universidade deveria assumir também o papel de formadora de leitores, além da de produzir conhecimentos.

A discussão sobre leitura não parece poder estar desvinculada de questões relacionadas à formação do professor. Pesquisas voltadas para este tema têm recentemente ocupado considerável espaço nas discussões acadêmicas, situando a formação de leitor e as práticas de leitura ora do docente em serviço, ou em sua formação acadêmica.

Tratar da formação acadêmica do futuro professor tem exigido, para muitos estudos, discutir os saberes implicados nessa formação. Chartier (2002, p. 99) afirma que os futuros professores devem se preparar para assumir um ensino polivalente. Esse ensino polivalente demandaria do professor saberes além dos específicos de sua área de atuação. Seriam assim necessários outros saberes, outras competências que lhe estão sendo exigidas, sobretudo se considerarmos o perfil atual de aluno que está imerso numa sociedade cada vez mais letrada e em universos de letramentos cada vez mais diversos.⁵

⁵ Estou me referindo também ao letramento digital .

Tardif (2002, p. 60) atribui à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões), as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber fazer e de saber ser. Segundo o autor, o saber dos professores é um saber social, entre outras coisas, porque seus próprios *objetos* são objetos sociais, isto é, práticas sociais (p. 12). Estaria a serviço do trabalho e tal idéia visa a relacionar organicamente o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, mas também ao que foi e fez (p.17).

Neste contexto, de acordo com o autor, há necessidade de encontrar, nos cursos de formação de professores uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pela universidade *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas (p. 23)

Almeida (2003, p. 31), em um estudo realizado com professores alfabetizadores objetivando mostrar as características de um saber docente em flagrante processo de constituição, um saber **polifônico**⁶, afirma:

[...] As situações de leitura organizadas pelos professores estão diretamente relacionadas com as concepções que têm esses profissionais sobre leitura, escrita, aluno, ensino, saber escolar e mesmo com suas concepções sobre o papel no tratamento dos conteúdos de aprendizagem.

Para Leahy-Dios (2001, p. 20), “alunos de letras, via de regra, lêem menos do que deveriam, escrevem menos que precisam e não conhecem profundamente as formas de realização da língua nem a variedade da produção literária brasileira”. Para a autora, que trabalha na perspectiva de investigar a formação do professor de português, a leitura constitui um dos três problemas centrais relacionados à formação deste professor, seguido da educação literária e do ensino-aprendizagem da norma culta do idioma nacional. Certamente o problema ao qual se refere volta-se, sobretudo, para o ensino cujas dificuldades, embora, de maneira geral, tidas como oriundas dos alunos, parecem localizar-se muito mais em outras instâncias, seja na escola que, de modo geral, apresenta-se como espaço pouco estimulador e atrativo para as práticas de leitura ou, ainda, fora dela, na própria sociedade.

⁶ Grifo nosso.

Essa caracterização das práticas de leitura dos alunos se deve provavelmente ao fato de a autora se referir à leitura dos textos acadêmicos, específicos da formação daquele aluno, que se constituiria nos textos de língua/lingüística e nos literários, ou ainda, a textos que circulam fora do ambiente acadêmico como jornais e revistas utilizados para a busca de informações mais gerais.

Como podemos observar, são distintos os pontos de vista apontados pelos autores acima acerca da discussão aqui levantada. Não pensamos discutir neste trabalho a questão da leitura como um 'problema do aluno', mas *desta* pesquisa, visto que o foco da discussão são as práticas de leitura que constituem o leitor-professor.

1.2 PRÁTICAS DE LEITURA NO DOMÍNIO ACADÊMICO

Esta seção tratará das práticas de leitura no domínio acadêmico, de como se constituem tais práticas e de sua influência na formação do futuro professor. Estamos certos de que a universidade é considerada um espaço privilegiado para a produção e desenvolvimento da leitura crítica. Nela estão presentes os gêneros textuais e as práticas de leituras específicas do meio acadêmico.

A formação do leitor acadêmico, segundo Dauster (2002, p. 05), exige atitudes de estudo individual, de leitura silenciosa, práticas de pesquisas de referências, técnicas de consulta, confronto entre textos, práticas de escrita formal. Ao investigar práticas de leitura do universitário na biblioteca, a autora observa as atitudes de interação lá situadas:

[...] nas salas de estudo das bibliotecas setoriais, usadas preferencialmente por pós-graduandos, as mesas podem ser ocupadas até por quatro pessoas, enquanto os que preferem o isolamento podem fazer uso das cabinas individuais. Aqui, também, insinuam-se outras sociabilidades: silenciosas trocas de textos, anotações, olhares, gestos e sussurros indicam por vezes, atitudes de colaboração intelectual.

Nela os usuários escrevem e praticam a leitura silenciosa que permitiria o desenvolvimento das aptidões intelectuais. Desta forma, a invenção do leitor acadêmico está associada à leitura como estudo e trabalho a partir de habilidades específicas que conduziriam à construção social e histórica de uma cultura de leitura.

Em relação ao incentivo às práticas de leitura na universidade, Carvalho (2002, p. 08) comenta:

[...] existem professores que tentam orientar individualmente os alunos em dificuldades para ler e escrever os gêneros de textos próprios da vida universitária: notas de aula, fichamentos, resumos, resenhas, artigos, relatórios, monografias, dissertações, teses etc. No entanto, nas universidades do Rio de Janeiro desconheço qualquer iniciativa institucional no sentido de dar apoio e orientação àqueles a quem Batista (1998) denominou *leitores incertos*.

Para a autora, o procedimento mais comumente adotado pelo professor quanto às práticas de leitura é o de marcar a leitura para determinada data, ocasião em que os alunos serão convidados a interpretar e criticar determinado texto, ou selecionar um texto para ser lido durante a aula, individualmente, em duplas ou em pequenos grupos de alunos.

Afirma ainda que um outro procedimento docente para garantir a leitura é a exigência da elaboração de “resumos”, “fichamentos” ou “resenhas”, bem como os chamados seminários ou *pesquisas* nos quais, a partir de um tema (geralmente oferecido pelo professor), o estudante deve fazer a leitura de textos a ele relacionados, organizar as informações e apresentá-las aos colegas. De uma ou de outra forma, a leitura foi e continua sendo atividade indissociável da condição de estudante universitário.

No que se refere aos suportes em que se materializam os gêneros do meio acadêmico, a cultura da *xerox* que se instalou firmemente no ambiente universitário – e não apenas no Brasil – favoreceu a diversidade de leituras e tornou possível o acesso a material antes inacessível. Segundo Carvalho (2002, p.10), as fotocópias em si, como recurso material de aprendizagem, não são boas nem más, é preciso, no entanto, atentar para o fato de não utilizá-las excessivamente em detrimento dos livros, visto que pode dificultar a formação de um percurso de leitura

integrado e coerente. Segundo Pavão (2002), o seu uso, em especial para o aluno de baixa renda, é o que viabiliza, minimamente, o acesso ao conhecimento na universidade. Para Santos (2002), este suporte permite às camadas populares, a realização das “cerimônias de apropriação”⁷.

Com vantagens e desvantagens⁸, as fotocópias estão enraizadas nas práticas de leitura no ensino universitário, afetando-as significativamente. Para Dauster (2002, p.03), este suporte é quase (ou mais) tão lido quanto os livros, seja na sala de estudos coletivos, nos salões de leitura da biblioteca ou nos espaços abertos do campus destinados à leitura. A autora, ao refletir sobre quais significados e representações teria essa prática de ler fragmentos de obras, afirma que a quantidade de leitura exigida nos cursos universitários é grande, o volume de conhecimento acumulado chega a proporções inestimáveis, o tempo é cada vez mais curto e, na indiscutível impossibilidade de dar conta de tanta leitura, os fragmentos parecem ser o caminho do possível na tentativa de acessar conhecimentos teóricos no ambiente acadêmico.

Carvalho (2002) constatou, por meio de uma pesquisa-ação realizada com alunas do curso de pedagogia da Uerj sobre a leitura de textos acadêmicos, que quanto à orientação do professor em relação às leituras de alunos universitários, a indicação bibliográfica é a forma mais utilizada, seguida da orientação acerca da forma como estruturar o trabalho e como apresentá-lo oralmente. Quanto à avaliação de si mesmas enquanto leitoras, a maioria das alunas investigadas se avaliava positivamente. O grupo que se auto-definiu como “leitoras regulares” apontou como limitação ou justifica tal definição com o fato de não se empenharem na leitura se o assunto não lhes interessa, o que provavelmente afeta desfavoravelmente a leitura dos textos acadêmicos e de tantos outros. Há um terceiro grupo que tem uma auto-imagem predominantemente desfavorável utilizando, para se autodefinir, expressões como “leitora desligada”, ou “não muito dedicada”, “um pouco preguiçosa”, “um pouco desatenta”, “um pouco desinteressada” (p. 15). Essa auto-avaliação negativa estaria relacionada ao fato de

⁷ Trata-se do modo como o sujeito se apropria do texto deixando suas marcas de leitor, como destacar o que entende ser mais relevante para o seu propósito, utilizar interrogações para marcar as dúvidas, entre outras formas.

⁸ Além, obviamente, da proibição legal de reprodução de obras sem autorização expressa do autor.

não fixarem a atenção na leitura, de se limitarem às leituras que lhes despertariam interesse, ou pela falta de hábito.

Já Anne Marie Chartier (1999), pesquisando a leitura de futuros professores franceses, constatou que se trata de *grandes leitores*, pois lêem em média 2,5 livros por mês, mas sentem-se inseguros em suas leituras: ao mesmo tempo acham que lhes falta tempo para ler e que perdem tempo lendo. “Com ou sem razão, muitos têm a sensação de que o proveito que tiram de suas leituras é pequeno, incerto e aleatório” (p. 89), o que configura uma auto-imagem negativa de leitor, neste caso, de um leitor que assumirá a função de professor.

A partir de pesquisa realizada com alunos de Pedagogia e sua relação com as práticas de leitura, Araújo e Bertolo (2005) apresentam dados que revelam que a maioria dos alunos (as) universitários (as) freqüentemente lê revistas de informações dos mais variados gêneros.

Segundo os dados apresentados pelas autoras, a maioria dos (as) alunos (as) participantes da pesquisa navegam na Internet, embora uma parcela menor afirme nunca ter realizado tal feito. Trata-se de uma prática de leitura que vem crescendo significativamente no meio acadêmico e ainda que na maioria das vezes se dê em ambiente exterior ao meio acadêmico, faz parte dos recursos utilizados pelos graduandos para a realização de seus trabalhos acadêmicos.

Um terço dos alunos (as) universitários (as) participantes da pesquisa acima mencionada responderam que compram livro uma vez por mês e uma vez por ano, e ainda há aqueles que afirmam que nunca compram. Talvez isso esteja relacionado ao amplo uso da cópia como meio de acesso a obra, como mencionado anteriormente.

Pavão (2002, p. 36), a partir de pesquisa realizada em uma mesma instituição com grupos distintos de alunos, os chamados “elite” (os de condição social privilegiada) e “bolsistas” (aqueles com dificuldades financeiras) afirma que, enquanto para aqueles a biblioteca pode ser também um espaço de gratuidade, para estes é um espaço de trabalho. Segundo a autora, o tempo parece ser uma categoria delimitadora de fronteiras importante no perfil desses leitores e de suas relações com a cultura escrita (p. 43). Para ela, a dimensão formadora da própria universidade na trajetória dos leitores foi uma importante categoria que surgiu nesta

pesquisa, pois muitos alunos afirmaram ter “aprendido” ou “começado a ler de fato” na universidade.

A esse propósito, Oswald (1999, apud Pavão, 2002, p. 44) afirma que a institucionalização da aprendizagem da leitura, projeto que veio à tona no âmbito da modernidade, não supõe, necessariamente, a formação do leitor, considerando as concepções e abordagens dessa prática: a de que se trata da decodificação de símbolos gráficos desvinculada das práticas sociais.

O levantamento teórico que propusemos visou explicitar determinados modos com que o tema da leitura e da formação acadêmica é tratado pela pesquisa no âmbito da universidade.

No próximo capítulo, propomos abordar esse tema pelo foco nos modos com que ele é tratado em outras instâncias de institucionalização das práticas acadêmicas, a saber: a da normatização oficial que opera na direção de definição de diretrizes gerais para a formação universitária e a da elaboração curricular dessas diretrizes pela comunidade acadêmica.

A detecção dos modos de abordagem do tema nessas instâncias de institucionalização servirá de parâmetro para analisarmos os relatos dos alunos que, por hipótese, guardam ecos dessas instâncias.

CAPÍTULO II: LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE NO DOMÍNIO DA REGULAMENTAÇÃO OFICIAL E ACADÊMICO-CURRICULAR

A partir do que já foi discutido com base nos textos acadêmicos, propomos enfocar, neste capítulo, os modos com que o tema da formação acadêmica se configura em dois conjuntos de documentos: i) aqueles que buscam regulamentar o ensino superior no que se refere à formação acadêmica no campo das licenciaturas e ii) aqueles que traçam o perfil curricular dos cursos particulares enfocados nesta pesquisa.

No que se refere ao primeiro conjunto de documentos, consideraremos os seguintes: as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação com ênfase naquelas direcionadas ao curso de Letras. Já no que diz respeito ao segundo conjunto, consideraremos o Projeto Político-Pedagógico do curso de Formação de Professores⁹ e o ementário de algumas disciplinas dos cursos, especialmente daquelas em que, de algum modo, a questão da leitura está implicada. Como dissemos, a breve apreciação desses documentos terá implicações para a compreensão dos relatos dos alunos, a que se dirige o foco desta pesquisa.

2.1 O DOMÍNIO DA REGULAMENTAÇÃO OFICIAL

Para Gomes-Santos (2004, p. 139):

⁹ Consideramos para estudo apenas o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Formação de Professores. Não utilizamos para análise o PPP de Letras porque, segundo informação do Colegiado do Curso, não havia este documento antes de 2002. Segundo Nunes (2007, p. 63), antes de 2005, não havia um PPP- L escrito em um documento oficial. No entanto utilizamos para este trabalho o seu desenho, o que subjaz o PPP.

[...] O domínio da normatização oficial refere-se ao conjunto de práticas oficiais de promoção e execução de políticas públicas destinadas à regulação do funcionamento do sistema educacional no país.

Supondo que o texto oficial busque legitimar-se pela consideração das demandas da comunidade a que se destina, seria por hipótese possível detectar nele o eco das vozes dos sujeitos a quem se dirige, ou seja, as vozes sociais. As rápidas transformações sociais que vêm ocorrendo no mundo nesse último século, sobretudo o processo de globalização aliado ao estágio em que o capitalismo se encontra e suas conseqüências, como o aumento das desigualdades sociais, o desemprego etc. produzem as condições para o traçado de um novo projeto de educação em que se constitui um perfil particular de professor para atuar frente às novas demandas sociais.

Segundo Nunes (2007, p. 47):

As políticas educacionais em países periféricos, neles incluso o Brasil, sempre foram fortemente influenciadas por movimentos e reformas de países centrais como Inglaterra, França, Estados Unidos, Alemanha que impõem uma agenda educativa global. Esse fenômeno se acentua na última década do século XX e início do século XXI como parte dos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura.

A busca pela adequação da legislação ao processo de transformações sociais está na base da elaboração da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro e publicada no *Diário Oficial da União* de 23 de dezembro de 1996, a chamada Lei Darcy Ribeiro surge na conjuntura de efervescência do ideário *neoliberal* e do modelo de *globalização econômica* que lhe dá visibilidade, ambos subordinando as políticas sociais (as políticas educacionais incluídas) à lógica hegemônica conduzida pelos mecanismos de mercado. É a esse ideário que se pode associar o modo com que é tratada a formação acadêmica. No capítulo IV, incisos II, III, V e VI do Art. 43, são discriminados os objetivos a serem alcançados pela educação superior brasileira:

II- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para formar a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; V- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviço especializado à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. (LDB 9.394/96)

No que se refere especificamente à formação dos profissionais da educação, encontramos no Art. 61, inciso I, como fundamento para que se atenda aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, o que denota determinada concepção acerca da indissociabilidade de ambas.

Em se tratando de prática, consta no art. 65 que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”, o que aponta para a dimensão e o lugar que deve ser ocupado pela prática na formação do profissional.

Segundo pesquisa nacional da Unesco (2004, p. 73):

[...] A Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, elaborada como resposta às novas exigências educacionais da sociedade brasileira ao final do século XX, colocou em pauta a necessidade de reconstrução do perfil do professor. O vigorar de tal legislação desencadeou um processo de reformulação dos diversos cursos voltados para a formação inicial dos professores da educação básica, ampliando também o leque de instituições responsáveis em desenvolver a referida tarefa (nível médio, modalidade normal; nível superior-pedagogia e licenciaturas e institutos superiores de educação)

É nesse contexto que os cursos de formação de professores são convocados pelo governo para formar um novo professor cujo ensino possa formar um aluno que corresponda e se adapte às transformações econômicas, tecnológicas, políticas e sociais no país. A qualidade dessa formação esteve na

pauta de interesses do Ministério da Educação nos últimos anos e uma das formas para que fosse implementada seria, na ótica do governo, investir na definição de diretrizes curriculares nacionais que pudessem orientar a reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores, bem como servir de referencial para as avaliações dos referidos cursos.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº. 9.394/96, ao extinguir a obrigatoriedade de currículos mínimos, determinou como competência do Conselho Nacional de Educação – CNE – a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação a serem incorporadas pelas Instituições de Ensino Superior, pelos cursos e pelos professores no sentido de assumirem-nas como orientação para a definição/revisão curricular.

É nesse quadro que o parecer CNE/CES nº. 776/97 estabeleceu orientação geral para as Diretrizes Curriculares Nacionais nos cursos de graduação, visando assegurar flexibilidade no que tange à elaboração e ao desenvolvimento dos mesmos e, assim, qualidade do resultado do processo de desenvolvimento de aprendizagens no ensino superior. Dessa forma, as diretrizes deveriam observar os seguintes princípios:

- assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição de carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministrados;
- indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, às quais não poderão exceder 50% de carga horária total dos cursos;
- incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de condições de conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se

referirem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

- o fortalecer a articulação entre teoria e prática valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
- o incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e servem para informar a docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Esses princípios revelam uma determinada orientação curricular para todos os cursos de graduação. Ainda que apresentadas de forma genérica, as diretrizes buscam instalar no Brasil uma nova tendência de flexibilização na organização curricular, cujos conteúdos, competências, habilidades, liberdade institucional passam a ser nucleares na formação e reformulação dos currículos dos cursos, em contraposição à fixação de um currículo mínimo prescrito, tal como estabelecido pelas legislações educacionais anteriores (LDB nº. 5.692/71 e Lei 5.540/68).

Considerando os resultados insatisfatórios revelados pelo SAEB – Sistema Nacional de Educação Básica – que sinalizariam que o baixo rendimento escolar implica despreparo por parte dos docentes, o MEC assinala:

[...] No que diz respeito à formação inicial, existe hoje consenso quanto à necessidade de promover uma profunda reformulação tanto da habilitação para o magistério em nível de 2º grau como das atuais licenciaturas (BRASIL, 1998, p. 65)

No âmbito das políticas nacionais, a resolução do CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

São definidos como eixos relevantes para a formação docente:

- o o preparo para o uso de tecnologias da informação e da comunicação de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores com as escolas de formação, garantindo com qualidade e quantidade,

recursos pedagógicos como *biblioteca*, *laboratório*, *videoteca*, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação

- o a *pesquisa*, com foco no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;
- o a previsão de eixo articulador da formação comum com a formação específica e das dimensões teóricas e práticas;
- o o estágio curricular articulado com o restante do curso e a dimensão prática transcendendo o estágio e promovendo a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

O Artigo 2º da Resolução apresenta como orientação para o preparo do professor, os seguintes compromissos:

- (I) - o ensino visando a aprendizagem do aluno; (II) – o acolhimento e o trato na diversidade; (III) – o exercício de atividades de enriquecimento cultural; (IV) – o aprimoramento em práticas investigativas; (V) a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; (VI) o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; (VII) – O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

No Artigo 6º da mesma Resolução, são indicadas como competências a serem consideradas para a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes aquelas referentes:

- (I) ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; (II) - à compreensão do papel social da escola; (III) - aos domínios dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; (IV) - ao domínio do conhecimento pedagógico; (V) - ao conhecimento de processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; (VI) - ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002)

A resolução postula ainda que a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, considerar o debate contemporâneo mais amplo que deve envolver questões culturais, sociais,

econômicas e os conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que serão objetos de ensino; conhecimento pedagógico; e conhecimento advindo da experiência.

A partir da instituição dessas Diretrizes, a Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CES nº. 18 de 13 de março de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, fundamentadas pelo Parecer CEN/CES nº. 492/2001 de 3 de abril de 2001. Esse parecer concebe a universidade não apenas como produtora do conhecimento e do saber, mas também como instância voltada a atender as necessidades educativas e tecnológicas da sociedade.

O documento apresenta quatro artigos, cujo teor orienta a formulação do projeto pedagógico do curso de Letras das instituições de Ensino Superior do Brasil. O artigo 2º do documento estabelece que os cursos de Letras deverão contemplar os seguintes itens em seu projeto pedagógico:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura ;
 - b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
 - c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores da formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
 - d) a estruturação do curso;
 - e) as formas de avaliação.
- (MEC/CNE/CES, Resolução CNE/CES nº. 2002)

Defende também a idéia de que é necessário ampliar o conceito de currículo, que passa a ser entendido como construção cultural que propicia a aquisição do saber de forma articulada. Dessa forma, define-se currículo¹⁰ como:

¹⁰ A propósito de currículo, Sacristán (2000, p. 107) lembra que: “[...] O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tão pouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de sistema educativo é um importante traço substancial. [...] é difícil, se não impossível, discutir o

[...] todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação [...] (Parecer CNE/CES 492/2001, p 29).

Com base nessa concepção de currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais¹¹ do Curso de Letras determina as competências e habilidades que devem estar implicadas na proposta curricular do curso.

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de texto, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter também a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se

currículo de forma relevante sem colocar suas características num contexto social, cultural e histórico.”

¹¹ Este documento entra em vigor a partir de 2002, enquanto que a LDB data de 1996. Os alunos aqui investigados são de turmas concluintes de 2002, ainda não contemplados pelas Diretrizes.

dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá ainda estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional. (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 30)

Segundo Perrenoud (1999, p. 7), existem múltiplos significados para a noção de competência. Para o autor, competência seria a capacidade de atuar eficazmente sobre uma determinada situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles¹². Ao mencionar os sete saberes de Morin¹³, Perrenoud (2002, p. 14) traça um perfil de professor centrado na necessidade de construção de competências para desenvolver uma cidadania que corresponda ao mundo contemporâneo. Tratar-se-ia, nessa direção, de um professor considerado:

1. pessoa confiável;
 2. mediador cultural;
 3. mediador de uma comunidade educativa
 4. garantia da Lei;
 5. Organizador de uma vida democrática
 6. transmissor cultural;
 7. intelectual
- (PERRENOUD, 1999, p. 14)

Em outros termos, o professor poderia ser tomado como:

1. organizador de uma pedagogia construtivista;
 2. garantia dos sentidos dos saberes;
 3. criador de situações de aprendizagem
 4. administrador da heterogeneidade;
 5. regulador dos processos e percursos de formação
- (PERRENOUD, 1999, p. 14)

¹² O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Nessa direção, determinadas competências transcendem o nível da formação inicial, já que construídas ao longo da prática – os “saberes de experiência” (PERRENOUD, 2002, p. 19).

¹³ Trata-se dos sete saberes fundamentais que a escola teria a missão de ensinar.

Passados dez anos da promulgação da LDB e pelo menos cinco de instituídas as DCN, já podemos verificar reformulações bastante acentuadas se atentarmos para a estrutura curricular de alguns cursos de graduação. Exemplo disso é o atual currículo de Letras da UFPA, que passou por reformulação em 2003, adotando um modelo 'mais aplicado', visto que boa parte das disciplinas apresenta uma correspondente destinada à sua 'prática', as chamadas oficinas, por exemplo, de Compreensão e Produção Escrita em Português e de Compreensão e Produção Escrita. Por conta de uma necessidade de modificação curricular do curso de Pedagogia da UEPA, a fim de habilitar profissionais para atuar na educação infantil até a 4ª série (visto que em fase anterior tinha outro propósito), o curso de Formação de Professores, como já mencionamos, foi extinto.

2.2 O DOMÍNIO DA REGULAMENTAÇÃO ACADÊMICO-CURRICULAR

Definimos, neste estudo, o domínio da regulamentação acadêmico-curricular como o conjunto de ações que definem o currículo dos cursos de formação em sua natureza teórico-disciplinar e didática. Tais textos são elaborados no interior do espaço acadêmico pelos sujeitos que o constituem: professores, gestores, alunos.

Entre os textos que fazem parte desse domínio consideraremos o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as ementas de algumas disciplinas que, a nosso ver, estão diretamente relacionadas ao trato com a leitura e com a prática docente dos alunos em formação.

Entendamos que o PPP seja como afirma Nunes (2007, p. 60), uma ação intencional na busca de um rumo, uma direção, que é adjetivado como *político* por estar intimamente ligado ao compromisso sócio-político com a formação do cidadão e como *pedagógico* no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às instituições de ensino para cumprir seus propósitos políticos e pedagógicos.

No Projeto Político Pedagógico do curso de Formação de Professores (PPP-FP) encontram-se como objetivos do curso:

- formar a consciência dinâmica do processo evolutivo da sociedade amazônica, sem perder a visão da política educacional do Pará e do País;
- criar o compromisso com a transmissão e revisão do patrimônio Histórico-Cultural da Humanidade;
- propiciar espaço intelectual crítico, aberto para o desenvolvimento do ensino através da pesquisa, possibilitando ao educando enfrentar os desafios que uma sociedade em transformação exige;
- possibilitar ao educando a auto-direção na experimentação de uma prática docente concreta, vinculada a uma sólida fundamentação teórica.
- oportunizar a descoberta científica de conhecimento, através de pesquisa, objetivando acompanhar as constantes transformações da sociedade, de forma a participar do equacionamento e soluções dos problemas educacionais;
- formar docentes a nível de licenciatura plena para o exercício do magistério do 1ª grau, pré-escolar e 1ª a 4ª séries. (PPP- FP, 1990)

No que diz respeito à dimensão aplicada do curso, ou seja, ao aspecto mais direcionado às ações da prática docente, o PPP - FP afirma que:

A prática docente ocorre em 08 (oito) semestres

- . Prática inicial I
- Prática Inicial II
- Prática Intermediária I
- Prática Intermediária II
- Prática Intermediária III
- Prática Intermediária IV
- Prática Docente I
- Prática docente II

Na Prática Inicial I o aluno tem a dimensão do âmbito educacional com vista ao seu desempenho na atividade profissional. Ocorrem contatos com órgão do Sistema Educacional e Instituições congêneres; Escolas comunitárias, escolas que desenvolvem o ensino de 2º grau magistério e com movimentos culturais existentes no Estado.

Na Prática Inicial II o aluno tem um conjunto de atividades práticas com vista a exercitar a capacidade de avaliação de projetos e de elaborações de propostas alternativas para o ensino do Pré-escolar à 4ª série do 1º grau.

O objetivo é que o aluno aprenda a selecionar experiências significativas em educação, efetuadas pelos órgãos de fomentos e entidades particulares; reelaborar experiências e projetos efetuados pelo sistema que se encontram parados ou em lento processo, definir e realizar seminários e sessões de estudos para reelaboração de projetos educativos.

A Prática intermediária objetiva a integração e o exercício profissional do aluno no campo de execução de propostas pedagógicas concretas e contextualizadas, possibilitando aos discentes a oportunidades de elaboração e execução de propostas pedagógicas, como também de integrar os projetos educacionais existentes e, finalmente, habilitação dos

alunos, através de experiências concretas de pesquisa e intervenção para a solução e acompanhamento de situações e problemas.

A Prática Docente ocorre no 7º e 8º semestre do curso, onde o aluno é orientado para a implementação de uma proposta pedagógica, exercita a docência, com responsabilidade de conduzir uma turma (PPP-FP, 1990)

Segundo o Projeto, as Práticas Inicial, Intermediária e Docente estão interligadas visando ao preparo global do docente, proporcionando a visão do sistema educacional até a sala de aula. Nesse sentido, de acordo com o parágrafo único da resolução do currículo pleno do Curso (Resolução, 1999):

Parágrafo Único – As Práticas no que se referem ao Inciso 4 serão entendidas, de acordo com o espírito do curso, da seguinte forma:

1- PRÁTICA INICIAL - Será desenvolvida através de observação da realidade do sistema de ensino e de projetos educacionais. devendo ser elaborado o processo pedagógico observado.

2- PRÁTICA INTERMEDIÁRIA – O aluno deverá participar da ação educativa através da execução de projetos didático-científicos, registrando e avaliando a experiência.

3- PRÁTICA DOCENTE – Será atuação da prática profissional com total responsabilidade, assumindo uma classe de alunos em todas as etapas de ensino-aprendizagem, registrando avaliando e reelaborando o projeto pedagógico.

No que se refere especificamente à abordagem de saberes sobre a linguagem, o Projeto assinala, já em seu texto introdutório, que:

[...] É do conhecimento de todos a crise por que passa o ensino brasileiro e, em particular, o da Língua Portuguesa. Entendendo-se que “saber português” é “saber gramática”, faz-se do estudo da gramática um fim em si mesmo, ministrando-se aos alunos aulas de conhecimento das normas gramática, pressupondo-se, com isso, chegar ao domínio da linguagem em suas modalidades escrita ou falada. Essa prática se torna improdutivo por “ensinar” aos alunos fatos da língua que eles, ao chegarem à escola, já dominam, sendo um dos grandes fatores responsáveis pelo fracasso escolar que hoje se verifica.

Partindo-se do princípio de que a linguagem não é uma simples disciplina escolar limitada a itens de programa, mas à comunicação falada e escrita, considerada em todos os seus níveis, torna-se imprescindível repensar as práticas ligadas à atuação do professor em sua relação com a escola/sociedade.

Esta proposta objetiva o desenvolvimento em todos os seus aspectos, de forma que o aluno seja capaz de uma produção efetiva eficiente, expressiva e coerente de suas idéias, falando ou escrevendo (PPP - FP-1990, p. 03)

Pressupõe nesse texto a concepção de linguagem adotada, bem como a proposta do curso relacionada ao desenvolvimento da competência do aluno mediada pelo professor, produto do curso em questão. A linguagem é tomada em sua função de dispositivo de comunicação (o que denominaríamos talvez como uma concepção *interacionista* de linguagem) oral e escrita, desvinculada do equívoco conceptual que concebe o saber da gramática normativa como o único saber legítimo sobre a língua.

Levando-se em conta o que dizem os PPP, verificamos as ementas de algumas disciplinas, mais especificamente daquelas voltadas para a leitura na formação docente, a fim de identificar o lugar ocupado por ela nos cursos aqui considerados¹⁴.

No curso de Formação de Professores da UEPA, elegemos as disciplinas que parecem estar mais voltadas para os estudos da linguagem, quais sejam: Fundamentos da Linguagem (120h), Processos Lingüísticos (80h), Metodologia da Linguagem (80h) e Formas de Expressão e Comunicação Humanas (120h). Vejamos o que consta em suas ementas:

·Fundamentos da Linguagem: Linguagem e Comunicação, Aspectos gerais da linguagem; o signo lingüístico e suas propriedades; história e estrutura da língua portuguesa; tendências da oralidade e da escrita (atualização dos estudos gramaticais a partir das necessidades de comunicação e expressão).

Conteúdo Programático:

Unidade I: Linguagem / Aspectos Gerais

○ Distinções Importantes

- Língua e linguagem
- Gramáticas da língua
- Gramáticas e lingüística
- Língua, dialeto e registro
- Dicotomias saussurianas
- Língua e fala
 - Prosódia
- Teorias da enunciação
- Funções e níveis da linguagem
- Atos da fala
- Signo lingüísticos e suas propriedades

¹⁴ Embora tenhamos optado pelas ementas e programas das disciplinas como um dos dispositivos em que se constitui a regulamentação acadêmico-curricular dos cursos, concordamos com Perrenoud (2002, 15) que afirma ser impossível refletir sobre as competências e a formação dos professores de um ponto de vista meramente técnico. Para o autor, 'a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção'.

Unidade II: Língua portuguesa / história e estrutura

- Histórico
- Estrutura
- Estrutura fonética e fonologia
- Estrutura morfosintática
- Estrutura semântica: sinonímia, antonímia, polissemia, homonímia, paronímia, denotação e conotação.

Unidade III: Aspectos da linguagem oral e escrita

- Sintaxe de concordância
- Sintaxe de regência
- Sintaxe das colocações dos termos em geral
- Flexão verbal e nominal
- Semântica

Na disciplina acima, ofertada no primeiro semestre do curso, percebemos um viés predominantemente estrutural centrado principalmente na abordagem de fenômenos mais ligados ao sistema lingüístico. A leitura não recebe, nesse caso, um tratamento específico, como objeto de ensino ou de aprendizagem para os futuros professores. Vejamos a outra disciplina:¹⁵.

Processos Lingüísticos: Evolução histórica da língua escrita. Aquisição da escrita. Concepções e funções da alfabetização. *Teoria e prática do ensino da leitura*

Conteúdo Programático:

Unidade I: Aquisição da Linguagem

- Primeiros sons & Primeiras letras
- Fala, concepções e etapas
- Processo de aquisição da escrita

Unidade II: Alfabetização

- Concepções
- Funções
- Alfabetização e Letramento

Unidade III: Leitura – concepções e métodos

- Leitura e construção de sentido
- *A formação do leitor*

Unidade IV: A evolução do desenho

- grafismo infantil
- o desenho e as letras

¹⁵ O itálico nas citações são de nossa responsabilidade.

No programa da disciplina elenca-se, conforme destacado, um item que trata especificamente da leitura, nesse caso, numa abordagem teórico-metodológica voltada explicitamente para a formação do professor. Trata-se de uma disciplina ofertada no terceiro semestre, que se volta para as primeiras etapas do desenvolvimento da linguagem, cujo objetivo seria o de ampliar o aparato teórico do futuro professor.

Metodologia da Linguagem: Reflexões sobre o ensino de linguagem. Alfabetização. Letramento. Linguagem oral. *A leitura: princípios e usos*. A escrita: princípios e usos.

Conteúdo Programático

Unidade I

- *Formação do leitor*
- *O ensino da leitura*
- *A leitura na escola e fora da escola*
- As palavras e seus sentidos
- A leitura literária

Unidade II

- O ensino da escrita
- A escrita na escola e fora da escola
- Exploração da ortografia
- O livro didático em questão

Unidade III

- Alfabetização
- Metodologia de alfabetização: fundamentos teóricos; aplicação; resultados.
- Práticas da Linguagem
- Instrução formal e práticas escolares
- Letramento
- A sociedade letrada
- A atividade discursiva

No caso particular dessa disciplina há, em relação às disciplinas anteriores, um alargamento do espaço ocupado pela leitura considerando-se o tratamento dado a ela como objeto de ensino para a formação do professor. O trabalho com a leitura, como vemos, aparece aqui de forma mais específica. Seria de se estranhar se assim não o fosse, visto que estamos tratando de um curso de formação de professores para as séries iniciais, portanto, de mediador da formação de outros leitores. Por fim, a última disciplina selecionada é apresentada a seguir:

Formas de Expressão e Comunicação Humana:

I - Arte como processo educacional

O significado da arte para a criança e para o adulto; a importância da arte-educação no desenvolvimento infantil: a formação do arte-educador e a educação através da arte no Brasil.

II – Expressão Plástica:

Formas de expressão plástica da criança: o grafismo, a pintura, a modelagem, a montagem, o recorte, colagem.

Artes plásticas e artesanato.

III – Expressão Cênica:

O jogo dramático

Teatro infantil: componentes e formas de expressão;

A forma de expressão corporal, coreografia e dança;

Danças e folguedos populares.

IV – Expressão sonora

Elementos básicos da música;

Estilos gêneros musicais;

A música popular a música folclórica

V – Expressão Verbal

A literatura Infantil: histórico e características;

Narrativas folclóricas e os contos de fadas;

A poesia infantil e a prosa poética;

O quadrinho.

VI – Comunicação de massa

O rádio, o jornal e a televisão;

Arte popular e arte da massa;

Os multimeios;

Teoria.

Trata-se de disciplinas que, por conta do conteúdo e dos conceitos a serem trabalhados, estão focadas na leitura como objeto de ensino. Neste último caso, a disciplina se subdivide em 06 (seis) itens. A leitura aparece aqui no item expressão verbal com a seguinte configuração: a literatura infantil: histórico e características; narrativas folclóricas, e os contos de fadas; a poesia infantil e a prosa poética; o quadrinho.

Neste caso, a ênfase da disciplina está no estudo de alguns *gêneros textuais* mais específicos da literatura infantil. Vale lembrar que essa disciplina demanda um professor especialista, um arte-educador, sendo ora ministrada por especialistas com formação voltada para a arte no sentido mais amplo, ora por

especialistas da área de literatura infantil, fato que incide no modo com que a disciplina é efetivamente ministrada.

No desenho curricular do curso de Letras da UFPA, identificamos que as disciplinas que mais se aproximam da leitura como objeto de estudo são Língua Portuguesa I (60h) e Lingüística Aplicada (60h), cujas ementas são aqui apresentadas na íntegra:

Língua Portuguesa I: Leitura e produção de texto; concepção de leitura, interpretação, compreensão; coesão e coerência.

Neste caso, o conteúdo divide-se em duas partes: uma de cunho ‘mais teórico’ outra de cunho ‘mais prático’ que lida com atividades como o resumo, a paráfrase, a discussão, a correção, a produção e a análise de textos:

1·Leitura e Produção de Textos

Concepções de leitura
interpretação
compreensão

2. Produção de Texto

Coerência
Coesão

Parte Prática

- 1· Confrontar textos que apresentam a mesma abordagem de tema
- 2· Comentar assertivas concordando ou discordando
- 3· Ampliar textos (frase, parágrafo)
- 4· Resumir textos
- 5· Discutir textos
- 6· Corrigir textos segundo as regras normativas
- 7· Parafrasear textos
- 8· Reconhecer a coesão e a coerência textuais
- 9· Analisar a configuração estrutural dos textos
- 10· Produzir textos partindo de esquemas semânticos
- 11· Detectar “pistas” que indicam que o texto defende, ou não, uma determinada idéia.
12. Relacionar textos que abordam o mesmo tema, defendendo, ou não, os pontos de vista que apresentam.
13. Admitir que um texto compreende múltiplas leituras possíveis.
14. Apresentar, justificando mais de uma leitura possível que um texto compreende.
15. Justificar a progressão temática de um texto.

Lingüística Aplicada: o oral e o escrito; a norma padrão e suas variações lingüísticas; o ensino-aprendizagem de aspectos descritivos da língua portuguesa; a leitura e a produção de textos: considerações cognitivas e pragmáticas; aplicação de práticas científico-metodológicas.

Programa

Unidade I: O oral e o escrito

1. Natureza do oral
2. Natureza do escrito

Unidade II: A norma padrão e as variações lingüísticas

1. O ensino prescritivo (o certo x o errado)
2. O ensino produtivo (o aceitável x o não aceitável)

Unidade III: O ensino-aprendizagem de aspectos descritivos da língua portuguesa e o desenvolvimento do raciocínio

1. Aspectos fonológicos
2. Aspectos morfossintáticos
3. Aspectos semânticos

Unidade IV: A leitura e a produção de textos: considerações cognitivas e pragmáticas

1. Os esquemas cognitivos
2. A intertextualidade
3. O conhecimento partilhado
4. A argumentação
5. O implícito
6. A intersubjetividade
7. A informatividade
8. Os elementos coesivos

Unidade V: Aplicação de práticas científico-metodológicas

1. Análise de livros didáticos
2. Elaboração de exercícios
3. Pesquisa de campo

Notemos que nas disciplinas mencionadas a leitura aparece:

- i. ora como dispositivo linguageiro de que se devem apropriar os alunos em formação;
- ii. ora como objeto de reflexão teórica;
- iii. ora como objeto de reflexão aplicada (objeto de ensino).

Assim, à primazia da dimensão teórica no trato de questões ligadas ao ensino da leitura acresce-se uma dimensão aplicada, concebida de modo geral como acessória à formação teórica.

Atualmente, os discursos inscritos nos textos de natureza oficial e acadêmica de modo geral apontam cada vez mais para a necessidade de desenvolvimento do cidadão crítico apto a viver numa sociedade plural, por isso envolto em uma diversidade étnica, cultural, lingüística etc.

Neste caso, a leitura de textos do domínio da regulamentação oficial, bem como da regulamentação acadêmica poderá permitir-nos localizar, sempre que possível, os relatos dos alunos no contexto mais amplo de concepções sobre a formação acadêmica e, no âmbito dessa, sobre a formação docente, especificamente em se tratando de campos disciplinares em que a leitura adquire o estatuto de saber e prática a serem ensinados.

Considerando as informações encontradas nos documentos referidos e na própria prática docente entendemos e percebemos a leitura como um processo complexo, sobretudo se nos certificarmos de seu papel na formação do leitor aluno e do leitor professor.

No capítulo a seguir, propomos a análise dos relatos dos alunos a fim de identificar o que dizem esses sujeitos sobre sua formação de leitor, de professor e do lugar ocupado pela leitura tanto em uma formação quanto na outra.

CAPÍTULO III: A LEITURA E A FORMAÇÃO DOCENTE EM RELATOS DE FUTUROS PROFESSORES

Este capítulo é dedicado à análise dos dados empíricos deste estudo. Propomos, inicialmente, uma abordagem temática global do conjunto de relatos, ou seja, focalizamos os modos com que os alunos tematizam as questões a eles propostas na entrevista. Em seguida, propomos uma análise de dois casos, com o intuito de aprofundar as reflexões propostas na análise global.

3.1 UMA ABORDAGEM GLOBAL

Analizamos a seguir as falas de alunos concluintes do curso de Letras e Formação de Professores para o Pré-escolar a 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental. Optamos por esses sujeitos por considerarmos sua experiência como discentes na etapa final dos respectivos cursos, visto que são abordadas questões especificamente voltadas para a sua formação acadêmica. Na abordagem das percepções dos sujeitos, consideraremos os eixos temáticos Formação Leitora, Formação Acadêmica e Práticas de Leitura. A descrição e a análise serão apresentadas ora por curso, ora por agrupamento dos dois cursos. Assim, em alguns momentos distinguiremos os sujeitos, analisando os dados separadamente; em outros, faremos a análise apresentando-os agrupados.

3.1.1 Formação leitora do futuro professor: histórias de leitura

Para investigar a formação leitora do futuro professor, pensamos ser necessário saber um pouco sobre as suas histórias de leitura (ORLANDI, 1988, p. 43), e verificar as eventuais implicações dessas histórias em suas práticas, no âmbito da formação acadêmica.

A formação leitora dos sujeitos inicia bem antes do ingresso na escola. Segundo os relatos, a maior influência na história de leituras dos alunos está na

família, e de maneira geral incide sobre a figura da mãe, do pai, dos tios, avós e irmãos. Os relatos revelam que a escola fez parte da constituição leitora do sujeito, mas não com a mesma relevância que a família, sobretudo no início da construção identitária de leitor dos sujeitos investigados. Boa parte deles remete ao papel do contador de histórias na infância, mencionam também o fato de os pais incentivarem os estudos por exercerem práticas leitoras em casa. A esse respeito, ao serem indagados sobre o que teria exercido forte influência na sua formação leitora, responderam predominantemente ter sido a família. Vejamos alguns relatos:

[...] bom, pra mim foi a minha mãe porque desde pequena eu tenho uma proximidade muito mais forte com a minha mãe do que com o meu pai/ a mamãe inventava histórias, ela criava personagens e ficava contando pra mim e depois assim com uns 4 anos, ela começou a fazer assinatura das revistas em quadrinhos já com 4, com 3 anos eu ainda não conseguia ler direito, mas eu ia construindo aquela questão das imagens e ela sempre brincando comigo, a questão de contar histórias era mais na questão da oralidade, contar histórias assim dos clássicos eu não lembro dela contando pra mim depois foram os livros ela comprava muitos livros e sempre teve assinatura de revistas e jornais em casa, ela sempre incentivou bastante. (Carola -L)

[...] a minha formação, a pessoa fundamental foi o meu pai, por ele sempre contar histórias, tudo começou com o texto oral, foi ele que me ensinou a ler inclusive. O momento depois desse processo que eu aprendi a ler em casa, antes de ir pra escola, fiquei em contato com muitos livros, porque ele que me dava os livros de presente, os meus presentes eram sempre os livros e depois desse processo de aprendizado da leitura, ele fazia justamente o contrário, agora era eu que tinha que contar as histórias pra ele e isso me dava muito prazer de contar as histórias pra ele. Então ele foi o determinante. (Érida- L)

[...] a minha mãe foi a minha maior incentivadora, mas o meu maior exemplo de leitor que eu tive foi o meu pai... minha mãe lia bastante sempre gostou de ler, mas meu pai foi um dos que muito me inspirou também... ele tinha o hábito de leitura bem apurado ele gostava muito de ler e como herança pra nós ele deixou livros de inúmeros autores, inúmeros gêneros desde de o religioso ao conto clássico, livros que agente olhando na nossa estante imagina que ninguém leu, mas ele gostava de ler gostava de estudar e pra mim foi um dos maiores modelos. (Eliana - FP)

Estudos de Matos e Santos (2006, p. 60) apresentam resultados semelhantes ao afirmarem, após pesquisa realizada com uma comunidade acadêmica, que “todos os relatores apresentam a infância como o início da sua relação com a leitura e que o modelo de leitor vem quase sempre da família”.

Assim, para os alunos, “a família é a base de tudo”, nela estariam os primeiros modelos, a imagem de leitor representada pelos familiares.

[...] eu acho que primeiramente a família os pais os parentes em geral desde criança [...] depois a escola e a comunidade de uma maneira geral porque muitas crianças ou pessoas jovens mais adultas a gente vê que entra em contato com a leitura a partir da igreja, por exemplo, eu tenho uma tia que entrou mais em contato com a leitura por causa da igreja eles faziam ela lê e chega lá ela tem que falar o que ela leu da bíblia e ela se interessou muito mais pelos estudos a partir de então [...]. (Paula L)

[...] a família ... os professores, eles são muito importantes, eles são primordiais talvez, eles são muito importantes na formação do leitor, ele ajuda bastante, mas eu vejo que uma das principais fontes [...] o principal exemplo tem que ser de dentro de casa. É dentro de casa que o aluno vai tirar o exemplo. (Eliana - FP)

Em alguns casos, os alunos hesitam ao serem questionados acerca do fato de a família não ser escolarizada:

[...] aí fica difícil então eu acho que é o que acontece no Brasil acho que a maior parte das famílias tem baixo nível/ baixo grau de letramento, então eu acho que aí fica como responsabilidade da escola mesmo. (Adriana- L)

Neste caso, o único espaço legitimado para a formação do leitor segundo a aluna, é o espaço formal da escola, como se na própria família não houvesse práticas de leitura por meio da oralidade (lembramos dos contadores de história da família, mencionados em memoriais da literatura infantil)

3.1.2 A formação acadêmica

Quanto a esse eixo temático, os sujeitos foram questionados acerca da contribuição do curso no que concerne à sua habilitação para formar leitores. Os relatos seguintes situam a universidade como instituição influenciadora na formação leitora de futuros professores:

[...] eu tive que sentar buscar ler coisas que antes eu não sentava mesmo pra ler até o ensino médio eu fazia as disciplinas por fazer e acabei

chegando na universidade me despertando enquanto leitora ... eu me via uma péssima leitora então eu queria melhorar isso. (Joana - FP)

[...] agora leitura especificamente mesmo eu vi pra ser sincero eu vim ter acesso e gostar da coisa mesmo aqui já na graduação. (Walmir- L)

A universidade como espaço de circulação de textos e de práticas de leitura teria como propósito inicial o de mediar a reflexão ou ainda formar um saber específico da profissão. Aqui, ela é apontada como espaço de formação de leitores que, embora não tenham tido incentivo da família ou da escola anteriormente, consideram-se leitores “despertados” na graduação. Esse dado aparece em apenas dois dos relatos dos sujeitos investigados, mas consideramos relevante para a reflexão aqui proposta. Essa percepção também aparece em pesquisa realizada por Pavão (2002) e Moraes (2000) em que sujeitos afirmaram ter “aprendido” ou “começado a ler de fato” na universidade.

A primazia da teoria em relação à dimensão prática na formação acadêmica é um argumento enfatizado em vários dos relatos, o que, segundo eles, desfavoreceria uma melhor formação como podemos confirmar nos relatos a seguir:

[...] é muito teórico o que a gente aprende. Eu só vim ter alguma prática agora no final. (Julia- L)

[...] o curso está mais voltado pra formar alunos que saibam teoria lingüística e ele apresenta algumas lacunas com relação ao ensino aprendizagem, eu acho que desde o início do curso deveria estar em sala de aula tendo essa experiência pra saber como é que eu vou formar meus alunos enquanto leitores. (Paula- L)

(O curso) [...] contribui pouco ou quase nada, faltou uma disciplina específica e mais prática para trabalhar a leitura. (Helena - FP)

[...] o curso dá conta de uma parte dessa formação, porque é muita teoria, literatura [...] a gente precisava ter mais contato desde o início [...] se deparar com a sala de aula desde o início pra gente ir se preparando. (Maria- L)

[...] eu acredito que até uma disciplina onde nós trabalhássemos só com leitura entendeu?

P: a parte mais metodológica?

[...] a parte mais prática leitura em sala de aula. (Hilda- FP)

[...] às vezes eu me sinto sem rumo porque na universidade você tem acesso a muito da teoria de formação de leitores e pouco espaço se dá à prática, tanto é que os níveis de Prática de Ensino são nos três últimos semestres. É uma coisa que eu considero que não vai contemplar a realidade do professor quando ele sai da universidade e eu acho que é uma responsabilidade muito grande porque nós estamos lidando com a

formação intelectual de uma pessoa e é na leitura que tudo começa, é uma responsabilidade muito grande. (Adriana- L)

Há outros relatos que valorizam o conhecimento teórico na formação docente:

[...] eu acho que o curso de letras me ofereceu essas teorias, as quais eu tive acesso gostei de muitas delas e outras nem tanto. Eu acho que a contribuição do curso de letras foi essa. (Walmir- L)

[...] acho que mais o embasamento teórico, a possibilidade de conhecer novas metodologias a academia ainda é um espaço de experimentação, [...] de conhecimento aprofundamento e também essa coisa de conhecer uma realidade aqui dentro e lá fora é outra [...] acho que o professor tem que ver isso, ele acorda... (o curso) propicia isso na reflexão na nossa vivência como alunos e quando nós saímos pra função do professor. (Miguel - L)

[...] eu não diria que pela qualidade do curso de Letras que infelizmente o curso de Letras tem lacunas que precisam ser preenchidas... eu diria que *teoricamente* eu me sinto muito preparado para trabalhar com leitura. (Walmir- L)

Ao longo dos últimos anos têm sido grandes as discussões acerca da relação entre teoria e prática na formação acadêmica. Segundo Souza (2006 p. 30), “é forte o movimento sobre a relação teoria e prática no processo de formação de professores e na prática docente, que ora parte da polaridade, da superação, ora do movimento dialético implícito na mesma”.

Nessa direção, os relatos dos alunos apontam para discursos ancorados ora em uma concepção mais tecnicista, ora para uma visão mais essencialista sobre a construção do conhecimento. Nesse último caso, a prática não seria papel da universidade, já que esta lida com o aprofundamento de teorias¹⁶.

A questão sobre a relação entre teoria e prática nos cursos é recorrente quando os sujeitos são questionados acerca de sua auto-imagem como formadores de leitores. Há um número significativo de alunos que se sentem

¹⁶ Na verdade, a universidade não é apenas um espaço onde se produz conhecimento, mas também onde se reflete sobre a própria prática desta produção. Seria este também o seu papel. Se atentarmos para os desenhos curriculares mais atuais dos cursos em questão, veremos no curso de Letras as disciplinas de caráter ‘prático’ são ofertadas no decorrer do curso, nos anos que sucedem os primeiros dois semestres e não apenas no final como ocorrera anteriormente. Isso já é fato no curso de FP, desde sua concepção no final da década de 80.

inseguros, “sem rumo” ou “pouco preparados” em função do que, segundo eles, tem proporcionado os cursos em relação a sua formação. Eles se referem à necessidade do acréscimo de uma disciplina específica para lidar com questões de linguagem e ensino, à insuficiência de práticas voltadas para a realidade das escolas, o que, para eles, impede uma melhor formação para o professor no que tange à formação de leitores:

[...] eu me sinto pouco preparada, o curso não formou para isso, há poucas disciplinas de linguagem, contribuiu apenas na formação teórica. (Cilene-FP)

[...] Não me sinto segura, pois o curso não contribuiu. (Eliana - FP)

[...] eu ainda não tô muito segura [...] porque a universidade [...] não contribuiu muito porque não tem uma disciplina específica que ensine o profissional a formar leitores, então a universidade deixa a desejar neste sentido. (Ester - FP)

A recorrência da discussão relacionada à teoria e prática possivelmente se deva aqui também pelo fato de os alunos estarem, no momento da coleta de dados, em fase conclusiva do curso desenvolvendo as disciplinas Prática Docente (Formação de Professores) e Prática do Ensino do Português (Letras).

Questionados acerca de sua auto-imagem de formadores de leitores, os alunos relatam que se sentem “preparados” para formar ou incentivar leitores ainda que tenham afirmado que os cursos possibilitaram uma formação predominantemente teórica:

[...] eu gosto muito de ler e me sinto acho que preparada pra passar isso pros meus alunos e influenciá-los sim na formação deles de leitor... o nosso curso preparou muito a base teórica. (Maria - FP)

[...] eu me vejo numa posição privilegiada. Eu me vejo preparada a partir das leituras que eu faço eu vou acabar até influenciando essas leituras... o curso já veio a contribuir nas leituras mais científicas ... uma leitura mais crítica ... me fez olhar de forma diferente. (Luisa - FP)

[...] estimulando os alunos, uma pessoa que deve estimular dentro de sala de aula a leitura não só daqueles conteúdos ministrados, mas fora de sala qualquer tipo de leitura.

P: mas tu te sentes segura, preparada pra esta função?

[...] já!

[...] o curso contribuiu no sentido teórico. (Elane - FP)

[...] eu me sinto preparado pra formar um bom leitor porque eu me entendo hoje como um bom leitor. Eu acho que o curso de letras me deu o conceito de leitura que até então eu não tinha e obviamente aí engloba a questão da importância do ato de ler; a leitura, não como mera decodificação de sinais gráficos, mas como, digamos assim, um processo de interação entre você e o autor e também, eu acho, um mecanismo que te põe como cidadão. É o processo de tornar o aluno desse processo, um cidadão. (Walmir-L)

Os relatos acima pressupõem uma concepção de leitura que acaba por subtrair qualquer tipo de procedimento didático ou determinações de ordem institucional, social, cultural e política, definidoras do que é ler e do que se deve ler. Neste caso, bastaria o professor ser leitor, ser possuidor de um “dom” para ser provedor da leitura ou mediador no desenvolvimento dessa habilidade. Pensamos que tal concepção possa ser relativizada: algumas reflexões apresentadas no decorrer deste trabalho e a própria experiência como docente nos faz comungar da aceção de serem necessárias outras habilidades ou competências do docente que envolveriam aptidões para tornar (mais) eficazes as “aulas de leitura”, desenvolvendo assim a mediação deste processo.

Ainda quanto à discussão acerca da relação entre teoria e prática, recorreremos à Pimenta (2004, p. 33), ao afirmar que o que se considera teoria nos currículos são apenas saberes disciplinares, visto que estariam inseridos em um aglomerado de disciplinas isoladas e completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

A autora afirma que a distinção entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada “prática” (p. 34). Isso vem se modificando se atentarmos para os desenhos curriculares dos cursos de licenciatura que passaram por processo de reformulação mais recente. Atualmente são destinadas 400 horas para as atividades de estágio, ainda assim há uma diferença considerável em relação às disciplinas de cunho mais “teórico”.

A esse respeito Pimenta conclui:

[...] Todas as disciplinas são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas devem contribuir para a sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo. (PIMENTA, 2004, p. 44)

Vale retomar o que determina o PPP-FP sobre a relação teoria X prática:

O curso em seu desenvolvimento curricular busca manter a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão e leva em consideração sempre o pressuposto da não dicotomia entre TEORIA E PRÁTICA. Esse entendimento norteia todas as ações didático-pedagógicas planejadas para o Curso. A TEORIA E PRÁTICA se dá numa relação de unidade não havendo predomínio de uma sobre a outra, mas com vista a compreender a prática como fundamento da teoria e esta gerando novas práticas transformadoras.

A prática pedagógica no curso de formação esta garantida através de uma metodologia que articula teoria e prática enquanto princípio e diretrizes da organização curricular.

A disciplina "Prática de Ensino" é desenvolvida através da interação dos seguintes agentes: PROFESSOR-ALUNO-PROFESSOR DA REDE ESCOLAR-COMUNIDADE.

O estágio curricular inicia com a Prática Inicial I e II, e prossegue com as Práticas Intermediárias I, II, III e IV e as Práticas Docentes I e II, sendo que estas últimas constituem o espaço para implementação de propostas e projetos elaborados pelos alunos na comunidade, proporcionando-lhes a vivência necessária no início de sua profissionalização.

Há também os relatos em que os sujeitos entrevistados afirmam sentirem-se em formação, acenando para o fato de a formação inicial não dar conta de toda a dimensão formadora do docente e de que daí adviria a necessidade da formação continuada:

[...] não me sinto assim preparada eu me sinto em construção desta preparação. (Gláucia - FP)

[...] eu vejo que, como profissional, todos nós devemos buscar aperfeiçoamento constantemente, eu não me sinto 100% preparada...eu vejo também que não devemos cruzar os braços, eu como profissional não devo pensar que o que eu aprendi na academia é suficiente pro resto da minha vida profissional eu não penso dessa maneira eu vejo que o conhecimento é algo que tá sendo feito, que tá sendo formado, que tá sendo construído constantemente e por esse motivo eu vejo que a busca pelo conhecimento é muito importante. (Eliana - FP)

A propósito da formação continuada mencionada em alguns relatos, vale atentar ao que afirma Nunes (2000, p. 38)

[...] alguns autores argumentam que esta formação não se encerra ao término do curso, estendendo-se por um longo tempo *ad aeternum* saindo em defesa da continuidade dos estudos do professor por meio de determinadas ações formativas.

Carrascosa (1996, p. 10) ratifica essa percepção afirmando que:

[...] A formação de um professor é um processo, a longo prazo que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado (nem mesmo quando a formação inicial recebida tiver sido da melhor qualidade). Isso porque, entre outras razões, a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de ser todos adquiridos no curto espaço de tempo que dura sua formação inicial.

Abreu (1999, p. 19), por sua vez, acrescenta:

[...] É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional. O que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores.

Nesse sentido pensamos que a formação do professor pode iniciar antes mesmo de uma data protocolada ou ainda a partir dela, mas permanece enquanto ele se sentir professor, seja por meio das buscas mais individuais, seja por investimentos institucionalizados na formação continuada ou ainda por meio da própria prática docente, grande 'laboratório' de aprendizagem do professor.

O relato a seguir tematiza um outro aspecto da formação, relativo ao caráter missionário da educação, concepção que por muito tempo vigorou fortemente na história da educação e que ainda nos dias atuais é retomada com muita frequência. Identificamos, neste caso, a concepção de educação como redentora: por meio da leitura.

[...] é uma missão difícil, mas eu me sinto bastante estimulado a essa busca de novos leitores e acredito que teremos condições de conseguir este objetivo. (Marcio - FP)

Constatamos dessa forma que a auto-imagem de formador ancora-se numa concepção sobre uma das finalidades da escola. Nesse caso, a de agente redentora e missionária da educação. Ainda com relação a sua auto-imagem, encontramos relatos em que os alunos explicitam estarem preocupados ou desafiados com o que imaginam poder vivenciar ou já vivenciam na sala de aula enquanto formadores de leitores. Trata-se de percepções sobre a inserção do profissional no universo da agência de letramento, a escola. Tais percepções buscam explicitar as motivações, de ordem diversa, que determinam as finalidades da escola. Elas diriam respeito:

a) às condições materiais dos alunos:

[...] é um desafio porque a gente sabe das condições sociais dos estudantes principalmente da escola pública, sabe que eles são privados e que a função do professor seria trazer meios que eles pudessem se sentir motivados pra ler (Mércia - L)

b) à abordagem da leitura como prática social:

Preocupado [...] porque não adianta cê incentivar a pessoa a ler Camões Shakespeare clássicos e a realidade deles fora da escola de onde você convive com ele é totalmente diferente. Tem que incentivar a ler alguma coisa que ele se veja dentro daquele contexto. (Miguel – L)

c) à própria formação:

[...] eu vejo como uma grande responsabilidade... eu vejo que eu tenho realmente que estar preocupada e estar apta para cumprir com esta função de formar leitores porque como eu poderei formar leitores se nem eu mesma tenho uma formação adequada? então eu sempre me preocupo com isso, né? em estar apta pra poder formar leitores. (Rosa – L)

d) à falta de estímulo à leitura fora do ambiente escolar:

[...] é muito complicado até porque tem crianças que não são estimuladas a ler, então é um pouco complicado, não adianta botar ela pra ler só na

escola e quando chega em casa ela vê televisão, só televisão e ir direto pro computador, fica brincando e não tem aquela hora de pegar, tentar ler um gibi ,até o próprio pai não incentiva comprando o gibi, compra outras coisas mas não compra nada pra criança lê. (Josea- FP)

d) à auto-imagem de leitor:

[...] eu não sou uma leitora assídua. Eu não tenho o hábito de ler... eu não seria um exemplo a dar pros meus alunos porque eu acho que eu preciso melhorar ainda mais ... eu preciso ter o hábito de ler. (Leide - FP)

3.1.3 Gêneros textuais nas práticas de leitura do futuro professor

As práticas de leitura envolvem tanto o sujeito da leitura quanto as condições sócio-históricas em que ele se insere. Segundo Nunes (1994, p. 20),

[...] As práticas de leitura estiveram, por longo tempo, predominantemente ligadas à Igreja e, atualmente, têm como centro de difusão a escola. Por isso a maioria dos trabalhos com a leitura se relaciona com a escola, com a educação.

Por isso, para Kons (2005, p. 1), é preciso se debruçar sobre outras histórias de leituras, outras práticas, ouvir como as pessoas percebem o ato de ler e como se vêem nele. Nesta seção, apresentamos relatos acerca dos textos apontados como os mais lidos nos ambientes intra e extra-acadêmicos pelos sujeitos entrevistados. Para tanto, agrupamos esses textos conforme o gênero a que pertencem. Optamos, nesse caso, por analisar conjuntamente os dados dos dois cursos em foco em função da equivalência dos resultados.

Quanto aos gêneros do domínio da cultura literária e ficcional há predominância do romance, seguido do conto, da crônica e dos gibis. Os futuros professores buscam tais leituras ora para a sua formação pessoal ou acadêmica de leitor, ora para auxiliar como recurso na sua atuação profissional, visto que alguns deles já atuam na docência.

[...] mais freqüentemente eu leio textos informativos e textos literários, são os gêneros que eu leio com mais freqüência. (Elena-L)

[...] crônicas é uma outra paixão. (Walmir-L)

[...] eu leio mais assim os romances mais os de língua estrangeira então eu tô lendo mais romances românticos de autores ingleses, mas eu leio muito quadrinhos e eu gosto muito desse gênero eu gosto de trabalhar com ele sempre que eu posso transferir. (Lucia- L)

[...] dentro do gibi tem o cebolinha que fala ... agente acha que ele fala errado, daí a gente pode tá fazendo uma leitura diferente, dar uma aula a partir daí, tá aproveitando isso. (Luisa- FP)

[...] jornais, textos lingüísticos e literários os clássicos literários. (Elaine- FP)

Quanto aos gêneros do domínio acadêmico-científico e profissional têm destaque os textos mais recorrentes na graduação, como os textos acadêmicos, artigos científicos, didáticos e paradidáticos.

[...] dentro da universidade a gente tem acesso muito a artigos científicos da área, lingüística literatura também ... fora da universidade eu gosto de ler revista semanal revista da área mesmo de educação da área de línguas. (Adriana- L)

[...] dentro da universidade textos acadêmicos voltados para a literatura ... mais acadêmico. (Joana- FP)

[...] mais voltado para o campo acadêmico eu leio os textos teóricos para a minha atuação como professora eu tenho que ler muitos livros didáticos pra ficar selecionando, os paradidáticos e os didáticos. (Carola-L)

Neste caso, os sujeitos não se utilizam apenas dos textos acadêmicos, mas também a gêneros ou suportes de cunho mais aplicado, como os didáticos, que ocupam considerável incidência entre os demais deste domínio.

Quanto aos gêneros do domínio midiático (mídia impressa, falada, televisiva e digital), vejamos os relatos:

[...] para o meu entretenimento eu leio os meus e-mails diariamente, orkut é suporte, mas eu leio screaps e depoimentos. (Carola- L)

[...] eu leio com muita freqüência os acadêmicos entre esses acadêmicos os livros literários e agora com o trabalho que eu to fazendo charges e tiras de humor político e infantil. (Joyce - L)

[...] eu leio quase que diariamente o jornal [...], eu passo pelo jornal quase que todo. Tem alguns cadernos que eu não leio a página policial que eu não consigo ver a criminalidade crescendo eu não gosto muito de ler mas eu leio desde o caderno infantil porque é o material o recurso que a gente

trabalha em escola a gente já pensa nesse lado tem a parte da novela por que não, leio classificados, procuro emprego vejo os classificados, mas eu passo, eu olho a notícia o que está acontecendo no mundo. (Jack- L)

[...] no jornal eu prefiro os artigos policiais o caderno policial até pra eu trabalhar com os meus alunos a questão da história porque é a realidade deles na escola que eu trabalho é periférica então geralmente eu retiro histórias pra trabalhar narração ou outros gêneros. (Érida- L)

[...] o gênero textual que eu mais gosto de ler e analisar enquanto futuro lingüista é o texto publicitário tanto é que eu gosto muito de trabalhar com meus alunos. (Walmir-L)

[...] eu gosto de estar lendo os jornais, mas não necessariamente a parte de novela não, é porque realmente eu não gosto. Eu gosto também das revistas que sempre trazem coisas interessantes [...] eu como professora tenho que tá atualizada, tenho que tá dando notícia atualizada pro meu aluno. (Luisa -FP)

De acordo com os relatos, é predominante a busca, nos gêneros citados, de informações relacionadas às necessidades de cunho mais profissional. Nesse sentido, pesquisa realizada pela Unesco em 2002¹⁷ apresenta índices sugestivos de que os professores ocupam parte significativa de seu tempo livre com leituras relacionadas à sua área profissional. Neste caso, foram apontadas aquelas voltadas para pedagogia e educação e revistas e livros científicos com os mais elevados percentuais, dados confirmados por esta pesquisa.

Quanto aos gêneros do domínio da regulamentação social das ações e dos comportamentos, os entrevistados afirmam ler a Bíblia, os evangélicos, os espíritas, a auto-ajuda e até a bula. Neste caso, os sujeitos apresentam suas preferências por gêneros externos ao ambiente acadêmico mais voltados para seus afazeres mais pessoais, cotidianos ou utilitários:

[...] revistas da igreja, a qual lemos todos os dias e os livros acadêmicos. (Julia- L)

[...] eu desde criança eu sempre tive muito contato com diversos tipos de literatura principalmente pelo fato de ser testemunha de Jeová então nós temos literaturas mensais publicações lançamento de publicações periodicamente então isso influenciou muito com certeza a minha formação como leitora. (Rosa- L)

[...] eu adoro ler livro espírita [...] eu acho que é influência assim da minha mãe que ela é, mas eu gosto muito disso. (Maria - FP)

¹⁷ Os dados encontram-se em Perfil dos professores brasileiros (2004) cuja referência se encontra na seção Referências, ao final deste trabalho.

[...] todos os dias eu leio um pouquinho da bíblia né tem muitos textos interessantes. (Julia- L)

[...] jornais, revista, livros didáticos porque tem que ler mesmo né? livros de auto-ajuda, romances [...]. (Gláucia- FP)

Vale lembrar que, contrariamente ao que tem veiculado a mídia acerca da leitura dos professores (como mencionado anteriormente), eles lêem com certa frequência uma grande diversidade de textos, sejam diretamente relacionados à vida acadêmica, à área de atuação ou mesmo a seus interesses mais cotidianos.

[...] todo o tipo. Leio desde a biografia da Agatha Christie, história policial, escritores da Amazônia que são menos conhecidos [...]. A bula, eu leio, gibi, eu leio... (Lucy - FP)

[...] eu gosto muito de ler de tudo um pouco então eu leio textos daqui da universidade de educação de psicologia [...] mas também gosto muito de literatura infantil, literatura juvenil, eu gosto de revistas em geral eu gosto de ler tudo. (Cilene-FP)

Percebemos, neste caso, que os sujeitos, embora se refiram aos textos escritos, explicitam uma concepção ampla de texto: não há referência aqui apenas aos clássicos teóricos ou literários canonizados, mas a uma diversidade de gêneros que circulam fora do ambiente acadêmico, mas que constituem suas outras práticas sociais de leitura.

O que constatamos, por meio da maioria dos relatos, é que os futuros professores, sujeitos da sociedade letrada em que vivem e, pelas exigências próprias da profissão, movem-se na busca de uma grande diversidade de textos que parecem delinear, entre outras determinações, a postura identitária de leitor e de professor. Tomemos como exemplo o relato de Hilda - FP:

[...] gosto de romances, gosto de livros de humor, eu gosto de ler também livros paradidáticos...

P: Que assuntos?

Hilda: leitura, o ensino da leitura como de Paulo Freire, leituras mais específicas. Fora delas eu gosto de ler Luis Fernando Veríssimo e humor, gosto de ler também outros livros. Já li até toda a coleção do Harry Potter.

Trata-se de uma aluna de 58 anos, filha de pais com baixo nível de escolaridade e que atua como docente no nível de ensino que compreende o primeiro ciclo, nas séries iniciais. Suas buscas nesse sentido estão ancoradas no investimento em sua qualificação profissional como formadora de leitores. Exemplos como esses apontam para a complexidade das práticas de leitura dos sujeitos, bem como a diversidade de gênero com que se acham envolvidos ao longo de sua formação.

3.2 UM ESTUDO DE DOIS CASOS

Após a análise global de todos os relatos, optamos por proceder a uma análise de dois casos, na qual envolvemos um aluno de cada curso. Com isso, nosso interesse é aprofundar alguns dos tópicos da discussão já proposta na seção anterior, visto que a preocupação central de um estudo de caso “é a compreensão de uma instância singular” o que significa que “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21). Selecionamos dois alunos que não exercem a atividade docente, com faixa etária diferente e nível de escolaridade dos pais distinto.

Para iniciar esta seção, acreditamos ser relevante assinalar o fato de estarmos também lidando neste trabalho com a constituição identitária do futuro professor por meio de suas percepções sobre a relação entre leitura e formação acadêmica.

Tomemos neste momento como concepção de linguagem aquela que a considera lugar da interação, definida no movimento discursivo dialógico que lhe é próprio. Neste sentido, recorremos a Bakhtin (2004, p.145-146) quando afirma que “a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo”.

Nessa direção, a linguagem é considerada como dispositivo constitutivo e constituidor das interações entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa que vão atribuindo sentidos às suas histórias e práticas de leitura. Trata-se daquilo

que Bakhtin define como “réplica ativa”, que “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (Idem, p. 95).

A diluição da palavra citada no contexto narrativo não se efetua e não poderia efetuar-se completamente.

Manifesta-se nas formas de transmissão do discurso de outrem uma *relação ativa* de uma enunciação a outra, e isso não no plano temático, mas através de construções estáveis da própria língua” (BAKHTIN, 2004, p.145)

Os relatos nos revelam suas impressões acerca do que provavelmente lhes tenha sido ou lhes pareça relevante acerca de sua formação leitora. Sobre isso nos acrescenta Bakhtin (Idem, p. 95): “É assim que compreendemos as palavras se somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. Vale lembrar que um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual ele toma posição (ORLANDI, 1998).

Entre os dois alunos selecionados está Miguel, aluno de Letras, filho de pais pouco escolarizados, com 33 anos. A outra é Roberta, aluna de Formação de Professores, filha de pais com nível superior, 22 anos. Para a escolha desses sujeitos foram considerados critérios (de equivalência) como o fato de não atuarem na docência, (de distinção) como idade e nível de escolaridade dos pais, e (de relatividade, já que viveram histórias relativamente diferentes em sua formação).

Iniciaremos com o relato de Miguel – aluno de Letras – em seguida, passaremos ao de Roberta – aluna de FP.

3.2.1 O futuro professor...

Os relatos a seguir evocam a imagem do contador de história representado pela figura da avó e o ambiente repleto de livros, dados que permanecem “armazenados” na memória do sujeito. Enfatizam o lugar das práticas de letramento familiares que se dão inclusive por meio da oralização de textos canônicos, que contribuiriam para o processo de formação do leitor, além de

destacar a importância da circulação de materiais escritos para o favorecimento de tal formação.

[...] eu acredito que os meus pais né sempre facilitaram, meu pai sempre gostou de ler revista muito jornal, sempre facilitou isso e o pai da minha mãe meu avô eu ia passar as férias no interior e tinha muito livro na casa dele sempre teve sempre teve muito livro, sempre foi muito bom e a minha vó -a mãe da minha mãe- que contava histórias, aquelas narrativas que hoje dá pra fazer a conexão com as lendas do Grim, dos irmãos Grim da Europa que foram trazidas pra cá e ganharam um contexto nosso regional ... acho que isso influenciou bastante.

[...] meus pais também tiveram uma formação menor né então não sei o que dá pra tirar minha mãe ginasial meu pai eu acho que concluiu o que seria o fundamental na época dele, mas nunca deixaram de ter alguma coisa pra ler em casa nunca deixaram de incentivar a leitura meu pai nunca foi de ler livros, mas revistas jornais ele tem muito minha mãe teve a formação do meu avô da mãe dela da minha vó então na casa dela era costume declamar poema de Olavo Bilac principalmente.

No primeiro relato observa-se a reincidência do termo *sempre*, o que pode denotar uma permanência do favorecimento à formação leitora, da presença do texto escrito nessa formação. No segundo, o aluno estabelece uma relação entre escolarização e práticas de leitura, afirmando, neste caso, que o nível de escolaridade seria menos determinante para a formação leitora que a presença do impresso nas práticas leitoras.

Constitui-se aqui o discurso acerca da presença de um ambiente favorável à leitura, o que demonstra a imagem de que a literatura tem seu espaço ocupado na formação inicial de leitores. Os relatos apresentam a concepção de que a leitura também pode se realizar por meio do texto oral, nesse caso, pelo ato de contar história. Trata-se aqui de uma oralidade ancorada no texto escrito ou ainda da oralização do texto escrito.

A 'formação menor' à qual se refere o aluno acerca do nível de escolaridade de seus pais contraria o senso comum que pressupõe níveis elevados de formação escolar/acadêmica para que o cidadão pratique a leitura de clássicos como Bilac. Os demais textos mencionados (jornais e revistas) estão ligados às práticas mais usuais de leitura. Nesse caso, o acesso a práticas letradas, pode se dar por meio de outra agência de letramento, como a família. E isso é ratificado

quando o aluno aponta a quem competiria a função de formar leitores, além da escola:

[...] acho que a família, porque a sociedade ela é um reflexo do que é a família, a sociedade é uma família então não adianta a escola, a sociedade se não começar na base ... a família ainda é a base ... pode ser que desestruturada, *já disseram* que o casamento é um instituto falido mas o reflexo disso é a sociedade em que nós vivemos... se a família não incentivar se dentro de casa não tiver incentivo não adianta escola, não adianta professor, não adianta nada.

Miguel não assume sozinho o que afirma a respeito do casamento, no entanto argumenta a partir da afirmação de que *é um instituto falido*. A estratégia utilizada por ele dá sustentação, credibilidade ao seu dito, pois parte de um discurso anteriormente mencionado e conhecido por um considerável número de outros sujeitos entre os quais supostamente estaria sua interlocutora.

O aluno se apropria de outros discursos já legitimados, materializados nas chamadas frases feitas, como “a família é a base”, “o casamento é uma instituição falida”.

Embora a família seja aqui apontada como agência formadora de leitores, o aluno se posiciona em relação a um argumento anteriormente apresentado segundo o qual o professor – portanto a escola – assumiria o papel de, por meio da leitura, “salvar” o aluno da condição social precária em que ele vive discurso amplamente difundido institucionalmente como podemos ver no relato a seguir, ao mencionar a respeito de sua função de formador de leitores:

[...] por saber que eu posso interferir, por saber que eu posso fazer com que ele (o aluno) veja que aquela realidade que ele vive ele, não é o único e que ele não precisa morrer naquilo que ele pode sair daquilo através da leitura através do estudo eu acho que isso é muito bom... se de mil escaparem cem, se de cem escapar pelo menos dez, e de dez escapar um isso incentiva ... acho que seria uma grande coisa

Neste trecho, ele se apropria do discurso que concebe a escola como redentora, atribuindo ao professor o papel de agente e à leitura o de meio através do qual o aluno poderá mudar a sua condição social. É bem verdade que a leitura enquanto apropriação do código escrito (na perspectiva do letramento) pode

possibilitar uma melhoria nas condições de acesso às práticas do mundo letrado, no entanto apenas isso não garante, por si só, que o aluno ‘escape’ da condição social em que vive.

A respeito da finalidade da escola, afirma Souza (2006, p. 30):

[...] A década de 1980 é marcada no campo da pesquisa educacional sobre formação de professores, por diferentes teorizações relacionadas à perspectiva crítica, no que se refere à função social da escola, articulando-a a uma prática educativa vinculada a uma prática social global.

No fragmento a seguir, o aluno faz referência a sua auto-imagem de formador de leitores:

[...] preocupado e estimulado... preocupado porque não é uma cultura nossa de ler o Brasil é um dos países que mais edita livro no mundo mas é um dos que menos lê, lê muito pouco a nossa formação a nossa cultura não é pra isso é pra ouvir besteira no rádio e pra ver porcaria na televisão então não é pra ler e saber o que dizer pra eles lerem o que incentivá-los a ler.

Neste caso, ancora-se em um dos discursos veiculados pela mídia e, por isso mesmo, “consumido” como senso comum: o de que “brasileiro não lê”. Provavelmente, o aluno concebia não leitura aquela de outros textos que não os de autores canonizados, privilegiando esta. Ademais, menciona a necessidade de um trabalho de leitura voltado para a realidade do aluno, discurso amplamente difundido no meio acadêmico quando se trata de educação escolar. A leitura deveria estar assim, ancorada nas práticas de letramento do sujeito, embora se deva considerar outras práticas às quais o aluno tem pouco ou nenhum acesso, acesso esse que pode ser oportunizado pela escola.

O relato a seguir trata do papel do curso na formação do leitor-professor:

[...] acho que mais o embasamento teórico, a possibilidade de conhecer novas metodologias, a academia ainda é o espaço de experimentação, de iniciação de conhecimento, aprofundamento e também essa coisa de conhecer essa realidade aqui dentro e lá fora é outra eu acho que o professor tem que ver isso (o curso) propicia bastante até na reflexão nossa reflexão nossa na nossa vivência como alunos e quando nós

saímos pra função do professor também eu acho que a gente acorda pra isso pra vê que existe toda uma teoria e toda uma prática e muitas vezes a prática é totalmente diferente do que foi ensinado na teoria e nos incentiva a buscar alguma coisa que concilie a teoria com a prática ou uma nova teoria que se adeqüe à prática.

Aqui o relato aponta para a dimensão teórico-prática do curso, apresentando ora certa relevância no que diz respeito ao seu aspecto teórico, ora um certo distanciamento entre o que se vivencia no espaço acadêmico e fora dele, mais uma vez confirmando a já mencionada dicotomização entre teoria e prática. O aluno faz referência a essa desarticulação entre ambas, pensada e difundida nos moldes mais tradicionais de ensino.

No fragmento abaixo, ao ser indagado sobre os textos que lê, o sujeito menciona certa negação da teoria e a recusa a um determinado cânone, contrariamente ao que menciona anteriormente sobre o início de sua formação leitora.

[...] jornais revistas [...] textos daqui da academia, tento não ler muita teoria sou um pouco contra acho que o Brasil ainda é muito novo [...] na Teoria Literária estão endeusando certos teóricos [...] e não abrem a vista pra novos campos dentro da realidade acho que tem gente nova fazendo alguma coisa mais voltada pra nossa realidade e são colocados de lado porque endeusam teóricos ... e textos próprios da literatura do curso de Letras eu gosto muito de literatura, gosto muito dos clássicos gosto muito de poesia e livros que não sejam clássicos/ que não obrigatórios daqui ao que não seja ficção eu não gosto de ficção.

Identificamos aqui um perfil de leitor que se distancia daqueles mencionados anteriormente, habitantes de “um país que lê muito pouco”, um país cuja “cultura não é pra isso”; um leitor presumivelmente crítico que lê jornais e revistas, textos literários dos não clássicos aos clássicos. Embora o aluno tenha afirmado ler e gostar dos clássicos em outro momento, se apresenta agora como um leitor de livros ou textos que fujam a este padrão, afirmando, assim, ser um leitor assíduo e eclético.

3.2.2 A futura professora...

Diante da pergunta sobre a principal influência que teve para a sua formação como leitora, Roberta afirmou:

[...] o que teve uma influência muito grande foi a minha família a minha mãe principalmente que sempre desde pequena mesmo sem saber ler me mostrava os livros com os desenhos... lia muito então literatura infantil eu ouvi muito da minha mãe... a família influenciou bastante.

Reaparece aqui a família como influenciadora na formação leitora, mediada por leituras da literatura infantil. Nesse caso, o texto escrito é oralizado, acompanhado dos desenhos como mais um recurso visual, embora os pais, neste caso, apresentem um nível de escolaridade mais elevado, fato que influenciaria sobremaneira tal formação. Deve-se lembrar aqui que o sujeito ora mencionado é bem mais novo que o do relato anterior, portanto tiveram épocas de letramento inicial diferentes. Relacionado a esse aspecto podemos verificar o nível de escolaridade de seus pais e o modo como se constituíram leitores na infância antes de ingressarem na escola.

Segundo Britto (2006, p. 03), “vem ocorrendo, independentemente de qualquer programa, uma ampliação das pessoas escolarizadas e com capacidade para ler mais, juntamente com a redução do analfabetismo total e do analfabetismo funcional”. Os pais de Miguel tinham nível de escolaridade inferior aos de Roberta, o que não o impediu que participasse com o auxílio deles de práticas de letramento favorecedoras para a sua formação leitora.

Contrariamente ao relato de Miguel, Roberta afirma ter sido o nível de escolaridade dos pais determinante na sua formação leitora:

[...] meu pai é professor de matemática e minha mãe advogada possibilitou demais ... a gente tinha um acervo em casa de livros ... a gente tem biblioteca inclusive que facilitou muito ... ajudou muito.

A presença de livros é ratificada nessa fala, tal qual na de Miguel, no entanto, os relatos se contrapõem no que se refere à influência do nível escolar dos

pais na formação leitora de cada um deles. No primeiro caso, o nível de escolaridade, embora considerado baixo, não teve influência negativa visto que os pais sempre cultivaram a leitura como prática habitual. Já no segundo, a aluna aponta para a importância da formação superior de seus pais para a sua formação leitora.

Ao referir-se a sua auto-imagem de formadora de leitores, Roberta fala de uma busca individual na formação ainda inicial, visto que a universidade não teria propiciado uma formação satisfatória.

[...] eu não me vejo totalmente preparada ainda até porque a universidade não oferece (preparo) mas eu tô buscando sempre em outros lugares tá melhorando e melhorando pra eu conseguir chegar mesmo realmente a me sentir preparada pra tá formando esses leitores... o curso contribuiu pouco *até porque não possui matéria específica ... essas leituras a maioria delas quem buscou foi a gente.*

O relato nos remete ao fato de que além de ter os conhecimentos específicos de uma determinada disciplina, é necessário também ter conhecimentos sobre o ensino da leitura. Lembremos que no capítulo anterior não identificamos nenhuma disciplina do curso que se dedicasse especificamente à leitura, no entanto há duas delas que apresentam unidades específicas com tal função.

Neste caso, a aluna questiona acerca do papel da universidade como agência formadora de profissionais, considerando que se trata aqui de um curso de formação de professores para atuar nas séries iniciais, portanto para iniciar a formação, pelo menos mais formal ou escolarizada, de leitores. O trecho destacado revela indícios da concepção sobre autoformação. A esse respeito, recorremos a Monteiro (2002, p. 65), segundo a qual autoformação seria:

[...] a formação em um *continuum* em que o ser humano ao mesmo tempo é formador/ formando, tornando-se necessário para isso gerir, orientar e regular seu próprio processo educativo na perspectiva de participação e autonomização buscando se desenvolver individual e coletivamente.

Observa-se também aqui a concepção de que a formação inicial na universidade deveria dar conta da “totalidade” mencionada pela aluna. Nesse

sentido, retoma-se um discurso relacionado aos saberes docentes que ainda circula no meio acadêmico, baseado na concepção de que basta o saber técnico ou teórico específico da disciplina ou do curso para garantir o sucesso do professor. No entanto, há outros saberes em jogo, como os que envolvem seu conhecimento de mundo, suas experiências vividas dentro e fora do espaço acadêmico que podem auxiliar no processo de aprendizagens dos sujeitos.

Para Tardif (2002, p. 15), é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que estes, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem.

Nesta direção, segundo o autor:

há necessidade de encontrar, nos cursos de formação de professores uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pela universidade *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas (Idem, p. 23)

Possivelmente, a “matéria específica” à qual Roberta se refere é a disciplina que fornece efetivamente subsídio teórico-prático para que o professor ministre a aula de leitura de modo eficaz.

Nessa direção, a aluna afirma que a universidade deixa lacunas que precisam ser preenchidas para que possa se sentir “preparada”, tanto em relação à sua formação leitora quanto a formação acadêmica. Sabemos que esse preparo se dá de modo contínuo, que não se encerra em um único ciclo, uma etapa ou apenas por meio de programas institucionalizados como cursos ou demais eventos acadêmicos. Trata-se de uma ‘preparação’ constante, visto que nem o professor nem a educação constituem-se em elementos estanques.

Entre as leituras mais freqüentes de Roberta, encontram-se práticas relacionadas ao universo acadêmico conjugadas a práticas de leitura mais cotidianas:

[...] na universidade a gente lê bastante Ruben Alves tive a oportunidade de ler Paulo Freire, Celso Antunes, entre outros autores, as leituras mais acadêmicas e fora da universidade, eu acho muito importante ler o jornal/muito importante ler o jornal.

Neste caso, a aluna se reportou a autores renomados para se referir às leituras de cunho acadêmico, o que, de certa forma, atribui legitimidade ao tipo de leitura que faz. Quanto às práticas de leitura mais cotidianas, o jornal aparece como 'leitura importante'.

Retomando e resumindo, os relatos apontam a família como a "base" para a formação leitora. Seria ela, segundo os dois alunos entrevistados, a grande responsável por tal formação. No primeiro caso, a escola aparece com a função de redentora. Caberia a ela a responsabilidade de, por meio da leitura, possibilitar a mudança de nível social do aluno.

Um dado interessante aqui revelado é quanto à influência do nível de escolaridade dos pais em relação à formação leitora dos sujeitos investigados. Nos casos apresentados são apontados diferentes níveis de escolarização dos pais: do mais elementar (primeiro caso), ao mais socialmente prestigiado (segundo caso). No entanto, tanto Miguel quanto Roberta afirmam ter tido forte influência dos pais para a sua formação leitora, com a presença de um ambiente que favoreceu a busca, o contato, a prática de leitura no ambiente domiciliar.

Nesse caso, identificamos certa relatividade quanto ao discurso que veicula a supremacia da formação escolar/acadêmica como fator determinante no que se refere ao modelo de leitor que nos influencia. O fato de os pais de Miguel serem pouco escolarizados não o impediu de, como Roberta, ter sido estimulado ou motivado pelos pais.

Ambos os relatos mencionam um ambiente letrado de acesso às práticas de leitura: muitos livros, biblioteca, a presença de clássicos da literatura e de um mediador (pais, avós) na formação leitora do indivíduo. Assim, as práticas de leitura, ainda que familiares, são influenciadas pelo letramento escolar ou pela cultura do texto escrito, por vezes garantido pela leitura de obras clássicas, canonizadas e, portanto, valorizadas pela cultura acadêmica, e pela própria experiência do leitor, como pudemos observar no relato de Miguel acerca de seus avós.

Quanto à discussão acerca da relação teoria e prática, ela é retomada quando Miguel assinala acerca da prioridade que o curso dá à teoria e ao distanciamento que se percebe com a realidade da sala de aula fora do espaço

acadêmico. Roberta menciona não estar preparada para formar leitores, porque o curso não forneceu formação adequada ou específica para tal.

Vimos como é próprio da constituição do discurso os sujeitos se valerem de outros discursos. Muito do que está inscrito nos documentos oficiais acerca de sua formação, como a relação entre teoria e prática, por exemplo, também está posto nos relatos aqui analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados aqui discutidos pudemos identificar os modos com que os futuros professores se constituíram e se constituem leitores. O trabalho possibilitou retomar com base na memória dos sujeitos, suas auto-imagens, suas concepções e práticas de leitura. Não nos interessou estudar o que não lêem, mas o que lêem nas suas mais diversas práticas de leitura e as reais implicações disso na sua formação docente e como percebem sua condição de leitor e de formador de leitores, ou seja, os modos de sua constituição como leitor-professor.

Contrariamente ao que vem sendo veiculado pela mídia quando afirma que o professor não lê, identificamos com os resultados deste trabalho que essa prática faz parte do cotidiano dos sujeitos aqui investigados. A análise dos dados nos permitiu traçar os contornos de um perfil situado do profissional em estágio final da formação acadêmica, no que se refere tanto a seu processo de letramento, ou seja, a sua constituição enquanto leitor, quanto a sua formação como formador de leitores. O mais significativo nesse perfil parece ser a própria complexidade em que ele se constitui. Em outros termos, a formação do aluno como leitor-formador constitui-se na relação complexa entre:

- i) práticas de leitura anteriores à formação, momento em que a escolarização atua de modo significativo, embora não exclusivo, nesse processo de letramento;
- ii) práticas de leitura propriamente acadêmicas, pelas quais se apropriam de um aparelho teórico-disciplinar especializado e de um *habitus* ligado ao que se supõe ser a prática profissional; e
- iii) a prática docente, no caso dos alunos que já atuam como professores, ou com base naquilo que os graduandos supõem ser a prática docente (no caso daqueles que ainda não atuam).

A dimensão complexa do processo de constituição do leitor-professor pode ser melhor explicitada levando-se em conta as percepções gerais dos alunos quanto aos três conjuntos de práticas em que ele se constitui como leitor-professor:

i) inicialmente, quanto às percepções sobre as práticas de leitura anteriores à formação, podemos dizer que a formação leitora dos sujeitos aqui investigados inicia em momento anterior à sua inserção na escola e se consolida nela nos diversos níveis de ensino. Ao relatar fatos da infância que mobilizaram saberes para sua formação leitora, os alunos mencionaram reincidentemente a família como a grande instituição formadora, contando ou lendo histórias pautadas em contos da literatura infantil ou regional; a igreja por meio de suas práticas de leitura; a rua com seus eventos cotidianos de letramento e, em fase posterior, a escola.

ii) no que se refere às práticas que ocorrem no espaço de formação acadêmica, as relações entre teoria e prática aparecem como tema relevante para os alunos. Neste aspecto, foi relatado o papel do curso na sua formação de formador de leitores. Para eles, o curso apresenta certo distanciamento entre teoria e prática, havendo predominância no aspecto teórico, o que corresponderia de modo geral a uma das maiores dificuldades da sua formação. Nesse sentido, haveria uma primazia dos textos teóricos, acadêmicos ou técnicos ou ainda literários, próprios de sua formação. Essa percepção não impede a avaliação da universidade como espaço de extensão ou ampliação de letramentos e mesmo de desenvolvimento de um *gosto* pela leitura.

iii) finalmente, quanto à prática docente, as práticas de leitura aparecem relacionadas à busca de textos em função de suas necessidades profissionais, ou seja, para uso efetivo em sala de aula, visto que alguns deles, embora ainda não oficialmente formados, já atuam na docência. Ou seja, suas práticas de leitura estão voltadas para as suas práticas sociais, atreladas a objetivos particulares:

pesquisar, buscar informações mais gerais ou específicas, que variam da leitura de classificados em busca de emprego à leitura de gibis para, em alguns casos, e proceder à transposição didática do gênero, utilizando-o assim como recurso didático em sala de aula.

Trata-se de sujeitos que, embora tenham mencionado lacunas quanto a sua formação acadêmica, assumem a função de formador de leitores com o peso da responsabilidade que lhes cabe. Esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir nas discussões sobre o letramento do professor, sobre as políticas de reorientação curricular das licenciaturas e, por extensão, sobre os modos como se concebe o desenvolvimento das práticas de leitura na Educação Básica, nas etapas compreendidas entre os primeiros anos de inserção dos alunos no universo letrado formal e o término do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa et all. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, Maria Aparecida e SILVA JR., Celestino (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e continua. São Paulo: UNESP, 1999. vol. 2.

ALMEIDA, Benedita. Concepções e ações de leitura de professoras alfabetizadoras em escolas do campo. **Anais...** In: 14^o Congresso de Leitura, 2003. Campinas, 2003.

ANGELO, Graziela. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. Campinas: UNICAMP – IEL, 2005. Tese.

ARAÚJO, Laura; BERTOLO, Sonia. Práticas de leitura em universitários de pedagogia da UFPa: entre o prazer e conhecimento proporcionado pelo curso 2^o Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: impasses pendências e perspectivas. **Anais...** Universidade Federal da Paraíba, 2005.

ASSIS, Juliana; MATA, Maria Aparecida. Escrita de resumo na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: **Letramento e formação de professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. KLEIMAN, Ângela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes (orgs.). Campinas: Mercado das letras, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BATISTA, Antonio. Os professores são “não - leitores”? In: **Leituras do professor**. MARINHO M.; SILVA, C. S. R. (orgs.). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial {da} República federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23. 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº. 05/2005 de 13 de dezembro de 2005**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

BRASIL. **Parecer CNE/ CES nº. 492/2001 de 03 de abril de 2001**. Fundamenta as DCN para o curso de Letras.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº.01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a educação Básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção I. p. 31.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interdito. In: **Leituras do Professor**. MARINHO, M.; SILVA, C. S. R (orgs.). Campinas: Mercado das letras, 1998.

_____. Beira do Rio. **Informativo da Universidade Federal do Pará**. Belém, ano IV, n. 16, p. 03, 2006.

CARRASCOSA, Jaime. Análise da formação continuada e permanente dos professores de ciências ibero-americanos. In: MENEZES, Luis (org.). **Formação continuada de professores de Ciências no contexto ibero - americano**. Campinas: Autores associados; NUPES, 1996.

CARVALHO, Marlene. A leitura de futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. **Teias**. Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 7-20, 2002.

CHARTIER, Anne Marrie. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, Antônio A.; GALVÃO, Ana Maria (org.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CHERVEL, Andre. **La culture scolaire: une approche historique**. Paris: Belin, 1998.

DAUSTER, Tânia (coord.). A invenção do leitor acadêmico: quando a leitura é estudo. **Cadernos de educação da PUC**. Rio de Janeiro, n. 57, 2002.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. **A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português**. Coimbra: Almedina, 2000.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARÁ. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E DA EDUCAÇÃO. **Projeto político pedagógico original do curso de formação de professores para o pré – escolar e 1ª a 4ª série do ensino fundamental**. Belém: 1990.

GOMES-SANTOS, Sandoval. **A questão do gênero no Brasil**: teorização acadêmico-científica e normatização oficial. Campinas: UNICAMP, 2004 Tese.

KONS, Maria Lucia. Vestígios de poder em práticas de leitura. **Revista da UFG**. Goiás, vol 7, nº 2, dezembro, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LEAHY-DIOS, Cyana; LAGE, Claudia F. M (colab.). **Língua e literatura**: uma questão de educação? Campinas: Papyrus, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIMONI, Eulália; RIBEIRO, Ormezinda. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 87; 217, p. 291-301, 2006.

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris. **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MARTINS, Aracy. Memórias de professores: exemplos e práticas de literacia/letramento. **Revista portuguesa de educação**. Braga (Portugal), vol.18, n. 002, 2005.

ATOS, Maria; SANTOS, Nayara. Do prazer ao saber: memórias de leitura na comunidade acadêmica da UESB/ Campus de Jequié. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera (org.). **Leitor formado, leitor em formação**: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

MONTEIRO, Albene. **Autoformação**: histórias de vida e construções de identidade do/a educador/a. São Paulo: PUC, 2002. Tese.

MORAES, Ana. **História de leitura em narrativas de professoras**: uma alternativa em formação. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

NUNES, Cely. **Os sentidos da formação contínua de professores:** o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Campinas: Unicamp, 2002. Tese

NUNES, Hérika. **Os estudos do letramento do curso de Letras da UFPA.** Belém: CE/UFPA, 2007. Dissertação.

NUNES, José. **Formação do leitor brasileiro:** imaginários da leitura no Brasil colonial. Campinas: UNICAMP, 1994.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1998.

PAVÃO, Andréa. Do leitor imaginário a imagens de leitores em uma universidade. **Teias.** Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 35-45, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. A formação dos professores no século XXI. IN: **As competências para ensinar no século XXI.** PERRENOUD, P. et al. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma e LIMA Maria Socorro. **Estágio e docência.** São Paulo, Cortez, 2004.

SAENGER, Paul. A leitura nos séculos finais da Idade Média. In: CAVALO; CHARTIER (org.). **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1998.

SACRISTÁN, José. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPAIO Isabel; SANTOS, Acácia. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em estudo.** Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, 2002.

SANTOS, Carmi. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. **Teias.** Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 29-34, 2002.

SOUZA, Eliseu. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Pedro. No excesso de leitura a deflação de leitor. In: ORLANDI, E. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO – Brasil. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- (1) HÁ ALGUÉM OU ALGO QUE TENHA INFLUENCIADO FORTEMENTE A SUA FORMAÇÃO DE LEITOR?
- (2) O NÍVEL DE ESCOLARIDADE DE SEUS PAIS CONTRIBUIU PARA A SUA FORMAÇÃO DE LEITOR? COMO?
- (3) COMO VOCÊ SE VÊ NA CONDIÇÃO DE FORMADOR DE LEITORES? QUAL A SUA AUTO-IMAGEM?
- (4) - A ESCOLA É A AGÊNCIA OFICIAL DE LETRAMENTO, A QUE (M) MAIS VOCÊ ACHA QUE COMPETE A FORMAÇÃO DO LEITOR?
- (5) ATÉ QUE PONTO O CURSO CONTRIBUIU PARA O DESENVOLVIMENTO DE SUA HABILIDADE EM FORMAR LEITORES?
- (6) QUE GÊNEROS TEXTUAIS VOCÊ LÊ FREQUENTEMENTE (DENTRO E FORA DA UNIVERSIDADE)?

ANEXO B

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Paula e Miguel –L

1- Há alguém ou algo que tenha influenciado fortemente a sua formação de leitor?

Pa: a minha mãe influenciou ela sempre me incentivou a ler e também a escola nos níveis iniciais me influenciou bastante.

M: eu acredito que os meus pais né sempre facilitaram meu pai sempre gostou de ler revista muito jornal sempre facilitou isso e o pai da minha mãe meu avô eu ia passar as férias no interior e tinha muito livro na casa dele sempre teve muito livro sempre foi muito bom e a minha vó a mãe da minha mãe que contava histórias aquelas narrativas que hoje dá pra fazer a conexão com as lendas do Grim, dos irmãos Grim da Europa que foram trazidas pra cá e ganharam um contexto nosso regional acho que isso influenciou bastante.

2- O nível de escolaridade de seus pais contribuiu para a sua formação de leitor? como?

Pa: Eu acredito que pouco porque o nível de escolaridade da minha mãe ela tem até o primeiro grau então o meu pai idem acho que nem tanto, mas talvez pelo fato de ela não ter tido a oportunidade que eu tive ela sempre me incentivou a estudar e a continuar a ser uma boa leitora

M: meus pais também tiveram uma formação menor né então não sei o que dá pra tirar minha mãe ginásial meu pai (...) eu acho que concluiu o que seria o fundamental na época dele, mas nunca deixaram de ter alguma coisa pra ler em casa nunca deixaram de incentivar a leitura (...) meu pai nunca foi de ver livros, mas revistas, jornais ele tem muito minha mãe teve a formação do meu avô da mãe dela da minha vó então na casa dela era costume declamar poema de Olavo Bilac principalmente .

3- COMO VOCÊ SE VÊ NA CONDIÇÃO DE FORMADOR DE LEITORES? QUAL A SUA AUTO-IMAGEM?

Pa: Eu acho que é uma grande responsabilidade eu acho que eu vou influenciar meus alunos então quanto mais eu demonstrar que eu fiz leituras e incentivá-los será bom pra eles e sempre tá disponível pra emprestar livros pra indicar leituras acho que isso é importante.

M: preocupado ... preocupado e estimulado preocupado porque não é uma cultura nossa de ler. O Brasil é um dos países que mais edita livro no mundo, mas é um dos que menos lê, lê muito pouco nossa formação, a nossa cultura não é pra isso. É pra ouvir besteira no rádio e pra ver porcaria na televisão então não é pra ler e saber o que dizer pra eles lerem o que incentivá-los a ler porque não adianta cê incentivar a pessoa a ler Camões... Shakespeare clássicos e a realidade deles fora da escola de onde você convive com ele é totalmente diferente ... tem que incentivar a ler alguma coisa que ele se veja dentro daquele contexto.

Pe: esse é o motivo da tua preocupação e tu disseste que te sentes estimulado. Por quê?

M: Por saber que eu posso interferir.... por saber que eu posso fazer com que ele veja que aquela realidade que ele vive ele não é o único e que ele não precisa morrer naquilo que ele pode sair daquilo através da leitura, através do estudo. Eu acho que isso é muito bom. Se de mil escaparem cem, se de cem escapar pelo menos dez, e de dez escapar um isso incentiva acho que seria uma grande coisa.

4- Até que ponto o curso contribuiu para o desenvolvimento de sua habilidade em formar leitores?

Pa – (...) o curso tá mais voltado pra formar alunos que saibam teoria lingüística ... ele apresenta muitas lacunas com relação ao ensino aprendizagem ... agora com relação a formar leitores eu acho

que a gente sai daqui com o conhecimento que é possível formar leitores mas a gente quando se vê numa sala de aula na prática isso/ como eu ainda não tenho essa prática, eu acho que deve ser bastante complicado (...) você vai pra lá (...) chega lá o aluno não tá interessado em ler aquilo que a gente vai indicar então como a gente vai trabalhar com aquilo tem que entrar no mundo dos alunos e ver o que eles são interessados em ler e aprender então é uma situação um pouco complicada. Eu acho que a gente desde o início do curso deveria estar em sala de aula e ter essa experiência pra saber como é que eu vou formar os meus alunos enquanto leitores.

M: Acho que mais o embasamento teórico, a possibilidade de conhecer novas metodologias, a academia ainda é o espaço de experimentação/de iniciação de conhecimento, aprofundamento e também essa coisa de conhecer essa realidade aqui dentro e lá fora é outra. Eu acho que o professor tem que ver isso ele lembra

Pe: O curso propicia isso?

M: propicia ... propicia bastante até na reflexão nossa reflexão nossa na nossa vivência como alunos e quando nós saímos pra função do professor também eu acho que a gente lembra pra isso pra vê que existe toda uma teoria e toda uma prática e muitas vezes a prática é totalmente diferente do que foi ensinado na teoria e nos busca/nos força/ nos incentiva a buscar alguma coisa que concilie a teoria com a prática ou uma nova teoria que se adequa à prática.

A que/ quem compete à formação do leitor além da escola?

Pa: eu acho que primeiramente a família, os pais, os parentes em geral desde criança (...), depois a escola e a comunidade de uma maneira geral porque muitas crianças ou pessoas jovens mais adultas a gente vê que entra em contato com a leitura a partir da igreja, por exemplo, eu tenho uma tia que entrou mais em contato com a leitura por causa da igreja eles faziam ela lê e chega lá ela tem que falar o que ela leu da Bíblia e ela se interessou muito mais pelos estudos a partir de então (...).

M: acho que a família porque a sociedade ela é um reflexo do que é a família/ a sociedade é uma família...então não adianta a escola... a sociedade se não começar na base... a família ainda é a base pode ser que desestruturada... já disseram que o casamento é um instituto falido mas o reflexo disso é a sociedade em que nós vivemos...se a família não incentivar... se dentro de casa não tiver incentivo não adianta escola... não adianta professor... não adianta nada.

6- Que gêneros textuais você lê com mais frequência?

P: bom, eu leio mais textos acadêmicos e científicos da minha área e fora isso eu tento estar sempre informada do que acontece lendo jornais, revistas. Segundo a minha realidade (...) eu não compro jornais eu não compro revistas, mas eu vou à biblioteca, eu não tenho condições pra isso-(referindo-se à compra de jornais e revistas), mas eu vou atrás e eu tento emprestar revistas... ler jornais aonde der e também costumo ler as obras literárias quando eu tenho tempo (...) eu não gosto muito (...).

M: (...) jornais diário, revistas mensal (...), os textos daqui da academia, tento não ler muita teoria ... sou um pouco contra acho que o Brasil ainda é muito novo (...) na Teoria Literária estão endeusando certos teóricos (...) e não abrem a vista (...) pra novos campos dentro da realidade acho que tem gente nova fazendo alguma coisa mais voltada pra nossa realidade e são colocados de lado porque endeusam teóricos (...) e textos da literatura do curso de Letras eu gosto muito de literatura, gosto muito dos clássicos, gosto muito de poesia e livros que não sejam clássicos que não sejam obrigatórios daqui ao que não seja ficção eu não gosto de ficção.

Mércia - Letras

1- Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

M: olha, a minha mãe sempre dizia que era importante estudar, que eu deveria ler e eu também tive uma tia que era professora, então eu sempre ia pra casa dela, pegava os livros e começava a ler.

2- O nível de escolaridade dos seus pais contribuiu para a formação leitora dos futuros professores?.

M: Não necessariamente porque a minha mãe fez só o ensino fundamental, meu pai o ensino médio, mas não demonstravam gostar muito de ler. diziam que era importante estudar, mas geral, não especificamente a leitura.

3 – Como você se vê na condição de futura formadora de leitores?

M: é um desafio porque a gente sabe das condições sociais, dos estudantes, principalmente da escola pública, sabe que eles são privados e a função do professor no caso seria trazer meios, assim, que eles pudessem se sentir motivados a ler.

P: tu te sentes preparada pra essa realidade?

Mar: mais ou menos, porque eu ainda não estive em sala de aula, na verdade eu não conheço a realidade de fato.

4- Até que ponto o curso de graduação contribuiu para a sua formação de formador de leitores?

M: Na verdade o curso de letras é muito estruturalista, vê mais análise lingüística do que ensino e aprendizagem, então se eu for depender somente do curso de letras, então eu não terei habilidades pra formar leitores.

5 - A que (m) além da escola compete à formação de leitor?

M: A família tem um fundamento muito importante porque a criança desde pequena se é incentivado se torna um bom leitor.

6- Que gêneros textuais você lê com mais freqüência?

M: Gêneros no caso, reportagens, notícias, contos, às vezes romances.

Eliana - FP

1- Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

Sim, foi a minha mãe ... ela foi a minha primeira professora em quase tudo, inclusive na arte da leitura. Ela me presenteava quando criança com livros, contos infantis, historinhas, fitas, na época. Ela me ajudou bastante instigou bastante o gosto pela leitura ela foi a minha primeira influenciadora.

2- O nível de escolaridade dos seus pais contribuiu para a formação leitora dos futuros professores?.

E: bastante a minha mãe foi a minha maior incentivadora mas o meu maior exemplo de leitor que eu tive foi o meu pai. minha mãe lia bastante sempre gostou de ler mas meu pai foi um dos que muito me inspirou também. Ele tinha o hábito de leitura bem apurado ele gostava muito de ler e como herança pra nó ele deixou livros de inúmeros autores, inúmeros gêneros desde o religioso ao conto clássico, livros que agente olhando na nossa estante imagina que ninguém leu, mas ele gostava de ler, gostava de estudar e pra mim foi um dos maiores modelos.

3- Como você se vê na condição de futura formadora de leitores?.

não cem por cento preparada, não me sinto uma péssima profissional neste sentido, mas também não me sinto uma profissional excelente. Eu vejo que como profissional... todos nós devemos buscar aperfeiçoamento constantemente e por causa disso até mesmo no conteúdo atual se o conteúdo que eu recebi que eu aprendi, tudo o que eu aprendi, mesmo assim eu não me sinto 100% preparada mas eu vejo que tem muito mais ainda a acrescentar.

4-Até que ponto o curso de graduação contribuiu para a sua formação de formador de leitores?

contribuiu bastante. muita teoria, muito ensino, muito estudo em cima da formação de leitores me ajudou e me ajuda bastante na minha atuação profissional, mas eu vejo também que não devemos cruzar os braços, eu como profissional não devo pensar que eu já to ah o que eu aprendi na academia é suficiente pro resto da minha vida profissional eu não penso dessa maneira... eu vejo que o conhecimento é algo que tá sendo feito que ta sendo formado, que tá sendo construído constantemente e por esse motivo eu vejo que a busca pelo conhecimento é muito importante pra que eu não seja uma profissional no futuro tradicional porque o que hoje não é tradicional, futuramente vai acabar sendo.

5- A que (m) além da escola compete à formação de leitor?

a família. Os professores, eles são muito importantes, eles são primordiais talvez, eles são muito importantes na formação do leitor, ele ajuda bastante, mas eu vejo que uma das principais fontes (...) o principal exemplo tem que ser de dentro de casa... é dentro de casa que o aluno vai tirar o exemplo e eu vejo que com professores formados e que aprenderam sobre como instigar crianças a ser leitores eu vejo também que é muito importante a escola ir além dos muros, os professores através de reuniões, indo em busca de orientar pais a serem também contribuidores a serem colaboradores nessa tarefa de ajudar a formar crianças a serem leitores críticos, leitores de mundo.

6- Que gêneros textuais você lê com mais frequência?

Na academia textos científicos e na minha vida pessoal eu leio bastante a bíblia, romances contos enfim, tenho mais preferência por essas leituras.

Ester - FP

1- Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

E: olha além da escola quem contribuiu bastante na minha formação foi a minha mãe porque na verdade eu aprendi a ler com ela, não foi na escola, quando eu comecei a estudar eu já sabia ler, eu já sabia escrever porque eu aprendi em casa, eu já entrei na escola com 5 anos já sabendo ler e escrever porque a minha mãe me ensinou, então, além da escola, ela foi mais quem contribuiu para a minha formação de leitora

P: ela é professora?

E: ela não é professora, ela se dedicava a isso.

E: da minha mãe porque eu nunca tive contato com o meu pai nunca tive... mas dela sim acredito que sim porque ela tem o ensino médio completo/ porque ela trabalha assim... a leitura tem haver com o trabalho dela eu acredito que sim...

P: o que ela faz?

E: ela é secretária executiva

3 – Qual a sua auto-imagem de futura formadora de leitores?.

E: olha, eu não tô muito segura em formar leitores porque a universidade... ela, eu confesso que ela não contribuiu muito, até porque não tem uma disciplina específica que ensine a pessoa, como o profissional vai formar leitores, então a universidade deixa a desejar nesse princípio, então ... assim ... não me sinto segura para formar o leitor.

4 – Qual a contribuição do curso para o desenvolvimento da sua habilidade em formar leitores?

E: olha, praticamente assim quase nada porque eu sinto falta dessa disciplina agora no oitavo semestre com a disciplina da educação infantil ... com a prática docente a gente tem aprendido algumas coisas mas assim ainda tá deixando a desejar no curso de formação eu acredito que deveria ter uma disciplina específica.

P: a contribuição do curso não é satisfatória?

E: não, não é

5- A que (m) além da escola compete à formação de leitor?

E: à família... à escola, a família... a universidade... eu acho que só.

6- Que gêneros textuais você lê com mais frequência?

E: além dos textos acadêmicos, eu gosto de ler romances eu gosto de ler ficção científica eu leio também jornal de vez em quando... revistas

P: do jornal eu gosto da parte da novela... eu gosto da parte policial eu leio também... eu gosto de ler revista de horóscopo, essas coisas também me interessam... gibi eu lia bastante quando eu era criança eu lia muito gibi agora eu não costumo mais ler.

Leide - FP

1-Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

L: bem... eu posso dizer que eu não sou uma leitora assídua que lê freqüentemente eu tenho uma certa dificuldade às vezes eu não tenho o hábito de ler constantemente, é uma coisa que eu tento me corrigir porque eu sei da importância da leitura mas assim em certo ponto tem momento que eu procuro ler e isso é influência da minha mãe que ela é professora e da minha irmã ela lê muito, ela é formada em letras, a minha irmã ela lê até os outdoors da rua tudo que ela vê ela via lendo...então o hábito dela me chamou a atenção e eu acho interessante e me chamou a atenção fazendo com que eu procure esse hábito de ler.

2 - O nível de escolaridade dos pais contribuiu para a formação dos futuros professores?

L: bem com relação ao meu pai eu não tive muita influência porque o meu pai estudou até o ensino fundamental, mas com relação a minha mãe ela foi do magistério então desde a minha infância ela sempre me deu total apoio nos meus estudos então a minha mãe sempre me incentivava muito eu posso dizer que eu tive esse apoio por parte da minha mãe.

3 – Qual a sua auto-imagem de futura formadora de leitores?

L: bem eu vejo assim, eu não costumo ter o hábito de ler preciso melhorar ainda me acostumar mais ainda, digamos que hoje em dia eu não seria um exemplo para os meus alunos eu acho que eu preciso melhorar ainda mais. Eu preciso ter o hábito de ler, até pra minha própria/ meu desenvolvimento científico minhas pesquisas então eu acho que antes de eu ir a uma sala de aula e tentar fazer com que meus alunos sejam leitores, eu tenho que primeiro me corrigir né procurar ter o hábito da leitura, seria uma busca mais solitária, eu acho que uma coisa que parte de mim, parte de conscientização porque eu sei da importância da leitura.

4 – Qual a contribuição do curso para o desenvolvimento de sua habilidade em formar leitores?

L: bem eu considero o curso de formação um curso que me proporcionou vários conhecimentos, só que infelizmente ele deixou muitas lacunas, acho que tinha coisas que deveriam se aprofundadas, deveriam ser melhor desenvolvidas e com relação a formação de leitores, a nossa formação acadêmica foi uma coisa muito (...) só se preocupou em repassar/ repassar... e não mostrar caminhos, e não através da prática no caso não casaram a teoria com a prática então no momento que a gente foi pra prática/ no momento que a gente foi levar essa teoria pra prática, a gente teve uma certa dificuldade, até mesmo porque a gente nunca/ a maioria de nós nunca lecionou eu acho que nesse ponto assim o curso pecou.

5 - A que (m) além da escola compete à formação de leitor?

L: eu acho que compete à família porque se tem algumas pesquisas que mostram que desde quando o bebê tá na barriga da mãe a mãe pode incentivá-lo à leitura, eu acho que a família é primordial nesse momento...é a partir dela que a criança vai se tornar um leitor é ela que vai comprar os livros ela que tem que incentivar ela que tem que proporcionar esse ambiente para o seu filho ou sua filha. Inclusive na semana passada eu saí com uma amiga minha aí ela tá grávida... fomos no shopping só pra ver essas coisas brinquedos educativos porque a mãe dela é pedagoga e disse que é importante desde quando tá na barriga começar a ler e a começar a incentivar.

P: como é que você vê se essa família não teve acesso à leitura?

L: não, isso já é outro caso porque quando a família não tem o hábito já tem uma certa dificuldade porque se eles não têm o hábito então com é que eles vão incentivar, cobrar dos filhos, incentivar os filhos se eles não são exemplo?.

6 – Que gêneros textuais ou autores que você lê com mais freqüência?

L: eu gosto de ler muitos textos literários, romances textos assim como é que se diz... líricos... agora esses textos assim eu me interessou em ler, agora tem textos que eu gostaria de ter o hábito de ler

jornal eu não tenho eu gostaria de ter o hábito de ler assim como é que se diz livros mais "literatura universal, paradidáticos" isso mas eu vejo que me chama mais atenção é a questão do romance.

Roberta - FP

1- Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

R: o que me influenciou, teve uma influência muito grande foi a minha família, a minha mãe principalmente, que sempre desde pequena, mesmo sem saber ler me mostrava os livros com os desenhos, lia muito, então literatura infantil eu ouvi muito da minha mãe ... a família influenciou bastante.

2 - O nível de escolaridade dos pais contribuiu para a sua formação leitora ?

R: com certeza meu pai é professor de matemática e minha mãe advogada possibilitou demais a gente tinha um acervo em casa de livros... a gente tem biblioteca inclusive que facilitou muito, ajudou muito.

3 – Qual a sua auto-imagem de futuro formador de leitores?.

R: Olha, o papel é realmente muito importante pra nós eu não me vejo totalmente preparada ainda até porque a universidade não oferece (preparo) mas eu tô buscando sempre em outros lugares tá melhorando e melhorando pra eu conseguir chegar mesmo realmente a me sentir preparada pra tá formando esses leitores.

4- A que (m) além da escola compete à formação de leitor?

R: À família com certeza, os pais.

5- Que gêneros textuais ou autores você lê com mais frequência?

R: Na universidade, a gente lê bastante Ruben Alves, tive a oportunidade de ler Paulo Freire, Celso Antunes, entre outros leitores, as leituras mais acadêmicas e fora da universidade, eu acho muito importante ler o jornal/muito importante ler o jornal.

6- Qual a contribuição do curso para o desenvolvimento da habilidade em formar leitores?

R: O curso contribuiu pouco, até porque o não possui matéria específica, essas leituras a maioria delas foi a gente que buscou.

Olha, a habilidade que eu desenvolvi mais foi na área acadêmica nessas leituras mesmo específicas do curso, tipo Ruben Alves (...) Paulo Freire (...)

P: Você acha que essas leituras contribuíram na sua formação de leitora ou enquanto formadora de leitores?

R: Mais como leitora.

Julia e Milena - L

1-Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

J: Sim, os meus irmãos mais velhos né por conhecerem muitos livros e levarem pra casa eles foram os principais, as principais pessoas que me ajudaram nessa área de leitura, a conhecer mesmo a leitura. Livros, leitura de jornal né creio que foi eles.

M: No meu caso foi o meu pai que desde cedo quando eu era criança ele sempre trabalhou nessa área de meio de comunicação né como O Liberal, Cultura então ele sempre quis jornal dentro de casa então desde criança eu já tinha contato com jornais e sempre gostei muito inclusive até hoje eeu gosto de ler muito jornais.

2 - O nível de escolaridade dos pais contribuiu para a sua formação leitora?

J: olha o nível de formação deles eles têm o básico né só o nível fundamental incompleto, aliás naquela época eu nem sei como dava o nome né então eles não foram assim as principais pessoas que me ajudaram eu acho que pelo contrário né eles me incentivam a ir à escola mas nunca assim pra ser leitor ,eles diziam assim ah, se tem que dá pro que presta vai ser se não... a mentalidade deles era essa.

M: Bom meu pai tem o primeiro grau apenas, mas ele me incentivou muito né, mas não vou dizer que isso foi o fator que determinou assim de eu ser boa leitora de eu gostar de ler mas isso influenciou um pouco.

Qual a sua auto-imagem de futuro formador de leitores?

J: Bom (...) eu acredito assim que a gente tem que incentivar o máximo né a leitura não só a leitura de mundo uma leitura crítica né só que a gente sabe que a leitura não é só dentro de sala de aula em casa também né como eu falei meus irmãos me incentivaram muito então eu creio que essa leitura começa dentro do lar mesmo e a gente tem que dar continuidade a isso na escola então nossa tarefa é importante porque não só aquela leitura de mundo mas a leitura escrita né de outras visões que a gente vai começar a aprender a partir da escola.

Bom como futura formadora de leitores eu ainda não parei assim pra me imaginar em sala de aula ou pra como é que eu posso incentivar inclusive é a minha primeira experiência aqui mesmo (a aluna se refere ao estágio) eu já comecei a me observar um pouco eu acho que tenho que melhorar algumas coisas que antes teoricamente era uma coisa né eu imaginava que seria até mais fácil e hoje a gente vindo pra escola eu vejo que não é bem assim a gente tem dificuldades né dentro de sala de aula mas acredito que tudo é possível (...)

M: Bem (...) eu acho que eu só vou perceber isso quando eu tiver em sala de aula, mas eu acho que é muito importante o professor gostar da leitura né porque ele vai ser professor de língua portuguesa e trabalhar com textos acho que como é que ele pode incentivar a leitura se ele mesmo não gosta de ler? né então é muito importante o professor gostar disso e o aluno perceber isso incentivar cada vez mais a leitura.

7- Qual a contribuição do curso para o desenvolvimento da habilidade em formar leitores?

2-J: Eu acredito que é importante porque nos ensina a pesquisar mais né só que ele, como eu falei ainda agora é muito teórico o que a gente aprende então a gente tem que aprender a transferir e... ter várias habilidades diferentes *lá* é de um jeito a gente tá aprendendo *aqui* (no estágio) a gente vai ensinar e vai aprender ao mesmo tempo então eu já comecei a ver que é uma realidade bem diferente e que a gente precisa mesmo se aprofundar cada vez mais das leituras de tudo o que a gente puder aproveitar do curso e trazer pra cá vai ser muito bom eu creio é por aí.

M: Bem eu acho que o curso dá conta de uma parte dessa formação porque é realmente é muita teoria literatura só que não é só isso, a gente precisa tá se atualizando já que daqui a pouco a gente vai pro mercado de trabalho e a gente vai ter que ter novos textos novas leituras pra tá se atualizando e acompanhando esse ritmo de informações que vão surgindo pra dá conta dos nossos alunos.

P: Então pelas respostas de vocês eu entendi/ o curso ele é predominantemente teórico/ há pouca prática no curso?

J: acredito que sim professora porque eu só vim ter alguma prática agora no final né e alguns cursos oficinas que nós fizemos assim dentro da comunidade mas incentivo da instituição mesmo nós não tivemos.

M: realmente foi só no final do curso essa prática a gente precisava ter mais contato desde o início pra saber que textos que circulam que textos os alunos gostam se deparar com essa realidade da sala de aula desde o início pra a gente ir se preparando.

5-A escola é a agência oficial de letramento. A que ou a quem mais você acha que compete a formação de leitor?

J: bom o principal é a escola, a igreja porque eu participo dum grupo da igreja e trabalho com criança então eu incentivo muito a leitura da bíblia né então a gente tendo algumas práticas conhecendo melhor então a gente vai desenvolver essas atividades melhor também em outros campos da nossa comunidade.

M: A família também com certeza, os pais, os irmãos, a mídia também já que os alunos têm sempre contato com isso então é uma importante fonte de incentivar a leitura também.

6-Que gêneros textuais vocês lêem freqüentemente?

J: todos os dias eu leio um pouquinho da bíblia né tem muitos textos interessantes mas gosto de ler jornal também gosto de ler romance muito raro mas gosto também de ler quando eu tenho tempo assim de chegar até o final mesmo eu gosto de ler romance mas o que predomina são as revistas é... Isto É... Caras aí fica... o que vier pela frente eu gosto muito de ler.

M: bom diariamente o jornal, agora freqüentemente eu leio as revistas também Isto É Veja.

1- Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

R: bom professora eu desde criança eu sempre tive muito contato com diversos tipos de literatura principalmente pelo fato de ser testemunha de Jeová então nós temos literaturas mensais publicações lançamento de publicações periodicamente então isso influenciou muito com certeza a minha formação como leitora.

2- O nível de escolaridade dos seus pais contribuiu para a sua formação leitora?

R: bom a minha mãe ela não teve tanto estudo agora que ela está continuando e tá fazendo o primeiro ano do ensino médio, mas meu pai ele terminou o segundo grau cedo com certeza a formação dele contribuiu pra minha porque apesar de não ter tanto estudo mas ele sempre foi uma pessoa muito culta muito interada gosta muito de ler e ele me influenciou.

3- Qual a sua auto-imagem de futura formadora de leitores?

R: eu vejo como uma grande responsabilidade eu vejo que eu tenho realmente que estar preocupada e estar apta para cumprir com esta função de formar leitores porque como eu poderei formar leitores se nem eu mesma tenho uma formação adequada então eu sempre me preocupo com isto em estar apta pra poder formar leitores.

4- A que (m) além da escola compete a formação de leitor?

R: A escola é realmente é fundamental ela é composta por um grupo de pessoas (...) o professor é o principal responsável em instigar a leitura no aluno (...) e a família tem um papel fundamental.

5- Que gêneros textuais/autores que você lê com mais frequência?

bom eu costumo ler bastante o jornal (...) artigos de revistas também tenho acesso à internet esses são os principais. (...) na internet informativos (...) colunas autores consagrados, carta ao leitor (...)

6- Qual a contribuição do curso para o desenvolvimento da habilidade em formar leitores?

R: Ele tem realmente complementado a minha formação porque aqui na graduação eu tive professores de literatura muito bons que/que procuraram durante o curso instigar incentivar cobrar leitura de livros que seriam digamos assim... básicos essenciais e tem ajudado muito tem complementado.

Hilda - FP

1- Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

H: não houve assim familiar eu vim ser uma leitora com os meus alunos porque eu sentia que a necessidade que eu tinha de ler para poder estimular a leitura neles, entendeu, eu não tive de pai, nem de família nenhuma, foram só os alunos

P: foi uma necessidade profissional?

H: justamente, os próprios alunos, a profissão, a profissão que me deu essa necessidade.

2 - O nível de escolaridade dos pais contribuiu para a formação leitora ?

H: não até porque eles tiveram só até, eles não concluíram o primeiro grau menor, eles não concluíram o que era antigamente o que era a quinta série e eles não conseguiram concluir.

P: Mas mesmo assim eles não estimularam a leitura?

H: não nenhuma

3 – Como você se vê como professora formadora de leitores?

H: Eu me vejo com uma obrigação muito grande, com o dever de me preparar o leitor pra poder formar leitor porque eu não me sinto uma leitora eficiente, então eu preciso continuar minhas leituras pra então eu poder é iniciar ou então continuar estimulando nos meus alunos a leitura.

P: o que falta pra você se tornar uma leitora eficiente?

H: É uma busca, faltam mais livros, mais estímulos né, que hoje eu já a preciso de mais estímulos do próprio é, hoje no caso seria da instituição onde eu estou né, e hoje também, de tempo também.

4 –Qual contribuição do curso para o desenvolvimento da habilidade em formar leitores?

H: muito pouca o curso em si não te leva a ser um leitor até porque a gente tem as leituras que nós fazemos são as leituras obrigatórias... então pra você ser um leitor você não precisa tá lendo obrigatoriamente não precisa você tem que fazer uma leitura livre..eu diria que muito pouco mesmo eu diria que quase nada.

P: o que faltaria no curso pra que ele habilitasse você a ser uma formadora de leitores?

H: eu acredito que até uma disciplina aonde nós trabalhássemos só com leitura entendeu?

P: a parte mais metodológica?

H: a parte mais prática, leitura em sala de aula.

5 -A que (m) além da escola compete à formação de leitor?

H: à família, mas infelizmente nós não temos oportunidades as nossas famílias são carentes e não tiveram essa oportunidade quando eu digo nossas famílias estou falando dos nossos alunos também que não tiveram e a instituição que é a escola a própria escola.

6 – Que gêneros textuais ou autores você lê com mais frequência?

H: gosto de romances gosto de livros de humor, romances eu gosto de ler também livros paradidáticos,

P: Que assuntos?

H: leitura, o ensino da leitura como de Paulo Freire, leituras mais específicas. Fora delas eu gosto de ler Luis Fernando Veríssimo e humor, gosto de ler também outros livros. Já li até toda a coleção do Harry Potter.

Lucia - L

1- Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

L: sim, o papai que sempre gostou muito de ler em casa, ele sempre teve uma sala de estudos uma biblioteca com livros desde que eu me entendo por gente eu escuto vejo que ler é bom que ler é agradável... mamãe tem sempre o costume de ler à tarde... eu via isso dentro de casa e eu tentava imitar. Mas assim quando eu era mais criança não lia tanto... com o tempo eu comecei a ler mais.

2 – O nível de escolaridade dos pais contribuiu para a sua formação leitora?

L: eu não sei dizer se o nível influenciou porque o papai tem era marinho, ele tem o ensino médio, ele nunca chegou assim a fazer superior, o papai era autodidata, então era mais o gosto por ler, agora que a mamãe tá concluindo o curso de pedagogia, então eu acho que o nível de escolaridade, da maneira formal, não influenciou muito.

3 - Quanto a auto-imagem de futuro formador de leitores.

L: bom... eu trabalho com língua inglesa mas assim eu procuro influenciar mais do desenvolvimento da língua porque quando a pessoa vai fazer o curso... eles querem aprender e aí a gente sempre tenta levar e influenciar para o lado da leitura,tem uns livros adaptados então esse sentido eu tenho uma turma que eu acho que tem conseguido porque eles leram por exemplo a ilha do tesouro ... eles leram uma adaptação, agora eles tão procurando ler o livro todo, mais nesse sentido, com língua portuguesa eu não tenho essa experiência.

4 Até que ponto o curso contribuiu para o desenvolvimento da sua habilidade em formar leitores?

L: contribuiu assim pra eu conseguir não ter uma visão só do que eu acho que é bom você tentar enxergar o outro porque ele não gosta quais as dificuldades que ele tem que tipos de leitura nesse sentido o curso me ajudou muito.

5 - A que (m) além da escola compete a formação de leitor?

L: acho que a família porque no meu caso a minha família me influenciou muito até mais que a escola assim a escola não teve grande influencia a minha influência maior foi dentro de casa, então quando a gente tem os modelos assim fica mais fácil porque dentro de casa que é que tem maior influência deve-se ter a curiosidade de ir na biblioteca da escola procurar alguns livros se o pai diz que ler não vale nada o filho se desestimula.

6 – Que gêneros textuais você lê com mais frequência?

L: bom além dos livros técnicos de lingüística principalmente que eu gosto eu não gosto de teoria literária eu leio mais assim os romances e como agora tá terminando o curso de português eu tenho lido mais os de língua estrangeira então eu tô lendo mais os romances românticos mesmo de autores ingleses, mas eu leio muito quadrinho tanto o americano quanto o japonês que é o mangá e eu gosto muito desse gênero e de trabalhar com ele sempre que eu posso transferir. aí eu faço uso textual e para transposição.

Marcio - FP

1-Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

M: na minha família havia um tio e uma tia minha que quando criança eles liam muito e eu observava isso e acabei adquirindo esse hábito também.

2- O nível de escolaridade dos seus pais contribuiu para a sua formação leitora ?

M: eu acredito que pouco tenha contribuído, não via os dois lendo e isso acho que pouco contribuiu.

3 – Qual a sua auto-imagem de futuro formador de leitores.

M: uma lição difícil ... mas eu me sinto bastante estimulado a essa busca de novos leitores e acredito que tenhamos condições de conseguir esse objetivo.

4- Até que ponto o curso de graduação contribuiu para a sua formação de formador de leitores?

M: ele incentivou a buscarmos novos tipos de leituras ... novos autores... temas diferentes também e desse ponto de vista penso que tenha contribuído.

5 - A que (m) além da escola compete à formação de leitor?

M: acho que a família também seria muito importante para o leitor /o iniciante a leitura tivesse da sua família o incentivo para se formar o futuro leitor

6- Que gêneros textuais você lê com mais freqüência?

M: eu gosto de ler textos científicos textos literários informação textos jornalísticos de maneira geral os textos que eu mais gosto de ler.

Walmir - L

1- Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

W: não... primeiro pela questão família minha mãe sempre trabalhou fora de casa e não tinha incentivo por parte dela na minha vida escolar e sobretudo na prática de leitura que praticamente não tinha então a minha prática de leitura começa a partir da minha freqüência à igreja começa na vida religiosa a leitura de livros da Bíblia. ... fui me interessando e me aprofundando no conhecimento bíblico... agora leitura especificamente *mesmo* eu vi pra ser sincero eu vim ter acesso e gostar da coisa mesmo aqui já na graduação.

2- O nível de escolaridade dos seus pais contribuiu para a sua formação leitora?

W: Com certeza, a minha mãe tem apenas o ensino médio e o primeiro nível técnico em enfermagem e o meu pai tem até a quarta série também não gostam de ler e eu acho que isso contribuiu sim com certeza.

P: Mas em que sentido?

W: Porque eu acredito até que se eles tivessem o nível de leitura digamos assim mais que fosse melhor, mais elevado do que eles têm hoje, eu acho que eles teriam me orientado no sentido de fazer leituras o que não acontecia muito pelo contrário eles achavam estranho quando eu no ensino médio (...) quando eu comecei a fazer certas leituras, e ele achavam estranho eu passar muitas horas lendo, "meu filho, como você consegue ler, se eu não consigo nem (...) metade de uma página". Então eu acredito que contribuiu sim.

3 – Qual a sua auto-imagem de futuro formador de leitores?.

W: eu acredito que eu não diria que pela qualidade do curso de letras que infelizmente o curso de Letras tem lacunas que precisam ser preenchidas, mas eu acredito que pelo fato de eu ter gostado do que eu estava fazendo eu procurei muitas leituras e a partir das leituras que fiz eu me sinto, eu não sei se a prática vai provar o contrário, mas da pouca prática que eu tenho também essa minha expectativa se confirme eu me sinto preparado pra formar um bom leitor porque eu me entendo hoje como um bom leitor, formado obviamente a partir de que entrei na graduação e acredito que nesse pouco tempo eu consegui me formar (como leitor) já posso até dizer que sou um leitor adulto. Agora é obvio que o trabalho com sala de aula com função da leitura é um trabalho muito complicado porque se tem que ter uma seqüência, se você começasse na base, no início da vida escolar do aluno, seria interessante, porque se tu pega um aluno que tem uma história de vida, que às vezes acaba complicando o seu trabalho, mas eu diria que teoricamente eu me sinto muito preparado para trabalhar com leitura.

4- Até que ponto o curso de graduação contribuiu para a sua formação de formador de leitores?

W: Eu acho que o curso de Letras me deu o conceito de leitura que até então eu não tinha e obviamente aí engloba a questão da importância do ato de ler, a leitura, não como mera decodificação de sinais gráficos, mas como, digamos assim, um processo de interação entre você e o autor e também, eu acho, um mecanismo que te põe como cidadão. É o processo de tornar o aluno, ou quem quer que participe desse processo, um cidadão. Eu acho que o curso de letras me ofereceu essas teorias, as quais eu tive acesso, gostei de muitas delas e outras nem tanto, eu acho que a contribuição do curso de letras foi essa.

P: Foi no sentido do aparato teórico?

W: Com certeza falta orientação da prática, você não discute avaliação, não discute sobre metodologias a ser trabalhada na prática de leitura e produção de texto/ Você diz "faz assim", "não pode ser feito isso"/ diz o que não pode ser feito, o que pode, mas não como fazê-lo.

5- Que gêneros textuais você lê com mais frequência?

W: eu acho que o gênero textual que eu mais leio e o evento social, até porque quando eu tive acesso a disciplina lingüística aplicada, eu adorei a possibilidade de se fazer as leituras de eventos sociais então eu faço muito eu diria até que eu sou um pouco fuxiqueiro, no ônibus se tem um grupo ali conversando, às vezes me ligo, não obviamente pelo conteúdo, mas por tudo, pelo processo da enunciação. Mas, eu acho que, além disso, o gênero textual que eu mais gosto de ler e analisar enquanto futuro lingüista, é o texto publicitário tanto é que eu gosto muito de trabalhar com meus alunos. Crônicas é uma outra paixão.

Joyce, Jack e Gisele - L

Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

Jo: Existem dois fatores que influenciaram, um deles foi o meu pai por ser uma pessoa que se dedicava muito aos estudos e se dedica ainda aliás 3... outro foi a escola e o terceiro seria o que influencia eu fazer esse curso mesmo que seria uma professora da casa da linguagem de uma oficina que tava acontecendo lá e ela tava dando aula de literatura e aí muita coisa do que ela falou me interessou que influenciou na minha escolha do vestibular, do curso/ quando eu queria buscar conhecimento, aqui mesmo na universidade, seja na universidade, a questão dos estudos, procurar conhecer algo mais que me interessa como a literatura, eu já fui por mim mesmo buscar essa leitura, então isso, a minha leitura se desenvolveu mais aqui na universidade.

Ja: Bem... não houve alguém em especial que tivesse me influenciado que eu tivesse sofrido influência e também durante a infância eu não li tantas coisas assim, mas eu frequentava muito à igreja e nesse período eu lia muitas a bíblia e frequentava a escola dominical que era onde a gente entrava em contato com revistas bíblicas para crianças com histórias bastante histórias então lá durante todo a minha infância dos 5 até o início da minha adolescência eu vivi voltada para esses livros então eu li bastante isso mas obras de autores assim que me fizessem gostar eu não tinha

contato... minha família não influenciou nesse sentido e não li muito. Na universidade que comecei a ler um pouco mas quem mais influenciou foi a igreja.

G: Bom... não houve alguém ou algo que tenha contribuído ou mesmo me incentivado a ler mais mas eu senti essa vontade de ler esse empenho quando eu descobri/ quando eu despertei pra leitura quando eu descobri a importância dessa leitura no momento que a pessoa ta conversando com alguém e tem mais assunto pra conversar pode fazer comentários sobre vários assuntos quando geralmente se tem mais leitura então partiu exatamente disso da minha vontade de conhecer mais de descobrir mais que eu fui desenvolvendo hábito da leitura.

Quanto ao nível de escolaridade dos pais e a contribuição para a formação leitora dos futuros professores.

Jo: Contribuiu com certeza meu pai ele é formado em química e minha mãe tem o segundo grau e a formação dele se deu com o nosso desenvolvimento também ...eu era adolescente quando eles estavam se formando, já se formado um pouco tarde e ele sempre se dedicou a buscar informação, sempre trouxe jornal ou livros pra que a gente lesse sempre comprou revista e o incentivo também por estudo também isso influenciou muito na questão da leitura e principalmente por ele ser uma pessoa que busca se informar eu acho que isso foi essencial pra nossa formação... o modelo que a gente seguiu.

Ja: Não... o nível de escolaridade dos meus pais até porque eu não morei com os meus pais... eu morei com a minha vó, e a minha vó veio do interior e teve o quê o primário eu achonaquele tempo, o máximo que ela pode estudar o nível alcançado de escolaridade foi esse... ela não tinha o que me oferecer nesse sentido né mas aí ela me apoiou a estudar assim apoiar era mandar pra escola e sabia que era um futuro mas não sabia como esse futuro seria sabia que estudar era um futuro mesmo ela não tendo essa base escolar.

G: Bom o meu pai, ele sempre trabalhou muito pra prover o lar o financeiro de casa então nunca teve muito tempo eu acredito que de se preocupar com isso com a parte da leitura se preocupava mais com a parte financeira das coisas de casa...já a minha mãe não tem o ensino médio completo mas sempre se preocupou muito com a parte do estudo... que devia estudar que estudar é muito importante mas não exatamente de desenvolver essa importância da leitura pra mim então eu fui descobrindo isso.

- Como vocês se vêem na condição de futuras formadoras de leitores?.

Jô: Pra mim seria uma condição fácil e também uma condição difícil (...) Difícil porque eu ainda to aprendendo como isso vai ser feito em sala de aula, como vou proceder e fácil pelo fato de ter a leitura na minha vida muito presente e de me sentir seduzida pelo o que eu leio e talvez é fácil pra mim passar isso pro aluno e talvez com isso despertar o interesse dele, pelo fato de você sentir a leitura e passar, expressar isso pros alunos e quem sabe com isso eles comecem a sentir interessados.

P: Tu disseste que tu ainda não sabes ainda como proceder. O curso não te deu instrumentalização pra isso?

Jô: Isso eu estou vendo agora nos últimos semestres, no começo não, eu sentia, eu acho que por experiência de ver os professore falando de leitura que eles leram, de mostrar o quanto eles acharam interessante, isso me despertou uma certa curiosidade de procurar saber se era realmente interessante e por isso que eu digo que eu acho que é fácil porque da mesma forma que despertou em mim essa forma do professor falar o interesse pela leitura também eu posso com minhas experiências de leitora passar isso para os alunos da mesma forma que eles passaram pra mim.

Já: é meio complexo formar leitores, eu não me lembro, assim, como a gente foi formada no meio das etapas, a gente começa a ler e num determinado momento a gente começa a gostar ou dentro da universidade a gente acaba sendo influenciada e formar leitores é mais complicado e eu vejo assim a universidade ela fala muito que você é formador de leitor (3x), mas eu não percebi o momento em que ela me mostrou como formar leitores realmente/ de como formar, como não fazer diversas coisas, como formar leitores é uma coisa bem complicada... eu sinceramente não sei como mas eu tenho umas idéias de como fazer mas talvez não saiba direcionar realmente como fazer.

G: bom professora... parte de um ponto da concepção de leitura... eu primeiramente tento desenvolver não participar junto com eles do entendimento de leitura tentar desatrelar esse

conhecimento esse conceito de leitura a leitura é ter contato somente com livros com textos até com textos escritos então eu tento desatrelar um pouco primeiramente dessa idéia, além disso eu não acredito nessa função do professor de formar leitores como se fosse uma função unilateral somente o professor que apresenta essa competência ou pode desenvolver essa habilidade no aluno...eu não acredito nisso eu acredito sim que ele participa e aprende muito com o aluno como ele pode desenvolver isso tanto desenvolver para o aluno e concretizar também a sua leitura crítica

Até que ponto o curso de graduação contribuiu para a sua formação de formador de leitores?

Jô: muito pouco. Eu acho que eu ainda não vi nada assim voltado somente para a leitura em algumas matérias, eu ainda não vi. Eu acho que a minha busca mesmo por conhecimento de leitura, que tá sendo agora nesses últimos semestres, é que tem contribuído um pouco para a minha reflexão quanto ao formar leitores. Quanto ao curso, não me contribuiu muito não.

Já: habilidade mesmo, o curso, o que curso oferece pra gente são poucos, porque na verdade até semestres passados não tinha nem discussão ainda sobre as diferenças entre competências e habilidades, muitos de nos não sabemos ainda as diferenças entre competências e habilidades que deveriam ser trabalhadas anteriormente. Acho que o curso contribuiu muito pouco mesmo e a busca dessa capacidade de formar leitores vem de nós mesmos nos interessarmos e correremos atrás, o curso mesmo em sim joga muitos conceitos e reflexões que a gente vai buscando nossas próprias tentando nossas próprias habilidades (...) pouca prática.

G: eu acredito que o curso possibilita um professor de relações humanas, ele possibilita esse olhar, esse olhar mais abrangente para o mundo, acredito sim que o curso possibilita, principalmente é em disciplinas como lingüística aplicada, que a pessoa tem mais, começa mais atentar mais para esse olhar, um olhar mais diverso, um olhar mais disciplinar, vamos dizer, mas não exatamente isso, quais são a etapas que eu vou desenvolver em meu aluno, como é que eu vou desenvolver enquanto leitor crítico, isso eu acredito que não.

-A que ou a quem mais compete à formação de leitores além da escola?

Jô: eu acho que principalmente a família, eu acho que é uma, além de outras instituições como a igreja, mas eu acho que principalmente a família, é lá que pode com incentivo, é contando história, é incentivando a criança a ler que vai se formar um bom leitor, a partir daí que vai se cultivar a leitura, e quando se cultiva na família quando chega na escola já vira uma questão de obrigação.

Já: considerando também, a sociedade a qual a criança está envolvida deve toda ela participar, no caso deveria haver incentivo desses órgãos superiores pra incentivar a educação e a cultura no sentido da sociedade tenha o aparato também pra difundir, recursos pra que a comunidade possa ter esses recursos, pra que as crianças tenham acesso e as instituições de modo geral, as igrejas né, como no meu caso, formada/ pela igreja, não sei, os órgãos em geral e o próprio convívio da criança com outras crianças (...) comunidade.

G: Eu acredito que tenha que partir do contato sim com o outro, então esse contato com o outro é que vai propiciar esse desenvolvimento do letramento, mas para isso, eu acredito que deve-se desmistificar esse conceito, que já foi atribuído de leitura, de leitura como no momento em que eu vou ter contato com o livro, enfim, desenvolver o conceito de leitura como algo mais abrangente quando eu tenho contato com outdoor ou com uma brincadeira, então, a leitura em outros momentos, ou até em momentos em que estão mais inseridos no meu cotidiano do que só aquele contato com o livro, que nós sabemos que a realidade dos alunos, o contato com esses livros, o contato é precário.

Que gêneros textuais vocês lêem mais freqüentemente?

Jô: Eu leio com muita freqüência os acadêmicos, entre esses acadêmicos os livros literários, e agora com o trabalho que eu to fazendo, charges e tiras de humor político e infantil.

Já: Eu leio quase que diariamente o jornal (...), eu passo pelo jornal quase que todo. Tem alguns cadernos que eu não leio, a página policial que eu não consigo ver a criminalidade crescendo, eu não gosto muito de ler, mas eu leio desde o caderno infantil porque é o material, o recurso que a gente trabalha em escola, a gente já pensa nesse lado, tem a parte da novela, por que não, leio classificados, procuro emprego, vejo os classificados, mas eu passo, eu olho a notícia, o que está acontecendo no mundo de forma geral e não tenho preferência por um caderno, eu vejo quase que diariamente os jornais. Revistas da igreja, a qual lemos todos os dias e os livros acadêmicos.

G: os acadêmicos também, mas além deles eu gosto muito dos gêneros orais, tendenciando para o lado mitológico, gosto muito da característica dos textos mitológicos ligados a realidade da oralidade.

Adriana - L

1- Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

Sim, duas pessoas em especial. o meu vô que sempre eu vi lendo e a minha mãe porque como ela é professora tem muito livro em casa nós tínhamos acesso a coleções, livros infantis, contos de fadas, livros que fazem parte da infância de qualquer criança.

2- O nível de escolaridade dos seus pais contribuiu para a sua formação leitora?

Do meu pai não porque ele tinha o ensino fundamental incompleto e ele morreu quando eu tinha oito anos e ele viajava muito então nós não tínhamos muito contato, mas a minha mãe sim porque como ela é professora então tem curso superior ela é pedagoga, então isso influenciou também.

3- Como você se vê na condição de futura formadora de leitores?.

às vezes eu me sinto sem rumo porque na universidade você tem acesso a muito da teoria de formação de leitores e pouco espaço se dá à prática, tanto é que os níveis de Prática de Ensino são nos três últimos semestres. É uma coisa que eu considero que não vai contemplar a realidade do professor quando ele sai da universidade e eu acho que é uma responsabilidade muito grande porque nós estamos lidando com a formação intelectual de uma pessoa e é na leitura que tudo começa, é uma responsabilidade muito grande.

P: Então tu achas que o curso apresenta essa limitação pra tua formação?

Sim, é uma limitação muito grande e também não só pelo fato da teoria, mas pelo fato de ser a universidade federal as transformações curriculares elas demandam muito tempo e em educação tempo é uma coisa que tem que ser levado em consideração porque tudo feito a muito longo prazo, nada é feito a curto prazo, uma mudança curricular também não acontece de uma hora pra outra... houve uma mudança curricular só que eu entrei ainda na antiga formação na antiga grade então eu acho que isso me prejudicou um pouco.

4 Até que ponto o curso de graduação contribuiu para a sua formação de formadora de leitores?

-eu acho que a contribuiu de forma teórica, eu acho que se tivesse tido mais espaço pra trabalhar em escola eu acho que no meio do curso do meio pro final a partir do quinto semestre eu acho que já teria condição de se fazer um trabalho melhor.

5- A que ou a quem mais compete à formação de leitores além da escola?

Acho que da família porque comigo aconteceu assim: na escola quando eu fiz o ensino fundamental e médio eles não davam muito espaço pra discussão de livros o máximo que aconteceu foi fazer ficha de leitura, lia o livro e pegava os principais personagens, o resumo da história. a biografia do autor. Nunca teve espaço pra discussão característica de personagem, influências culturais que estavam presentes naquele livro como as pessoas daquele livro viviam. Nunca teve espaço pra isso então eu acho que a família deve servir como exemplo não só pra dá livro, mas sim pra ensinar que a leitura ela é indispensável pra nós porque nós fazemos parte de uma cultura de escrita né nós não somos uma sociedade ágrafa que as coisas são passadas oralmente então eu acho que a pessoa tem que ter sim conhecimento eu acho que o exemplo maior tem q vir da família

6-Que gêneros textuais você lê mais freqüentemente?

Dentro da universidade a gente tem acesso muito a artigos científicos da área, lingüística, literatura também. E também a respeito de prática de ensino que é o que a gente tá vendo agora fora da universidade eu gosto de ler revista semanal revista da área mesmo de educação da área de línguas e também gosto de ler por prazer, mas se bem que eu não to tendo muito tempo pra isso.

Érida e Carola – L

1- Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

E: a minha formação, a pessoa fundamental foi o meu pai, por ele sempre contar histórias... tudo começou com o texto oral ... foi ele que me ensinou a ler inclusive...o momento depois desse processo que eu aprendi a ler em casa antes de ir pra escola fiquei em contato com muitos livros porque ele que me dava os livros de presente... os meus presentes eram sempre os livros e depois desse processo de aprendizado da leitura ele fazia justamente o contrário... agora era eu que tinha que contar as histórias pra ele e isso me dava muito prazer de contar as histórias pra ele. Então ele foi o determinante.

C: bom, pra mim foi a minha mãe porque desde pequena eu tenho uma proximidade muito mais forte com a minha mãe do que com o meu pai/ a mamãe inventava histórias... ela criava personagens e ficava contando pra mim e depois assim com uns 4 anos, ela começou a fazer assinatura das revistas em quadrinhos já com 4 com 3 anos eu ainda não conseguia ler direito mas eu ia construindo aquela questão das imagens e ela sempre brincando comigo. A questão de contar histórias era mais na questão da oralidade... contar histórias assim dos clássicos eu não lembro dela contando pra mim... depois foram os livros ela comprava muitos livros e sempre teve assinatura de revistas e jornais em casa... ela sempre incentivou bastante.

2-O nível de escolaridade dos seus pais contribuiu para a sua formação leitora?

E: contribuiu muito o meu pai teve nível superior e ele sempre foi muito preocupado com a educação, a minha mãe não a minha mãe é do lar, mas ela sempre se preocupou muito com essa questão dos estudos enfim ela não tinha noção mas ela era preocupada agora ele eu acho que talvez por essa questão de ele ter essa noção ele era muito mais preocupado do que ela agora e a questão da leitura ele sempre foi um cara que sempre gostou muito de ler ele lê muito se formou muito cedo, fez dois cursos e ele foi muito preocupado então considero que ele contribuiu determinadamente.

A: bom os meus pais ele não tem nível superior eles só têm o nível médio, mas ambos são funcionários públicos... eles sempre estudaram muito pra fazer concurso e não prestaram vestibular porque na época deles era mais importante prestar concurso do que um nível superior, tinham que optar ou trabalhavam ou escolhiam uma universidade mas como eles sempre estudaram muito eu acho que contribuiu o fato deles tarem constantemente estarem tentando passar em concurso assim contribuindo na minha formação de leitor.

3 – Como vocês se vêem na condição de futuras formadoras de leitores?

E: é uma condição complexa eu, por exemplo, trabalhei numa sala de leitura foi de 1ª a 4ª série foi quando eu comecei a perceber que a minha função era essa de formar leitores e lá eu vi como é possível quando a gente pega esses alunos com esse nível de escolaridade já com ensino fundamental já eu acho muito mais complicado porque quem vem lá da pré-escola, ele vem construindo, e quando eu pego as pessoas mais já com alguma formação já é mais complicado porque eu penso que a formação tem que se iniciar lá na pré-escola pra ser um hábito contínuo.

C: Bom, eu já tenho agora a prática do estágio e está sendo mais evidente essa questão da formação de leitor porque o meu contato com sala de aula era com alunos de 8ª série e estão num nível um pouquinho mais avançado, digamos assim, de leitura e não tem assim um comprometimento tão grande assim, eles tem dificuldades, mas que a gente tenta auxiliar na contribuição de alguns gêneros, que talvez eles ainda não tenham tido muito contato...agora com a observação no estágio percebendo as dificuldades assim mais gritantes com os alunos a gente percebe que a nossa função está muito mais exigente do que eu fazia anteriormente. então meu trabalho agora vai ser muito mais detalhado.

4-Até que ponto o curso de graduação contribuiu para a sua formação de formadora de leitores?

E: aqui no curso a gente constrói essa idéia de que eu tenho que fazer, agora o “como” eu acho que ele deixa muito a desejar como eu já falei na minha fala outras vezes e eu acho que essa formação de leitores vem muito mais do professor em si dele se sentir professor dele se sentir responsável do que respaldo do curso mesmo e eu observo que antes de eu entrar na universidade eu era uma

leitora mais assídua do que eu sou hoje coisas que eles foram ler aqui eu já tinha lido a muito tempo inclusive o livro memórias de um sargento de milícias que a minha turma toda nunca tinha lido e eu tinha lido aos 16 anos. Então eu considero que o meu curso me deixou a desejar neste sentido.

C: bom, eu já acho que nessa questão de formar leitores o que a universidade contribuiu ela contribuiu no sentido de a parte teórica do que eu não entendia do que já escreveram sobre formação de leitores sobre gêneros e sobre tudo que vêm acontecendo nesse rumo de lingüística, gêneros textuais, estudos de linguagem, contribuiu bastante, por exemplo, a minha formação de leitor não tinha todo esse ramo de teoria, mas eu sabia o que eu preciso pra isso a minha família me incentivando amigos escolas o professor tava lá incentivando determinada leitura, mas eu não sabia como ele tava trabalhando até que ponto pra ele chegar nisso porque eu já tinha dentro de mim na minha casa as pessoas dizendo: “olha ler é importante ler pode ser prazeroso pode ser legal” dentro da universidade eu confesso que foi a parte teórica foi que contribuiu... como eles têm estudado até que ponto a gente pode estudar pra aplicar na escola.

5- A quem mais compete a formação de leitores, além da escola?

E: A formação de leitor compete primeiramente à família e ao contexto que cada indivíduo vive posterior a isso vem a escola e na escola eu vejo que não compete somente ao professor de língua portuguesa mas sim a todo corpo docente da escola e da própria direção que propicie.

C: eu também concordo com a E, no sentido de que a família, eu acho que ela é essencial, até porque eu acho que hoje em dia dependendo da classe do aluno ele talvez não conviva tanto tempo com a família, mas muitos alunos passam metade do tempo na escola cinco horas na escola e o resto do tempo com a família podendo conversar discutir então eu acho que principalmente a família ou aquele ser que participa com ele mais próximo de repente um professor particular ou outro elemento que fica mais em contato com ele constante esse elemento é principal na formação depois a escola com certeza os professores como ela falou não apenas o de língua portuguesa, mas os outros também de história e geografia tem uns casos aí, por exemplo, que tem um professor de história que não corrige erro de gramática em prova não corrige certas coisas então eu acho que compete a ele também essa formação.

6- Que gêneros textuais vocês lêem mais freqüentemente?

E: mais freqüentemente eu leio textos informativos e textos literários são os gêneros que eu leio com mais freqüência

P: O que tu chamas de textos informativos?

E: revistas e jornais além dos acadêmicos, mas as revistas e jornais são até o que eu tenho mais contato, até porque leio diariamente. Eu sempre tive assinatura de revistas e jornais na minha casa desde que eu me entendi eu já tinha, porque meu pai já fazia isso aí, os textos acadêmicos né pra um fim específico e os textos literários já por prazer.

P: As revistas e jornais são considerados suportes você lê todos os gêneros que compõe esse suporte ou tu tens uma seleção?

E: eu tenho uma seleção, por exemplo, no jornal eu prefiro os artigos policiais/ o caderno policial até pra eu trabalhar com os meus alunos a questão da história porque é a realidade deles na escola que eu trabalho é periférica então, geralmente eu retiro histórias pra trabalhar narração ou outros gêneros nas revistas eu gosto de ler as entrevistas das personalidades e artigos científicos de outras áreas inclusive.

C: os jornais e as revistas do jornal eu leio as reportagens políticas e a parte mais assim de atualidades campo geral que fala sobre a cidade outras coisas... leio a parte de cinema as críticas sobre cinema principalmente no domingo mais voltado para o campo acadêmico eu leio os textos teóricos para a minha atuação como professora eu tenho que ler muitos livros didáticos pra ficar selecionando os paradidáticos e os didáticos além disso para o meu entretenimento eu leio os meus e-mails diariamente, orkut é suporte mas eu leio screaps e depoimentos.

1- Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

J: eu acredito que eu comecei a minha formação como leitora um pouco tarde porque na infância eu não tive muita influência, não era me dado o material necessário, na escola também não tinha muito contato era só mesmo o caderno, não tínhamos nem livros como temos hoje, com bastante texto, não tínhamos, então comecei com essa minha trajetória com as leituras para o vestibular, eu me vi obrigada a ler. Até então eu fazia leituras aquela leitura mecanizada desinteressada, aquela leitura mesmo por obrigação quando eu me vi diante de uns textos que eu tinha que fazer as interpretações que eu percebi que eu tava começando o mundo novo que era ler e entender o que tava escrito para eu poder passar alguma coisa adiante.

P: então foi a escola, como você avalia, num momento mais tardio?

J: com certeza foi um período mais tardio com relação à escola

2 - O nível de escolaridade dos seus pais contribuiu para a sua formação leitora?

J: o nível dos meus pais no caso da minha mãe eu fui criada pela minha mãe com a minha vó não contribuiu muito até mesmo porque a minha vó ela era uma semi analfabeta então ela não tinha essa leitura toda eu fui criada com a minha vó a minha mãe quase que não participou a minha vó tentava fazer o possível tentar contar umas histórias que ela conhecia do interior onde ela morava que por sinal uma história que ela me contou que me levou de uma certa forma a querer conhecer outras histórias que ela contou tive uma adaptação da gata borralheira que ela contava. Então eu busquei alguns livros pra encontrar aquela história que ela me contou com as palavras dela.

3 – Qual a sua auto-imagem de futuro formadora de leitores?.

J: Hoje em dia devido eu ter me visto na infância eu não ter tido uma boa preparação nessa leitura eu busco fazer o máximo para que os meus alunos consigam ter essa leitura que eu não tive, eu busco textos fora dos livros que eles têm livro didático, busco textos fábulas contos histórias principalmente histórias regionais que a gente sabe que estão se perdendo que a própria família não contribui contando essas histórias mesmo do jeito que eles sabem tentando contar para os filhos. Então eu tento resgatar bastante essa questão pergunto se elas lêem jornal se eles têm contato com jornal se eles lêem revistas revistinhas no caso os gibis porque o que eu observo assim é que os meus alunos atualmente eles estão muito ligados só à televisão. A televisão de alguma forma auxilia assim na formação de leitores, mas tem que ter algo mais para que eles possam se sentir enquanto leitores...na sala de aula eu sempre busco depois de um texto até mesmo de outras disciplinas como matemática geografia história eu sempre busco envolver assim eles nos textos para que eles possam entender o que está se passando porque a partir de um texto bem lido bem interpretado o aluno pode fazer a ligação o que ele viu no texto com a realidade dele.

4- Qual a contribuição do curso para o desenvolvimento da habilidade em formar leitores?

J: no início assim do curso, a questão das teorias/ que nós tivemos que ler consultar acredito que aprendi muito lendo e tentando buscar cada vez mais pra eu aprender a como formar esse leitor, que nós colocamos no nosso trabalho como embrionário leitor e a escolha do meu tema me levou a dar mais um salto enquanto leitora, eu tive que sentar buscar ler, coisa que antes eu não sentava mesmo pra ler até o ensino médio eu fazia as disciplinas por fazer e acabei chegando a universidade me despertando como leitora (o curso deu a contribuição no sentido voltado a pesquisa) até porque eu me via como uma péssima leitora, eu queria melhorar isso. Eu vejo assim: a vida acadêmica ela contribui bastante pra gente de uma forma ou de outra mesmo que o curso não coloque pra ti uma disciplina voltada pra leitura para a formação de leitores a gente vê um momento que vai ter que procurar vai ter que dar o seu jeito de formar de qualquer jeito. Então eu me vi nesse momento assim e eu me senti muito frustrada de eu não ter essa boa leitura e com o tempo eu fui adquirindo melhorar essa leitura.

5 - A que (m) além da escola compete à formação de leitor?

J: eu acredito que não só a escola compete essa formação de leitores, mas a comunidade em geral em que o leitor está inserido na igreja ele tem que ler fazer a leitura bíblica nas escolas dominicais que as crianças vão aprender as histórias, parábolas da bíblia na comunidade também eu acredito que as crianças tenham participa desde cedo para que a gente não tenha o problema que eu tive que me ver como uma leitora mecanizada.

6 – Que gêneros textuais você lê com mais frequência?

J: dentro da universidade atualmente eu busquei os autores que estavam voltados para a minha pesquisa, textos acadêmicos voltado para a literatura, como a (...) até mesmo paulo freire que ele fala muito sobre letramento a Emilia Ferreiro... deixa ver quem mais eu lembro... mais acadêmico (...) fora, eu busco assim mais como uma maneira de relaxar.

P: Como? Piadas/ auto-ajuda?

J: piadas auto-ajuda revistas no caso como eu fui mãe há pouco tempo eu fiz uma assinatura de uma revista crescer em família, tinha várias dicas de como cuidar do bebê, cuidar enquanto mãe e junto com a revista fiz logo uma assinatura de gibis ,gosto muito, uma distração muito grande da turma da Mônica por prazer mesmo. E também contos eu busco sempre estar conhecendo os contos para que eu possa estar levando para os meus alunos na sala de aula (...) eu trabalho com ensino fundamental eu já trabalhei com a alfabetização e atualmente eu trabalho com a 3ª série.

Comentário da entrevistada

J: eu queria colocar que devido a nossa entrevista nas salas de aula (a aluna se reporta ao instrumento no seu trabalho de conclusão de curso) eu percebi que essa frustração que eu tive enquanto não tendo uma boa formação enquanto leitora a gente ainda percebe muito, principalmente nas escolas públicas até mesmo as privadas.

P: Você diz entre os alunos?

J: entre os alunos e por conta da formação dos professores

Lucy e Josea-FP

Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

L: quando eu aprendi eu estava na 5ª série tinha além da biblioteca na escola os professores de português incentivando muito a leitura.

JS: bom ... o começo também foi a escola e meus pais também principalmente minha mãe que me incentivava bastante a ler historinhas e contava livros

O nível de escolaridade dos seus pais contribuiu para a sua formação leitora?

L: não.

J: contribuiu sim

Qual a sua auto-imagem de futura formadora de leitores?

L: eu incentivo muito a leitura. Compro muitos livros para o meu filho, levo livro infantil para os meus alunos, eu empresto pra todo mundo, incentivo todo mundo a ler, empresto bastante livro.

J: eu acredito que a leitura é muito importante é fundamental mesmo que a criança tem vários conhecimentos, aprende várias coisas através da leitura, então eu tento com a minha prática trabalhar através da leitura eu ler pra eles lerem pra mim.

Qual a contribuição do curso para o desenvolvimento da habilidade em formar leitores?

L quando ele começa a direcionar, a leitura pode ser “assim”, ou você pode explorar tantas coisas com a leitura, é no direcionamento do uso da leitura, do incentivo, como incentivar, como aproveitar melhor a leitura.

J: quando ele dá direcionamento mesmo pra gente quando ele fala dá direcionamento na questão das leituras para a primeira série (exemplo) que dão pra educação infantil e assim vai.

- A que (m) além da escola compete à formação de leitor?

L: à própria família porque quanto mais os filhos vêem os pais lendo ou indo atrás de algum tipo de leitura os filhos também se vêem... mesmo que no começo eles peguem o livro mas eles sempre vêem aquele exemplo e tentam seguir

J: com certeza a família porque se uma criança vê seu pai ou sua mãe lendo freqüentemente ela também vai gostar vai achar que é uma coisa prazerosa e boa e vai também seguir o modelo.

6- Que gêneros textuais costumam ler?

L: todo o tipo. (retomando a pergunta). Leio desde a biografia da Agatha Christ, história policial, escritores da Amazônia que são menos conhecidos, o que eu não conseguir ler mesmo foi “Sandálias do Pescador” que é uma porcaria, bula eu leio, gibi eu leio.

J: leio texto sobre educação porque o curso pede muito (...)

Mario - FP

1- Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

M: há sim desde pequeno a minha família porque meu pai e minha mãe são profissionais formados, então desde pequeno eles me influenciaram, meu pai como professor minha mãe que é um pouco distante, mas tem que ler é contabilista. Acredito que me incentivaram a leitura de pequenos livros, a partir do momento que eu fui crescendo é que a leitura foi ganhando um pouco mais de maturidade.

2-O nível de escolaridade dos seus pais contribuiu para a sua formação leitora ?

M: (...) só ressaltando o que eu já falei na primeira pergunta sim.

3 – Qual a sua auto-imagem de futuro formador de leitores.

M: a responsabilidade é grande até pelo fato de nós já sabermos que existe uma na geração de hoje ela tem uma aversão a ler certas coisas ela lê mais o que convêm a um certo grupo porque se um grupo influencia numa opinião, ela vai variando de acordo com a opinião. A gente tem que ter um certo discernimento para aconselhar a ler aquilo que pode ser aproveitado, claro que, sem desconsidera os outros gêneros pros jovens ou adolescentes lerem...mas a responsabilidade é grande e a consciência... ela é tremenda.

P: com a sua formação você se sente preparado, atualizado?

M: atualizado sim agora a gente tem que ver se essa preparação vai ser feita com competência ou não é uma coisa que a gente vai vendo a partir de quando a gente trabalha com isso.

4- Até que ponto o curso de graduação contribuiu para a sua formação de formador de leitores?

M: bem o curso ele teve que foi um dos grandes impulsionadores pra que eu soubesse como formar o leitor acerca do esclarecimento do processo de preliminar de leitura... alfabetização... somando-se aí os trabalhos que as outras disciplinas tiveram conosco ... o curso aprimorou aquilo que a gente já tinha consciência quando entrou pra ser professor dentro da universidade entrou pra ser formado como professor dentro da universidade

5 - A que (m) além da escola compete à formação de leitor?

M: Acho que isso é dado a um conjunto, não só a escola, mas se dentro de casa o aluno já não tiver previamente e referências de leitura, ou seja, referências é o que eu digo que a primeira referência é a família se dentro da família os teus próprios (...) que convivem com você quando você pega um livro pra ler ao invés de ta numa rua brincando já te criticam “é você já tá velho pra essas coisas”... se a família não tiver previamente o incentivo a família é o primeiro pólo pra que se tenha leitores e competentes e ávidos para ler previamente... para ler compulsoriamente.

6- Que gêneros textuais você lê com mais frequência?

M: eu digo que como professor de português a gente tem que estar lendo todos os tipos de gêneros desculpe a expressão desde revistas preliminares até e textos em que contenham a linguagem menos apurada sem ter que estar ouvindo coisas em que variam o nível de linguagem e os gêneros eles os que eu costumo ler por causa do meu trabalho eles variam muito desde textos em que contenham assuntos inerentes a minha área até assuntos menos relevantes a minha área variam muito.

P: o que você chama de “revistas preliminares”?

M: revistas preliminares ... aqueles quadrinhos onde nós vamos ver o que é repassado para as crianças ou seja de primeira a quarta série alfabetização enfim revistas preliminares quadrinhos textos educativos mirins em si.

Cilene FP

1-Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

-eu não me lembro de uma pessoa em especial mas eu lembro que eu sempre fui interessada em leitura (...) eu lembro das escolas que eu estudei que sempre incentivaram o hábito da leitura.

2- O nível de escolaridade dos seus pais contribuiu para a sua formação leitora ?

eu acredito que não porque o nível deles é baixo e também eles não são muito interessados em leitura... é mais uma coisa minha mesmo... só com relação às escolas eles sempre procuram me dar as melhores escolas

3- A que (m) além da escola compete à formação de leitor?

eu acho que. a família,as famílias...a mídia também que deveria ter esses papel e os governos, a política

4- Até que ponto o curso de graduação contribuiu para a sua formação de formador de leitores?

eu me sinto pouco preparada porque acho que... o curso não/não me formou para isso/ não ta me formando pra isso ...e assim eu tenho boa vontade mas eu confesso que eu tenho muitas dúvidas dificuldades (...) nós demos poucas disciplinas com linguagem/com leitura

6- Que gêneros textuais você lê com mais freqüência?

eu gosto muito de ler de tudo um pouco . Então eu leio textos daqui da universidade, de educação, de psicologia (...) mas também gosto muito de literatura infantil, literatura juvenil gosto de revistas em geral, eu gosto de ler tudo (...) jornais, revistas semanais...revistinhas, revistas de fofoca essas coisas de futilidade (...)

Luisa – FP

1- Há alguém ou algo que tenha influenciado a sua formação leitora?

L: (...) os gibis

2- O nível de escolaridade dos seus pais contribuiu para a sua formação leitora ?

L: Não

3- Como você se vê na condição de formadora de leitores?

L: Eu me vejo numa posição privilegiada (...) eu me vejo preparada a partir do momento que por causa das leituras que eu faço em um dado momento eu acabo também até influenciando nessas leituras,

P: você disse que gosta de gibis. Como é que se deu essa sedução? Foi em casa ou na escola?

L: Nem em casa, nem na escola foi fora do ambiente escolar e familiar.

4- Até que ponto o curso contribuiu para a sua habilidade em formar leitores?

L: O curso já veio contribuir nas leituras mais científicas, me fez uma leitura assim mais crítica, me fez olhar de forma diferente (...) que algumas eu apenas lia então só ler por ler não adiantava, então na verdade eu passei a ler e ter a visão diferente, na verdade eu lia me divertia, mas passava e as coisas que estavam nas entrelinhas eu não conseguia ver mas na graduação eu passei a ter uma visão mais além do que estava ali nas entrelinhas que falam...

P: E quanto a suas habilidades em formar leitores, como é que ele contribuiu?

L: Exatamente nessa visão que eu passei a ter e aí eu posso tá orientando as leituras, na verdade, tá influenciando (...) orientando os meus futuros leitores

5- Além da escola, a quem ou a que você acha que compete a formação de leitores?

L: Pra ser leitor, a leitura não se dá necessariamente só na escola a partir do momento em que você sai você passa a vê placas, você tá no supermercado, onde você vai, num passeio você tá lendo (...) não está no âmbito só escolar, vai além da escola, ela está ambiente familiar, está no seu dia a dia, é uma coisa cotidiana, você não vive só na escola, quando você sai da escola, você continua a viver, você continua a ler.

6- Que gêneros textuais você costuma ler?

L: Eu gosto de tá lendo os jornais, mas não necessariamente a parte da novela, porque eu não gosto, eu gosto também das revistas que trazem coisas interessantes coisas atualizadas. Eu como professora, tenho que tá atualizada tenho que tá dando notícias atualizadas pro meu aluno eu acho isso importante, sempre tá se atualizando, eu não fico só no âmbito dos livros científicos indo mais além, a simples leitura do mais simples livro possível você consegue tirar coisas proveitosas, tá educando mesmo pra isso, dentro dos gibis, por exemplo, dentro da questão do Cebolinha que a gente acha que ele fala errado, daí você pode tá fazendo uma leitura diferente , dá uma aula a partir daí, tá aproveitando isso , a questão dos romances (...) aqueles que têm suspense, que envolve o leitor, que o leitor acha que acontece uma coisa e acontece outra, eu gosto dessas leituras (...) as obras da literatura brasileira, eu já li quase todas dos contos de Machado de Assis de José de Alencar eu gosto. Eu tenho um livro de cabeceira que eu leio de três em três anos e cada vez que eu leio parece que tem coisa diferente que é Ladeira da Saudade de G. José que eu

acho lindo (...) porque lá tem um pouco de aventura, tem romance e porque também fala da cidade histórica, fala de Minas a cidade histórica de Ouro Preto, enfim, acaba te envolvendo então a leitura ele é boa porque você tem um pouquinho de cada coisa ali.

Maria e Gláucia – FP

1- P: Nessa tua trajetória de leitora na tua vida houve alguém ou algo que tenha influenciado fortemente a tua formação?

M: Bem, posso dizer que há três: a escola me influenciou muito desde pequena, assim com aqueles livros didáticos, a minha mãe, meus pais né em si, comprando livros, essas coisas sempre teve e até hoje tem em casa tem muito livrinhos de historinhas de criança, tudo, e eu mesmo gosto, tenho esse hábito assim de estar lendo, então posso dizer que foram essas três coisas: escola, família e dependência própria como coloquei, mas, quem influenciou foi a escola e meus pais.

G: Quem me influenciou mesmo foi a minha mãe, que como a da Márcia desde pequena sempre levava livros, revistinhas, sempre incentivando a leitura tanto pra mim, quanto pra minha irmã. Só que eu não tinha o hábito de ler muito, eu lia mais quando ela levava, mas não tenho esse hábito hoje de estar lendo, leio apenas aquilo que me interessa.

2- P: O nível de escolaridade de seus pais contribuiu para a sua formação de leitora? Como?

M: Meu pai tem o ensino médio, ou melhor, nem um dos dois tem ensino superior. Meu pai é militar e minha mãe trabalhou bastante tempo no estado, mas, de certa forma não o nível de escolaridade, mas de certa forma eles contribuíram muito pra minha forma de leitor, como já falei antes, eles sempre, sempre influenciaram nos meus estudos e sempre influenciaram em livros, minha mãe até hoje compra livros então influenciaram.

G: Meu pai, a gente nunca teve muito contato com ele quando criança, mas o nível da minha mãe, ela tem hoje nível superior, mas antes ela não tinha, então acredito que não a escolaridade dela em si tenha influenciado, mas sim, a preocupação de sempre estar incentivando, e a importância que ela dava à leitura.

3- P: Sabe-se que uma das suas principais funções enquanto futuras professoras é a de formar leitores, como vocês se vêem nessa condição? P: Tu te sentes preparada? Tu achas que estás em desenvolvimento? Tu achas que estás precisando completar isso com o curso?

G: Com certeza eu estou precisando, como lhe falei, eu só leio aquilo que me interessa, então de uma certa forma as condições que você vai passar isso para os alunos você acaba passando essa imagem. Se você vai ensinar algo que você não gosta você vai ensinar aquilo de maneira diferente, é diferente de você passar aquilo que você gosta. Então eu não me sinto assim preparada, eu me sinto em formação.

M: como já falei antes, eu gosto muito de ler, sempre que posso, ou não estou fazendo nada, eu estou lendo. Tenho hábito de ler jornal, revista, essas coisas eu gosto. Me sinto preparada para passar aos meus alunos em livros mesmo didáticos essas coisas influenciável sim na formação deles como leitor, me sinto a vontade, por ser um hábito prazeroso.

4- P: A escola é agência oficial de letramento. A que ou a quem mais vocês acham que compete essa função de formar leitores?

G: à família, eu acho que a família é a principal, vamos dizer assim, a principal instituição de formar o leitor. Porque se você incentiva a criança desde pequena, ela vai com certeza criar aquele hábito, isso compete também à escola, se tiver essa conciliação da família com a escola melhor ainda.

M: acho que a família é uma das principais instituições a influenciar a criança. Porque desde de criança é muito importante passar a importância do hábito de ler, isso é muito importante desde criança. Tem gente que vai ter o hábito de ler depois de grande. Vai mesmo da pessoa. Mas acho que a principal instituição é a família e o professor também.

5- P: Até que ponto o curso contribuiu, o curso de formação que vocês estão concluindo, contribuiu para o desenvolvimento da habilidade em formar leitores? Até quanto ele contribuiu nessa habilitação de professor que vai formar leitores?

G: Acho que o curso contribuiu mais com bases teóricas como agente respondeu no questionário. Porque, realmente de preparar ele não preparou muito não, foi mais mesmo na parte teórica mesmo.

P: O que ficou faltando?

G: No preparo didático pedagógico, o preparo didático

M: A mesma coisa, eu respondo. Nosso curso preparou muito a base teórica, apostila essas coisas assim, mas de certa forma, mas assim influencia agente a ler, ir a trás dessas coisas, dificilmente acontecia. Faltou muito, mas, contribuiu de certa forma em base teórica.

6- P: Que gêneros textuais você lê frequentemente, dentro e fora da universidade?

G: Leio jornais, revistas, livros didáticos porque eu tenho que ler mesmo, livros de auto-ajuda, romances.

P: O que especificamente você lê do jornal? Todo ele, os classificados, ou horóscopo, ou a pagina policial, ou agenda cultural, tem alguém você tem preferência, ou ler todo o jornal?

G: geralmente os classificados e o painel, não leio a página policial porque eu não gosto de ler. Não leio todo o jornal, eu leio algumas coisas.

M: eu gosto muito de ler revistas, jornal, livros. Adoro ler livro espírita, acho que é influencia da minha por ela ser, mas gosto muito disso. Adoro saber de coisas que estão acontecendo no mundo, internet, enfim.

Elaine - FP

P: Nessa tua trajetória de leitora na tua vida houve alguém ou algo que tenha influenciado fortemente a tua formação?

E: Não, não.

P: O nível de escolaridade de seus pais contribuiu para a sua formação de leitora? Como?

E: Não porque minha mãe não chegou nem fazer o ensino médio e o meu pai foi ate o ensino médio, até o 3º ano.

P: Mas ele não te estimulava mesmo assim?

E: Não. Só dizia que eu tinha que estudar.

P: Sabe-se que uma das suas principais funções enquanto futuras professoras é a de formar leitores, como vocês se vêem nessa condição?

E: estimulando os alunos. Uma pessoa que deve estimular dentro de sala de aula. A leitura não só daqueles conteúdos ministrados, mas fora de sala qualquer tipo de leitura.

P: Mas você já se sente segura, preparada para essa função?

E: Já

P: Até que ponto o curso contribuiu, o curso de formação que vocês estão concluindo, contribuiu para o desenvolvimento da habilidade em formar leitores? Ate quanto ele contribuiu nessa habilitação de professor que vai formar leitores?

E: em todos os sentidos, aqui agente só pega base. Eles só mostram o caminho, aquele caminho correto. Então ele contribuiu fortemente na base teórica encaminhado para prática.

P: A escola é agencia oficial de letramento. A que ou a quem mais você acha que compete essa função de formar leitores?

E: A família, o convívio, a comunidade na qual família foi inserida.

P: Que gêneros textuais você lê frequentemente?

E: Jornais, textos lingüísticos e literários

E: a parte policial. Textos lingüísticos porque eu sou também formada em Letras, eu gosto muito daquela parte Chomsky, Saussure, literários os clássicos literários.