

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CHARLENE SOARES

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: IMPLICAÇÕES DA
FORMAÇÃO LEITORA DOS PROFESSORES NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gildo Volpato

**CRICIÚMA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S676d Soares, Charlene.

Docência universitária : implicações da formação leitora dos professores na prática pedagógica / Charlene Soares. - 2019.

133 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2019.

Orientação: Gildo Volpato.

1. Professores universitários. 2. Formação leitora. 3. Prática pedagógica. 4. Ensino da leitura. 5. Professores - Formação. I. Título.

CDD. 22. ed. 378.12

CHARLENE SOARES

**“DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: IMPLICAÇÕES DA
FORMAÇÃO LEITORA DOS PROFESSORES NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 30 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gildo Volpato
(Orientador – UNESC)

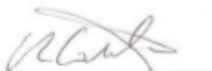


Profa. Dra. Almerinda Tereza Bianca
Bez Battistolas (Membro - UNESC)



Prof. Dr. Wilson José Leffa
(Membro – UFPel)

Profa. Dra. Angela Cristina Di Palma
Back (Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC



Charlene Soares
Mestranda

Dedico este estudo a Deus, ao meu
Anjo da guarda e a todos os seres
divinos que me guiam.
À Nathally e Maurício, meus
filhos.
E ao futuro da Educação.

AGRADECIMENTOS

A palavra e o sentimento mais apropriado neste momento é gratidão! É o que eu sinto, por todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram com a elaboração e o desenvolvimento desse estudo. Agradeço a Deus pela saúde física e mental que estou tendo para conseguir acordar e dormir (dormir, nem sempre!) todos os dias, por caminhar, falar, entender, compreender, ler e escutar os ensinamentos de todas as pessoas amigas terrenas e espirituais que me auxiliam a ter lucidez durante essa caminhada rumo à realização de um sonho.

Agradeço a minha linda família, minha mãe Marcia, meu pai Valdir, meu irmão Jhonattan e minha tia Mara, pela enorme compreensão que tiveram comigo, devido as minhas inúmeras ausências nesta fase da minha vida. Um agradecimento especial e do fundo do meu coração é para meus filhos, Nathally e Maurício, que eu amo muito. Pela compreensão, respeito, paciência e carinho comigo. Pela companhia da Nathally, durante todo esse processo, nas inúmeras aulas que assistiu junto comigo, de graduação e mestrado, pela parceria nas madrugadas de estudo comendo chocolates e miojo, e meu pequeno e arteiro, Maurício, brincando de cabelereiro, fazendo penteados no meu cabelo e massagem enquanto eu escrevia ou lia. Meus dois filhos são a luz da minha vida, são a razão de eu lutar por um mundo mais justo e igualitário, onde tenhamos paz, amor, alegria, respeito e acesso a uma educação de qualidade para todos.

Ao meu orientador, conselheiro e amigo de todas as horas, Prof. Dr. Gildo Volpato, agradeço pelos ensinamentos durante esses seis anos de pesquisa em projetos de iniciação científica, e durante o mestrado. Sou grata pela orientação, neste período de mestrado, fazendo com que eu fosse mais objetiva e permanecesse no foco da pesquisa. Agradeço também aos puxões de orelha. Pelo incentivo e por acreditar que eu fosse capaz de chegar aqui. E fazer algo de útil com o conhecimento. Sou grata por tudo que me auxiliou a ser hoje.

Agradeço mensalmente, pelas indicações de leitura, acerca da formação leitora, discutida neste estudo, à minha professora de graduação, Dra. Almerinda Tereza Bianca Bez Batti Dias, que me ensinou a escrever, a ler e a pesquisar. Foi com ela que aprendi a escrever um artigo científico. Nunca mais vou esquecer aquelas aulas. Com ela aprendi dentre tantas coisas, uma muito importante: todo conhecimento, científico, físico, moral e espiritual, uma vez bem ensinado, que produz sentido e significado, tanto para quem dá quanto para quem recebe, é a única coisa que ninguém consegue lhe tirar.

Aos meus colegas e orientadores de pesquisa nos programas nos quais eu participo, GEU, PIBIC e PIC-ARTIGO -170 em especial à Prof.^a Dra. Kelly Gianezini que sempre me incentivou a nunca desistir dos meus objetivos.

Aos meus professores da graduação que me incentivaram a fazer o mestrado e a sempre buscar por mais conhecimento. Em especial à Prof.^a Dra. Angela Cristina Di Palma Back, minha professora de graduação e orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e do projeto de extensão Projeto Ler & Educar - Programa Observatório da Educação (OBEDUC). Pelo carinho e incentivo à pesquisa, durante esses nove anos, desde quando ingressei pela primeira vez na graduação em Letras na Unesc. E aos meus colegas do grupo OBEDUC, em particular a Prof.^a M.^a Aline Casagrande Rosso Cardoso, minha irmã de coração, com a qual aprendi muito sobre pesquisar. Por sempre me incentivar a continuar estudando e acreditar que eu fosse capaz de chegar ao mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE, do Mestrado em Educação, que me apoiaram e auxiliaram-me nos momentos difíceis enfrentados durante esse período de estudo e pesquisa. Em especial a Prof.^a Dr.^a Janine Moreira, por todo carinho e tranquilidade que teve comigo e ao Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira, por todo ensinamento e paciência. Ao Prof. Dr. Carlos Renato Carola, Coordenador do PPGE-UNESC, pelo auxílio, respeito e carinho, nos momentos que enfrentei de saúde. Por incentivar-me, durante as aulas de mestrado, a gravar vídeo-aulas. Experiência significativa para a prática pedagógica.

Agradeço ao linguísta e professor Dr. Vilson Leffa, por ter me disponibilizado o acesso á todas suas produções escritas, pelo carinho, cordialidade e prontidão em responder á todos os meus e-mails.

À minha amiga Vanessa Morona Dias, secretaria do PPGE, por me aturar todos os dias desde a graduação, sem nunca perder o sorriso e sempre manter o bom humor. Por tudo que fez por mim durante todos esses anos, por ser simplesmente minha amiga. E a todos os funcionários que sempre me atenderam com respeito, cordialidade e educação.

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), pelo auxílio financeiro, com a bolsa de estudos. Enfim, agradeço todos àqueles que de alguma forma contribuíram para eu trilhar essa trajetória e meu pedido de desculpas aos que não foram citados. Seria necessário escrever outra dissertação para agradecer todos como merecem. Muita luz e amor!

“A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.” (LEFFA, 1996, p. 13).

RESUMO

A docência universitária é uma profissão com um amplo campo de saberes específicos e elementos constituintes, que se entrelaçam à formação humana e profissional no exercício do magistério. Dentre eles, está a formação leitora como elemento influenciador no processo formativo na prática pedagógica dos professores universitários. Partimos do princípio de que uma formação leitora significativa poderia ser formativa inclusive na docência universitária. Por isso o objetivo geral desta pesquisa foi compreender a formação leitora dos professores universitários e suas possíveis implicações na formação e na prática pedagógica. O estudo foi descritivo de abordagem quanti-qualitativa, tendo como lócus a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e participação de quarenta e oito professores da Instituição. O instrumento de coleta de dados foi o questionário. O aporte teórico amparou-se nos conceitos de formação de professores e saberes docentes, na tendência progressista libertadora, abordados por Freire (2002), Nóvoa (1992; 1997), Tardif (2002) e Zabalza (2004), entre outros autores. Para a discussão acerca da formação leitora, dentro de uma perspectiva psicolinguística, o diálogo ocorreu principalmente com Leffa (1996) e Souza (2002), acrescido da contribuição de outros pesquisadores. Identificamos que a formação docente e leitora não é um processo homogêneo e constitui-se por meio da reflexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas e por intermédio da reconstrução contínua da identidade cultural de cada professor. Nesse sentido, a pesquisa apontou que a leitura é uma ferramenta interdisciplinar de trabalho e de produção de conhecimentos, sentidos e significados. De acordo com nossos estudos, a formação leitora é intrínseca no saber e fazer pedagógico, uma vez que a leitura faz parte da constituição dos sujeitos e da docência. Sendo assim, a leitura é uma competência a ser adquirida, que promove emancipação dos sujeitos. Com relação às práticas pedagógicas, a pesquisa distinguiu que o processo de formação leitora é um fator influenciador nos quesitos de metodologias de ensino aprendizagem também no ensino superior. Por fim, o estudo apontou que a formação leitora que cada professor recebeu interfere tanto na vida profissional quanto na vida pessoal dos pesquisados.

Palavras-chave: Docência universitária. Formação leitora. Prática pedagógica.

ABSTRACT

University teaching is a profession with a wide field of specific knowledge and constituent elements, which intertwine with human and professional formation in the exercise of teaching. Among them is the reading education as an influencing element in the formative process in the pedagogical practice of university teachers. We assume that a significant reading formation could be formative even in university teaching. Therefore, the general objective of this research was to understand the reading education of university professors and its possible implications on the formation and pedagogical practice. The study was descriptive of quantitative and qualitative approach, having as its locus the University of the Far South Catarinense (UNESC) and participation of forty-eight professors of the institution. The data collection instrument was the questionnaire. The theoretical support was based on the concepts of teacher education and teaching knowledge, in the liberating progressive tendency, approached by Freire (2002), Nóvoa (1992; 1997), Tardif (2002) and Zabalza (2004), among other authors. For the discussion about reading education, within the psycholinguistic perspective, the dialogue took place mainly with Leffa (1996) and Souza (2002), plus the contribution of other researchers. We identified that teacher and reader training is not a homogeneous process and it is constituted through the critical reflexivity on the pedagogical practices and through the continuous reconstruction of the cultural identity of each teacher. In this sense, the research pointed out that reading is an interdisciplinary tool for work and production of knowledge, meanings and meanings. According to our studies, reading education is intrinsic in pedagogical knowledge and practice, since reading is part of the constitution of subjects and teaching. Thus, reading is a competence to be acquired, which promotes emancipation of the subjects. Regarding the pedagogical practices, the research distinguished that the reading formation process is an influencing factor in the teaching methodologies learning aspects also in the higher education. Finally, the study pointed out that the reading education that each teacher received interferes with both the professional and personal lives of the respondents.

Keywords: University teaching. Reader training. Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Aspectos da identidade do professor universitário | 43 |
| Quadro 2 – Aspectos da competência profissional | 44 |
| Quadro 3 – Saberes docentes | 46 |
| Quadro 4 – Definição conciliatória de leitura | 54 |
| Quadro 5 – Procedimentos para uma leitura efetiva | 63 |
| Quadro 6 – Estratégias de leitura | 67 |
| Quadro 7 – Etapas de tratamento do material de leitura | 68 |
| Quadro 8 – Funções da literatura | 71 |
| Quadro 9 – Depoimentos sobre as estratégias de leitura | 115 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Áreas de atuação e sexo..... | 76 |
| Tabela 2 – Idade e tempo que leciona no ensino superior..... | 77 |
| Tabela 3 – Classe social dos respondentes | 78 |
| Tabela 4 – Escolaridade dos pais | 79 |
| Tabela 5 – Frequentou a educação infantil..... | 80 |
| Tabela 6 – Leitura na infância..... | 81 |
| Tabela 7 – Formas de acesso à leitura na educação básica | 82 |
| Tabela 8 – Os dados do período da graduação | 85 |
| Tabela 9 – O ensino da leitura..... | 92 |
| Tabela 10 – Os benefícios da leitura | 96 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Tipos de leitura..... | 101 |
| Gráfico 2 – Estratégias de leitura..... | 114 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CTD | Catálogo de Teses e Dissertações |
| DDH | Departamento de Desenvolvimento Humano |
| INAF | Alfabetismo Funcional |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho de Estudantes |
| GEU | Grupo de Estudos sobre Universidades |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| OBEDUC | Observatório da Educação |
| OCDE | Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PIBIC | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Alunos |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| RIUNI | Repositório Institucional da Unisul |
| RI-UNESC | Repositório Institucional da Universidade do Extremo Sul Catarinense |
| SC | Santa Catarina |
| TEDE | Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UFFS | Universidade Federal da Fronteira Sul |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNESC | Universidade do Extremo Sul Catarinense |
| UNISUL | Universidade do Sul de Santa Catarina |
| UNISINOS | Universidade do Vale do Rio dos Sinos |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 PRIMEIRAS PALAVRAS | 23 |
| 1.1 MINHA TRAJETÓRIA ATÉ O MESTRADO..... | 24 |
| 1.2 QUESTÕES NORTEADORAS, TEMA E OBJETIVOS..... | 28 |
| 1.3 RELEVÂNCIA, JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO..... | 29 |
| 1.4 OS ESTUDOS ANTECEDENTES..... | 31 |
| 1.5 PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 33 |
| 1.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO | 35 |
| 2 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E OS ELEMENTOS COSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO | 37 |
| 2.1 AS UNIVERSIDADES E SEU O CONTEXTO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO E ENSINO | 37 |
| 2.2 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE..... | 40 |
| 2.3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E OS SABERES DOCENTES... 41 | |
| 2.3.1 A identidade profissional docente universitária | 42 |
| 2.3.2 Domínios e competências da docência no ensino superior..... | 44 |
| 2.3.3 Os saberes profissionais dos professores universitários..... | 45 |
| 3 LEITURA E FORMAÇÃO LEITORA..... | 48 |
| 3.1 O QUE É LEITURA? | 49 |
| 3.1.1 Modelo Bottom-up e seus reflexos na leitura | 54 |
| 3.1.2 Modelo Top-down e seus reflexos no processo leitor..... | 58 |
| 3.1.3 Modelo de aproximação interativa de leitura e atribuições ... | 61 |
| 3.2 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA..... | 65 |
| 3.3 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE | 70 |
| 4 OS CONDICIONANTES DA FORMAÇÃO LEITORA..... | 75 |
| 4.1 ASPECTOS CONDICIONANTES DA FORMAÇÃO LEITORA..... | 75 |
| 4.2 FATORES QUE ENVOLVEM A FORMAÇÃO LEITORA | 80 |
| 4.2.1 O contato com leituras na infância | 80 |
| 4.2.2 O acesso à leitura na educação básica | 82 |
| 4.2.3 Experiências com a leitura durante a graduação | 85 |
| 4.3 O QUE É LEITURA PARA OS PROFESSORES?..... | 88 |
| 4.3.1 O modelo de leitura que os professores se identificam..... | 88 |
| 4.3.2 O ensino da leitura durante o período formativo/acadêmico. 91 | |
| 4.3.3 Os benefícios da leitura na ótica dos professores | 95 |
| 4.3.4 A importância da literatura para os professores..... | 98 |
| 4.3.5 O perfil leitor dos professores universitários..... | 101 |
| 5 IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO LEITORA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS..... | 105 |

| | |
|---|------------|
| 5.1 O ENSINO DA LEITURA NA SALA DE AULA..... | 109 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 119 |
| REFERÊNCIAS..... | 125 |
| APÊNDICE A – ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO | 131 |

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

A aprendizagem não é simplesmente a aquisição de um novo comportamento, mas a mudança de um comportamento já existente.

Leffa (1996, p. 26)

A docência universitária é um profundo e peculiar campo de trabalho de pesquisa acadêmica. É uma atividade complexa que exige dos profissionais saberes específicos da docência que impactam na construção da formação e na prática pedagógica. A formação docente não é um processo homogêneo e nem estático. Segundo Nóvoa (1997), a formação não se estabelece por acumulação de conteúdo, técnicas ou conhecimentos. Ela se constitui por meio da reflexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas e por intermédio da reconstrução contínua de uma identidade cultural. Assim sendo, a formação docente, inicial e continuada tem por objetivo auxiliar na formação do senso crítico e consciente da importância do exercício competente e ético da docência nos contextos educacionais e sociais.

Esse campo, então, apresenta uma vasta diversificação de temas e dilemas educacionais que se entrelaçam à formação humana e profissional no exercício do magistério. Dentre eles, pensa-se na formação leitora dos professores universitários, bem como nas implicações dessas nas suas práticas pedagógicas. Isso, porque o processo de formação que constitui um leitor incipiente em proficiente é contínuo, vai além da alfabetização e do letramento. Esse ensino está intrínseco no saber e fazer pedagógico, uma vez que a leitura com seus diversos benefícios faz parte da formação integral dos sujeitos. Compreendendo que a leitura é uma ferramenta interdisciplinar de ensino e o ato de ler é um processo interativo social, faz-se pertinente, neste estudo, estabelecer esse entendimento, devido às exigências da sociedade do século XXI que, no mínimo, clama por uma população letrada.

De acordo com os atuais referenciais teóricos, a leitura, possui um valor polissêmico, à vista disso é primordial compreender os conceitos atribuídos a ela e a formação leitora. Por isso, partimos da perspectiva de Leffa (1996) para o qual a leitura é um instrumento interdisciplinar de ensino, com ênfase no processo da construção de sentidos quanto ao ato de ler. Segundo o autor, esse processo de formação e aprendizagem faz parte de um fenômeno cognitivo, metacognitivo e social da formação de um leitor proficiente. Nesta

perspectiva, a leitura em certa proporção é responsável pela qualidade na educação e formação dos sujeitos. Portanto, a formação leitora ocasiona impacto ao longo da vida pessoal e profissional das pessoas. Nesse entendimento, a formação leitora pode ser um dos elementos influenciadores no processo formativo e na prática pedagógica dos professores universitários. Diante dessa introdução, apresento uma autoanálise de minha trajetória de vida e acadêmica, da minha formação leitora e dos desejos em aprender e pesquisar sobre a formação leitora no Mestrado em Educação.

1.1 MINHA TRAJETÓRIA ATÉ O MESTRADO

Os professores têm sensações, refletem e aprendem ao exercer a profissão e ao se assumirem professores. Eu sou professora de Língua Portuguesa e, além disso, sinto-me uma pesquisadora iniciante, contudo, ao realizar essa pesquisa, acredito que é isso que eu quero fazer pela minha vida toda. Minha sensação é de satisfação por concluir o estudo e inacabamento, por saber que poderia fazer mais com ele para contribuir com a educação e comigo também, como ser inacabado, como diz Freire. Com esse sentimento, penso em minha constituição formativa pessoal, e profissional.

Quanto à minha trajetória familiar, posso dizer que recebi o que considero uma boa formação humana, constituída por valores, respeito, direitos e deveres. Esta construção da minha identidade pessoal foi amparada no amor, na verdade e no carinho. Eu, assim como grande parte da população brasileira, venho de uma classe baixa, como pouquíssimas condições econômicas. O Brasil, embora seja um país rico em recursos naturais e culturais, não proporciona oportunidades igualitárias de educação para todos, o que eu acredito ser o caminho para a emancipação dos sujeitos. Quando passamos a compreender nossa realidade, passamos a construir hipóteses a respeito do desafio frente a essa realidade e assim começamos a procurar soluções. Dessa forma, podemos transformar a realidade na qual nascemos por meio da educação e do trabalho.

Analisando minha trajetória estudantil, inicio descrevendo quanto à leitura foi importante na minha vida, pois ela é uma das formas de que dispomos de interação com o ambiente o qual estamos inseridos e para a nossa compreensão do mundo. Por essa razão, é necessário que as pessoas tenham contato com livros desde cedo. Minha infância não foi marcada pela leitura, pois meus pais não liam para mim, não tinham esse hábito. Eu ganhei alguns livros de histórias infantis, mas eles

ficavam na estante, às vezes eu folheava, olhava as figuras e fingia que os lia, como toda criança em idade pré-escolar. Só mais recentemente é que aprendi que essas ações são formas de letramento.

No ensino fundamental, estudei em escola pública estadual, com um ensino precário em relação à leitura. Durante a fase do ensino médio, estive envolvida em cursos, palestras e eventos que estimularam a apropriar-me da produção do conhecimento e foram impulsionando-me a estudar mais. Naquele período, o governo passou a disponibilizar muitas formas de ingresso às instituições de ensino superior, possibilitando dessa forma que mais pessoas tivessem acesso ao Ensino. Em uma das propagandas da televisão, conheci a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), onde ingressei e concluí o Curso de Letras, no ano de 2016.

Ao fazer parte do Curso de Letras, apaixonei-me pela Educação, aprendi muito com todos os professores e construí um gosto pelo ato de aprender e ensinar. Passei a entender que o real aprendizado não está pautado em uma média aritmética, em uma posição social ou cultural, e sim, nos conhecimentos e saberes adquiridos ao longo da formação pessoal e acadêmica, e no que você vai fazer com ele. Durante o Curso de Letras, passei a conhecer o mundo da leitura e compreender o quanto a formação leitora pode influenciar na criticidade dos indivíduos, modificando pensamentos e atitudes. Comecei a entender que ler é ir além de codificar, ou seja, mais do que juntar as letras em sílabas; é um processo de interpretação, compreensão, contextualização com a realidade e interação entre leitor, texto e contexto.

O desejo em pesquisar sobre o desenvolvimento de ensino de leitura e o entendimento adquirido quanto à leitura e ao processo de formação leitora são provenientes tanto do Curso de Letras, quanto da participação no grupo de pesquisa do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da participação do projeto “Ler e Educar: formação de professores da rede pública de Santa Catarina”, orientado e coordenado pelas professoras Dra. Angela Cristina Di Palma Back, Dra. Ana Cláudia de Souza e Dra. Cláudia Finger-Kratochvil. Com essas professoras, nas discussões em grupo, nas leituras e com as contribuições dos colegas de pesquisa eu percebi o quanto a formação leitora é importante, o que veio a ser confirmado durante os encontros com os grupos focais nas escolas nas quais foram realizados os encontros. Portanto, o conhecimento nunca cessa, ele se propaga a cada discussão, a cada encontro em cada situação nova de ensino e aprendizado compartilhado.

Nesta trajetória de vida acadêmica, também passei a conhecer o “mundo da pesquisa”, envolvendo-me em estágios, seminários, congressos, palestras, participando de cursos de extensão, projetos de iniciação científica, promovidos pela UNESCO, como no grupo de pesquisa do qual eu participo, o Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU), coordenado pela professora Dra. Kelly Gianezini. O GEU é uma rede consolidada de estudos, registrada no Diretório dos Grupos de Pesquisa/CNPq. Neste grupo, participei de vários momentos significativos de reflexões e aprendizado da produção do saber, voltadas ao ensino superior.

Durante o curso de graduação também participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES. O Programa é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). Com essa participação obtive algumas experiências com relação à prática pedagógica, com o desenvolvimento de atividades e projetos, orientados pelos professores e coordenadores do projeto. Passei a conhecer a realidade vivenciada pelos professores e alunos das escolas públicas de educação básica, das quais frequentei. Foi uma experiência significativa.

As curiosidades acerca da formação e da “Docência Universitária” surgiram com as pesquisas realizadas ao longo dos anos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do qual fui bolsista do prof. Dr. Gildo Volpato, com o Projeto de Pesquisa: “A internacionalização como desafio no ensino superior: dos ganhos individuais aos impactos institucionais”, que visou compreender as políticas de internacionalização do ensino superior em nível de graduação, estimuladas pelo processo de globalização e suas decorrências nas experiências de formação acadêmica e os possíveis reflexos de qualidade nos processos de ensinar e aprender nos cursos de graduação e na Instituição. Nele ampliei minha experiência com leituras e fichamentos de referenciais teóricos, e tive meus primeiros aprendizados na elaboração de instrumentos de pesquisa, fazer entrevistas, aplicar questionários, criar quadros de análise, e analisá-los.

A conclusão da minha primeira pesquisa de forma individual deu-se com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulada: “Práticas de leitura: o saber e fazer pedagógico dos professores do Curso de Pedagogia da UNESCO”, defendida em 2016, orientada pela professora Dra. Angela Cristina Di Palma Back. O intuito da pesquisa do TCC foi à percepção dos professores, sobre as práticas pedagógicas que

envolvem a leitura no Curso de Pedagogia da UNESC. Envolveu entrevistas semiestruturadas, com seis docentes atuantes, no ano de 2016. De acordo com os relatos, os professores possuem o hábito de ler com frequência, não apenas leituras de formação e profissionalização, mas também por lazer, no entanto, muitos lamentaram não ter tempo para tanto. Constatamos dentro dos aspectos observados, que são leitores proficientes. Relataram utilizar diversas estratégias de leitura ao ler e por terem esse hábito com o tratamento da leitura, ensinam e incentivam a utilização das mesmas aos alunos. Por isso, suas habilidades, metodológicas e leitoras refletiam significativa e positivamente na formação dos acadêmicos. Entretanto, surgiram indícios de que não tinham bem constituídos um conceito para o ensino de leitura, são leitores e indicam leituras de modo involuntário, ou seja, como uma metodologia prática, pronta, uma espécie de roteiro de tratamento com o texto trabalhado. Cogitamos então, que essa carência, poderia ser devido aos aspectos de formação, pessoal, profissional e acadêmica dos participantes.

Com relação aos graduandos do Curso de Pedagogia, mesmo com os esforços e a utilização das estratégias de leitura, ensinada pelos professores, constatamos que há, de fato, defasagem no desempenho em leitura. Conforme apontaram os relatos, os alunos chegam ao Curso com uma enorme dificuldade de leitura, interpretação e ortografia. Logo, se concluiu, ser uma imagem de um ensino insatisfatório que se inicia na Educação Básica, que tende a continuar no ensino superior. Os resultados apontaram que as práticas de sala de aula e as estratégias de ensino são intrínsecas ao saber e ao fazer pedagógico docente.

Enfim, cheguei ao mestrado, no ano de 2017, com o desejo de continuar minhas pesquisas, quanto à formação leitora e as práticas pedagógicas, iniciadas na graduação. Após tantas leituras e discussões em aula, comecei a preparar-me para a pesquisa, e questionar-me: de onde surgiu, enfim, em mim, o gosto pela leitura? O que me levou a pesquisar sobre isso? Será que eu sei o que é leitura? Eu consigo ensinar leitura? Será que eu sou uma leitora proficientes? Será que a leitura ajuda na formação docente e na prática pedagógica do professor na universidade?

Acredito que todos esses questionamentos que me envolvem surgiram porque o mestrado é um processo de construção, desconstrução e reconstrução individual. Ao realizar um Mestrado em Educação se passa a refletir sobre diversos assuntos já postos (ou não), pesquisados ou não com objetivo de apropriar-se do mundo da pesquisa

científica e agregar subsídios que possam contribuir com a educação e com a sociedade.

Após essa apresentação de minha trajetória acadêmica e algumas considerações que impulsionaram esse estudo, passamos a apresentar as delimitações gerais do estudo, os questionamentos que nos levaram a chegar ao tema e ao objeto dessa pesquisa, explicitando, na sequência, os objetivos da pesquisa.

1.2 QUESTÕES NORTEADORAS, TEMA E OBJETIVOS

Algumas inquietações se fizeram presentes e nortearam a pesquisa, além do desejo pessoal. Foram levantados alguns questionamentos: Quais as fontes de leituras dos professores universitários e a que formação leitora elas os remete? Será que a formação leitora é também formadora de princípios da docência? As leituras proporcionaram reflexões sobre o seu ser e agir docente? Há relações com o conteúdo a ser ministrado? Com a instrumentalização de metodologias? Com a avaliação da aprendizagem? Ou com a relação professor/aluno? A partir desses questionamentos, começamos a nos dedicar as delimitações gerais para efetivar o estudo.

Para se concretizar uma pesquisa científica, é indispensável definir o tema. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.218) o tema de uma pesquisa é “dotado necessariamente de um sujeito e de um objeto, o tema passa por um processo de especificação.” De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes são partes integrantes das experiências, desse modo, compreendendo a leitura como um processo de ensino e formação, resultado de experiências vivenciadas, delimitou - se o tema da pesquisa: a formação leitora como um dos elementos influenciadores no processo formativo e na prática pedagógica dos professores universitários. Segundo Tardif (2002, p. 13), “o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe daquilo que se supõe que ele não sabia daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhes atribuem.” Os saberes das experiências, as formações e titulações exigidas, os conceitos de ensino e as formas de relacionamento com os alunos possibilitam uma dinâmica de interações entre os sujeitos, que emanará na construção de saberes ligados em outras extensões derivados de situações adversas.

Diante dos questionamentos acima e uma vez ficando claro o tema e o objeto de estudo, definimos como objetivo geral da pesquisa:

- ✓ Compreender a formação leitora dos professores universitários e suas possíveis implicações na formação e na prática pedagógica.

Para alcançar este objetivo, definimos quatro objetivos específicos, a saber:

- a) Caracterizar os sujeitos da pesquisa, identificando os aspectos que podem ser condicionantes da formação leitora.
- b) Verificar o conceito de leitura dos professores universitários.
- c) Investigar, qual o perfil leitor dos professores universitários.
- d) Analisar as implicações da formação leitora e identificar as práticas pedagógicas dos professores universitários com relação à leitura.

Os objetivos específicos, para Lakatos e Marconi (2003, p. 219), possui uma “função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicá-lo a situações particulares.” Uma vez, que delimitamos o tema e definimos os objetivos, passamos a apresentar a relevância, a justificativa e a problematização desse estudo.

1.3 RELEVÂNCIA, JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO

Partimos, portanto, do princípio de que a formação leitora exerce um papel formativo na educação. A leitura é entendida neste estudo como uma ferramenta metodológica, inclusive na docência universitária, pois o ato de ler é também adquirir um produto cultural, produzido por agentes históricos. “O ato de ler expande o leque de experiências do ser enquanto criança ou adulto, percebendo novas formas de conceber o mundo e a si mesmo.” (SANTOS-THÉO, 2003, p. 2). Assim sendo, “[...] as competências leitoras diretamente relacionadas à memória humana são um fator essencial na aquisição de Língua e no desenvolvimento do ensino de leitura.” (SOUZA, 2012, p. 45). Diante desse entendimento, além do desejo pessoal em pesquisar sobre leitura, advindo das participações em grupos de pesquisa e minha formação acadêmica como professora de Língua Portuguesa, justifico esta pesquisa amparada no pensamento de Souza (2012, p. 83), “[...] se não sabemos ler não podemos ensinar leitura. Ler e escrever são competências básicas e essenciais, direito de todo e qualquer indivíduo que vive em sociedade letrada.” Compreendo que para que se possam formar leitores proficientes é necessário que os professores também sejam leitores.

Ultimamente, no mundo, assim como no Brasil, existe uma preocupação constante com o ensino de leitura e do que precisamos para ensinar e aprender a ler, bem como os processos avaliativos e pedagógicos do mesmo âmbito discursivo. A discussão muitas vezes é decorrente do fracasso no desempenho em leitura dos alunos, apresentado no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), ou *Programme for International Student Assessment*, além do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), comentados por Souza (2012). A suposição é que esse índice pode ser resultado de uma formação básica e universitária insatisfatória, fazendo com que alunos e professores, que não receberam uma boa formação em leitura, sintam-se despreparados e quando imersos em salas de aulas, não estejam conseguindo formar novos leitores como se almeja. De acordo com Souza (2012), estes aspectos levam a compreensão e reflexão de que o ensino de leitura influencia nas práticas pedagógicas e, por isso, deve se rever as metodologias de ensino e as estratégias cognitivas e metacognitivas atribuídas ao seu desenvolvimento.

No presente momento, a proficiência em leitura no Brasil, ainda não é satisfatória, pois, de acordo com o levantamento realizado pelo PISA de 2015, com base nos resultados avaliativos, divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o país está na 59ª posição, o que demonstra a falta de leitores proficientes. Ademais, esses dados apontam a carência de formação de qualidade para o desenvolvimento, tanto social quanto tecnológico do país. Neste sentido, possivelmente, esses índices apontados pelo PISA sejam repercussões das práticas pedagógicas oriundas das particularidades socioculturais, econômicas e políticas que envolvem a formação leitora dos professores.

Dessa forma, considerando à análise discutida por Souza (2012), resultados dos dados avaliativos do PISA e levando em conta a realidade brasileira, entendemos que esses índices estão ligados às questões metodológicas do ensino de leitura, como a cognição, a aprendizagem e uso da linguagem. A partir desse entendimento é que se problematizam a formação leitora e suas relações com a formação docente e a prática pedagógica. Nosso problema de pesquisa levanta questões de caráter objetivo e subjetivo, por ser um assunto amplo e complexo. “O problema de pesquisa é algo evidenciável e pode ter caráter objetivo ou subjetivo, além disso, pode ou não ter uma resposta pronta, imediata, pois o mesmo parte de uma necessidade humana.” (SAVIANI, 2002,

p.19). Após essa prospecção sobre a realidade brasileira dos índices de proficiência em leitura, passamos a apresentar os estudos antecedentes.

1.4 OS ESTUDOS ANTECEDENTES

Com o intuito de responder as exterioridades e dimensões destacadas e privilegiadas sobre este tema, realizamos uma prospecção do campo referente às publicações dos últimos cinco anos. Com este levantamento, pode-se averiguar de que formas e condições têm sido produzidas as dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários, envolvendo a temática. Como critério de busca principal, estipulamos as produções acadêmicas publicadas no período de 2013 a 2017, que tratassem sobre o mesmo objeto de estudo proposto neste estudo a “formação leitora do professor universitário” e quatorze filtros avançadas, dentre eles, a verificação de dissertações e teses, na área/campo do conhecimento Educação, realizados no Brasil e especificamos as publicações dos trabalhos realizados no Extremo Sul Catarinense. A busca se deu em duas etapas em nível nacional e regional, em cinco acervos digitais.

A primeira na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), gerenciada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A Tese intitulada: “Leituras de professores de Pedagogia de instituições particulares de ensino superior em Belo Horizonte e algumas implicações nas suas práticas docentes”, foi apresentada e defendida por Moraes, no ano de 2014 na Universidade Federal de Minas Gerais. Seu objetivo foi investigar as leituras dos docentes do curso de Pedagogia da rede particular de Ensino Superior de Belo Horizonte. O estudo de Moraes (2014, p. 17) apontou que, “a ausência de docentes que demonstrem uma convivência sadia com os livros e outros tipos de materiais escritos pode prejudicar o envolvimento dos seus alunos com a leitura.” A autora ressalta que o professor que é um leitor ativo, pode influenciar os seus alunos e contribuir para o planejamento e a organização de atividades que venham a transformar as atuais práticas de leitura deles.

Alguns fatores apontados nos estudos de Moraes em 2014 se aproximam de inquietações que impulsionaram esta pesquisa, como por exemplo, a “[...] constatação da falta de hábito de ler ser um mau que assola o País há anos, onde muitos retratam o problema e pouco se faz para mudar o cenário.” (MORAES, 2014, p. 92). Sua pesquisa relaciona dados socioeconômicos, educacionais, e investiga o mundo sociocultural

que envolve a formação leitora de professores de Pedagogia da rede privada de ensino de Belo Horizonte. Em sequência a autora, aborda a ação docente e analisa algumas características pessoais e sociais, por meio de entrevistas semiestruturadas atribuindo análises sociológicas sobre o desenvolvimento leitor.

Com relação aos achados sobre práticas pedagógicas, Moraes (2014) diz que, como o processo de construção leitora parte da constituição do ser humano, e ainda está presente nas práticas de leitura, nas metodologias de ensino, no contexto da “universidade, nos professores e nas práticas de leitura que acontecem na sala de aula são corresponsáveis pela formação da identidade social desses leitores.” (MORAES, 2014, p.174). A autora acrescenta que, “a entrada no mundo da leitura é fruto de relações simbólicas e socioculturais.” (MORAES, 2014, p. 174).

O estudo de Moraes (2014) apontou dados significativos, pois, de acordo com a autora, os investigados são leitores considerados literários e leitores que leem à dita “literatura de massa.” Os dados identificaram que a maioria dos professores do curso de Pedagogia lê menos livros literários que a média brasileira dos leitores que se encontra na mesma faixa social. Outro ponto que Moraes (2014, p. 179) apontou foi o “aumento da leitura e produção de periódicos, demonstrando um percurso cada vez mais comum à leitura fragmentada.” Na pesquisa da autora, a maioria dos entrevistados não apresentou problemas no seu período de alfabetização o que “[...] contribui para o sucesso escolar e a presença nesta fase ao acesso de bibliotecas.” (MORAES, 2014, p. 179). Quanto ao período em que leram mais, foi quando ingressaram na graduação. Sua pesquisa apontou também queixas dos professores quanto aos alunos não serem leitores e não gostarem de ler, no entanto, a autora revela que isso é um problema provido dos cursos de licenciatura, que formam os professores da Educação Básica. Por fim, com relação aos alunos, Moraes (2014, p. 181) verificou a necessidade de ter um “[...] programa que busque envolver ensino e habilidades de leitura dos alunos que entram na no Ensino Superior [...],” para que eles não produzam mais uma imagem negativa da leitura.

Enfim, a pesquisa de Moraes (2014) trouxe boas contribuições para esta pesquisa, ela apontou alguns fatores que pensamos em analisar. No entanto, o fator que distancia esse estudo da pesquisa atual que aqui se apresenta, é que a autora não trata a leitura conforme o entendimento adotado neste estudo. Pelo percurso investigativo e análises realizadas, seu conceito de ensino de leitura é diferente do adotado por nós. Isto é, no seu ponto de vista, o professor deve deter o conhecimento e ser um

leitor e, com isso, solicitar que os alunos façam o mesmo e sejam leitores. Isso significa que o tratamento acerca da leitura é visto, no estudo de Moraes como sistema de codificação e decodificação. Acreditamos, de acordo com nosso estudo em Souza (2012) e Leffa (1996) entre outros autores com os quais dialogamos na pesquisa, que a leitura é um processo de ensino e aprendizado contínuo em qualquer âmbito de formação pessoal ou acadêmica. Portanto, a leitura é uma sucessão de significados que por meio da compreensão levam o leitor a produção de sentidos.

Ainda nesta caminhada em busca de antecedentes, também foi pesquisado o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Cerca de 5% das Teses e das Dissertações encontradas utilizaram como sujeitos dos estudos, integrantes da comunidade. Acrescenta-se que, na maioria das dissertações, os sujeitos são os alunos ou professores de nível técnico/básico (magistério/graduação) ou com especialização *Lato Sensu* e foram localizados registros de estudos em relação às implicações da formação leitora de sujeitos professores com pós-graduação *Stricto Sensu* em suas práticas pedagógicas.

Posteriormente, verificamos as produções na área da educação, na base da CAPES, referentes às Universidades da Região Sul do Brasil: no Paraná Santa Catarina e Rio Grande do Sul. As produções observadas não abordam a temática ora discutida, tão pouco se referem no que ou em qual medida a formação leitora do professor universitário, poderia ou não interferir na sua prática pedagógica. Por esse motivo não se listou em forma de citação as produções lidas de nível regional. Posteriormente a essa definição, delimitamos o *locus* da pesquisa, os sujeitos e demais informações sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa que são apresentados na sequência.

1.5 PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Optamos por pesquisa quantitativa e qualitativa. De acordo com Fonseca (2002) as pesquisas quantitativas centram-se na objetividade. “Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros.” (FONSECA, 2002, p. 20). Diferente de uma pesquisa quantitativa, na pesquisa qualitativa, “[...] não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim sendo, a análise dos dados, passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador.” (GIL, 2008, p. 175).

Concordamos com Fonseca (2002, p. 20), que “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.” Quanto à tipologia desta pesquisa é descritiva. As pesquisas descritivas “têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc.” (GIL, 2008, p. 28).

Este estudo teve como *lôcus* a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). De acordo com o Departamento de Desenvolvimento Humano (DDH), a Instituição conta com a colaboração de quinhentos e vinte e seis professores em 2018 no quadro de regime tempo integral, os quais foram convidados a participar da pesquisa. Entretanto quarenta e oito professores responderam ao questionário, portanto passaram a ser os sujeitos da pesquisa.

A coleta de dados se deu por meio de questionário, no formato formulários do Google, enviado por e-mail, aos professores. Na visão de Lakatos e Marconi (2003, p. 201), “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito [...]” não exigindo presença do pesquisador. Para a elaboração do questionário, construímos questões investigativas, que foram elaboradas com base nas leituras do referencial teórico e associadas aos quatro objetivos específicos. Logo, organizamos da seguinte forma as perguntas: Caracterização dos sujeitos (3 questões), objetivo “a”, (8 questões), objetivo “b”, (6 questões), objetivo “c”, (2 questões), objetivo “d”, (8 questões). Ao todo o questionário foi composto por vinte e sete questões, intercaladas com perguntas abertas, fechadas, questões mistas e de múltipla escolha. (Apêndice A). Na sequência, amparando-nos no conceito de Chaer; Diniz e Ribeiro (2011, p. 260) “[...] nas questões de cunho empírico, é o questionário uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade,” de qualquer pesquisa científica. Realizamos a elaboração dos blocos de análises. Dividimos as perguntas em três blocos. Posteriormente, observando as respostas, estipulamos as categorias de análises. Logo, após nossa observação, atribuímos os resultados das respostas quantitativas em quadros representativos e os dados das questões de caráter dissertativo e dialético, foram analisados individualmente.

Quanto à análise dos dados, foram utilizados para as questões abertas, a técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2004) e, para as questões fechadas, a estatística descritiva. As análises de estatística descritiva, segundo Bardin (2004), consiste em utilizar organizadamente

os dados pesquisados com o intuito de interpretá-los na medida em que o volume dos dados obtidos solicite a utilização da estatística descritivamente e ela, por sua vez, se torne relevante para a demonstração e a análise do conteúdo, interligando a segunda abordagem utilizada, à qualitativa. Dessa forma, expomos os resultados nos capítulos que complementam esse estudo. Apresentamos, na sequência a disposição das sessões da dissertação.

1.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho está dividido em seis capítulos. No primeiro capítulo: **Primeiras palavras** é o que acabamos de fazer a leitura, que envolve toda a trajetória deste estudo.

No segundo capítulo: **A docência universitária e os elementos constitutivos da formação** realizamos breve descrição acerca das universidades e o seu contexto histórico de formação e ensino. Isso posto, discorremos sobre alguns aspectos da profissionalização docente, como, a docência universitária e os saberes docentes. Posterior a essa discussão, passamos a refletir sobre os domínios e as competências da docência no ensino superior, as dimensões da ação docente universitária e finalizamos abordando os saberes profissionais dos professores universitários.

No terceiro capítulo: **Leitura e formação leitora**, apresentamos amparados em Leffa (1996) e nos autores que compõem este estudo, a concepção interacionista de leitura e reflexões acerca dos modelos de leitura *top-down*, *bottom-up* e a aproximação interativa. Logo, passamos a discorrer sobre as estratégias de leitura e a intervenção pedagógica no contexto universitário e finalizamos o capítulo com as contribuições da literatura para a formação do leitor proficiente.

No quarto capítulo: **Condicionantes da formação leitora dos professores universitários**, realizamos a caracterizações dos sujeitos da pesquisa e apresentamos os condicionantes da formação leitora, que envolveu a averiguação do contato que os professores tiveram com leituras na infância e o acesso à leitura na educação básica. Essas análises contribuíram com as reflexões para compreender suas concepções de leitura. A partir disso, apresentamos a importância da leitura na ótica dos professores, desde a educação básica a universidade, bem como ariscamos traçar um perfil leitor dos professores universitários.

No quinto capítulo: **Implicações da formação leitora na prática pedagógica dos professores universitários**, realizamos as

reflexões sobre o ensino da leitura na sala de aula universitária. Para tanto além dos dados coletados para este capítulo específico, amparamo-nos nas análises das respostas que integraram todos os outros capítulos. Isso porque só é possível realizar uma análise crítica, tão expressiva, quanto é a influência da formação leitora na prática pedagógica, por meio de um contexto amplo que envolva todo o processo formativo leitor e todas as ações e metodologias pedagógicas envolvidas nesse cenário.

O sexto capítulo destinamos as nossas **considerações finais**. É um momento discursivo que contribui com uma retomada da nossa compreensão acerca da formação leitora dos professores universitários e o efetivo desenvolvimento do ensino de leitura. Nela, reafirmamos nossa reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem em leitura e as práticas pedagógicas no contexto universitário. Retomamos nossas análises sobre o estudo da relação existente entre preferências literárias e a formação leitora. E por fim, concluímos o capítulo com uma breve (re) apresentação das análises quanto suas implicações no desenvolvimento das metodologias de sala de aula. Após essa introdução, passamos ao segundo capítulo que trata da docência universitária e os elementos constitutivos da formação profissional.

2 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E OS ELEMENTOS COSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO

Existe muito para ser discutido a respeito da docência no ensino superior, pois, quanto mais se lê, mais curiosidade surge em compreender sobre diversas particularidades que envolvem os processos formativos e as práticas pedagógicas em todas as áreas do conhecimento. As produções teóricas nesta área estão em expansão e as pesquisas acerca da formação docente que vem sendo desenvolvidas são de suma importância para enriquecer as discussões e provocar avanços neste campo, conforme as reflexões trazidas por Cunha (2010a; 2010b; 2012), entre outros, no campo da pedagogia universitária.

Segundo Cunha (2012), percorremos mais de dois séculos de pensamento positivista que influenciam nas experiências com a educação e as representações sociais do contexto educativo. Para a autora, a ideia de civilização ideal republicana, com a democratização da educação fundamental garantida e a expansão da educação superior, fortaleceram as funções das instituições de ensino e seus atores. No entanto as funções tanto das instituições quando dos atores sociais sofrem influências temporais. As transformações, tanto estruturais quanto as tecnológicas, que abrangem os princípios educacionais, segundo Cunha (2010a, p. 09), “exigem saberes e sensibilidades diferenciadas para transitar na complexidade dos processos educativos que respondam as demandas da sociedade e dos educandos.” Considerando esses saberes e sensibilidades docentes é que discutimos sobre formação nos espaços acadêmicos, procurando elementos que possam relacionar a formação leitora com formação docente e práticas pedagógicas. No próximo subtítulo apontamos alguns aspectos da formação, iniciando com uma breve descrição da universidade e seu o contexto histórico.

2.1 AS UNIVERSIDADES E SEU O CONTEXTO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO E ENSINO

As universidades configuram-se em um espaço formativo, nas quais os indivíduos passam a adquirir conceitos e desfazer-se de (pré) conceitos e são estimulados a desenvolver o pensamento crítico e dialético. Tal afirmação é possível, porque as universidades, de acordo com Zabalza (2004), são instituições formativas em que se constituem as identidades profissionais, com o intuito de formar sujeitos capacitados para atuarem nas diversas áreas do conhecimento, com

criticidade, aptos a posicionarem-se frente às questões socioeconômicas e políticas presentes no mundo globalizado.

O cenário no qual esta pesquisa foi desenvolvida é a universidade, que, no mundo ocidental, luta para manter-se com seus objetivos formativos permanentes. Em uma perspectiva macrosocial, que procura enxergar a complexidade do sistema educacional, a universidade é, segundo Chauí (2003, p. 5), “[...] uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.” Neste mesmo pensamento, acrescentamos que, para Zabalza (2004, p.09), a universidade “é considerada um espaço de tomada de decisões formativas.” Segundo o autor, ela possui uma enorme capacidade de preservar sua forma de organização estrutural e renovar-se. E busca perseverantemente fazer isso, tentando preservar sua essência educacional e seus princípios formativos.

Todavia, as universidades vêm transformando-se com o tempo, Zabalza (2004) assevera que devido as suas condições atuais de sobrevivência e funcionamento, elas vêm perdendo o foco, em outras palavras, sua essência formativa, porque, em alguns casos, passaram a funcionar como “[...] centros de produção e transferência de componentes culturais e profissionais.” (ZABALZA, 2004, p. 105). De acordo com o autor, a classificação das universidades é medida com base na quantidade de produção científica ou técnica produzida pelos professores. Esse fato observado pelo autor nas universidades influencia em questões formativas da docência, na dimensão pessoal do professor e reforça a preocupação do sentido de formação profissional com relação, também, à aprendizagem, pois “o nível de formação oferecida aos alunos que as frequentam constitui uma variável de menor importância.” (ZABALZA, 2004, p. 105).

Estas discussões, embora pareçam recorrentes, tonam-se pertinentes, porque historicamente, durante mais ou menos, nove séculos, a universidade é uma instituição que envolve apenas uma parte da sociedade. Segundo nos assinalam Santos (1999) e Masetto (1998), este fato ocorre, porque, no passado, o ensino superior era elitizado e limitado aos conhecimentos específicos que suprissem as necessidades do mercado de trabalho. Segundo Zabalza (2004) e Masetto (1998), a aprendizagem em todos os níveis graduais e a qualificação profissional em todas as áreas do conhecimento sofrem influências devido às heranças históricas de um ensino tecnicista e elitizado. Entretanto Dias (2005, p. 29) aponta que a universidade “tem sobrevivido a todas as mudanças sociais, porque ainda que erre e falhe, também tem enorme

capacidade de se superar, de se adaptar, de se transformar e de pensar o futuro.”

Nos dados históricos que são apresentados por Masetto (1998), as primeiras universidades no Brasil eram tecnicistas e isso reflete na educação e consecutivamente na formação até os dias atuais em que vivemos. Antigamente, devido à influência portuguesa e europeia, contratavam-se os profissionais atuantes no mercado de trabalho, que possuíam maior prestígio na sociedade, para lecionar nas universidades. Masetto (1998) observou que, com a formação dos primeiros cursos superiores no País, surgiu a necessidade de ampliação do quadro de professores, de modo que abrangessem as diversas áreas de conhecimento. O autor assinala que, até a década de 1970, a exigência para o exercício do magistério no ensino superior era que os profissionais possuíam bacharelado e sucesso em suas carreiras. O pressuposto era de que, se os profissionais sabiam desempenhar com qualidade suas atividades, incondicionalmente, sabiam ensinar. “Mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia; e isso um profissional sabia fazer.” (MASETTO, 1998, p. 11).

Percebe-se que a preocupação com a qualidade da formação docente nem sempre foi exigência no mundo acadêmico, conforme assevera Masetto (1998), ao descrever a trajetória histórica da educação. Não havia uma preocupação com a qualidade da formação docente nem com as formas metodológicas ou pedagógicas de ensinar. Apenas se esperava que os alunos aprendessem um ofício. Por isso, o corpo docente era composto por especialistas de áreas do conhecimento que se faziam necessário para suprir as necessidades do mercado de trabalho. E assim se dava o ensino, segundo as observações de Masetto (1998) e Zabalza (2004).

A pedagogia universitária vem transformando-se ao longo dos anos. De acordo com Zabalza (2004), esse processo retórico de ensinar apresenta mudanças significativas. Percebemos que nas universidades os professores e seus atores estão cada vez mais preocupados com a qualidade da formação. Como aponta Zabalza (2004, p. 169), já existe uma “[...] passagem de uma docência baseada no ensino para a docência baseada na aprendizagem.” Embora este apontamento seja do ano de 2004, atualmente, notamos consideráveis mudanças de pensamento e ações pedagógicas, no Brasil. A literatura vigente no campo da pedagogia universitária aponta que uma formação docente adequada, fortalecida pela teoria e pela prática, repercute em um ensino de

qualidade e associadas a outros aspectos constitutivos formam bases sólidas que sustentam o avanço de uma sociedade.

Diante desse contexto, podemos acrescentar que a ação pedagógica é a expressão e o desenvolvimento de atos autônomos, livres e políticos. Conforme aponta Freire (2002, p. 40), o ato de ensinar que exige “liberdade e autoridade”, logo, impõe ao educador ter segurança e competência profissional. Segundo o autor, para que isso ocorra, os professores, ao exercitarem sua liberdade, assumem a responsabilidade de suas ações pela autoridade democrática, construindo uma responsabilidade acerca dessa liberdade *do ser livre, do ser mais*, não restringindo, dessa maneira, o saber pedagógico a um ato de transmitir conteúdos programáticos. Para que possamos alcançar uma educação e uma formação qualificada, devemos nos conscientizar que “[...] o essencial nas relações entre o educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.” (FREIRE, 2002, p. 58). Diante dessa visão, Freire (2002, p. 25) entende que a ação pedagógica “[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Isto posto, discutimos na próxima seção sobre alguns aspectos que envolvem a formação docente no exercício do magistério com ênfase no âmbito universitário.

2.2 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A profissionalização docente, de acordo com Zabalza (2004), não só ultrapassa os cargos disciplinares por envolver competências relativas à sua mudança e aplicação, como por exemplo, os conteúdos de aprendizagem, como também ultrapassam a condição referente ao processo cuja intenção é a formação. Segundo Zabalza (2004, p. 115), a formação “[...] como objetivo a ser atingido na universidade comporta conteúdos e conotações muito diferentes dos existentes até então.” Conforme já citado no contexto histórico por Masetto (1998) e Zabalza (2004), as exigências, esperanças e expectativas nas universidades, de professores, seus agentes e da sociedade de modo geral modificaram-se de forma considerável. Entretanto Zabalza (2004, p. 115) salienta que a formação, em certa medida, está se afastando dos “[...] conteúdos científicos especializados: o que se quer é uma formação mais polivalente, flexível e centrada na capacidade de adaptação a situações diversas e na solução de problemas.” O autor salienta que “[...] busca-se um tipo de formação que permeia um desenvolvimento global da

pessoa, potencializando sua maturidade e sua capacidade de compromisso social e ético.” (ZABALZA, 2004, p. 115). Baseados neste entendimento, inferimos que esta formação e suas transformações, por sua vez, impactam em aspectos que caracterizam e condicionam a profissionalização docente.

A docência, segundo Masetto (1998, p. 13), “precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente.” O autor afirma isso, porque não existe uma formação específica para docência no ensino superior. Ainda hoje, na literatura vigente, não há especificações e nem uma referência citada sobre a constituição de um curso específico, voltado apenas para a docência no ensino superior. É sob este ponto de vista que Masetto (1998, p. 13) adverte que, nos dias atuais, o exercício da docência no ensino superior envolve só o domínio dos conhecimentos científicos ou disciplinares a serem ministrados, “como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão.”

Conforme Gimeno Sacristán (1993), a profissão docente é a expressão da particularidade da atuação dos professores na prática. De acordo com o autor, a docência, portanto, é um conjunto de ações pedagógicas que envolvem os conhecimentos, exercícios, desempenhos, atitudes e valores ligados à prática, que constituem sua identidade. Logo, como o exercício da profissão abrange diversos aspectos, acreditamos, assim como Masetto (1998) e Gimeno Sacristán (1993), que seria importante para a profissionalização docente uma formação específica na área.

De acordo com o pensamento de Masetto (1998, p. 11), que “o exercício docente no ensino superior exige competências específicas, e não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.” Por isso consideramos que nesse mundo globalizado e emergente de tudo, tanto na docência, quanto no exercício de qualquer profissão, bem como na pesquisa, a capacitação profissional contínua é um fator essencial para ser um profissional qualificado. Assim, passamos a dialogar na próxima seção sobre alguns elementos constitutivos da formação docente que caracterizam a profissão.

2.3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E OS SABERES DOCENTES

A docência no ensino superior exige saberes específicos que impactam nos elementos constitutivos da formação docente e no

desenvolvimento da prática pedagógica. Segundo Cunha (2012), não existe uma única e exclusiva pedagogia universitária. Para a autora o que fortalece a qualidade tanto da educação quanto da docência são o conjunto de saberes pedagógicos dos professores, os conhecimentos teóricos e práticos, as experiências profissionais e vivenciais, as pesquisas, ou seja, as várias “pedagogias de ensino”, que constituem a profissionalização docente. Sendo assim, consideramos que na docência não há uma fórmula única de ensinar e aprender, tão pouco um roteiro de metodologias prontas para exercer a profissão.

A posição apresentada por Gimeno Sacristán (1993) compartilha desse mesmo pensamento, pois é necessário reconhecer a existência dos saberes específicos à profissão docente. Para o autor, as instrumentalizações próprias das metodologias estão intrínsecas ao trabalho do professor, que não é estático. São os saberes da experiência, das construções diárias, das histórias vivenciadas, que vão fazer cada um encontrar a sua forma de ser professor. Neste sentido, as percepções, as expectativas, os desejos e as necessidades dos professores devem ser considerados, tanto nos momentos formativos, quanto, nos avaliativos e nas práticas pedagógicas. Diante disso, discorreremos sobre a identidade profissional docente universitária, que fazem parte das dimensões da prática pedagógica no contexto universitário.

2.3.1 A identidade profissional docente universitária

A formação docente não é um processo que apresenta semelhança de estrutura e nem é estagnada, é transformativo, versátil e mutável. É, por isso, que Nóvoa (1992) assevera que a “formação” funda-se, também, por meio da versatilidade e destreza das práticas, pela tolerância com relação ao outro, por meio da teoria e da pesquisa e da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. É, ainda, por meio da reconstrução contínua de cada profissional que se assume professor. De acordo com o autor, a formação e a construção da identidade docente não se constituem apenas pela unificação de conteúdos, metodologias, técnicas ou conhecimentos variados, mas sim por um conjunto de saberes e elementos que unidos às constituem. Por esses motivos que apresentamos no quadro 1, os apontamentos sobre três aspectos que amparam o processo constitutivo de identidade do professor, de acordo com Nóvoa (1992):

Quadro 1– Aspectos da identidade do professor universitário

| Nº | Aspectos | Reflexão |
|----------|---------------------------------|---|
| Primeiro | Adesão a princípios e a valores | Os princípios e os valores integram-se na constituição formativa e refletem nas atitudes tomadas e posições assumidas pelos professores dentro das salas de aula, refletindo no ensino. |
| Segundo | Ação docente | É necessário saber escolher as metodologias de ensino utilizadas, porque delas decorrem o sucesso ou o fracasso das experiências, que, por sua vez, marcam a postura pedagógica. |
| Terceiro | Autoconsciência | Ponderações das ações que formam sua identidade docente. Estão relacionadas diretamente ao processo de reflexão sobre sua própria ação didática. |

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Nóvoa (1992).

O exercício de compreender a docência e a formação do professor universitário como sujeito da ação pedagógica exige entender que sua essência humana é condicional a sua técnica de trabalho. Como observado por Dias (2005), a docência no ensino superior é uma atividade enigmática. Os professores são seres humanos e atuam como tal, às vezes de forma individualizada outras socializadas.

Diferente de um objeto inanimado, concreto, irracional e sem vida, o professor é vivo, mutável, racional, é um ser complexo e, por isso, só pode ser compreendido respeitando sua essência, sua natureza humana, biológica, histórica, individual, social e simbólica. Neste viés, consideramos que o exercício da docência não é um dom. Ninguém nasce predestinado a ser professor. Segundo Freire (2002), no exercício do magistério é que o professor se constitui docente. E podemos dizer que pela formação inicial e continuada, pelas leituras e reflexões que faz durante a caminhada de autoformação. Os professores, por meio do desenvolvimento de suas capacidades profissionais, cognitivas e afetivas problematizam o ensinar e apreender diante da realidade social, mantendo um posicionamento ético de si e dos outros, comprometendo-se, assim, com a promoção do ser humano em todos os sentidos. “Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” (NÓVOA, 1997, p. 25). Perante essa reflexão passamos a discutir sobre alguns apontamentos acerca dos domínios e competências que condicionam a ação docente no ensino superior.

2.3.2 Domínios e competências da docência no ensino superior

Indiscutivelmente a formação, os saberes docentes e as práticas pedagógicas na docência universitária são preocupações constantes no meio científico e acadêmico. Dentro desse contexto, centram-se discussões acerca dos domínios e das competências que abarcam a profissão docente. Assim sendo, existem alguns requisitos que se configuram em domínios e competências da profissão. Masetto (1998) aponta que dominar os conteúdos teóricos que envolvem as áreas de atuação docente, a capacidade de colocar o conhecimento teórico em prática e praticar o exercício de manter-se com postura política e ética no ato de ensinar integrado à prática da profissão constitui-se em uma formação de qualidade. Estes domínios podem ser adquiridos nos cursos de bacharelado e pelo exercício profissional, com inclusão na prática social. Também, por meio de participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos, simpósios, intercâmbios, entre outros. Para o autor, espera-se, que um professor universitário, seja capaz de realizar pesquisa em diversos níveis, desde a produção de *papers* de seus estudos e reflexões críticas sobre aspectos teóricos ou de experiências pessoais, até a produção de novos conhecimentos científicos ou de tecnologias de ponta alcançados por meio de projetos de pesquisa envolvendo recursos e apoios de fontes financiadoras.

Vasconcelo (2000) contribui identificando que a formação necessária para exercer a docência no ensino superior abrange quatro aspectos da competência profissional, conforme expomos no quadro 2:

Quadro 2– Aspectos da competência profissional

| | |
|-----------------------------|--|
| Formação técnico-científica | Requer domínio técnico do conteúdo que são ministrados aos alunos e dos conceitos relativos às disciplinas da área de atuação de cada professor. |
| Formação prática | Adquirida com o tempo de trabalho, por meio das experiências no campo de atuação. |
| Formação política | É a educação enquanto ato político, respeitando a concepção de homem e de sociedade e posicionamento ético profissional. |
| Formação pedagógica | Abrange o processo cotidiano de construção do fazer pedagógico, as formas de atuação, as metodologias adotadas em sala de aula. |

Fonte: Elaborado pela autora, amparada em Vasconcelo (2000).

Todos esses aspectos da competência profissional abrange o processo de construção do saber e do fazer pedagógico. Vasconcelo (2000) expõe importantes contribuições para se pensar nas competências do professor, lembrando que compete ao professor se apropriar delas e se preparar para o exercício do magistério. “Exige saberes específicos que tem forte componente de construção na prática.” (CUNHA, 2010a, p. 11). Assume-se, portanto, que a docência no ensino superior “[...] é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas.” (CUNHA, 2010a, p. 11). A partir disso, apresentamos alguns apontamentos que envolvem os saberes docentes.

2.3.3 Os saberes profissionais dos professores universitários

Os saberes docentes envolvem consciência, reflexão, teoria e prática. Segundo Cunha (2010b, p. 23), os saberes docentes “requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor.” Neste mesmo sentido, encontramos em Tardif (2002), que o termo “saberes” é utilizado para caracterizar ações, ideias, pensamentos, juízos, argumentos e discursos, obedecem a certas exigências de racionalidade. A racionalidade, por sua vez, passa a vigorar na medida em que as pessoas são capazes de justificar suas ações por meio da razão, ou seja, quando há consciência dos atos,

Ao conceituar os saberes docentes, Tardif (2002) recorre à importância da racionalidade, compreendida como a capacidade que o professor possui de explicar suas ações pedagógicas. De acordo com o autor os saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no exercício do magistério. Não são adquiridos intuitivamente ou apenas praticando. Para o autor os saberes docentes são constituídos pelo domínio do conteúdo teórico da profissão que é aprendido no processo formativo inicial, pelo exercício da prática pedagógica, pelo tempo de atividade profissional, pela experiência de mundo.

Sendo assim os saberes pedagógicos não são estáticos. Tão pouco, são produzidos da mesma forma ou são sentidos e vivenciados com a mesma intensidade pelos professores. De acordo com Tardif (2002), tais saberes servem de base para o ensino. Não são limitados a conteúdos. Abrangem uma infinita diversidade de questões, problemas e objetos que são relacionados às atividades docentes. Neste sentido, os saberes docentes são plurais e heterogêneos. Para o autor, os saberes docentes, podem sofrer alterações, pois estão submetidos às

interferências políticas, pessoais e profissionais. Embora possam ser listados, não devem ser considerados como uma norma de conduta, nem quer dizer que os mesmos, sejam condicionantes absolutos ao sucesso ou ao insucesso da prática docente.

A docência está diretamente relacionada a um conjunto social de vários saberes. Estes estão entrelaçados tanto com a ciência, quanto aos problemas relacionados com as crenças, as limitações humanas, pois as ações dos professores se constituem de forma completamente diferente de qualquer outra profissão. Na perspectiva de Tardif (2002), o conhecimento do professor é plural, neste parâmetro é construído por diversos fatores, dentre eles o autor intitula quatro, saberes docentes, a saber, elucidamos no quadro 3:

Quadro 3 – Saberes docentes

| | |
|-----------------------|--|
| Saberes profissionais | Constituem-se em um conjunto de saberes adquiridos pelos professores, nas instituições de formação, isto é, o conhecimento científico, que o qualifica como profissional da educação. |
| Saberes disciplinares | São os saberes que correspondem ao universo do campo do conhecimento e emergem da tradição cultural. Segundo Tardif (2002, p. 38), “[...] são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas.” |
| Saberes curriculares | São relacionados aos programas escolares. Obedecem aos vários “[...] objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura e de formação para a cultura erudita.” (TARDIF, 2002, p. 38). |
| Saberes experienciais | São os conhecimentos do trabalho do professor, de seu cotidiano. Estes são saberes essenciais e determinantes. Muitos professores que não possuem formação pedagógica se constituem por meio de suas experiências em sala de aula. Outros, embora tenham tido essa formação didática, necessitam dessa experiência, pois dela emerge o desempenho em sala de aula. |

Fonte: Elaborado pela autora, na visão de Tardif (2002).

Conforme observamos com Tardif (2002) os saberes da docência são base de um círculo de conhecimentos e ações pedagógicas que envolvem tanto os professores quanto os alunos. É assim também para Freire (2002), porque a docência não existe sem a discência, assim como também não tem sentido ensino sem aprendizagem.

De acordo com os apontamentos teóricos, a formação docente, é parte de um processo de busca permanente, de autoavaliação da prática pedagógica, de transformação e aprendizado contínuo, no qual os professores constroem sua identidade e se reconhecem no mundo. O exercício do magistério demanda aceitar riscos e desafios, ter posição e consciência crítica e ética. E essas questões passam pela revisão constante de seu papel enquanto formador, de reflexão sobre sua formação contínua e sobre suas práticas pedagógicas. No próximo capítulo, passamos para as reflexões sobre a leitura e a formação leitora no contexto universitário, buscando elementos que possam relacionar a mesma com a formação dos docentes universitários bem como com as práticas pedagógicas.

3 LEITURA E FORMAÇÃO LEITORA

O conceito de leitura e o processo de formação leitora, ao longo dos séculos, foram compreendidos de diferentes formas, desde o início dos estudos que os envolvem. Fischer (2006) aponta que a leitura influenciou e transformou-se ao longo dos anos, fatos que são perceptíveis na sociedade atualmente, com a aquisição dos conhecimentos e aprendizados naturais, científicos, econômicos, políticos, sociais, com a imaginação, a criação artística e o prazer em ler. De acordo com Leffa (1996, p. 10), “[...] não se lê apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca.” Para Freire (2006), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Portanto ler é reconhecer e reconhecer-se no mundo no qual estamos imersos.

A discussão, trazida para este estudo, é relacionada à leitura do código escrito, o que pressupõe, por parte dos leitores, o domínio da escrita, o exercício da leitura de mundo e a percepção do contexto social, histórico e político que estão inseridos. Estes fatores, entre outros, estão relacionados com a formação contínua dos indivíduos em leitores e cidadãos críticos. Arriscamos uma reflexão acerca dessa compreensão associando com o desenvolvimento da ação pedagógica que, em certa medida, influencia e contribui, com a formação leitora, amparados por Leffa (1996, p. 10), que associa o conceito de leitura a “um processo de representação.”

Apresentamos, neste capítulo, uma visão interacionista do ensino de leitura. Ao longo do estudo, refletimos acerca dos três modelos de leitura: *bottom-up* (processo ascendente), a *top-down* (processo descendente), e o modelo de aproximação interativa (processo interativo), que fazem parte do processo de formação leitora. Entendemos que a leitura é um importante meio de desenvolvimento social. Sustentamos essa afirmação, baseados nos conceitos deste referencial e nas experiências das leituras e pesquisas realizadas no OBEDUC. Nesta pesquisa, tratamos a leitura, como um instrumento interdisciplinar de ensino que contribui com o processo de produção do conhecimento e com a apropriação dos procedimentos pedagógicos acerca do processo formativo leitor. Sendo assim, a leitura e a formação leitora são elementos importantes na prática pedagógica. Diante do exposto, passamos a refletir sobre alguns conceitos de leitura.

3.1 O QUE É LEITURA?

Vivemos em um mundo letrado e existem muitas formas de ler tudo que nos rodeia. Por isso, delimitar ou apontar um conceito de leitura não é uma tarefa simples. De acordo com Britto (2012, p. 18), devido à “palavra leitura ter seu valor semântico polissêmico, com muitas acepções e aplicações [...]” ganha, portanto, significados variados, de modo que se apresenta e modifica-se de acordo com os seus usos e transformações históricos sociais.

Neste sentido, é pertinente entender o trajeto percorrido pela leitura ao longo do tempo. Fischer (2006) descreve a história da leitura, partindo das inscrições mesopotâmicas até o e-mail, da leitura no papiro aos e-books, expondo a caminhada do processo de evolução da leitura e suas influências no desenvolvimento das sociedades. O autor aponta que a leitura, no decorrer de sua história, assumiu diferentes papéis: o das descobertas da comunicação oral e escrita, das imagens como representação da linguagem, do código com a criação do alfabeto, das ameaças sofridas pela repercussão dos escritos, dos ditos e não ditos e dos acontecimentos históricos. Atualmente, esses conhecimentos e transformações são observados na sociedade, pois, quando as pessoas aprendem a ler, descobrem um mundo alternativo, descobrem o conhecimento. Para Fischer (2006), existiram e existem, pessoas que passam seu tempo lendo, adquirindo informações e, com isso, ampliam sua criticidade, seus poderes de percepção e persuasão, o vocabulário, entre outros aspectos, e aqueles que têm receio do que uma sociedade letrada pode fazer com e no mundo.

Considerando a leitura do texto escrito, Britto (2012) assevera que, inicialmente, este é um processo de decifração e posteriormente ocorre a interpretação. Para Britto (2002, p. 32), a leitura é “resultado ora da associação com o princípio da decifração, ora por derivação do princípio interpretativo.” Segundo o autor, o ato de ler configura-se como um espaço de escolhas, de eleição, de negociação de significados, de posicionamento político e de interatividade do leitor com o texto e o contexto. Conforme nos aponta Britto (2012), em um primeiro momento do contato do leitor com o texto, ocorre um processo de materialização individual, ou seja, a decifração, que exige do leitor o domínio gramatical. Posteriormente, o leitor aciona seus princípios interpretativos, quando ocorre a captação de ideias oriundas do texto, isto é, o leitor internaliza o conteúdo lido e passa a refletir sobre o assunto. A compreensão da leitura, neste entendimento, abrange desde

os processos iniciais que envolvem o ato de ler, até o posicionamento do leitor diante do texto e do contexto.

Atribuindo uma visão mais ampla na discussão, a leitura e seu ensino contínuo são processos difíceis de serem compreendidos, pois, segundo Solé (1998), lê-se com inúmeras finalidades e com objetivos específicos. Não existe uma fórmula precisa para se alcançar à eficácia em leitura e tão pouco para formar leitores proficientes. O que existe são as intervenções dos professores que, por meio de suas ações pedagógicas de ensino, promovem o conhecimento necessário para tanto. De acordo com Solé (1998, p. 21), dentro de um modelo interativo, a leitura configura-se em um “[...] objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens.” Para a autora, a leitura é um conjunto de ações cognitivas e metacognitivas que levam o leitor a compreensão de um todo, em um processo de interação, que ocorre entre leitor e texto, visando obter informações para se alcançar os objetivos propostos na leitura.

De acordo com Alliende e Condemarín (2005), para melhor compreendermos, existem três propósitos de leitura: a leitura-estudo, cuja pretensão é o de atingir objetivos específicos, como é o caso da pesquisa científica, de modo que o leitor realiza um estudo mais profundo, que é a concepção de ler para aprender. Completamos essa informação com Barbosa (1994, p. 122), para quem essa categoria é chamada de leitura de reflexão, porque “[...] é uma leitura mais densa, caracterizada por momentos de apreensão de conteúdo do texto e momentos de pausa na leitura para reflexão.” Segundo o autor, “[...] o ato de ler toma uma forma silenciosa, integral, com retornos constantes para a retomada de ideias já desenvolvidas.” (BARBOSA, 1994, p. 122). Adicionamos a leitura literária enquanto estudo científico ou analítico.

A leitura informativa denominada por Alliende e Condemarín (2005) é contemplada dentro dessa concepção. Ela por sua vez compreende a busca geral de informações diversas para abordar os conhecimentos gerais, é a busca por instruções variadas, como a leitura de manuais, receitas e de conhecimentos gerais.

E a leitura de entretenimento, que é aquela realizada por lazer, prazer ou por busca de informações. Esta compreende a leitura de um romance, de fábulas, de contos, de gibis, isto é, um tipo de leitura mais livre e independente, feita de acordo com a necessidade de informação, com o gosto e desejo do leitor. De acordo com Britto (2012, p. 46), as pessoas leem também pelo deleite pessoal, pelo entretenimento, pela fruição, “[...] como quando se pega um livro ou uma revista e deixa-se

que o pensamento flua sem compromisso ou objetivos além do prazer de ser e de experimentar situações, ambientes, acontecimentos.”

Diante disso, podemos dizer que ambas as leituras são benéficas à cognição dos indivíduos, pois fornecem benefícios específicos, em diversas fases de formação leitora. Assim sendo, consideramos amparados por Allende e Condemarín (2005, p. 171) que não existem uma divisão rígida entre a leitura informativa e leitura de entretenimento. “Para um amante da física, um novo livro de sua especialidade pode ser uma diversão.” Elas exigem habilidades de leitura e aproximação com o texto.

Segundo Allende e Condemarín (2005, p. 171), “[...] um leitor deficiente pode sentir que é um trabalho ler um romance de reconhecida facilidade, porque lhe custa entendê-lo.” É neste sentido, que é necessário que a leitura, em ambos os aspectos: de estudo ou de entretenimento, tenham espaço no cotidiano das pessoas, porque ambas são leituras informativas e formativas, além disso, estão relacionadas diretamente à bagagem cultural de cada leitor.

Diante dessa exposição, consideramos que a leitura é mais do que decodificação. Acrescentamos que, para Versiani, Yunes e Carvalho (2012, p. 23), “[...] a leitura é um processo subjetivo: compreendemos o código e sabemos contextualizá-lo para dar a ele uma significação, transformando-o em experiência – estamos no âmbito da interpretação, da apropriação do saber.” Igualmente para Silva (1981, p. 45), a leitura consiste em “compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem [...]” Para o autor, o ato de ler, não é apenas um mecanismo de tomada de consciência, é, contudo, “[...] um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.” (SILVA, 1981, p. 45). Apontamos no mesmo sentido a afirmação de Zilberman e Silva (2004, p. 112): “a leitura coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do público leitor.”

Por isso que Lajolo (1999) assegura que a leitura é uma prática essencial à sociedade e que não deve estar condicionada apenas à elite. Diante deste posicionamento, a leitura é entendida também como ato social, segundo Koch e Elias (2006) e Soares (2004), ela promove por meio dos leitores assíduos transformações sociais, isto porque o que se adquire com a prática frequente da leitura e a problematização que se faz dela influencia nas decisões ou nas tomadas de atitudes no meio em que se vive. Completamos este pensamento com Souza (2012) e Fischer

(2006) que afirmam que ler é constituir-se um indivíduo crítico, é apreender diversos conhecimentos e atribuir sentidos, para utilizá-los na conscientização, construção e evolução de uma sociedade, então é direito de todos, e não privilégio de alguns.

Comungando desse mesmo pensamento, Souza (2012) aborda que a leitura eficiente abrange a produção de sentidos e significados. Em seus apontamentos, percebemos que, para uma aprendizagem e formação leitora satisfatória, é necessário que se desenvolvam algumas competências e habilidades cognitivas e metacognitivas, tais como as atividades mentais. Segundo a autora, a influência do cérebro e da memória que envolve o ato de ler é uma questão essencial humana diretamente relacionada ao processo de formação leitora. “A leitura não apenas promove a aprendizagem como é dependente dela no que concerne às especificidades de uma tarefa relacionada ao caráter tecnológico da escrita.” (SOUZA, 2012, p. 39).

Sendo assim, podemos considerar que a leitura, embora seja o resultado da compreensão do código escrito e da representação de uma língua, não se limita ao processo de decifração, considerando que a leitura envolve, também, os sinais não linguísticos, conforme assevera Leffa (1996). Em um contexto mais abrangente, segundo o entendimento do autor, pode-se ler a sorte na mão de alguém, uma imagem, uma obra de arte, um filme e até lê-se a tristeza nos olhos das pessoas. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca.

Leffa (1996), por meio de uma metáfora, explica que ler seria como ver o mundo por meio de espelhos. “Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.” (LEFFA, 1996, p. 10). De acordo com o autor, essa definição serve como base de um conceito de leitura, ou seja, a essência do ato de ler. A partir dessa consideração, o autor explica que ler é um processo de representação e interpretação da realidade observada, dependendo da visão que o leitor atribui ao objeto analisado. Para Leffa (1996, p. 10), o processo da leitura não ocorre com o contato direto da realidade observada “[...] mas por intermediação de outros elementos da realidade. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra.”

Neste sentido, podemos afirmar, amparados pelos autores Duran (2009), Leffa (1996), Souza (2012) e Solé (1998), que o ato de ler é uma ação humana que envolve atividades físicas e mentais. É, portanto, para eles, um processo difícil, interligado a subprocessos, que estabelecem

caminhos de comunicação entre leitor, texto e contexto, relacionado à atribuição de significados e à produção de sentidos.

Para este estudo, é relevante acrescentar que os processos cognitivos e metacognitivos que são mencionados, envolvem fatores como: a linguagem, a percepção, a memória, o pensamento e o raciocínio que contribuem com o desenvolvimento intelectual. E a metacognição é definida por Leffa (1996) como o conhecimento que as pessoas têm sobre seus próprios atos, isto é, sobre seus pensamentos ou atividades cognitivas e o desenvolvimento das habilidades de controlar esses processos, a fim de alcançar seus objetivos. Percebe-se, então, de acordo com o autor, que a metacognição é de certa maneira, como um ato possível de controlar o próprio ato de pensar, raciocinar e interagir e, dessa forma, correlaciona-se com a escrita, compreendendo o processo de constituição da consciência, dos valores e na interação social.

Para melhor elucidar este processo de formação leitora e o conceito de leitura, descrevemos quatro definições de leitura: uma geral, duas específicas e uma conciliatória, apresentadas por Leffa (1996). E Segundo o autor, o processo de leitura não é limitado, no entanto, existem definições e visões plausíveis para explicar o fenômeno da compreensão que leva o leitor a conquistar por meio da leitura. Portanto, almejando uma definição geral de leitura, o autor pontua que “leitura é um processo de representação.” (LEFFA, 1996, p. 10). Em suas palavras:

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto. (LEFFA, 1996, p. 24).

Dentro dessa visão interacionista de leitura, o autor nos apresenta duas definições restritas de leitura, os processos: ascendente e o descendente. Essas abordagens apresentam diferenças no modo em que se interpreta o texto e explicam o que ocorre no processo leitor, como observamos no quadro 4:

Quadro 4– Definição conciliatória de leitura

| Processo ascendente | Processo descendente |
|--|---|
| “Ler é extrair significado do texto.” (LEFFA, 1996, p. 12) | “Ler é atribuir significado ao texto.” (LEFFA, 1996, p. 14) |
| A direção da compreensão é do texto para o leitor. | A direção da compreensão é do leitor para o texto. |
| A centralidade da leitura está na informação do texto. | O destaque da leitura está na atribuição do leitor. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Leffa (1996).

A última definição de leitura trazida por Leffa (1996) é a de abordagem conciliatória. “Ler é interagir com o texto.” (LEFFA, 1996, p. 17). Este é um processo de união das duas definições restritas de leitura, a fim de alcançar uma leitura eficiente. Leitor e texto, “[...] reagem entre si, num processo de interação para formar um terceiro elemento, que é a compreensão.” (LEFFA, 1996, p. 24). Partindo desse entendimento, acreditamos, assim como Leffa (1996), que o interacionismo é uma forma de conceituar o processo de compreensão leitor mais adequado. Ele reúne, em certa medida, o processo de codificação, análise e interpretação do texto ou da imagem e provoca reações cognitivas e metacognitivas no leitor e assim alcança-se o objetivo principal da leitura a compreensão.

O que ocorre no processo de interpretação trazido por Leffa (1996), ocorre, também, nas abordagens abordadas por Duran (2009). Aproximam-se dos modelos de leitura *bottom-up*, (processo ascendente) e *top-down* (processo descendente). Os autores apresentam essas abordagens apenas com nomenclaturas diferentes, mas o processo leitor e interpretativo parte do mesmo princípio. Neste estudo, assumimos, assim como Duram (2009), amparados em Leffa (1996), a nomenclatura dessas abordagens, como modelos de leitura. Diante do esclarecimento do conceito de leitura abordado por Leffa (1996), passamos a refletir, sobre três abordagens de modelos leitura: a *Bottom-up*, a *Top-down* e a aproximação interativa, com a pretensão de correlacioná-los com a formação leitora e com o desenvolvimento da ação pedagógica.

3.1.1 Modelo Bottom-up e seus reflexos na leitura

A palavra de origem inglesa: *Bottom-up* significa, de baixo para cima e de acordo com Duran (2009), é um termo utilizado para abordar uma concepção de leitura, no qual o leitor analisa a disposição das

informações de um texto, tais como estão dispostas. Segundo Duran (2009, p. 04), este modelo abrange o “[...] ato de defrontar-se com o material escrito e decodificar os sinais gráficos, em som articulado, em forma de palavras.” Este é um momento de leitura, em que o leitor, diante do texto, busca a compreensão fragmentada, por exemplo, os significados das palavras desconhecidas nos dicionários. Completamos essa análise com Duran (2009), explicitando que a compreensão “dá-se de maneira automática, pois, uma vez que o leitor é capaz de decodificar, ele é automaticamente conduzido ao sentido dessa palavra, o que resultaria na imediata compreensão do texto escrito.” (DURAN, 2009, p. 04).

Neste modelo “[...] leitura é um processo linear que se desenvolve palavra por palavra. O significado é extraído – vai-se acumulando – à medida que essas palavras vão sendo processadas.” (LEFFA, 1996, p. 12). A compreensão do texto, neste modelo, é restrito, é imutável, ou seja, o leitor não pode fazer inferências quanto ao material durante a leitura, que o levaria ao verdadeiro sentido de compreender algo. Ele vai apenas decodificar e identificar as informações, sem refletir, porque nesta abordagem, tudo o que contém no texto “[...] precisa ser detectado e analisado para que seu verdadeiro significado possa ser extraído.” (LEFFA, 1996, p. 12).

Notamos nos apontamentos de Leffa (1996, p. 14), que é dentro deste modelo restrito de leitura, que se percebe o processo ascendente de tratamento de leitura, em que “a direção é do texto para o leitor.” Por meio de uma analogia, na qual o texto é uma mina e o leitor um minerador, Leffa (1996, p. 12) elucida que “[...] essa leitura extração-de-significado está associada à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor minerador pode obter através do esforço e da persistência.” Sendo assim, as informações do texto, neste modelo de leitura, não são interpretados pelo leitor, são codificados e decodificados, ou seja, a compreensão se dá do texto para o leitor, sem interferência interpretativa ou crítica. (Quadro 5).

A formação leitora, no modelo *Bottom-up*, apresenta muitas limitações, para que se possa atingir um nível de proficiência satisfatório. Neste conceito o leitor retira significados fragmentados do texto, focalizando a centralidade da leitura no texto, no significado isolado de cada palavra, como se o leitor fosse montando um quebra cabeças ou um mosaico de palavras durante o ato de ler, conforme se percebe nos apontamentos de Duran (2009) e Leffa (1996). É neste sentido, que Leffa (1996, p. 12) enfatiza que ler também é “extrair significado do texto.” Isso ocorre porque o processo de compreensão do

material lido, o texto se propaga na proporção que o leitor vai avançando no texto. Ou seja, as palavras são observadas, decodificadas e entendidas por meio da visão, nada que contém no texto, é entendido antes de ser visto.

E, dessa maneira, compreendemos que o papel dos olhos, ou seja, o aspecto visual da leitura é um fator importante, nesta abordagem, porque, segundo Leffa (1996), o significado do texto vai ao leitor, por meio deles. É assim, também para Kato (1990), o modelo *Bottom-up*, no processo de leitura exigirá que o leitor realize operações de análises e síntese ao ler, isso porque o leitor iniciante não possui um vocabulário visual amplo nesta fase. Percebemos que, nesta abordagem, a formação leitora fica limitada, isto é, “[...] o raciocínio do leitor é comandado pela informação que entra pelos olhos. O leitor está subordinado ao texto, que é o pólo mais importante da leitura.” (LEFFA, 1996, p. 13).

No que tange o ensino de leitura, não é diferente. De acordo com Duran (2009), a escolha de seguir uma modelo de leitura pode influenciar na compreensão de um texto, bem como na constituição de um leitor proficiente. Para o autor, o desenvolvimento da leitura eficiente se dá por responsabilidade, também do leitor. Entretanto, para termos leitores proficientes, necessitamos das ações pedagógicas dos profissionais da educação, porque o conhecimento, mesmo que empírico, deve ser aprimorado. Portanto, a atuação do professor no processo de formação do aluno, em qualquer área do conhecimento ou nível formativo, é extremamente essencial.

O conceito de leitura na modelo *Bottom-up* pressupõe uma das ideias iniciais da leitura de que ler sugere extrair o significado do texto. De acordo com Leffa (1996), podemos considerar este significado, como um elemento da realidade a que se chega por meio de outro elemento. Assim sendo, quando o professor segue esse modelo de leitura, deve entender o sentido de extrair o significado do texto, para que as atividades que forem elaboradas não levem o aluno a realizar apenas cópias das informações do texto, conforme aponta Leffa (1996).

Por isso, um ponto essencial a ser citado é quanto ao tratamento atribuído ao texto, tanto nas elaborações das atividades prévias, nas de duração do processo de leitura e nas discussões pós-leitura. Com Duran (2009), notamos que no modelo *Bottom-up*, a posição do leitor diante do texto e as características individuais do texto, sempre irão resultar em um mesmo produto final. Segundo o autor, nesta abordagem, o texto, “é fechado em si e não abre possibilidades de variação da maneira como deve ser lido, e até mesmo compreendido e interpretado.” (DURAN, 2009, p. 04).

Neste sentido, quando são elaboradas as questões para extrair o significado do texto, o professor deve levar em consideração que o texto, material utilizado para a análise, “[...] não possui um conteúdo, mas reflete-o, como um espelho. Um mesmo texto pode refletir vários conteúdos, como vários textos podem também refletir um só conteúdo.” (LEFFA, 1996, p. 13). Inferimos com Duran (2009) que, se as atividades elaboradas, em forma de um questionário, forem possíveis de ser respondidas com uma leitura superficial, ou nos comandos das questões, as dicas para as respostas são encontradas no texto com facilidade, o leitor não fará uma análise, ou seja, não ocorre interpretação. “Isso implica em uma não-construção de uma bagagem formada através da leitura, já que a interpretação do texto não é alcançada, caracterizando-se essa leitura como apenas decodificadora.” (DURAN, 2009, p. 05). Segundo o autor, esse tipo de atividade pode ser utilizado em aula, com a intenção de conduzir os alunos “pelas estruturas do texto, identificando elementos explícitos e ajudando-o a encontrar o caminho para a busca de elementos mais difíceis de serem localizados.” (DURAN, 2009, p. 05). Logo, o objetivo desse exercício seria de preencher as lacunas identificáveis no texto.

Outra análise da prática educativa, no modelo *Bottom-up*, deve ser elucidada, o conhecimento sintático do leitor e a consideração avaliativa do domínio gramatical, por parte do professor. Nesta abordagem, por meio do domínio gramatical, o leitor teria mais facilidade para alcançar a proficiência em leitura. Duran (2009, p. 04), partindo desse conceito de que “as palavras por si só, ao serem lidas, são capazes de transmitir seu significado [...]”, enfatiza que este processo privilegia “[...] que o leitor tenha domínio das regras gramaticais, pois é, por meio delas, que ele vai conseguir aproximar-se do texto, uma vez que este, de modo geral, é escrito na norma culta.” (DURAN, 2009, p. 04). Duran (2009) contribui explicando que, neste conceito, o leitor realiza a uma leitura de identificação (codificação e decodificação) e descreve os elementos básicos do texto, a fim de alcançar um resultado final. Segundo Duran (2009), este é um processo passivo de inércia do leitor perante o texto, pois o leitor apenas recebe as informações contidas no texto. Neste sentido, o professor deve considerar e avaliar o domínio gramatical do estudante, entretanto, não consideramos que esse seja o objeto central de avaliação de uma leitura eficiente. Diante do exposto, compreende-se que, para ser um leitor proficiente, é necessário buscar por uma leitura eficiente, de modo que o leitor seja capaz de compreender as informações do texto e não apenas extraí-las. Após essa explanação, passamos ao segundo o modelo de leitura o *Top-down*.

3.1.2 Modelo Top-down e seus reflexos no processo leitor

O termo inglês *Top-down*, traduzido para Língua Portuguesa, significa: de cima para baixo e este é justamente o sentido atribuído à leitura neste modelo. De acordo com Duran (2009), o modelo *Top-down* implica em dividir os processos de informação do texto, de forma fragmentada, para tornar a compreensão de cada elemento, que compõem um todo, mais fácil de ser processado pelo leitor. Nesta abordagem, as partes de um texto são exploradas pelo leitor em parágrafos, ou seja, o texto passa a ser subdividido, para ser compreendido, detalhando as informações, para que se obtenha um entendimento um pouco mais amplo do assunto a ser lido. Neste modelo percebe-se que “ler é atribuir significado ao texto”, conforme afirma Leffa (1996, p. 14), isto ocorre porque a direção da compreensão é do leitor para o texto. “As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo.” (LEFFA, 1996, p. 13).

Neste modelo de leitura, o leitor traz para o texto seu conhecimento de mundo. Tanto para Leffa (1996), quanto na interpretação de Duran (2009), neste processo de leitura, o foco está no leitor, para o qual ele atribui significado ao texto. A visão que Kato (1990) aborda comunga do mesmo pensamento dos autores citados. Segundo a autora, os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos que o leitor traz consigo, fazem com que ele atribua suposições e expectativas ao texto e assim o leitor passa a “conversar com o texto”. Neste processo temos leitores fluentes, capazes de ler nas entre linhas, entretanto, as concepções, atribuídas ao conteúdo, podem levá-los a uma má interpretação do texto lido.

É dentro desse modelo de leitura que se encontra a “abordagem descendente”, apontada e caracterizada nesta nomenclatura por Leffa (1996, p. 15). Nesta abordagem, segundo o autor, a centralidade da leitura, possui destaque no leitor, acrescentando que é um processo de atribuição de significados e de conhecimento prévio do mundo que o leitor possui. Neste conceito, de acordo com Leffa (1996, p. 14), a “[...] visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura.” Portanto, para se alcançar uma leitura eficiente e uma formação proficiente em leitura, os conhecimentos prévios e bagagem literária do leitor, devem ser levados em consideração e, é de suma importância ser acionados, porque cada leitor atribui uma visão diferente de mundo.

Sendo assim, a “[...] compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada.” (LEFFA, 1996, p. 15).

Assim sendo, a formação leitora, na perspectiva *Top-down*, é um processo cognitivista, que prioriza que “o leitor é responsável pelo sentido, uma vez que a leitura é permeada por sua bagagem adquirida previamente, pois é acessando essa bagagem que ele atribui significado ao texto.” (DURAN, 2009, p. 06). De acordo com Duran (2009), o processo de formação leitora se inicia com a observação e análise do texto, passando a ser estabelecido com o contato inicial junto a ele, a fim de alcançar a compreensão de forma ampla. No mesmo apontamento, Leffa (1996) enfatiza que a percepção leitora, neste modelo de leitura, denominada por Leffa (1996) como “abordagem descendente”, começa a partir da observação do título, das imagens, da identificação do autor, depois, o leitor começa a atribuir significado semântico as palavras e a leitura prossegue pelos parágrafos, focando na compreensão de um todo, não de palavras isoladas. Neste momento, o leitor começa a inferir uma série de suposições do texto. Leffa (1996, 1996, p.15) esclarece que, dessa maneira, “[...] o leitor levanta uma série de hipóteses e começa a testá-las, desde o nível do discurso até o nível grafo fonêmico, passando pelos níveis sintáticos e lexicais [...]” e que assim o leitor é enfatizado no processo. Para complementar esse pensamento e ressaltar o processo de inferência, Duran (2009, p. 14) nos revela que a responsabilidade para que ela ocorra é “[...] tanto do texto, que oferece as dicas e as pistas para que o leitor o interprete, quanto do leitor, que aborda o texto no uso de suas bagagens sócio historicamente constituídas que o permitem ler o texto.” Ou seja, o ato de ler envolve diversos aspectos físicos, sociais e econômicos e também fatores e competências humanas.

Diante desse entendimento acerca das inferências textuais, Duran (2009) aponta que o conhecimento prévio acionado pelo aluno para significar um texto, assim como os aspectos cognitivos são fatores importantes da formação leitora que influencia na prática pedagógica, no modelo *Top-down*. Isso ocorre, porque a natureza da qual incide seus pensamentos não faz parte do mundo do professor, existe uma distância entre a vivência de um e de outro. É por este motivo, que o autor diz que medir ou compreender, como o leitor chega à compreensão em uma determinada leitura, tanto quanto ao conteúdo explícito quanto ao implícito, tornou-se um objeto de estudo importante na prática pedagógica. “Considerando-se que o texto fornece a matéria a ser lida e a mente do leitor oferece a ferramenta capaz de (mais que decifrar e decodificar) significar a mensagem ali contida, é consequência de nosso

raciocínio perceber que isso abre possibilidades para diversas leituras.” (DURAN, 2009, p. 07).

A atuação pedagógica em leitura, frente à formação dos alunos, no processo de ensino e aprendizagem, no modelo *Top-down*, visa à importância do professor na prática educativa, então a ação pedagógica deve ser direcionada para a produção do conhecimento do aluno e a devida orientação neste processo. Posicionamo-nos de tal forma, porque concordamos com Duran (2009, p. 07), que “[...] a leitura do aluno é priorizada em relação à leitura que o professor propõe, sem que isso signifique, necessariamente, que a leitura do aluno tenha permissão de esvair-se dos limites impostos pelo texto.” (DURAN, 2009, p. 07).

Em outras palavras, enfatizamos que por mais que o aluno, neste modelo, possa utilizar-se de sua leitura de mundo, de seus conhecimentos prévios, com relação à leitura de um determinado texto, segundo Duran (2009, p. 07) “[...] ele não pode fugir do que é possibilitado de se depreender em uma determinada leitura.” De acordo com as leituras realizadas em Leffa (1996) e Duran (2009), as ações cognitivas e metacognitivas dos leitores devem ser contempladas, tanto no processo de formação leitora, quanto nas livres escolhas das metodologias de ensino aprendizagem. Cabe ao professor, então, adaptar algumas metodologias de ensino à prática pedagógica, a fim de orientar o leitor neste processo de análise textual e formação leitora. Sendo assim, o professor, que já possui uma bagagem formativa leitora, durante sua prática pedagógica, tem a possibilidade, ao ensinar, de impor certos limites ou parâmetros às leituras dos alunos, por meio de exercícios que possibilitem essa compreensão nas análises dos textos.

Nesta definição de leitura, na qual o leitor é responsável pelo sentido, relembramos as considerações acerca da posição do leitor diante do texto, na metáfora do espelho, citadas por Leffa (1996), de modo que o leitor tem suas características físicas, psicológicas e pessoais, levadas em conta no momento da observação do reflexo (análise do texto). Por exemplo, se ele for alto ou baixo, se está perto ou longe do espelho, se está mais para o esquerdo ou para a direita, e como, abordado anteriormente, considerando também seu conhecimento prévio de mundo, sua leitura será influenciada devido ao seu posicionamento diante da leitura. Duran (2009, p. 06) completa esta observação, explicando que cada leitor possui características próprias, “[...] de forma que a imagem que ele vê no espelho se desvela somente a ele.” Isso influencia na prática pedagógica, porque como o leitor é a única pessoa a “[...] ocupar determinada posição perante o espelho, não há como outra pessoa (professor, orientador, educador) dizer se o que o

observador enxerga está certo ou errado.” (DURAN, 2009, p. 06). Entretanto, por meio da ação pedagógica, pode-se guiar o aluno no processo de interpretação desses reflexos e auxiliá-lo no processo de compreensão da mensagem.

Cada um desses modelos apresentados possui sua importância, no processo de formação leitora, conforme apontado por Duran (2009) e Leffa (1996). Com os apontamentos, chegamos à compreensão de que as experiências do leitor são indispensáveis no processo de leitura, visto que, ao acessando emergem-se os sentidos atribuídos aos textos, unidos aos fatores, intratextuais e extratextuais. Todavia, notamos que os processos de leitura nos modelos *Bottom-up* e *Top-down*, sozinhas, são insuficientes para explicarem o processo de compreensão em leitura e não são capazes de levar o leitor a produzir sentido e significado ao texto lido em sua plenitude. Neste sentido, faz-se necessário, para alcançar uma leitura proficiente, um processo de interação entre leitor, texto e contexto. Assim sendo, passamos a refletir sobre a aproximação interativa da leitura.

3.1.3 Modelo de aproximação interativa de leitura e atribuições

Na seção anterior, compreendemos os processos ascendente e descendentes de leitura, que são abordadas no conceito de leitura de Leffa (1996), como um processo de extração de significado (ênfase no texto) e como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor). E a partir de agora apresentamos o modelo interativo de leitura. Segundo Kato (1990) os dois processos de leitura ascendente e descendente se unem, complementando um ao outro e ocorre um terceiro processo de compreensão o de aproximação interativa. É neste contexto que, segundo a autora, temos um leitor maduro e eficiente. Diante deste entendimento, passamos nesta seção, a refletir sobre o conceito interacionista de leitura, que pretende não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo e social, com ênfase nas relações com o universo letrado.

Partindo dessa permissão, para se alcançar uma leitura eficiente e uma boa formação leitora é preciso existir compreensão e interação na leitura, em que, leitor e texto reajam entre si, como nos aponta Leffa (1996). De acordo com o autor, os processos de união das duas definições restritas de leitura, apresentadas anteriormente, que contemplam as abordagens ascendente e descendente constituem uma terceira abordagem conciliatória, que visa promover a compreensão e a produção de sentidos e significados. Entretanto, segundo Leffa (1996),

não é possível no processo de leitura fixar-se em apenas um de seus elementos, com exclusão do outro e nem adicionar só as contribuições do leitor e do texto. Para compreendermos, dentro da abordagem conciliatória, “o ato da leitura, temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto.” (LEFFA, 1996, p. 17). Surgindo assim à perspectiva interacionista de leitura, que presume a interação entre leitor, texto e contexto, promovendo dessa forma a compreensão.

Buscamos compreender o modelo interacionista de leitura, também, por meio dos conceitos abordados por Solé (1998). Para a autora, a leitura é um processo no qual se compreende a linguagem escrita, por meio da interação das atividades leitoras, relacionadas aos processos físicos e mentais do leitor, com o material a ser lido e o contexto que envolve o momento da leitura.

Na visão de Kleiman (2009), a leitura aciona os mecanismos de conhecimentos prévios, relevantes à compreensão do texto, atividade que fornece pistas e sugere caminhos, todavia, embora este seja um processo interativo que envolve diversos níveis do conhecimento, como o linguístico, textual e entendimento do mundo, não deixa claro tudo o que seria possível explicitar.

Trilhando este pensamento interacionista de leitura, percebemos com Souza (2012) que a leitura efetiva só se concretiza quando existe uma produção de sentidos e significados que o leitor produz ao ler. Para a autora, o ato de ler e escrever não são processos independentes, eles são desenvolvidos juntos, pois se escreve para alguém ler e se lê se alguém escreveu. Esta ação humana envolve todos os aspectos físicos e mentais dos indivíduos. “A criação de um texto, variavelmente, dependendo de quem o escreve, trilha inúmeros caminhos mentais antes de se materializar, linguisticamente, diante dos olhos.” (SOUZA, 2012, p. 23). Para a autora, “a leitura não apenas promove a aprendizagem como é dependente dela no que concerne às especificidades de uma tarefa relacionada ao caráter tecnológico da escrita.” (SOUZA, 2012, p. 39).

Outro aspecto da formação leitora importante é a influência do cérebro e da memória que envolve o ato de ler e escrever, segundo Souza (2012), esta é uma questão essencial humana diretamente relacionada ao processo de formação leitora. “Este processo inicial parte do desejo de falar algo, requer antes de tudo do escritor e do leitor, concentração e memória.” (SOUZA, 2012, p. 23). Neste entendimento de Souza (2012), compreendemos que a leitura exige que se acione a memória e requer um esforço cerebral, “que envolvem recepção,

percepção, codificação, armazenamento, consolidação, acesso e recuperação de informações.” (SOUZA, 2012, p. 27). Devido à memória ter uma função cerebral estimulada pela prática, exige-se que os indivíduos a use e explore, pois a memória atribui lembranças e esquecimentos das ações mentais. “Assim como se exercitam os músculos para que eles possam desempenhar devidamente suas funções, devem-se exercitar o cérebro e a memória.” (SOUZA, 2012, p. 28). A autora aponta que a questão da memória é um fator essencial para o desenvolvimento da leitura e da formação de um leitor proficiente, por ela ser relacionada diretamente as questões de ensino aprendizagem.

À face disso, Souza (2012, p. 37) destaca que a leitura envolve muitos fatores determinantes a sua compreensão e aprendizagem tais como: “a frequência, a intensidade, a prática, adaptabilidade, a motivação, atenção e a duração.” Sendo assim, quanto mais executamos atividade de leitura por mais tempo ou mais frequência, com mais rigor, planejamento e elaboração, considerando todas as características já mencionadas, por Souza (2012) e os outros autores citados nos capítulos subjacentes, quanto aos aspectos físicos e emocionais que envolvem cada leitor, mais habilidade leitora se desenvolverá, assim, teremos um dos primeiros passos para uma leitura efetiva e um leitor proficiente.

Portanto, apresentamos no quadro 5, com base em Souza (2012), algumas orientações que contribuem com a ação pedagógica e a formação de leitores proficientes, a saber:

Quadro 5 – Procedimentos para uma leitura efetiva

| Passos | O que a leitura deve ter? | Procedimento |
|---------------|----------------------------------|--|
| Primeiro | Objetivo | Ao exercer ou solicitar uma atividade de leitura, tenha definido um alvo, um objetivo. Isso irá guiar o leitor e ele saberá onde vai chegar com aquela leitura. |
| Segundo | Reflexão | Quando temos um objetivo na leitura podemos refletir sobre o objeto que estamos lendo; visando controlar nossas memórias, acionando-as e possibilitando uma reconstrução de aprendizagem daquilo que se está lendo, este é o segundo passo: a reflexão do que se leu. Então o professor poderá promover atividades que estimulem o aluno a |

| | | |
|----------|---|---|
| | | refletir sobre o conteúdo. |
| Terceiro | Recodificação e elaboração | Promover atividades que proporcionem movimentos de recodificação e elaboração onde se acionam nascentes/fontes de estímulos leitores, além dos estímulos internos, para acionar e reorganizar as informações contidas empiricamente tanto quanto no texto lido, quanto nas memórias e vincular tudo isso, reorganizando os conhecimentos para que essa leitura produza o sentido. |
| Quarto | Reforço; prática e retomada dos objetivos | Implica em exercícios que promovam o reforço e a prática leitora na retomada dos objetivos de aprendizagem dessa leitura. |

Fonte: Elaborado pela autora, com os apontamentos de Souza (2012, p. 38).

Acrescenta-se ainda, que se um dos princípios básicos para aprendizagem, conhecido como hipótese do tempo total, “obedece à regra de que o tempo gasto no aprendizado reflete a quantidade apreendida.” (SOUZA, 2012, p. 32). Isso quer dizer que, quando se duplica o tempo de aprendizagem, de acordo com a autora, a quantidade de informações manipuladas e armazenadas também se duplicam, e, com a prática e o exercício do cérebro sendo desenvolvidos, vão se alcançar maiores índices de aprendizagem, isso passa a contribuir para um efetivo aprendizado de qualidade.

Em linhas gerais, quando se pensa na relação do ensino-aprendizagem seja qual for à competência que estiver sendo atribuída, a autora ressalta que se considere que o cérebro humano se organiza em torno da produção de significados. “Acontece à aprendizagem, quando novo é trazido em relação a conhecimentos prévios do indivíduo em situações motivadoras e que possibilitam a produção e o desdobramento de novos sentidos.” (SOUZA, 2012, p. 39). Para a autora, não existe tempo ou espaço demarcado para o ato da leitura, ao seu aprendizado, a leitura parte do desejo do leitor em sem entregar, implicar o seu desejo, juntamente com as múltiplas escolhas e possibilidades existentes no mundo da leitura, no mundo de produção de sentidos e significados que a leitura proporciona na vida de cada um. Com os apontamentos de Souza (2012), que apresenta questões relativas à memória, aprendizagem e escrita, passa a ser possível, entender que a leitura é um

processo interacionista e um instrumento de produção de sentidos e significados e, ainda, que só quando esse processo ocorre é que teremos leitores mais proficientes e um progresso nas questões de ensino aprendizagem no país.

Este posicionamento é defendido também por Kleiman (2009), Koch e Elias (2006) e Lajolo (1999), assegurando que ler é, em certa medida, um ato de transformação e conhecimento. Por meio da leitura, as pessoas se modificam e essa mudança é refletida na sociedade. Soares (2004) contribui, afirmando que as pessoas leem em comunidade, envolvidas em um contexto sociocultural que abrange a produção e a recepção de textos, proporcionando condições de reflexões sobre todo tipo de assunto. De acordo com Kato (1990) e Souza (2012), é por meio da leitura e das inferências realizadas que se acessa e se reveem os significados do código escrito e entendendo a leitura como uma ferramenta de construção de significados e produção de sentidos alcança-se a compreensão em qualquer área do conhecimento.

Nos modelos de leituras apresentados existem competências e aspectos que contribuem com a formação do leitor proficiente. Ao longo de cada subtítulo fomos descrevendo-os, como o domínio da gramática, a decodificação, o processo ascendente e o descendente, cada um com sua contribuição para a formação leitora. Acrescentamos que, na perspectiva interacionista, para Duran (2009), Leffa (1996), Solé (1998) e Souza (2002), o desenvolvimento das habilidades cognitivas e metacognitivas, como o acionamento dos mecanismos da memória, a utilização das estratégias de leitura e as inferências textuais levam o leitor a outro nível de proficiência em leitura, porque, por meio delas e da interação que ocorrem, neste processo, desenvolve-se a compreensão do material lido. Não podemos deixar de citar que a interação desenvolvida durante o ato de ler faz parte das relações do contexto extratextual e da bagagem de mundo, cultural e literária que o leitor traz em sua leitura, conforme nos apontam os autores supracitados. Passamos na próxima seção a refletir quanto às estratégias de leitura, seus efeitos na formação leitora e algumas contribuições de utilização delas em sala de aula.

3.2 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Estamos inseridos em um mundo letrado e lemos com diversas finalidades, seja para obtermos uma informação precisa ou de caráter geral; em busca de um objetivo e conteúdo específico ou para praticar a

oralidade; por entretenimento ou pelo prazer que a literatura produz. O fato é que lemos para comunicarmos algo a alguém e para isso precisamos compreender o que lemos. Em outras palavras, a leitura deve produzir sentido ao leitor e ao emissor, conforme nos apontam Leffa (1996), Souza (2002) e Solé (1998). “O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado.” (SOLÉ, 1998, p. 116). De acordo com esses autores, o processo formativo em leitura não é limitado à alfabetização ou ao ensino regular, é um processo contínuo que é desenvolvido com a prática regular e efetiva, por isso, entendemos que estamos em constante aprendizado e formação leitora por toda a vida.

É neste sentido que o incentivo à leitura e a questão da formação, tornam-se duas tarefas desafiadoras para os educadores em suas práticas pedagógicas. De acordo com os conceitos apresentados, nos quais nos amparamos, não existe uma “fórmula” para desenvolver ou criar nos educandos o gosto ou interesse pela leitura, por isso, este é um tema tão complexo de ser compreendido. Entretanto, segundo nosso entendimento nos estudos de Solé (1998), ao estimular e ensinar continuamente a leitura, utilizando estratégias de ensino para alcançar a compreensão do que se lê, obtém-se um significativo avanço no ensino em qualquer área ou período da aquisição do conhecimento. Portanto, o tratamento dado ao material de leitura e a mediação do professor são essenciais para que haja uma leitura efetiva e o leitor incipiente (mesmo que este leitor esteja na fase de graduação acadêmica) caminhe para a proficiência leitora.

Diante deste entendimento, consideramos que a ação pedagógica é imprescindível, porém o leitor não pode se amparar apenas aos limites da sala de aula, ele deve buscar o conhecimento e praticar a leitura, pois, segundo Solé (1998), ler é um procedimento que se alcança com a prática, dominando o processo de decodificação, com o conhecimento de mundo do leitor, com a utilização das estratégias de compreensão e com a exercitação compreensiva e progressiva da leitura.

Infelizmente, no ensino básico brasileiro, nem todos os leitores tiveram acesso ou aprenderam a ler com a utilização dessas estratégias. Percebemos esse fato, devido ao baixo índice de proficiência em leitura apresentado no PISA (2015) e Relatório da OECD (2016), como já mencionado na introdução desse estudo. É neste sentido que as intervenções pedagógicas tornam-se ainda mais importantes, porque produzem efeitos positivos sobre o processo de desenvolvimento ou aprendizagem dos alunos em qualquer fase da vida acadêmica.

Perante esta colocação, Solé (1998) aponta que existem algumas estratégias de leitura, que possuem a função de instrumentos de compreensão. Trata-se de atividades cognitivas e metacognitivas que desenvolvemos durante o processo de leitura. Algumas dessas estratégias são de caráter individual, como a elaboração dos resumos, fichamentos, mapas e esquemas conceituais, grifos, sublinhados e anotações de palavras-chaves. Outras atividades são de caráter coletivo, como as discussões e produções escritas em grupos em sala de aula, guiadas ou mediadas pelos professores. Tais estratégias auxiliam para o desenvolvimento do ensino da leitura e consecutivamente contribuem com a formação de leitores incipientes em proficientes. Ressaltamos que elas não se configuram como regras ou técnicas de ensino de leitura, apenas métodos de aprendizagem, tanto de uso individual quanto para fins de planejamentos pedagógicos que auxiliam na compreensão dos textos a serem discutidos em sala de aula.

Quando os leitores utilizam as estratégias, conseguem compreender e interpretar melhor o que estão lendo e assim, alcança-se de forma mais autônoma a compreensão. Para uma melhor explicitar os benefícios da utilização das estratégias de ensino de leitura, elaboramos o quadro 6, de acordo com alguns apontamentos de Solé (1998):

Quadro 6– Estratégias de leitura

| Estratégias de leitura | Para quê? |
|---|---|
| As sínteses e as discussões em sala de aula | Auxiliam na compreensão. |
| Construção de mapas conceituais | Auxiliam na organização mental do material de leitura. |
| As elaborações de resumos e parágrafos de textos a partir dos materiais lidos ou das discussões em aula | Auxiliam na retomada do assunto e desenvolve o poder de síntese. |
| As produções individuais de resumos em tópicos do material lido após discussões em aula | Auxiliam na internalização do conteúdo, na destreza de escrever e ler e no desenvolvimento de organização de ideias. |
| A formação de grupos de leituras em aula Disponibilizar um momento em aula para leitura | Possibilita ao aluno entender que a leitura é um instrumento de ensino que promove conhecimento, por meio da prática efetiva. |
| Grifos, sublinhados e anotações de | Possibilita ao leitor, conversar |

| | |
|---|--|
| palavras-chaves e o uso de post-its durante a leitura durante a leitura individual e silenciosa | com o texto. Centralizar as ideias principais do texto. Identificar as partes que mais lhe chamam atenção. |
| Fichamentos | Possibilita ao leitor retomar na íntegra o material lido. |
| Ficha de leitura tradicional | É uma estratégia que auxilia em arquivar os dados específicos de uma leitura em papel, para posterior consulta. Não produz no leitor a compreensão e nem a produção de sentidos. |
| Leitura silenciosa e em voz alta | Desenvolve a compreensão textual e a oralidade. |
| Leitura em áudio | Este é um recurso que auxilia os leitores que possuem mais dificuldade, pois ele escuta e acompanha com os olhos a leitura simultaneamente. |
| As produções textuais elaboradas a partir do texto lido em outros gêneros textuais | Desenvolve a habilidade da escrita. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Solé (1998).

Solé (1998) aponta que existem alguns procedimentos que os professores podem realizar junto a seus alunos. Por meio de atividades estratégicas e planejadas, contribuimos para que os leitores adquiram experiência de aprendizagem e uma formação de qualidade. Segundo Solé (1998) nos aponta, existem três etapas de tratamento com o texto para ocorrer um ensino efetivo que os professores podem utilizar como metodologia estratégica, como é possível verificar no quadro 7, que elaboramos para elucidar este pensamento.

Quadro 7– Etapas de tratamento do material de leitura

| Etapas | Leitura | Prática pedagógica |
|---------------|------------------------|--|
| Primeira | Antecipação na leitura | <ul style="list-style-type: none"> • Atiçar o leitor, com a antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos pré-textuais. • Verificar se eles têm um conhecimento prévio sobre o assunto. • Oferecer aos alunos informações prévias, como o gênero, dados do autor |

| | | |
|----------|--|--|
| | | <p>e o contexto histórico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor deve demonstrar ao aluno que conhece e tem domínio do conteúdo da obra (texto) que será discutido. |
| Segunda | Estimular à utilização das diferentes estratégias de leitura | <p>Explicar, ensinar e relembrar, de forma dialogada, aos alunos os processos que ocorrem durante a leitura, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Às confirmações ou contradições das antecipações; • Aceitações e rejeições das antecipações; • Expectativas criadas antes da leitura; • Uso das estratégias de leitura (uso de marca textos, anotações, grifos ect.) • Identificação do tema central; • Inferência: construir ou atribuir sentido; • Formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de mundo. |
| Terceira | Atividades práticas de reflexão e compreensão | <ul style="list-style-type: none"> • Discussão em grupo do material lido. Como finalização pode-se solicitar algumas atividades posteriores à leitura, como, síntese do texto, resumos, trocar informações ou opiniões emitidas no texto em grupo, e realizar uma avaliação crítica do texto oral ou escrita. |

Fonte: Elaborado pela autora segundo Solé (1998).

Diante disso, percebemos que as estratégias de ensino auxiliam na constituição do leitor proficiente, na leitura efetiva, auxiliando aos leitores alcançarem a compreensão na leitura e na aquisição do conhecimento de forma mais estratégica. Para alcançar uma proficiência satisfatória em leitura, o leitor deve dominar os procedimentos básicos da leitura. Sendo assim, de acordo com Solé (1998), as estratégias utilizadas para antes, durante e depois da leitura pretendem desenvolver no leitor a habilidade leitora por meio da prática em leitura. O hábito de ler não é adquirido com a utilização das estratégias e sim, à medida que os leitores se familiarizam com a leitura e a praticam com regularidade.

Depois dessa explanação, abordaremos a seguir algumas contribuições que a literatura, de modo geral, proporciona na vida dos leitores.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

A literatura é uma das manifestações artísticas do ser humano, assim como a música, o teatro, a arquitetura, a escultura, a dança, entre outras. Segundo os estudos de Cosson (2011), a literatura é considerada como uma arte da comunicação, na utilização da linguagem, no uso lúdico e fictício que os autores atribuem às palavras atreladas a imaginação, formando as obras literárias. Ela é a expressão de forma criativa da realidade. De acordo com Coelho (1997), é uma área de conhecimento importante para a formação leitora e para o desenvolvimento da sociedade, não apenas pelo entretenimento que a ficção proporciona aos leitores, mas por possibilitar a reflexão livre e crítica sob as situações que são da criação ficcional e da vida real. Sendo assim, a literatura é uma manifestação universal de todos os homens, de todos os povos.

O sociólogo Antonio Candido de Mello e Souza (1918- 2017), ilustre, crítico literário e professor universitário brasileiro, deixou um grande legado acerca do ensino da literatura brasileira e estrangeira. Na obra: “Vários escritos”, publicada em 2004, o autor discute no capítulo: “O direito à literatura”, que não existe quem possa viver sem literatura, pois ninguém vive sem a possibilidade de contato com alguma espécie de fabulação. Para Candido (2004), a literatura satisfaz algumas das necessidades humanas, como a capacidade de pensar, raciocinar, interagir, socializar e está ligada diretamente a personalidade tanto do autor quanto do leitor. Para Candido (2004), esta influência é porque a literatura dá forma aos sentimentos e à visão do mundo. Ela leva o leitor a organizar seus pensamentos, a refletir sobre diversos aspectos políticos, sociais e econômicos com mais criticidade, ou seja, segundo o autor, a literatura liberta do caos e, portanto humaniza a sociedade.

Diante deste pensamento, compreende-se que a leitura literária é uma ação interativa e prazerosa, que o leitor estabelece sobre uma prática cultural de natureza artística, correlacionada com a compreensão do texto e a interação que ocorre entre autor (criador), obra (criação) e leitor (receptor e produtor de sentidos). (KLEIMAN, 2009; LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; SOUZA, 2002). Considerando neste estudo, a prática escrita, lembramos nas palavras de Leffa (1996, p. 15) que a “riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas,

mas na experiência do leitor ao processar o texto.” Isto porque “o significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.” (LEFFA, 1996, p. 15).

É neste sentido que consideramos que, para alcançar uma leitura eficiente, o leitor deve decodificar e inferir diversos textos. De acordo com Britto (2012) e Leffa (1996) e os autores supracitados, um leitor proficiente é quem possui o domínio sobre a língua, compreende e sabe usar os conhecimentos gramaticais e a partir da decodificação e da inferência, passa a construir sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero que está em foco, utilizando, para tanto, um conjunto de saberes cognitivo e metacognitivos. Portanto, a leitura literária vai produzir diferentes influências na formação leitora dos indivíduos, pois muito da compreensão leitora, resultado da reflexão da criação literária, vai depender da bagagem leitora e de mundo que cada leitor possui.

Diante desta explanação, passamos a refletir sobre as atribuições que a leitura literária produz na formação do leitor. Segundo Candido (2004), a literatura possui funções que se entrelaçam a formação humana. Para melhor observação elaboramos o quadro 8 com elas:

Quadro 8– Funções da literatura

| Função literária | O que é? | O que produz no leitor? |
|--------------------------|--|--|
| Psicológica | Ficção da imaginação das criações literárias, da fantasia, do lúdico e do sonho. | Desenvolvimento do pensar, agir, criar e imaginar. Compreensão dos diversos tipos de sentimentos, desejos e vivências. |
| Formadora ou Educacional | Demonstração de valores sobre a realidade. Aponta os conhecimentos de forma livre, sem apontar certo ou errado, sem fazer juízo, sem elogiar ou denegrir algum ponto algum fato social ou alguma realidade discutida em obras. | Capacidade de julgamento e de organização de pensamentos. Autonomia e criticidade em julgamentos de fatos reais (criados ou recriados). Faz com que o leitor elabore seus próprios julgamentos. Capacidade de reflexão sobre todos os fatos citados em uma obra. |

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| | Imparcialidade de julgamento. | |
| Conhecimento sobre a realidade | Instrumento de libertação, de ideologia ou de dominação. | Estimula o desejo resolver ou de discutir algum problema, pois a ficção sempre está vinculada há algo da realidade. Capacidade de utilizar as palavras e a compreensão como instrumentos que influenciam uma nação, pelo poder de persuadir. |
| Humanização do homem | Vivenciar fatos da realidade ou da imaginação. Estimular e desenvolver pensamentos e sentimentos. Criar e compreender conceitos e discutir ideologias. | Autonomia, criatividade, criticidade, poder de discurso, melhora a leitura, desenvolvimento e maior domínio ortográfico, sintático e semântico. E, ainda, a compreensão da própria existência no mundo e sua relação com a natureza. |

Fonte: Elaborado pela autora, segundo apontamentos de Candido (2004).

Como percebemos, de acordo com Candido (2004), que a primeira função da literatura, a psicológica, trabalha com a ficção, com a imaginação, com o lúdico, com os sonhos e pesadelos, ou seja, com os sentimentos e pensamentos humanos, por meio das criações literárias. Esta função da literatura satisfaz uma necessidade humana, a fantasia, pois, de acordo com Candido (2004) todo ser humano precisa de fantasia para sobreviver. Ela estimula no leitor, a criação, a capacidade de compreensão dos sentimentos e raciocínio dos fatos e acontecimentos humanos. Assim sendo, afirmamos de acordo com os apontamentos do autor, que a imaginação e os sonhos, asseguram o equilíbrio psíquico-social dos indivíduos. Para o autor, estas questões estão presentes no cotidiano de todas as pessoas. Sendo assim, a literatura proporciona momentos de interação e vivências, por meio da ficção, com um mundo alternativo, que não é a realidade, mas uma realidade recriada ou representativa.

Candido (2004) observa que nenhuma ficção é totalmente pura, sempre busca suprir algum desejo, ou resolver algum problema, isto é, a ficção, sempre está vinculada há algo da realidade e aí temos a segunda

função da literatura: a função formadora ou educacional, pois ainda que a literatura seja considerada uma ficção ela sempre ensina algum valor sobre a realidade. Segundo Candido (2004), existe uma diferença nesta função literária com relação às outras vertentes pedagógicas, porque a literatura apresenta para a sociedade os conhecimentos de forma livre, sem apontar certo ou errado, sem fazer juízo de valor, sem elogiar ou denegrir algum ponto ou algum fato social ou ainda alguma realidade discutida em obras. Enfim, a literatura possibilita que o leitor, por meio de sua interpretação, de sua compreensão da leitura, atribuir seu próprio juízo de valor. Ou seja, por meio da literatura o leitor cria sua opinião e desenvolve a criticidade. Assim como na vida as pessoas são autônomas em julgar a realidade vivenciada, na literatura o leitor é autônomo, ele pode atribuir sentidos diversos a partir da compreensão da mensagem do texto literário.

A terceira função da literatura apresentada por Candido (2004) que é parte do processo de formação de um leitor proficiente é a função do conhecimento sobre a realidade. Diante do exposto, como a literatura apresenta ao leitor sua autonomia em juízo de valor, com relação ao escrito e a realidade discutida em uma obra, e ainda possui caráter livre de interpretação, a literatura, é também um importante instrumento de libertação, de ideologia ou de dominação.

Ou seja, a literatura, de acordo com o autor, possibilita uma vasta liberdade, tanto por parte do autor da obra, na questão criativa, quanto por parte do leitor, na questão interpretativa. Isto ocorre porque a literatura se configura como uma força viva, tanto para o bem quanto para o mal. Segundo o autor, ela pode ser a expressão da sofisticação máxima da linguagem ou de uma determinada cultura, assim como, pode ser também um forte instrumento de ideologia ou de dominação. É por isso que Candido (2004) ressalta que a literatura na sua função sobre o conhecimento da realidade, pode causar em uma sociedade alienação ou libertação. Por esses motivos, a literatura, pode ser considerada um instrumento de uma construção de uma sociedade mais justa ou pode ser um instrumento que domine o povo. Logo, compreendemos que a literatura é uma arte de uso da linguagem e sua leitura é formadora e de interpretação individual que decorre também do conhecimento do mundo dos indivíduos.

Candido (2004) afirma que a literatura humaniza no sentido mais profundo as pessoas porque faz viver. Possibilita aos leitores vivenciar fatos da realidade ou da imaginação. Provoca estímulos para desenvolver pensamentos e sentimentos. Cria possibilidades de compreender conceitos científicos ou populares e discutir ideologias

sociais. Faz com que os leitores desenvolvam autonomia, criatividade, criticidade, poder de discurso, oralidade, capacidade de fazer inferências textuais, auxilia no desenvolvimento do domínio ortográfico, sintático e semântico. E, ainda, auxilia na compreensão da própria existência no mundo e sua relação com a natureza. É neste sentido, concordamos com Candido (2004) que a função principal da literatura é humanizar o homem. Essas dimensões citadas são essenciais para que compreendamos a dimensão da literatura para a formação não só do leitor proficiente, mas também de toda uma nação. Na próxima seção serão apresentados os dados que caracterizam os sujeitos relativos à identidade pessoal e profissional dos professores.

4 OS CONDICIONANTES DA FORMAÇÃO LEITORA

Conhecer os condicionamentos da formação dos sujeitos pesquisados é fundamental, tendo em vista que os dados que indicam a posição dos professores no espaço social são históricos e socialmente construídos conforme nos aponta Freire (2002), Nóvoa (1992) e Tardif (2002). Logo, é necessário conhecê-los não apenas com relação ao âmbito profissional, mas apurar traços marcantes do grupo do qual pertencem. Utilizamos, portanto, os indicadores sociais que identificam os professores nesse contexto, buscando evidenciar um perfil coletivo, que permitisse entendê-los e caracterizá-los como sujeitos sociais. Conforme nos assevera Jannuzzi (2002, p. 55), um indicador social é um “recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão ocorrendo na mesma.” Por meio dos indicadores sociais, segundo Jannuzzi (2002, p. 55), torna-se possível “o aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e os determinantes dos diferentes fenômenos sociais.” Portanto, os dados apresentados são “[...] o elo entre os modelos explicativos da teoria social e a evidência empírica dos fenômenos sociais observados.” (JANNUZZI, 2002, p. 55). Assim sendo, foram apurados aspectos que caracterizam os sujeitos da pesquisa e selecionados alguns dos indicadores sociodemográficos relacionados, em certa medida, à formação que são apresentados a seguir.

4.1 ASPECTOS CONDICIONANTES DA FORMAÇÃO LEITORA

O contexto geral aos quais os indivíduos pertencem e aprendem a ler e escrever representam alguns aspectos condicionantes da formação leitora. Por isso, a caracterização dos sujeitos, nesta pesquisa, tonou-se um fator importante, tendo em vista que o objeto de estudo em discussão, a formação leitora e a prática pedagógica é, segundo Souza (2002), Nóvoa (1992) e Zabalza (2004), intrínseco à identidade pessoal e profissional dos professores. Os respondentes desse estudo foram quarenta e oito professores universitários, atuantes nas quatro grandes áreas do conhecimento: Engenharias, Humanidades e Educação, Saúde e Sociais aplicadas, vinculados à UNESCO. Dentre os convidados, responderam ao questionário vinte e uma professoras e vinte e sete professores. Expomos na tabela 1, uma relação entre sexo e às áreas de atuação dos professores universitários participantes:

Tabela 1 – Áreas de atuação e sexo

| Áreas | Feminino | Masculino | Total Geral | % |
|------------------------|-----------|-----------|-------------|------------|
| Engenharias | 02 | 04 | 06 | 12,5 |
| Humanidades e Educação | 03 | 04 | 07 | 14,6 |
| Saúde | 12 | 06 | 19 | 39,6 |
| Sociais aplicadas | 03 | 13 | 17 | 35,4 |
| Total Geral | 21 | 27 | 48 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos anos setenta, em algumas áreas do conhecimento, a predominância era masculina, devido às exigências socioculturais da época, conforme aponta Masetto (1998). Nas Engenharias, nessa pesquisa, dentre os 12,5% dos sujeitos que participaram, dois professores são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. De acordo com Nóvoa (1992), na virada do século XIX para o século XX, ocorreram diversas transformações no âmbito do campo docente, que se configuram em uma modificação sociológica, dessa predominância masculina que abrangia o cenário docente.

Atualmente, percebe-se que isso não é mais uma ponderação, conforme os dados do Censo da Educação Superior 2017 e da pesquisa. Segundo a pesquisa, esses índices não apresentam discrepância, na área das Humanidades e Educação, dos sete dos professores que participaram dessa pesquisa, compondo o percentual de 14,6% dos respondentes, três professores são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Em sequência, na área da Saúde, representando 39,6% dos participantes tivemos dezenove professores respondentes. Dentre eles, doze são do sexo feminino e seis são do sexo masculino. E por último, na área das Ciências Sociais aplicadas dos dezessete professores respondentes, três são do sexo feminino e dezessete são do sexo masculino, representando 35,4% dos sujeitos. Nossa pesquisa aponta que, nessa área, cujo objetivo é o interesse dos seres humanos, têm mais homens atuando no magistério do que mulheres. Por ser um número pouco expressivo para ponderar, descartamos o fato de eles serem um fator influenciador na formação. Segundo os dados apresentados em 2004, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a predominância do antigo cenário educativo, exposto por Masetto (1998), se desfaz. Como percebemos embora no passado tenha existido uma predominância masculina na docência do ensino superior, este fato, não representa impacto na formação leitora. Na sequência apresentamos na tabela 2, os

dados relativos à idade e ao tempo de atuação no ensino superior dos respondentes.

Tabela 2 – Idade e período de atuação no ensino superior

| Idade | Período de atuação em anos | | | | | % |
|--------------|----------------------------|--------|---------|---------|------------|------|
| | 1 a 5 | 6 a 10 | 11 a 15 | 16 a 20 | Mais de 20 | |
| 25-30 | 02 | | | | | 15% |
| 31-40 | 04 | 09 | | | | 29% |
| 41-50 | | 04 | 02 | 04 | 02 | 06% |
| 51-60 | | 01 | 01 | 10 | 04 | 35% |
| 61-70 | 01 | | | 03 | 01 | 15% |
| Total | 07 | 14 | 03 | 17 | 07 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à idade dos respondentes, a pesquisa apresenta que 4% dos respondentes têm entre vinte e cinco a trinta anos de idade. São 27% que possuem entre trinta e um e quarenta anos. Com idade entre quarenta e um e cinquenta anos são 25% dos respondentes. Já entre cinquenta e um e sessenta anos, contabilizamos 33% dos professores. E por fim, entre sessenta e um e setenta anos contamos com a colaboração de 11% dos professores da Instituição.

A respeito do tempo de atuação no ensino superior 15% atuam entre um a cinco anos. Entre seis a dez anos são 29% dos respondentes. De onze a quinze anos são 6%. Entre dezesseis a vinte anos são 35% dos respondentes. E com mais de vinte anos são 15%.

Dentre os professores respondentes um número muito pequeno possui abaixo de 30 anos de idade e um baixo percentual possui menos de 5 anos de atuação como professor. Percebe-se que há um significativo número de professores, dentre os respondentes, que possuem acima de quarenta anos de idade e mais de 50 % possuem mais de 15 anos de atuação docente.

Os dados relativos à idade e ao tempo de atuação no ensino superior dos respondentes, apresentados como dados quantitativos caracterizadores, tornam-se pertinentes para melhor compreender as respostas quanto ao tipo de formação leitora que receberam, pois é um fator que em certa medida, aponta a forma que os professores relacionam-se com a leitura e como isso pode interferir na prática pedagógica. Estas análises qualitativas são tratadas no capítulo 5, desta dissertação.

Outra questão que procuramos conhecer foi o nível social a que pertenciam na infância e que pertencem atualmente os respondentes, considerando que as condições sociais também condicionam, de certo modo, o acesso aos meios materiais de formação leitora. A partir das respostas dos professores foi possível elaborar a tabela 3 com os dados expostos para observação:

Tabela 3 – Classe social dos respondentes

| Classe social infância | | % | Classe social atual | | % |
|------------------------|----|------|---------------------|----|------|
| Alta | 00 | 0% | Alta | 01 | 2% |
| Baixa | 18 | 37% | Baixa | 01 | 2% |
| Média | 23 | 48% | Média | 29 | 61% |
| Média-alta | 07 | 15% | Média-alta | 17 | 35% |
| Total Geral | 48 | 100% | Total Geral | 48 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme demonstrado na tabela acima, nenhum professor considera ter nascido na classe alta. Dezoito deles asseveram que nasceram na classe baixa, vinte e três na média e sete professores julgam ter nascido na classe média-alta. Com relação à classe social na qual os respondentes consideram pertencer atualmente, um professor assinalou que pertence a classe alta, outro na baixa, e na classe média, o maior volume, com vinte e nove professores. E, por fim, dezessete professores declaram pertencer à classe médio-alta.

A pesquisa revela que dos dezoito professores que pertenciam à classe social baixa na infância, apenas um considera permanecer na mesma classe. Vinte e três professores declararam ter nascido na classe média e vinte e nove professores afirmam que atualmente pertencem a ela. Já na classe média-alta, sete respondentes consideram ter nascido e atualmente dezessete afirmam pertencer a essa classe social.

Analisando a tabela 3, percebe-se de forma clara que a maioria dos respondentes tem a percepção de que da infância até o momento atual houve uma ascensão de sua condição social. Compreendemos que esse fator é importante, porque possibilita maior e/ ou menor acesso aos meios materiais de formação leitora. A questão financeira, também demonstra que se os respondentes tiveram uma elevação de suas condições sociais foi devido as suas formações e consecutivamente ocorreu por meio da leitura.

Cunha (2010b) afirma que a escolarização é o caminho para uma profissionalização de qualidade. Logo, a formação dos pais dos

respondentes é um fator considerado importante em nosso estudo, porque eles são os responsáveis por direcionar e encaminhar a educação dos seus filhos. Conforme observamos na pesquisa e amparados em Bourdieu (1998), os pais se empenharam para que os filhos “não herdeiros” de um capital cultural alcançassem um nível de formação diferente do que tiveram. Sendo assim, relatamos na tabela 4, os dados referentes à escolaridade dos pais dos sujeitos da pesquisa.

Tabela 4 – Escolaridade dos pais

| Escolaridade dos pais | Quantidade | Porcentagem |
|------------------------------|-------------------|--------------------|
| Analfabetos | 01 | 2% |
| Doutorado | 01 | 2% |
| Mestrado | 02 | 4% |
| Especialização | 02 | 4% |
| Ensino médio | 05 | 10% |
| Não respondeu | 06 | 13% |
| Graduação | 12 | 25% |
| Fundamental | 19 | 40% |
| Total Geral | 48 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os quarenta e oito respondentes, um relata que seus pais são analfabetos e outro professor relata que seus pais possuem doutorado. Dezenove pais dos respondentes possuem o ensino fundamental e que cinco dos pais possuem o ensino médio. Doze respondentes dizem que os pais possuem a graduação completa. Outros dois professores dizem que seus pais possuem o título de mestres. Seis entrevistados não responderam a questão. E por fim, dois professores dizem que os pais possuem especializações.

A partir das contribuições de Bourdieu (1998), podemos pensar a relação do nível de escolarização em uma escala social. Segundo Bourdieu (1998, p. 121), “[...] o ‘interesse’ que um agente ou uma classe de agentes dedica aos ‘estudos’ depende de seu êxito escolar [...]”, anterior, atual e pressentido, “[...] e do grau em que seu êxito escolar é, em seu caso particular, condição necessária e suficiente para seu êxito social.” Nesse sentido, há vários estudos que demonstram que há uma relação entre o nível de formação escolar dos pais e o sucesso da escolarização dos filhos. Por conseguinte, perguntamos se os professores haviam frequentado escola de educação infantil. Os dados são apresentados na tabela 5 que segue:

Tabela 5 – Educação infantil

| Frequentou | Quantidade | Porcentagem |
|--------------------|-------------------|--------------------|
| Não | 18 | 37% |
| Sim | 30 | 63% |
| Total Geral | 48 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados observados, dentre os respondentes, 63% frequentaram escola de educação infantil e 37% não o fizeram. Percebe-se que, mesmo não sendo obrigatório, como atualmente, que a matrícula na educação infantil seja feita a partir de quatro anos de idade da criança, a maioria dos professores respondentes frequentou a educação infantil. Este torna-se um dado importante se considerarmos que na educação infantil há maior possibilidades de acesso à literatura infantil, aos contos, e ao letramento. Adiante, passamos a dialogar sobre alguns fatores que os dados da pesquisa apontaram acerca da formação leitora.

4.2 FATORES QUE ENVOLVEM A FORMAÇÃO LEITORA

Analisar os condicionantes da formação leitora dos professores universitários permite pensar em aspectos que envolvem a docência. Uma vez que suas leituras fazem parte da prática pedagógica, pois auxiliam no desenvolvimento de suas atividades profissionais, dando viabilidade e amparo teórico aos conteúdos que os professores pretendem ensinar. De acordo com Soares (2004), é também por meio das leituras realizadas que os professores tornam-se formadores e analistas de conhecimentos diversos e constroem conceitos próprios. Suas experiências individuais de leitura são fundamentais para o exercício do magistério. Diante disso, na próxima seção apresentamos os dados analisados acerca dos primeiros contatos de leitura dos professores universitários.

4.2.1 O contato com leituras na infância

Dentre muitos fatores que constituem a formação leitora, as leituras iniciais servem de base na constituição do leitor, conforme nos aponta Soares (2004) quando considera a leitura como um ato social. No mesmo pensamento Koch e Elias (2006) apontam que a leitura vista assim promove transformações sociais, isto porque o que se adquire com

a prática frequente da leitura e a problematização que se faz dela, influencia nas decisões ou na tomada de atitudes no meio em que se vive. Compreendemos que a leitura estimula o conhecimento das pessoas, fazendo com que se posicionem no mundo. E como o ato de ler é uma ação humana, é no meio social no qual se vive que se constroem as descobertas.

Diante desse pensamento, perguntamos aos professores na nona questão o seguinte: *Na sua infância, você teve contato com leituras de livros? Adultos, liam para você? Poderia citar alguma obra que tenha marcado sua infância?* (Apêndice A). A partir das respostas apresentamos, na tabela 6, os dados relativos quanto aos primeiros contatos que os professores tiveram com a leitura durante a sua infância. E depois são apresentadas as respostas discursivas acompanhadas das análises.

Tabela 6 – Leitura na infância

| Respostas | Quantidade | Percentual |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|
| Tive contato com a leitura | 38 | 79% |
| Não tive contato com a leitura | 07 | 15% |
| Não recorda | 02 | 5% |
| Não respondeu | 01 | 1% |
| Total geral | 48 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para Soares (2004), os primeiros contatos com a leitura devem ser compartilhados com a família, pois os estímulos que as crianças recebem da família são fundamentais para a formação do leitor. Pensando neste importante aspecto da formação leitora, perguntamos aos professores se durante sua infância eles tiveram contato com a leitura.

Nosso estudo apontou que dos 48 professores participantes, 79% tiveram contato com a leitura na infância. As declarações dos professores que tiveram contato com a leitura na infância revelaram que receberam bastante incentivo de familiares. Conforme esse professor relata: “Fui alfabetizado em casa, por minha mãe, aos 6 anos de idade. Lembro de ter lido e gostado de O Pequeno Príncipe.” (R 06). Um segundo professor assim fala: “Sim. meu pai lia um livro por semana e incentiva muito que os filhos lesem. Gostava muito dos livros do Érico Veríssimo e Ana terra.” (R 39). É de conhecimento comum a responsabilidade da escola quanto a alfabetização no ensino fundamental e que atualmente a educação infantil vem auxiliando neste

processo por meio da inserção da leitura, tanto oralizada quanto por imagens.

Percebemos nos relatos dos professores que compuseram os 15% que não tiveram contato com a leitura na infância, que faltou estímulo da família. Estes declararam que os pais não liam para eles. “Não tive contatos com livros, os adultos não liam para mim e não lembro de uma obra que tenha me marcado que eu possa lembrar.” (R 43). “Pouco. Não estimulavam muito.” (R 30). De acordo com a pesquisa de Moraes (2014) o contato com a leitura na infância é um fator que estimula a formação Informamos que correspondem à 5% dos respondentes os que não recordam das leituras realizadas neste período da vida. E 1% dos professores não responderam a questão. No próximo subtítulo apresentamos os dados referentes às leituras realizadas no período da educação básica.

4.2.2 O acesso à leitura na educação básica

A leitura caracteriza-se em um objeto de conhecimento que se completa, segundo Solé (1998, p. 21) é considerada “[...] como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens.” Para a autora e nossas análises, toda leitura é um conjunto de ações cognitivas e metacognitivas. Tais ações são desenvolvidas desde a infância até a vida adulta e nunca cessa. Sendo assim, perguntamos aos professores, com a décima questão o seguinte: *Na Educação Básica, como foi o seu acesso aos materiais de leitura? Lembra-se de alguma obra que lhe marcou como leitor e o motivo?* (Apêndice A). Na tabela 7, apresentamos as formas de acesso à leitura no período escolar, no ensino fundamental e médio. Após apresentamos nossas considerações, junto aos dados que foram respondidos de forma discursiva.

Tabela 7 – Formas de acesso à leitura na educação básica

| Formas de acesso | Quantidade | Percentual |
|-------------------------|-------------------|-------------------|
| Biblioteca escolar | 37 | 67% |
| Em casa | 06 | 11% |
| Não respondeu | 03 | 5% |
| Não teve acesso | 03 | 5% |
| Biblioteca municipal | 02 | 4% |
| Fichas de leitura | 02 | 4% |
| Não recorda | 02 | 4% |
| Total geral | 55 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisa apontou que 67%, dos respondentes tinham acesso aos livros por meio da biblioteca da escola. Alguns relatos apresentam que essas leituras tinham o incentivo dos professores. “Na educação básica utilizava muito a biblioteca da escola, Barsa utiliza muito para as pesquisas escolares.” (R 40). O professor (R 31) relata o incentivo de uma professora que teve na escola. “Meu colégio tinha uma professora de literatura muito boa, incentivava os alunos ao amor pela leitura, uma obra que me marcou na educação básica foi a leitura de Érico Veríssimo, “O Arquipélago”, pois descreve a formação do Rio Grande do Sul.” Outros mostram que tinham acesso, porém não tinham estímulos de seus professores, como por exemplo neste depoimento:

Tinha acesso à Biblioteca da nossa escola. Encontrei o livro com o poema “Meus 8 anos,” justamente quando eu estava com 8 anos! Vislumbrei que o poema “não tinha nada haver comigo,” que jamais iria gostar de lembrar dos meus 8 anos dada a nossa condição social. Encontrei livros de José de Alencar que nunca consegui terminar de ler. (R 48).

Dois professores relatam que o seus acessos eram pela biblioteca escolar e pela biblioteca municipal da cidade. Outros cinco revelaram que tinham acesso a diversos livros pela biblioteca escolar e também em casa. Seis professores citam que seus maiores contatos com a leitura aconteceram em casa. “Sempre tive o incentivo para leitura, especialmente por meu pai. Muito marcante foi a enciclopédia “Tesouro da Juventude”, presente recebido de meus pais no Natal, aos meus 7 anos de idade.” (R 28). A biblioteca escolar é um lugar destinado ao conhecimento e ao saber. É nelas que se buscam leituras que serviram de bases para a formação teórica e cultural dos alunos, conforme os ensinamentos dos autores Versiani, Yunes e Carvalho (2012). Conforme este depoimento, elucidamos os relatos dos contatos múltiplos com a leitura:

Minha mãe lia livros que ela alugava na Biblioteca Pública da nossa cidade (Pelotas). Lia José de Alencar, Machado de Assis. Ela comprou para nós o Livro de Boas Maneiras ilustrado. Fez várias leituras do poema “Meus Oito anos” de Cassimiro de Abreu. Também fazia a leitura da “Canção do Tamoio” de Gonçalves Dias. (R 47).

Dois relatos chamou-nos a atenção, pelo fato do acesso a leituras serem por meio de fichas de leitura apenas, conforme observamos neste depoimento: “Naquela época fazíamos fichas de leitura. Li Dom Casmurro. Não lembro mais, acho que a leitura foi um título forçado e talvez por isso não tenha gostado.” (R 45). Por fim relatamos que 5% dos professores disseram que não tiveram acesso a leituras de forma facilitada e com pouco incentivo. “Na escola, não tínhamos muito incentivo. Lembro da biblioteca como um lugar de silêncio. A leitura não era estimulada, quem quisesse, por conta própria, frequentava e levava livros pra casa.” (R 24). Informamos que o número de respostas apresentadas foi superior a dos respondentes, porque foi possível múltiplas respostas por meio das questões abertas.

Acreditamos ser importante destacar a importância da biblioteca escolar na formação leitora, uma vez que, mais de 50% dos professores entrevistados, lembram que seus contatos com as leituras realizadas no ensino básico deram-se por meio da biblioteca escolar. Para Versiani, Yunes e Carvalho (2012) a biblioteca escolar possui a finalidade de atender às necessidades pedagógicas de ensino e por isso é composta geralmente por materiais que envolvem as diversas áreas do conhecimento, oferecendo diversos tipos de leitura, demonstrando o seu “papel como espaço de promoção de leitura. Por isso, deve participar ativamente de ações conjuntas e configurar-se aos leitores como um ambiente aberto e acolhedor.” (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p. 134).

Outro aspecto analisado no estudo foi acerca das relações estabelecidas entre literatura e leitor. Percebeu-se que as obras citadas pelos professores de uma forma ou outra marcaram suas vidas naquela época e trouxeram contribuições até hoje. De acordo com os dados relatados pelos professores, em geral, as obras da Coleção Lobato Monteiro Lobato, sem especificação de seus títulos e “O Patinho Feio”, (sem especificação de autoria) predominaram como marcantes em suas infâncias, pois nove deles disseram que tais obras foram significativas na construção de suas imaginações e divertimento neste período. Com o estudo notamos a literatura mexe com a parte psicológica dos leitores quando trabalha com a ficção, com a imaginação, com o lúdico, com os sonhos e pesadelos, de acordo com Candido (2004) isto ocorre porque uma das funções da literatura, trabalhar com os sentimentos e pensamentos humanos.

No ensino fundamental e médio, quatro professores relatam que “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry, foi à obra que mais os marcou. Outros quatro professores relataram que as obras: “Minha

Casa Mental”, de Carlos Bernardo González Pecotche e “O Arquipélago”, de Érico Veríssimo, foram às leituras que mais marcaram nas suas vidas escolares, neste período, uns porque se identificavam com os personagens e outros com os enredos. Percebemos que o contato com a literatura é essencial para a formação leitora e pessoal, não somente por proporcionar entretenimento, mas por possibilitar que as pessoas desenvolvam a reflexão de forma livre e crítica acerca das diferentes situações que são possíveis serem recriadas por meio da criação ficcional e da vida real, conforme aponta Coelho (1997). Diante desse pensamento de Coelho (1997), apresentaremos, na sequência, alguns relatos das experiências com a leitura durante o período da graduação dos professores.

4.2.3 Experiências com a leitura durante a graduação

Ao analisarmos as experiências com a leitura que os professores tiveram durante o período da graduação, amparamo-nos e recordamos as palavras de Leffa (1996, p. 15) “[...] a riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto.” Solicitamos, então, com a décima primeira questão, aos docentes: *Comente como foram suas experiências com a leitura durante a graduação?* (Apêndice A). Dessa forma apresentamos com a tabela 8, os tipos de leitura que os professores mais tiveram contato durante o período da graduação, posteriormente, apresentamos as análises de forma dialogada com o referencial teórico.

Tabela 8 – Os dados do período da graduação

| Tipos de leitura durante a graduação | Quantidade | Porcentagem |
|---|-------------------|--------------------|
| Literatura brasileira | 01 | 1% |
| Literatura internacional | 01 | 1% |
| Livros técnicos e leitura extraclasse | 01 | 1% |
| Livros literários | 01 | 1% |
| Não respondeu | 06 | 13% |
| Livros técnicos e literatura | 15 | 31% |
| Livros técnicos | 23 | 52% |
| Total geral | 48 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisa apontou que 52% dos professores durante o período da graduação realizavam leituras técnicas. De acordo com os

depoimentos apresentados: “Leituras apenas técnicas na faculdade. Literário era por minha conta.” (R 07). “Durante a graduação a leitura foi muito vinculada às exigências disciplinares, aos projetos de pesquisa e extensão, pouco tempo sobrava para leituras diletantes.” (R 12). Entretanto, alguns professores realizavam leituras literárias por sua conta. “Foram muitas, aproveitei para ler os livros sugeridos intercalados com livros clássicos da literatura, dentro do possível foi uma leitura intensa, costumava ler dois livros em paralelo. Um das referências e outro por desejo.” (R 20).

Ao realizarmos as análises, percebemos outro ponto significativo para a formação tanto leitora quanto profissional, analisado na pesquisa, foi o contato na graduação com leituras literárias para além das leituras obrigatórias. Um professor responde que suas leituras “foram intensas as experiências, pois tive que desenvolver estratégias para lidar com as limitações adaptar-me a rotina de leitura.” (R 11). Para Candido (2004) o contato com a literatura influencia na formação dos indivíduos, porque dá forma aos sentimentos e amplia a visão de mundo. Outro professor declara que, além das leituras técnicas de sua área de formação, realizou por indicações de seus professores leituras de obras da literatura brasileira e outro professor cita ter realizado leituras de obras internacionais, conforme o depoimento acerca da leitura: “Ótimas. Eu devorava tudo o que aparecia na minha frente, desde clássicos da literatura brasileira até da literatura internacional (traduzidos é claro).” (R 04).

O que nos chamou a atenção foi que apenas dois professores relatam essa ocorrência. Isso demonstra que, além da defasagem em leitura apresentada nos dados do PISA de 2015, percebe-se que existe uma carência quanto a frequência de leituras literária nos cursos de graduação. A pesquisa revela que o ato de ler ainda pode estar sendo considerada uma obrigação. Entretanto, nem todas as declarações apontam que a leitura seria apenas por obrigação, alguns professores garantem que tomaram gosto pela leitura neste período de formação, conforme esse relato: “Na graduação lia muitos livros de literatura (aventuras, comédias, romances). Nesta época tomei o gosto por comprar livros e ter uma pequena biblioteca em casa.” (R 35).

Quinze professores relataram que a maioria de suas leituras eram de livros técnicos e literatura, isso, porque as leituras solicitadas faziam parte da grade de seus cursos. Um professor diz que as leituras realizadas por ele eram de livros técnicos e, quanto às leituras extraclasse, ele relata ter tido contato, porque participava de alguns projetos de pesquisa durante a graduação.

E seis professores não responderam a questão. Segundo Candido (2004), por meio da leitura literária, o leitor é capaz de refletir sobre diversos aspectos que envolvem a vida em sociedade. Portanto, como sugestão, esse tipo de leitura, no mínimo, entre duas a três indicações, deveria fazer parte da grade curricular de todos os cursos de graduação, uma vez que, durante a graduação apenas as leituras obrigatórias são contempladas.

Em virtude dos dados analisados e como apontam Souza e Garcia (2012), consideramos que ler e ser leitor torna-se uma necessidade da sociedade atual. Segundo os apontamentos dos autores e os depoimentos analisados, compreendemos que a leitura e a literatura, denominadas como instrumentos de produção de sentidos e significados, passam a construir um caminho amplo no ensino, que abrange todas as áreas do conhecimento. Além disso, percebemos a importância da memória, da cognição e da metacognição na aprendizagem, conforme observamos nos relatos e amparados pelos conceitos de Leffa (1996) e Souza (2012). Segundo Souza (2012), a influência do cérebro e da memória que envolve o ato de ler é uma questão essencial humana diretamente relacionada ao processo de formação leitora. Para a autora a leitura “[...] não apenas promove a aprendizagem como é dependente dela no que concerne às especificidades de uma tarefa relacionada ao caráter tecnológico da escrita.” (SOUZA, 2012, p. 39). Diante do exposto, finalizamos nossa reflexão com o pensamento de Bourdieu (1996, p. 185):

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar.

Com este pensamento, concluímos ser essencial ter a consciência de que os relatos dos professores universitários, por vezes, podem não ter retratado a realidade vivenciada na íntegra, talvez pela condição de respondentes de um questionário. Entretanto, por meio de suas lembranças, das memórias de leitura, podem ser que eles as tenham recriado e assim concluíram suas respostas. Sendo assim, em nossas análises, consideramos os não “ditos” reflexivos, junto a isso, levamos em consideração as condições e situações de respostas e (re) produção

de suas memórias de leitura. Entendemos, de acordo com Solé (1998) e entre outros autores supracitados, que as leituras que são realizadas nestes períodos, levam o leitor à compreensão de um todo por meio do processo de interação entre a literatura e o leitor. Com estes pensamentos, no próximo subtítulo apresentamos como os professores universitários entendem o ensino de leitura.

4.3 O QUE É LEITURA PARA OS PROFESSORES?

Conhecer as concepções de leitura que os professores universitários possuem é desafiador e ao mesmo tempo importante quando se pretende relacioná-las a sua formação leitora e sua prática pedagógica. Isto porque cada pessoa recebe uma formação diferente. De acordo com Duran (2009), podemos afirmar que o conceito de leitura é associado ao processo de formação leitora que pode ser individual ou coletivo. Tal formação e conceito acompanha o leitor ao longo de sua vida pessoal e profissional. Apresentamos aqui uma análise quanto aos conceitos de leitura relatados e atrevemo-nos a traçar um perfil leitor dos professores universitários, respondentes da pesquisa.

4.3.1 O modelo de leitura que os professores se identificam

Indagamos, junto aos professores com as questões: 12. *O que você entende por leitura?* 13. *Você se considera leitor? Em sua opinião, o que é ser leitor?* (Apêndice A). Nosso intuito foi de compreender qual seria o conceito ou modelo de leitura que os professores universitários têm, analisamos, por meio de suas percepções, um conjunto de considerações que acreditamos fazer parte da formação leitora. Presumimos, de acordo com as análises, que nos momentos aos quais os professores buscavam em suas memórias as respostas ao questionário realizaram uma autorreflexão quanto ao assunto e suas vivências e práticas cotidianas. Os respondentes expressaram suas opiniões sobre o que entendem por leitura sem recorrer a recursos teóricos, como podemos observar nessa fala “Leitura é todo ato de ler algo, desde uma post em uma rede social até um livro técnico.” (R 3). E também, na expressão de que leitura é “debruçar-se sobre um conteúdo que eu goste de ler. Algo que não seja um pesadelo para fazer.” (R 17).

De acordo com Leffa (1996), no modelo interacionista, o processo de leitura exige compreensão e interação entre leitor, texto e contexto. Por meio de uma analogia, Leffa (1996) explica que esse processo é igual a uma engrenagem, promovendo a produção de

sentidos e significados durante o ato de ler. Segundo mostra os dados da pesquisa 48% dos professores possuem uma visão interacionista acerca do assunto, como podemos perceber a partir do conteúdo da resposta de dois participantes: “[...] a leitura só é plena quando o leitor a entende e o entendimento muda ou reforça o modo pelo qual o leitor compreende as coisas.” (R 4). Da mesma forma se manifesta outro professor relatando que leitura “[...] é o ato de dedicar-se ao entendimento de uma obra, seja ela literária, ou voltada para alguma outra área do conhecimento mais específica.” (R 12).

Lembramos que, segundo os apontamentos de Leffa (1996) e Freire (2006), a leitura não é apenas uma ação limitada à decifração do código escrito, pois existem infinitas formas de ler tudo que nos cerca no mundo. O professor (R 27) encontra guarida no pensamento de Leffa (1996) e Freire (2006), quando relata que “[...] ler é desvelar um mundo codificado nos códigos linguísticos sistematizados em um texto escrito ou imagético.” Para o respondente (R 27), “a leitura amplia o horizonte de compreensão da vida e da compreensão do mundo que nos cerca.” Segundo apontamentos de Leffa (1996), a leitura na visão interacionista é um ato cognitivo e metacognitivo e, portanto, é sempre uma forma de aprender. “Independente do que você leia, sempre terá um momento que poderá mudar a sua opinião, amadurecer a sua ideia ou descobrir coisas novas.” (R 45).

Encontramos nas respostas dos professores universitários, indícios de que 31% das opiniões sobre atribuições leitoras aproximam-se do modelo *Top-down*, que prioriza o ato de ler sob o ponto de vista do leitor. Dentre os quarenta e oito respondentes, quinze deles, parece entender a leitura dentro do modelo *Top-down*, como é possível perceber nos relatos: “Ler e compreender o que leu.” (R 47) e leitura é “aprofundar em algum assunto.” (R 41). Ler é também como relata o respondente (R 38) “transmissão de pensamento e conhecimento através de uma simbologia.” Segundo Duran (2009), neste modelo, quando lemos dividimos os processos de informação, de forma fragmentada, tornando a compreensão de cada elemento, que faz parte de um todo, mais simplificada de ser processada pelo leitor. Percebemos os traços de uma formação e por consequência a constituição de um conceito de leitura na visão do modelo *Top-down* no relato do professor (R 39), ler “é o hábito de ler as obras disponíveis e de interesse, interpretando-as e, se possível, colocar em prática as lições aprendidas.” De acordo com Duran (2009), na perspectiva do modelo *Top-down*, a leitura é um processo cognitivista, de modo que cada leitor é responsável pelo sentido do que lê, “uma vez que a leitura é permeada por sua bagagem

adquirida previamente, pois é acessando essa bagagem que ele atribui significado ao texto.” (DURAN, 2009, p. 06).

Segundo os dados da pesquisa 9% dos professores universitários, a partir da resposta a pergunta “O que você entende por leitura?” conforme a nossa análise, possuem uma visão da leitura que correspondem, ao modelo *Bottom-up*. De acordo com Duran (2009), neste modelo o leitor analisa a disposição das informações de um texto, tais como estão dispostas. Dois exemplos estão presentes nestas falas: leitura é o “ato de decifrar as mensagens transmitidas pela escrita.” (R 02) e leitura é “ler livros.” (R 32). Essas expressões demonstram exatamente o que Duran (2009, p. 04), explica ser da visão do modelo *Bottom-up*, ou seja, o “[...] ato de defrontar-se com o material escrito e decodificar os sinais gráficos, em som articulado, em forma de palavras”. Este é o tipo de leitura, que o leitor, busca a compreensão fragmentada, de modo que a compreensão ocorre de forma automática, porque, “[...] uma vez que o leitor é capaz de decodificar, ele é automaticamente conduzido ao sentido dessa palavra, o que resultaria na imediata compreensão do texto escrito.” (DURAN, 2009, p. 04).

Segundo Fischer (2006), quando as pessoas aprendem a ler e descobrem o conhecimento, descobrem um mundo diferente. Neste sentido, ler constitui conhecer e reconhecer-se no mundo formando conceitos e opiniões, assim assegura Freire (2006). Tais opiniões podem apresentar posições críticas e reflexivas, já outras podem ser amparadas em opiniões comuns e corriqueiras. As posições, opiniões e os conceitos construídos pelos indivíduos, muitas vezes, são reflexos de pressuposições ou também reconstruções de opiniões de várias pessoas de uma comunidade e é isso que caracterizamos de senso comum. O que foi exposto ocorre com a conceituação da leitura no campo da docência. Dentre os respondentes, 12% representam algumas considerações quanto à leitura associadas a opiniões gerais, que remetem ao senso comum. Percebemos dentre as análises, quatro respostas que consideramos apresentar essas noções de senso comum. Como na expressão de que leitura é “tudo.” (R 21) e em outra resposta a leitura é “viajar num mundo de conhecimento.” (R 16). De acordo com os dados pesquisados, Freire (2006) e Souza (2012), quando estes professores ao expressarem sua opinião sobre a leitura recaem no senso comum é porque construíram seus conceitos com base no que vivenciam como leitores e não porque receberam uma formação específica sobre leitura.

Na sequência da pesquisa questionamos se os professores se consideravam leitores e neste sentido o que seria ser leitor. Assim sendo, retomamos discussão da questão 13. *Você se considera leitor? Em sua*

opinião, o que é ser leitor? (Apêndice A). Dos quarenta e oito entrevistados apenas dois disseram que não são leitores. Um deles assim se manifesta: “Não me considero. Ser um leitor é ser uma pessoa que lê livros frequentemente.” (R 42). A segunda respondente diz: “Não me considero leitora, para me considerar leitora acho que deveria ler muito mais. Fazer uma leitura “conversando com o autor”, com um parecer a respeito.” (R 48). Segundo Fischer (2006), algumas pessoas gostam de passar seu tempo lendo, buscando por informações, atualizações ou pelo deleite na leitura. Dessa maneira, aumentam sua criticidade, seus poderes de percepção, persuasão e o vocabulário. A partir disso, passamos a refletir sobre os benefícios da leitura na vida pessoal e profissional dos professores e também, quanto ao ensino de leitura durante o período de formação acadêmica, conforme os dados que serão apresentados a seguir.

4.3.2 O ensino da leitura durante o período formativo/acadêmico

A literatura leva o leitor a organizar seus pensamentos. Segundo Candido (2004), a literatura leva as a pessoas a refletir sobre diversos aspectos políticos, sociais e econômicos com mais criticidade. Para o autor, a literatura liberta do caos e, portanto, humaniza a sociedade. Averiguamos junto aos professores se eles acreditavam que a leitura deveria ser ensinada durante todo o período formativo/acadêmico. Para tanto, perguntamos na questão 14. *Você acredita que se ensina leitura durante todo o período formativo/acadêmico? Justifique:* (Apêndice A).

Percebemos, então, que a leitura é vista como um instrumento de ensino contínuo, de acordo com um dos professores:

Sim. Ninguém é tão raso que não possa iniciar a leitura. Qualquer período acadêmico é um bom momento para se iniciar a leitura. Melhor que seja nas séries iniciais, mas se alguém, por qualquer motivo não tenha desenvolvido o gosto pela leitura, é obrigação da Academia em qualquer tempo, tentar motivar o acadêmico para a leitura. (R 04).

De acordo com Solé (1998), o ato de ler é um procedimento que se alcança com a prática, com o domínio do processo de decodificação e considerando o conhecimento de mundo do leitor. Diante disso, questionamos se os professores acreditavam que a leitura deveria ser

ensinada, também, durante o contexto universitário. Na tabela 9, que segue, apresentamos os dados relativos a este questionamento.

Tabela 9 – O ensino da leitura

| Ensina-se leitura? | Quantidade | Porcentagem |
|---------------------------|-------------------|--------------------|
| Sim | 32 | 67% |
| Não | 12 | 25% |
| Não soube responder | 3 | 7% |
| Não respondeu | 1 | 1% |
| Total Geral | 48 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa.

Nosso estudo apontou que a leitura é comunicação, interpretação e compreensão. “Nós professores devemos instigar nossos alunos a ler não só os textos de nossas disciplinas, mas também a leitura de mundo, para eles irem além do que já foi dito.” (R 06). Conforme nos apontam Leffa (1996), Souza (2002) e Solé (1998), a leitura e seu ensino devem produzir sentido ao leitor e ao emissor. Além disso, é preciso considerar os conhecimentos prévios do leitor. As práticas pedagógicas mostram isso, como percebemos nessa opinião: “creio que a leitura se ensina, também pelas rodas de leitura, pelas conversas pode-se criar o amor pela leitura.” (R 31).

Pensando em leitura como ferramenta pedagógica, lembramos que, de acordo com Allende e Condemarín (2005) existem três finalidades de leitura: a leitura-estudo, que visa atingir objetivos específicos. A leitura informativa que compreende a busca geral de informações. E a leitura de entretenimento, que é a leitura por lazer ou prazer. Entretanto, não existe uma divisão do ensino da leitura, ou uma proporção na aprendizagem, apenas várias abordagens de leituras e com elas, ganha-se diversos benefícios formativos. Portanto seu ensino em qualquer época é benéfico aos indivíduos.

De acordo com a pesquisa, 67 % dos professores relataram que se ensina leitura também durante o período formativo/acadêmico e não apenas na alfabetização. Assim se pronuncia o professor (R 27): “Penso que sim, de um modo ou de outro se ensina a ler. O período formativo/acadêmico é feito pela leitura, ou melhor, pelos diversos modos de ler o mundo, seja científico ou mundo comum.” Em outro depoimento: “Acredito. Nós professores devemos instigar nossos alunos a ler não só os textos de nossas disciplinas, mas também a leitura de mundo, para irem além do que já foi dito.” (R 06). “Sim, acredito. Acredito na importância de tentar, afinal não sabemos até onde podemos

incutir esse tipo de desejo, de incentivar a leitura, e de criar um leitor crítico.” (R 20). Um professor compartilha sua opinião quanto ao ensino de leitura da seguinte forma:

Acredito que a leitura é recomendada. Eu recomendo aos meus alunos. Promovo seminários temáticos a partir de textos e temas que eu seleciono, mas em geral, vejo que na graduação a dificuldade de potencializar a leitura tem sido cada vez mais difícil. Acredito que os alunos que mais leem são aqueles que participam de grupos de pesquisa. Eu tenho 22 alunos de graduação e mestrado no meu laboratório. Para eles a leitura e a produção acadêmica são incentivadas. (R 14).

Outro depoimento ganha amparo nos apontamentos de Allende e Condemarín (2005), quando percebemos que a leitura não tem limitação de conhecimento ou abordagem e nem tempo para apropriação. Notamos também nesta manifestação:

Sim. Ninguém é tão raso que não possa iniciar a leitura. Qualquer período acadêmico é um bom momento para se iniciar a leitura. Melhor que seja nas séries iniciais, mas se alguém, por qualquer motivo não tenha desenvolvido o gosto pela leitura, é obrigação da Academia em qualquer tempo, tentar motivar o acadêmico para a leitura. (R 04).

Diante desses depoimentos e baseados nos autores Allende e Condemarín (2005), inferimos que as diferentes leituras que são realizadas são benéficas à cognição dos indivíduos, porque produzem benefícios em diversas fases de formação leitora.

Para auxiliar na sequência das análises, lembramos que Solé (1998) afirma que, com a utilização das estratégias de compreensão e com a exercitação compreensiva e progressiva da leitura, obtemos um ensino de leitura significativo. Para o professor (R 48) a leitura é um processo de descoberta, de modo que cada autor vai abordar e trazer o conhecimento ao leitor de forma individual. “Ao solicitar uma leitura e ela ser realizada vai desenvolvendo o conhecimento e o despertar de novas necessidades de leitura.” (R 48). Assim também afirma outro professor: “Sim, acredito que se pode incentivar, motivar e até ensinar a

ler e extrair da leitura o que nos toca, o que nos move o que nos intriga.” (R 22). Essas falas remetem aos ensinamentos de Nóvoa (1992), de que o exercício da docência deve nos tocar. Para o autor, a adesão a princípios e a valores na docência integram-se na constituição formativa e refletem nas atitudes realizadas e nas posições assumidas pelos professores dentro das salas de aula, refletindo no ensino.

Já para 25% dos professores não se ensina leitura durante o período formativo/acadêmico. Conforme as falas: “Não. O gosto pela leitura, em minha opinião, deve ser desenvolvido no ensino básico.” (R 16). “Não. Alguns conteúdos ensinados não requerem leitura. Um acadêmico de Administração talvez não tenha motivação ou necessidade de ler um código tributário.” (R 19). De acordo com Souza (2012) e Solé (1998), o processo de leitura é contínuo, portanto, as formas de levar o leitor a alcançar a compreensão devem ser ensinadas.

Alguns professores relatam que a leitura não se ensina após o período de alfabetização, o professor (R 39) alerta em seu depoimento, sobre a defasagem na literatura quanto à abordagem do assunto: “Não. Nada se explica sobre o assunto.” Nossa reflexão quanto ao ensino contínuo do processo de leitura, ganha amparo em Solé (1998). A autora diz que esse ensino “deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado.” (SOLE, 1998, p. 116).

Outro fator analisado foi se os professores compreendiam que ao solicitarem leituras aos alunos elas deveriam ter um objetivo. Nossa averiguação deu-se com a questão 15: *Você acredita que a leitura deve ter um objetivo? Justifique sua resposta.* (Apêndice A). Na opinião de um dos respondentes “qualquer leitura tem objetivo, até mesmo o de divertir, passar o tempo. Não acho necessário que a leitura esteja sempre vinculada a uma atividade prática com justificativa plausível.” (R 12). O professor (R 11), também concorda e acrescenta que é “importante porque um objetivo norteia a compreensão Apontamos segundo a pesquisa realizada que vinte e oito dos professores consideram que a leitura deve apresentar um objetivo. Assim se expressa um professor: “sim, apreensão de conteúdo para memória de longo prazo = conhecimento.” (R 33). Outra opinião é que “o único objetivo da leitura é expandir a mente de quem lê. Quem tem acesso ou é motivada a leitura torna-se um ser pensante, crítico, criativo. Caso contrário não terá plenas condições de decidir por si só.” (R 04).

Na visão de Kleiman (2009) e Souza (2012), a leitura aciona os mecanismos de conhecimentos prévios dos leitores, necessários à compreensão de qualquer texto. Um desses mecanismos é a ação da

memória que armazena o conhecimento. Seis professores ficaram com receio de afirmar se toda leitura deve ter objetivo. Eles relatam que por um lado sim e por outro não. Como observamos na opinião desse professor: “há leituras que devem ser feitas a partir de um objetivo, mas há outras que não precisam de um objetivo definido previamente.” (R 06). Outro professor assim se manifesta: “Acredito que ler auxilia a crescer, mas ela não necessariamente precisa ter um objetivo claro no momento.” (R 13). Este receio dos docentes reflete a lacuna de uma formação mais específica, voltada para o ensino de leitura.

Quanto aos que não acreditam que leitura se ensina fora do período de alfabetização, obtivemos onze depoimentos. Como podemos observar nessas duas opiniões: “Não necessariamente. Leio por gosto da leitura.” (R 15). “Não. Deve ser um prazer apreciar a leitura.” (R 16). Nessas duas falas o objetivo da leitura está presente no gostar de fazer alguma coisa, neste caso de ler, e pelo prazer que a leitura proporciona. Segundo Solé (1998), o leitor deve se posicionar ativamente diante do texto, desenvolvendo atividades cognitivas e metacognitivas de leitura. Sendo assim, alcançar esses dois sentimentos são os objetivos do leitor ao realizar uma leitura.

Por fim, nestas outras duas opiniões, percebe-se, claramente, que toda leitura tem um objetivo, embora os professores estejam afirmando que nem sempre existe. Um professor assim expressa sua opinião: “Não necessariamente. O próprio prazer de ler já justifica sua importância.” (R 37). E nesta fala: “Nem sempre, por vezes a leitura serve como passatempo.” (R 42). De acordo com Souza (2012) a leitura realizada por prazer ou passatempo, já tem um objetivo, o próprio prazer, a distração, a satisfação, o divertimento. Logo mesmo que o objetivo da leitura esteja subtendido ao leitor, podemos afirmar que toda leitura possui objetivo, seja ele qual for. Após essa discussão apresentamos, no próximo subtítulo, os benefícios que a leitura proporciona na vida das pessoas.

4.3.3 Os benefícios da leitura na ótica dos professores

Um dos benefícios da leitura é a ampliação dos conhecimentos de forma ampla. Analisamos de acordo com as respostas do questionamento 16. *Quais são os benefícios da leitura na sua vida pessoal e profissional?* (Apêndice A).

Os dados da pesquisa apontaram que para 43% dos professores a leitura amplia os conhecimentos. Este apontamento é explicitado nas falas abaixo: “No entendimento de um conceito, na formação de uma

opinião, na segurança para lecionar, na solução de um problema, no convívio em sociedade, etc.” (R 19). “Amplia conhecimentos, novos universos.” (R 02). Apresentamos na tabela 10, os benefícios da leitura na vida pessoal e profissional.

Tabela 10 – Os benefícios da leitura

| Benefícios | Quantidade | Porcentagem |
|--|-------------------|--------------------|
| Amplia os conhecimentos | 19 | 43% |
| Aprendizado, reflexão, criatividade e desenvolvimento de senso crítico. | 07 | 15% |
| Aperfeiçoa o processo de fala, escrita, interpretação e enriquece o vocabulário. | 05 | 11% |
| Crescimento e atualização profissional | 05 | 10% |
| Lazer e deleite | 05 | 10% |
| Não respondeu | 01 | 1% |
| Não sei responder | 01 | 1% |
| Senso comum | 04 | 8% |
| Visão teórica | 01 | 1% |
| Total Geral | 48 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa.

Elucidamos um importante exemplo dos benefícios da leitura na constituição da formação pessoal e profissional dos professores universitários com a fala: “sem ela seria impossível fazer o que faço hoje que é ensinar. Só posso ensinar algo que eu conheço e é a leitura que me traz este conhecimento, além das experiências práticas.” (R 06). Esta é uma demonstração ligada ao conceito apresentado por Gimeno Sacristán (1993), quando aborda que a docência é a expressão da particularidade da atuação dos professores na prática.

Segundo Gimeno Sacristán (1993), o conjunto de ações pedagógicas que envolvem os conhecimentos, os desempenhos na sala de aula, os exercícios, as atitudes e os valores ligados à prática docente, constituem a identidade dos professores.

Quanto aos benefícios que a leitura proporciona para 11% dos professores, ela, aperfeiçoa o processo de fala, escrita, interpretação e enriquece o vocabulário. Isto posto, observamos com a fala a seguir que a leitura proporciona: “enriquecimento do vocabulário, da escrita e obtenção do conhecimento.” (R 05). Para outro professor a leitura traz: “crescimento e conhecimento pessoal e social, melhora vocabulário, melhora interpretação.” (R 47). Igualmente na resposta a leitura: “amplia a visão sobre a sociedade em vários aspectos. Aperfeiçoa o

processo de fala e escrita. Desenvolve o senso crítico. É ótima como atividade de lazer e entretenimento.” (R 14) Especificamente quanto ao lado profissional o professor acrescenta que a leitura: “facilita o processo de ser professora e relacionar a disciplina com a realidade, pensando uma discussão crítica, para além dos muros da universidade.” (R 14).

Já para 15% dos professores, no que diz respeito ao aprendizado, a reflexão, a criatividade e o desenvolvimento do senso crítico. De acordo com outro professor expressa da seguinte forma os benefícios da leitura: “Visão de mundo, percepção sobre as necessidades das pessoas, compreensão mais apurada dos fenômenos.” (R 15). Conforme salienta outro professor: “Visão de mundo, percepção sobre as necessidades das pessoas, compreensão mais apurada dos fenômenos.” (R 15). Segundo Cunha (2012), não existe uma única forma de ensinar e de aprender, ou seja, a pedagogia universitária não é exclusiva, imutável e nem estática. De acordo com a autora o conjunto de saberes pedagógicos dos professores, é o que fortalece a qualidade da educação e da docência.

De acordo com os dados da pesquisa, 10% dos professores relatam que a leitura é importante para o crescimento e a atualização profissional no desenvolvimento da prática pedagógica, como explicitado na fala: “a leitura me ajuda a me manter atualizado na minha área, desta forma consigo passar aos alunos o conhecimento atualizado, com fundamento científico, baseado em evidências.” (R 40). Da mesma forma o próximo professor expressa que: “na vida profissional ajudou a escrever meus artigos científicos e na pessoal a falar em público.” (R 34). A posição apresentada por Gimeno Sacristán (1993) enfatiza o crescimento e a atualização profissional no desenvolvimento da prática pedagógica. Para o autor, as instrumentalizações e as metodologias são essenciais ao trabalho docente. Sendo assim, o autor estabelece que como este trabalho não seja algo estático, a atualização profissional torna-se permanente.

Entendemos que são os saberes da experiência dos professores universitários, das suas construções diárias na sala de aula, as suas vivências, que vão fazer cada professor encontrar a sua forma de ser professor, assim nos aponta Gimeno Sacristán (1993). E diante disso, notamos que 10% dos professores, asseguram realizarem leituras variadas pelo prazer que a leitura lhes proporciona, pela atualização profissional e como ferramenta de trabalho docente. Conforme um dos depoimentos, um professor diz: “na vida pessoal é relaxante e na profissional é minha ferramenta de trabalho e atualização.” (R 24).

Além disso, os dados da pesquisa apontaram que 8% dos professores apresentaram em suas falas conceitos sobre a leitura que são de entendimento coletivo de uma sociedade letrada. Inferimos esse entendimento quando dois dos professores assim respondem sobre os benefícios da leitura para suas vidas pessoal e profissional é: “relaxar. Busca de informações históricas.” (R 29) e na fala: “Muitos.” (R 23). Nas falas, não fica explícito um conceito de leitura comum à sociedade, no entanto, refletimos que são falas prontas, de senso comum, conforme os apontamentos de Britto (2012), que apresentam que a leitura seria simplesmente o ato de ler e não possui função pedagógica ou formativa. De acordo com o autor e nossas análises, esses dados representam certa lacuna na formação docente, por compreendermos que a leitura além de abranger a formação individual e coletiva, a título de exercício do magistério é um instrumento de trabalho.

Neste sentido, pensando no ensino da leitura como ferramenta metodológica, o exercício da profissão docente no ensino superior estabelece competências específicas dos saberes docente. Freire (2006) explica que ler é reconhecer e se reconhecer no mundo no qual estamos inseridos. Com esta visão sobre a leitura um dos professores responde que a leitura é “muito importante para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e criativo.” (R 30). Outro dado apresentado é de um professor que assim se manifesta: “Na vida pessoal ajuda no autoconhecimento, compreendendo um pouco mais do ser humano, que é tão complexo. Na vida profissional, comprometimento com o paciente, buscando manter-me mais atualizada.” (R 28).

Inferimos, portanto, que, de acordo com nossas análises, estas são visões teóricas da leitura, que encontramos amparo em Leffa (1996, p. 10), que aponta que não se lemos somente “a palavra escrita mas também o próprio mundo que nos cerca.” Segundo as autoras Koch e Elias (2006) e Soares (2004) e diante do exposto, podemos considerar que a leitura promove por meio dos leitores assíduos transformações sociais. Para as autoras, o que se adquire com a prática da leitura e a problematização que se faz dela, influencia nas decisões na sociedade. Sendo assim, no próximo subtítulo apresentamos os dados analisados quanto à importância que a literatura promove na vida dos professores universitários.

4.3.4 A importância da literatura para os professores

A literatura possui diferentes valores e grau de importância na vida dos professores universitários, assim como todas as atividades que realizamos. Um dos professores responde que ela é: “ampliadora de horizontes. Quando leio, sinto que crio um espaço só meu, de conversa comigo e de pausa do resto da vida. É importante como um momento de parada, reflexão e crítica.” (R 24). Segundo Coelho (1997) a literatura é uma manifestação universal de todos os homens, de todos os povos. Apresentamos, então, nossas análises da averiguação realizada com a questão 17: *Qual a importância da literatura na sua vida? Explique:* (Apêndice A).

Conforme os dados da pesquisa, 100 % dos professores relataram que a literatura possui um papel importante em suas vidas, mesmo atribuído razões diferentes. Um professor se expressa da seguinte forma: “Muitas vezes a leitura é um refúgio quando estamos inquietos. Gosto de passar um tempo dos meus finais de semana lendo, “viajando” em uma história.” (R 03). Segundo Cosson (2011) a literatura é uma arte da comunicação. Para o autor por meio da leitura literária, os leitores desenvolvem a imaginação. Ela é a expressão de forma criativa da realidade e por isso, promove diferentes sentimentos nas pessoas.

Nesta mesma visão, para Candido (2004), a literatura possui influência na vida das pessoas, porque dá forma aos sentimentos e à visão do mundo. “Sempre teve muita importância, na criação dos filhos, no convívio em sociedade, na formação moral, na criatividade.” (R 19). Este outro depoimento é bastante significativo “cresci sem televisão, pois meus pais eram evangélicos e naquela época não podia ter televisão em casa, a leitura era então a minha “porta para o mundo”, ali nos livros eu aprendia sobre a vida.” (R 10). De acordo com Coelho (1997), a literatura é uma área de conhecimento essencial para a formação leitora e para o desenvolvimento da sociedade, não apenas pelo entretenimento que a ficção proporciona aos leitores, mas por possibilitar a reflexão livre e crítica sob as situações que são da criação ficcional e da vida real.

Outros fatores essenciais da literatura, para aprofundar na área profissional, são citados pelos professores. Vejamos: “a importância da leitura na minha vida se dá pela minha área de artes que nunca para de experimentar novos caminhos. Conhecer textos de outros autores traz um olhar mais universal.” (R31). “A leitura me ajuda a estar atualizada e poder exercer minha profissão com mais segurança, ser diferenciada na minha área de trabalho.” (R40). Diante dessa observação lembramos que, de acordo com Souza (2012), a literatura abrange a produção de sentidos e significados em todas as áreas do conhecimento e por isso, entendemos que ela auxilia na constituição pessoal e profissional.

Neste processo de compreender a importância da literatura na vida dos professores universitários, refletimos com Candido (2004) que a literatura satisfaz algumas necessidades humanas, como a capacidade de pensar, interagir, socializar e raciocinar. Uma dessas necessidades humanas é aparente na fala: “a literatura é o sonho! É o desafio de ler todo um livro! Eu não contei que muito tardiamente fui diagnosticada com déficit de atenção, onde tenho muita dificuldade com a leitura.” (R 48). Para Candido (2004) a literatura é ligada a personalidade tanto do autor quanto do leitor.

Nesta fala sobre a importância da literatura percebemos outro apontamento das atividades humanas: “ela faz parte da minha vida, não sei definir ao certo, mas ler é essencial, como os exercícios físicos. Ler faz parte do desenvolvimento de si.” (R 20). Assim como a prática das atividades físicas são essenciais para o bom desenvolvimento do corpo, a memória possui uma função cerebral estimulada pela prática, exige-se que os indivíduos as usem e explorem, pois a memória atribui lembranças e esquecimentos das ações mentais e é este o efeito da leitura na aprendizagem. Diante disso, lembramos o que afirma Souza (2012), a leitura exige que se acione a memória e requer um esforço cerebral, “[...] que envolvem recepção, percepção, codificação, armazenamento, consolidação, acesso e recuperação de informações.” (SOUZA, 2012, p. 27).

Alguns depoimentos analisados na pesquisa remetem os apontamentos de Candido (2004) atribui que a literatura possui funções que fazem parte da formação humana e, portanto influencia nas atividades que desenvolvemos. Na fala: “a literatura é importante na minha vida, mas confesso que me refiro à literatura específica sobre Educação, arte e música. Não é todo tipo de literatura que me atrai.” (R 22). Percebemos que a leitura literária, produz diferentes influências na formação leitora de cada pessoa, porque a compreensão da leitura que é o resultado da reflexão da criação literária vai depender do tipo de bagagem leitora e de mundo que cada leitor possui. Entretanto, nem todos os professores veem a literatura da mesma forma. Observamos a fala do professor (R 25):

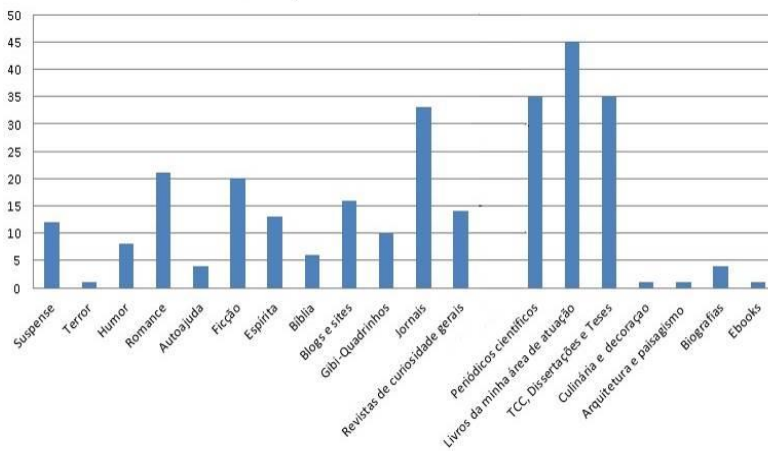
Não tenho condicionamento para literatura em geral. Somente gosto de determinados temas como filosofia oriental, física quântica, e outros que podem me trazer melhorias na qualidade de vida. Não consigo e nem tenho tempo para literatura de uma forma geral. (R 25).

Segundo Candido (2004), a literatura possui a função formadora ou educacional, que é a demonstração de valores sobre a realidade. O gosto literário é algo pessoal. Não é porque um leitor tem determinados gostos, que deixa de ser leitor e mesmo que esse leitor não aprecie literatura canônica, não o classifica mais ou menos leitor. Para Candido (2004), a literatura aborda os conhecimentos de forma livre, sem julgamentos. Após essa discussão apresentamos, no próximo subtítulo, os resultados de um conjunto de saberes docentes analisados que auxiliaram a traçar um perfil leitor dos professores universitários.

4.3.5 O perfil leitor dos professores universitários

Encontrar um perfil leitor dos professores universitários que responderam o questionário está condicionado a compreender todo o contexto formativo leitor. Averiguamos, com as questões 18: *Que tipo de leitura você costuma realizar?* E a questão 19: *Em média, quantos livros de literatura você lê por ano?* (Apêndice A). Para realizar as análises, buscamos saber quais os tipos de leituras que os professores realizam com maior frequência e após apresentamos uma reflexão interligada aos conceitos de Candido (2004) entre outros. Os dados são apresentados no gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1– Tipos de leitura



Fonte: Dados da pesquisa.

Uma das funções da literatura é a de formação tanto acadêmica quanto de nível pessoal. Conforme os apontamentos de Candido (2004) a literatura de modo geral abrange os conhecimentos de forma livre, sem ditar regras, ou seja, sem distinguir certo ou errado, sem fazer juízo, discute os fatos sociais ou alguma realidade com imparcialidade de julgamento. Diante desse entendimento, passamos a analisar os dados. Possibilitamos no questionário que os professores assinalassem quantas alternativas quisessem, por isso, os dados que são apresentados a seguir, possibilitou mais de uma resposta e com elas passamos a dialogar junto ao referencial teórico.

De acordo com a pesquisa, quarenta e cinco professores, responderam que realizam leituras de livros de sua área de atuação profissional. Trinta e cinco, dos entrevistados relatam que são as leituras de periódicos científicos e trabalhos de conclusões, dissertações e teses e em terceiro lugar citam os jornais. Esses dados apresentados representam o que Candido (2004) explica da função formativa da literatura. Percebemos que por meio das leituras ditas “técnicas”, que são de caráter profissionalizante e informativo, os professores se atualizam e também notamos que essas leituras são parte do seu trabalho docente. Conforme Candido (2004) a literatura faz com que o leitor seja reflexivo.

Observamos que a maioria dos pesquisados realizam leituras dos periódicos científicas e de livros da área de conhecimento e formação profissional, isso revela o quanto as exigências do mundo do trabalho são imperativas diante do desenvolvimento de qualquer outro gosto, ou disposição de prazer ou lazer. Isso provavelmente ocorre, pelo fato de vivermos um tempo de cada vez mais competição, desemprego, avaliações externas de cursos superiores e da própria docência.

Uma das funções que a literatura possui está ligada as questões psicológicas dos leitores. De acordo com a pesquisa, observamos que as leituras dos romances e as ficções estão entre as vinte mais citadas pelos professores. Esse tipo de leitura desenvolve a imaginação, a fantasia, o lúdico e dá aos leitores liberdade para sonhar, conforme nos aponta Candido (2004). Sendo assim, a literatura provoca no leitor, o desenvolvimento do pensar, agir, criar e imaginar. Logo, esse tipo de leitura amplia a formação. Neste sentido, compreendemos que os professores que possuem essa formação literária, possivelmente, levam consigo esse conhecimento para o contexto da sala de aula, influenciando positivamente na aprendizagem dos alunos.

Na sequência, observamos quinze citações referentes a outros tipos de leituras: como revistas de culinária e decoração, de curiosidades

gerais e arquitetura e paisagismo, biografias, *E-books*, *blogs* e *sites* em geral. Todo tipo de leitura é edificante para a formação leitora. Segundo Leffa (1996) não são apenas nas grandes obras literárias que se encontram os sentidos e os significados da leitura. Todo tipo de leitura possui um objetivo, logo, o que importa é o que a leitura proporciona ao leitor.

Os gibis ou as histórias em quadrinhos fazem parte de leituras de dez respondentes. Já, doze respondentes, dizem que gostam de ler suspense e humor. Os livros de autoajuda foram mais citados do que os de terror, que não está tão em alta entre as preferências dos professores. Segundo Candido (2004) a literatura provoca no leitor a capacidade de julgamento e de organização de pensamentos. Desenvolve a autonomia e criticidade em julgamentos de fatos reais (criados ou recriados), por isso, todo tipo de leitura são válidas para o processo de desenvolvimento leitor.

A literatura é um instrumento que influencia uma nação também pelo poder que as palavras exercem na vida das pessoas, conforme aponta Candido (2004). Analisamos nas respostas que as leituras religiosas são presentes na vida dos professores universitários. De acordo com as respostas, as leituras espíritas referentes a Cultura Espírita ou Religião Espírita, foram mais citadas do que a leitura da Bíblia da Religião Católica. Entendemos que as leituras religiosas são parte uma cultura letrada mais específica. Cada pessoa se identifica com sua fé e procura orientação, entendimento e informação nas leituras específicas. Isso leva o leitor Ganhamos amparo nessa análise com Candido (2004) quando ressalta que a literatura desenvolve a compreensão dos diversos tipos de sentimentos, desejos e vivências humana.

O último fator observado neste bloco de análise foi à média de leitura literária realizada pelos professores universitários por ano, relembramos que foi por meio da questão 19. *Em média, quantos livros de literatura você lê por ano?* (Apêndice A). De acordo com a pesquisa 56,3% dos respondentes, asseguram ler mais de cinco obras literárias por ano. E dezoito professores, leem em média entre um a três livros de literatura por ano. Apenas 6,3%, relatam não ler livros literários. Em nosso entendimento não é a média de leitura literária que irá formar um leitor proficiente e sim, a compreensão e o desenvolvimento psicológico, cognitivo e cerebral que ela proporciona com a leitura frequente, conforme os conceitos abordados por Leffa (1996) e Souza (2012).

Na busca em traçar um perfil leitor dos professores universitários averiguamos e analisamos as visões dos professores acerca de todo o contexto formativo leitor. Para realizar as análises, buscamos saber quais os tipos de leituras que os professores realizam com maior frequência e posteriormente relacionamos aos conceitos de Candido (2004) entre outros. Como percebemos com o estudo, a leitura dentro do contexto da docência universitária é um instrumento utilizado no desenvolvimento do processo de formação de um leitor proficiente. Verificamos por meio de suas percepções e reflexões da prática pedagógica que as leituras realizadas pelos os professores proporcionam mais autonomia, criatividade, melhora a leitura, aumenta a criticidade, ajuda no desenvolvimento do poder de discurso, dá maior domínio ortográfico, sintático e semântico. Diante do exposto, concluímos com as amostras, que os professores possuem uma formação leitora proficiente. As questões relativas às atribuições de seus conceitos de ensino de leitura não são técnicas, são proporcionais com as visões de leitores assíduos. Isso, por um lado é um fator que não interfere diretamente na análise de perfil um leitor, entretanto, as concepções e o entendimento da leitura de forma mais técnica elevaria a qualificação da formação docente. Logo, pensamos que seria de bom tom, ter um curso de aperfeiçoamento de ensino de leitura voltado á docência no ensino superior. Após essas reflexões, no próximo capítulo, apresentamos as influências da formação leitora na docência do ensino superior.

5 IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO LEITORA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

A leitura nos últimos anos vem sendo considerada uma prática primordial para a construção de um sujeito autônomo e crítico, que seja capaz de posicionar-se na sociedade, por isso, discute-se nas academias formas de incentivar o gosto pela leitura. De acordo com os ensinamentos de Leffa (1996), para se alcançar uma formação leitora satisfatória, necessitamos, enquanto leitores, compreender e atribuir significados ao que lemos de forma autônoma, assim nos constituímos leitores proficientes.

Neste sentido, discorrer sobre formação leitora dos professores universitários e as implicações dela na prática pedagógica são de grande importância no âmbito educacional e de extrema relevância social, considerando o papel exercido pelos professores na sociedade. Analisar tais implicações requer, portanto, de nós, pesquisadores, atenção e criticidade, pois grande parte dos professores são leitores proficientes, leem assiduamente, seja pela formação, atualização profissional, entretenimento ou por prazer. Entretanto, de acordo com Moraes (2014), muitas vezes, as leituras realizadas pelos professores são limitadas por textos fragmentados. Muitas leituras no período formativo eram mecanizadas, preestabelecidas ou obrigatórias. De acordo com a autora, o processo formativo escolar de leitura, apresenta de modo geral uma lacuna na educação. Estes fatos mencionados pela autora, também percebemos em nosso estudo, conforme mencionamos no capítulo anterior. Sendo, assim, provocamos uma reflexão acerca da formação leitora e da prática pedagógica, junto aos professores universitários, por meio dos questionamentos da pesquisa.

Diante disso, observamos, também, por meio das mídias, que Órgãos Governamentais vêm promovendo programas de incentivo à leitura, visando melhorar o nível de proficiência dos leitores no País, entretanto, a maior parte da responsabilidade em melhorar os índices recaem sobre os professores. É neste sentido que os professores estão sempre em constante busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento profissional. É assim também na percepção dos professores, “a docência exige sempre a atualização e a expansão do conhecimento, portanto leitura é essencial.” (R 15).

Nosso estudo apontou que a formação docente e leitora, assim como o ato de ensinar e aprender estão relacionados aos saberes vivenciais, experienciais, profissionais e científicos, como nos ensina Tardif (2002). Amparados nos ensinamentos de Cunha (2010b, p. 22),

concordamos e analisamos os dados afirmando que “[...] os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência se articulam entre si e definem dependências recíprocas.” Logo, após essa análise, passamos a refletir com a próxima questão que apuramos na pesquisa.

Perguntamos aos professores, com a vigésima questão elaborada, o seguinte: *As leituras que você realiza têm interferido ou contribuído com o seu trabalho docente? Se sim, de que forma você percebe isso?* (Apêndice A). De acordo com os dados obtidos com o estudo, os quarenta e oito professores responderam que as leituras que realizam interferem e contribuem significativamente com o seu trabalho docente. Um dos professores assim se manifesta: “percebo isso nas minhas aulas. Quanto mais eu leio mais consigo fazer novas relações com aquilo que estou ensinando.” (R 06). Igualmente para o professor (R 08) a literatura contribui com seu trabalho docente não apenas na abordagem metodológica, mas também “pela necessidade de abordar os temas de aula, além da informação técnica, ou seja, considerando o aspecto humano do conhecimento.” De acordo com Gimeno Sacristán (1993) é por meio da experiência vivenciada que cada professor vai encontrar a sua forma de ser professor e isso ocorre dentro de qualquer processo formativo.

Os professores relatam que a literatura aumenta a capacidade de articulação e apresentação de ideias. Para um dos professores dentre as leituras que ele realiza, ele percebe “maior possibilidades de argumentação, pelas novas abordagens de conteúdos ou por estar sempre atualizando as atividades realizadas.” (R 35). É assim para o professor (R 33), ele relata que por meio da leitura, adquire mais conhecimento que leva ao “aperfeiçoamento da docência.” Inferimos com os dados e segundo Souza (2012) que uma formação leitora satisfatória e bem constituída influencia diretamente na educação e consecutivamente na docência do ensino superior.

Apontamos, de acordo com o estudo, que ser um leitor proficiente auxilia aos professores universitários e qualquer indivíduo em desenvolver a criatividade, a imaginação e a expandir o vocabulário. Na docência, a proficiência em leitura vem contribuindo para um bom desenvolvimento das metodologias de ensino, como por exemplo, na organização de atividades estratégicas, nas escolhas das metodológicas e nos diálogos de sala de aula. Por meio da leitura que os professores realizam, tanto técnicas quanto literárias, eles alcançam o aprimoramento e a atualização nas suas áreas de atuação profissional. No desenvolvimento das atividades pedagógicas, tanto os professores aprendem quanto os alunos, porque conseguem melhor desenvoltura,

oralidade, clareza e instintividade no decorrer dos debates em sala de aula. Isso se dá por meio das leituras, logo, compreende-se que com uma formação leitora bem constituída a aprendizagem torna-se mais efetiva.

De acordo com a pesquisa os professores ao buscarem leituras variadas, informações técnicas, aperfeiçoamento atualizado, também pelos meios eletrônicos, constroem uma maior bagagem científica. Para o professor (R 41) assim a literatura tem “contribuído com abordagens multidisciplinares.” Essas atualizações e formações literárias, relacionadas com a prática pedagógica refletem em maior qualidade na orientação, na avaliação de dissertações, teses, TCC, redação de *papers* e nas abordagens multidisciplinares, aumentando o pensamento crítico e reflexivo constante que a docência exige do profissional. Segundo os professores, “[...] estamos vivendo um momento muito rápido de acesso à informação e precisamos estar atendo as novas tecnologias e pesquisas dentro da sua área de atuação.” (R 44).

Considerando o aspecto humano do conhecimento na docência do ensino superior, constatou-se que a literatura na vida dos professores universitários amplia a sensibilidade, a capacidade intuitiva, a destreza e a compreensão, auxiliando e interferindo em suas ações pedagógicas e em seus comportamentos e posicionamentos sociais e político. Segundo relata o professor (R 39) profissionalmente a leitura repercute tanto no exercício da docência, quanto no “aprimoramento na condução das condutas com os pacientes.”

A formação necessária para exercer a docência no ensino superior, segundo Vasconcelo (2000), abrange aspectos da competência profissional. Para um dos entrevistados: “na medida em que fazemos especializações, mestrado, os textos da área vão fortalecendo o trabalho docente, pois conhecemos autores que pesquisam a educação.” (R 31). Conforme outro depoimento a leitura “contribui, e muito. É um erro pensar que a literatura estaria apartada do trabalho docente. A literatura é fator essencial de formação educacional.” (R 18). Portanto, constatou-se que as leituras que são realizadas durante o processo de formação escolar implicam diretamente na formação do indivíduo tanto no campo pessoal quanto no âmbito profissional.

De acordo com Vasconcelo (2000), a formação técnico-científica requer domínio técnico do conteúdo que são ministrados aos alunos. A leitura por sua vez é um instrumento de trabalho, portanto, “dentro da área técnica é fundamental a leitura de livros e revistas mais recentes para melhorar o trabalho docente.” (R 25). Para o professor (R 03) sua formação leitora contribui e muito com seu trabalho. “A atualização da legislação, por exemplo, é extremamente importante para a prática da

docência.” Por isso, baseamo-nos em Vasconcelo (2000) quando ressalta que cada professor, deve ter domínio dos conceitos relativos às disciplinas da área de atuação. De acordo com o estudo, os professores assumem que a literatura é diretamente vinculada a prática como professor. “Acho que minha formação leitora é muito pequena, mas ela está na área que atuo. Como desenvolvo minha profissão. Ela está quando encontro um colega de profissão e vamos trabalhar juntos.” (R 47). “A cada nova leitura, acrescento mais algum detalhe ou retifico alguma visão ou informação anteriormente passada.” (R 36). Nesta visão percebemos que a leitura possui um importante papel na a docência universitária.

A discussão da importância e da implicação da leitura e de uma boa formação leitora não pode conforme foi constatado, ser responsabilidade apenas dos profissionais alfabetizadores, os (as) pedagogos (as), ou dos profissionais das áreas de ensino de língua portuguesa. Como percebemos, neste depoimento de um dos professores: “posso traçar paralelos entre livros, gibis e filmes de ficção com descobertas ou pesquisas médicas atuais, por exemplo, falando a linguagem dos alunos.” (R26). Essas posições dos professores recebem amparo nos ensinamentos de Souza (2012) que nos afirma que o ensino e a propagação da leitura, é responsabilidade de todos os educadores, de todas as áreas do conhecimento, pois a leitura possui um papel formativo é, portanto, uma ferramenta de trabalho docente, como podemos observar nesta fala:

Sou muito curiosa e buscadora de novidades. Creio que isto estimula os alunos, eles gostam de ouvir que a professora não está, e nunca estará pronta. Na minha área, é a leitura minha ferramenta. Então busco sempre mostrar para os alunos o que estou lendo. Também eles curtem quando levo pra sala o primeiro livro que li sobre psicologia. O efeito é positivo, pois eles sentem que faz muito sentido para mim. (R 23).

Observamos na sequência, conforme demonstrado nos relatos: “tenho ampliado espaços para a sensibilidade e a abertura que o mundo literário me traz. E isso tem possibilidade de poder oferecer uma ampliação no meu repertório.” (R 27). Outro professor diz: “quando comento minhas leituras com eles acredito que estou incentivando-os a se tornarem cada vez mais leitores. Minha prática pedagógica se renova

a cada dia, a partir de novas leituras.” (R 06). “Cada nova leitura me acrescenta um fato que posso explorar nas minhas práticas pedagógicas. Além disso, boas obras são recomendadas para que os alunos as acessem.” (R 04). Na visão desse professor a leitura “melhora a desenvoltura na explicação do conteúdo e na facilidade de relacionar a minha disciplina com os vários campos do conhecimento, para além do direito.” (R 14). Diante dos depoimentos, analisamos que a formação leitora implica de forma positiva na medida em que contribui para o exercício da docência no ensino superior. Inferimos com o estudo, que a literatura e o ato de ler são interlaçados as formações pessoais e profissionais e consecutivamente ligados fortemente à prática pedagógica. No próximo subtítulo apresentamos alguns aspectos das relações estabelecidas pela leitura com a ação pedagógica.

5.1 O ENSINO DA LEITURA NA SALA DE AULA

A prática pedagógica na docência do ensino superior é um campo formado por vários elementos e aspectos que envolvem os saberes e conhecimentos da docência. “Somos fruto do que aprendemos e da busca constantemente de ensinar.” (R 36). Inferimos com Cunha (2010b, p. 22) que “[...] o processo de ensinar, em que são mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência, envolve uma complexidade de docência.” Portanto, as experiências adquiridas na docência ligada aos estudos ordenados dentro e fora da área de atuação, muitas vezes entrelaçados as leituras que os professores realizam apontam significativas diferenças na prática. Assim como percebemos neste estudo. Na opinião de um dos professores suas leituras auxiliam no desenvolvimento de sua profissão, pois ele diz que a leitura “na minha área profissional faz a diferença na prática pedagógica, por meio de discussões sobre aspectos teóricos e práticos do conteúdo a ser dado.” (R 24).

Assim sendo, no contexto da complexidade da ação docente pensou-se nas influências que a formação leitora provoca no ensino superior, pois “ler ensina a ter uma visão mais crítica do mundo, auxilia na didática, na eloquência e na argumentação.” (R 13). Foi por meio dessas percepções dos professores universitários, que realizamos as reflexões acerca do desenvolvimento do ensino de leitura em sala de aula no âmbito universitário.

De acordo com nossas análises o ensino de leitura é uma atividade que estabelece uma relação de trocas de saberes entre professores e alunos. Um dos professores deixa claro isso: “como sou

advogado e estou professor, tenho que procurar práticas contextuais que me permita chegar até o aluno (a) de uma maneira compreensível e didática.” (R 35). Outro professor diz “através da leitura vou montando minhas aulas e vou passando para meus alunos.” (R 39). “Ao aprofundar nossos conteúdos, posso verificar se o acadêmico realmente faz leituras aprofundadas ou se memoriza ou se vale de leituras superficiais.” (R 40). Ao analisarmos estes depoimentos, amparamo-nos em Souza (2012), notamos que quando o professor é um leitor assíduo, consegue estabelecer uma relação de troca de conhecimentos com o aluno, por meio de sua bagagem leitora e assim avaliar e melhorar a aprendizagem.

No processo de compreender em que medida a formação leitora interfere na formação do indivíduo e na prática pedagógica, realizamos alguns questionamentos de como os professores trabalham com leitura no cotidiano da sala de aula universitária e qual visão eles têm acerca do assunto. Uma das questões foi a 21: *Como você identifica ou classifica se seu aluno é um leitor assíduo ou proficiente?* (Apêndice A). Indagamos como eles identificam se seus alunos são leitores e quais metodologias utilizam para isso. Um dos professores relata: “não faço esta classificação.” (R 46). Para esse professor esta classificação não é tão importante em sua prática. Entretanto, para os outros quarenta e sete professores as análises e a proficiência em leitura dos alunos são parte importante da formação e, portanto, fazem parte de seus processos avaliativos da aprendizagem.

Quando se fala em estratégias ensino de leitura para se alcançar uma leitura eficiente e constituir um leitor proficiente, pensa-se em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis educacionais. A pesquisa apontou que é por meio das avaliações metodológicas previamente selecionadas que os professores utilizam em sua prática, que realizam essa classificação. Para um dos professores os alunos que realizam leituras diversas “[...] normalmente são pessoas calmas e concentradas em sala de aula.” (R 15).

Dentro das metodologias de ensino, após algumas solicitações de leituras os professores realizam atividades de compreensão. Promovem junto aos alunos, discussões em aula, seminários e debates. Com isso, os professores percebem a capacidade de articulação dos alunos, a verbalização, o vocabulário, a apresentação de ideias e ponto de vista que assumem durante o processo, assim confirma o professor (R 25), que “[...] pelo interesse e domínio no assunto os alunos são avaliados.” Refletimos com as análises e segundo Leffa (1996) que o desenvolvimento formativo leitor e o ensino contínuo da leitura por

meio da utilização de estratégias levam o leitor a alcançar a compreensão.

Outra metodologia ou estratégia de averiguação que os professores utilizam está relacionada à observação da forma que os alunos escrevem aos responderem as avaliações de forma dissertativa. Para o professor (R 20), por exemplo, é “[...] durante a escrita e verbalização de ideias reflexivas e críticas” que ele identifica a proficiência em leitura de seus alunos. “Através de seu vocabulário, da fala ou escrita correta, da coerência, da objetividade. Suas colocações vão além das pautadas em aula.” (R 28). “Principalmente quando o aluno não se distancia do seu livro de leitura do momento. E também quando o aluno escreve bem, tem boa articulação em suas ideias.” (R 27). Acrescenta este professor a importância da leitura, em sua visão ela provoca diferença na vida das pessoas, ele relata “[...] creio que a leitura faça isso nas pessoas, no entanto, não vejo como tarefa da literatura, mas dos diversos tipos de leitura que fazemos.” (R 27).

Dois dos professores participantes identificam que a leitura auxilia os alunos em sua prática profissional, e por meio de suas avaliações e metodologias utilizadas em sala de aula, ou nos ambientes de atuação diferenciados, como os laboratórios entre outros, os professores percebem que existe uma diferença na aprendizagem dos alunos. Um dos respondentes relata que percebe a proficiência em leitura de seus alunos “[...] indiretamente, pelo conteúdo das perguntas e pelo entendimento dos casos clínicos avaliados na prática.” (R 29). Outro professor compartilha seu cotidiano e a relação que estabelece entre sua ação pedagógica e como trabalha a leitura:

Como minha atividade docente é em ambulatório de ginecologia, fica mais restrita esta prática. Preenchemos tempo em procedimentos de atendimento ao paciente, discussões práticas e esclarecimentos. Desenvolvendo o comprometimento, responsabilidade e condutas. Despertando no aluno a necessidade de pesquisar (ler) sobre o caso. (R 28).

De acordo com suas percepções eles identificam que a proficiência em leitura faz diferença entre os alunos incipientes e os proficientes em leitura, nos momentos de prática da formação acadêmica inicial que recebem, com suas desenvolvuras e nos que apresentam

maiores buscas teóricas para tanto. O estudo apontou que esses professores conseguem fazer estas classificações porque são leitores.

Em sequência analisamos, segundo a resposta de três professores, que muito dos alunos que chegam à graduação não são leitores proficientes e tão pouco assíduos, são leitores por obrigação, não gostam de ler. Um dos entrevistados assim diz: “[...] são leitores de textos de interesse imediato ou técnico. Não são leitores assíduos.” (R 37). Além disso, outro professor identifica que essa falta de proficiência em leitura nos universitários é “[...] uma falha do ensino básico a falta de leitura dos alunos que chegam à universidade.” (R 31). Com nosso estudo, entendemos que a propagação efetiva do sentido do ensino de leitura é um processo circular e contínuo, conforme nos aponta Souza (2012), portanto, os alunos, só serão leitores proficientes na medida em que os professores também sejam, pois não se ensina conhecimento se não o possuir. Ganhamos amparo, nessa análise nos ensinamentos de Souza (2012, p. 83) “[...] se não sabemos ler, não podemos ensinar leitura. Ler e escrever são competências básicas e essenciais, direito de todo e qualquer indivíduo que vive em sociedade letrada.”

De acordo com as sugestões de atividades propostas por Solé (1998), o professor pode proporcionar em sala de aula, condições ou situações em que demonstre como elaborar uma interpretação, assim é possível melhorar as condições de aprendizagem em leitura. Diante disso, analisamos que são comuns e frequentes, dentre as metodologias de ensino utilizadas pelos professores universitários, as solicitações de leituras de artigos, livros, resenhas, relatos de ensino e relatórios em geral referentes às disciplinas as quais estão ministrando. Entretanto, observamos que alguns professores fazem indicações de outros tipos de leituras, como as literárias. “Comento com meus alunos algumas curiosidades que surgem depois dessas leituras. Como elas comunicaram suas informações e como isso me contribui na minha formação.” (R 27). Isso quer dizer que para os professores que possuem uma relação maior com a literatura, é mais comum realizar uma indicação literária fora de sua área de atuação.

Por meio da questão 22. *Você solicita leituras extraclasse? Se sim, de que forma você identifica se elas foram realizadas?* (Apêndice A). Verificamos e analisamos junto à percepção dos professores, a respeito das leituras extras classes. De acordo com as respostas, os professores relatam que fazem sim algumas indicações, todavia, a grande maioria das indicações é de acordo com as áreas de atuação, são as chamadas leituras complementares. “São solicitadas leituras para seminários específicos das áreas em questão, costume disponibilizar os

melhores textos da literatura da área que atuo.” (R 31). Lembramos que Solé (1998) ressalta que se deve demonstrar como fazer, não apenas solicitar a atividade escrita e posteriormente apresentar um retorno explicativo dos pontos a serem aperfeiçoados nas produções. Assim haverá sentido e compreensão.

Posteriormente, perguntamos aos professores que tipo de atividades eles realizam, em aula, após realizarem essas solicitações de leitura. Para tanto utilizamos a seguinte questão: 23. *Nas universidades, as solicitações de leitura de artigos, livros, resenhas, relatos de ensino e relatórios em geral, são frequentes. O que você costuma fazer em aula após essas solicitações?* (Apêndice A).

Os resultados apontaram que os professores costumam promover seminários, debates, produções escritas, outras leituras e avaliações por escrito. Conforme nos relata um dos professores “após as solicitações os alunos são convidados a apresentarem seminários sobre os conteúdos lidos nos artigos, capítulos de livros e demais obras a que foram convidados a ler.” (R 04). “Todo material e leitura são sempre discutidos em sala de aula. As atividades são vinculadas ao cotidiano da disciplina.” (R 12). Compreendemos que essas metodologias são saberes docentes que os professores adquirem com a prática profissional, como nos ensina Tardif (2002).

De acordo com quatorze professores os debates e os seminários são as atividades que eles mais costumam utilizar em sala de aula para trabalhar os textos que solicitaram a leitura. Um dos professores diz que em sua prática costuma “discutir o assunto lido e levantar pontos importantes e/ou controversos.” (R 13). Logo, para o respondente (R 11), além de solicitações de produção escrita, ele propõe “atividades que facilitem a discussão das ideias construídas através da leitura.” Outro professor assim se manifesta: “costumo trabalhar os textos, contextualizá-los e sortear alunos para apresentar uma compreensão geral.” (R 18). Inferimos, então, que os saberes das experiências, as formações e titulações exigidas, os conceitos de ensino e as formas de relacionamento com os alunos, possibilitam uma dinâmica de interações entre os sujeitos, que emanará na construção de saberes ligados em outras extensões derivados de situações adversas, conforme aponta Tardif (2002).

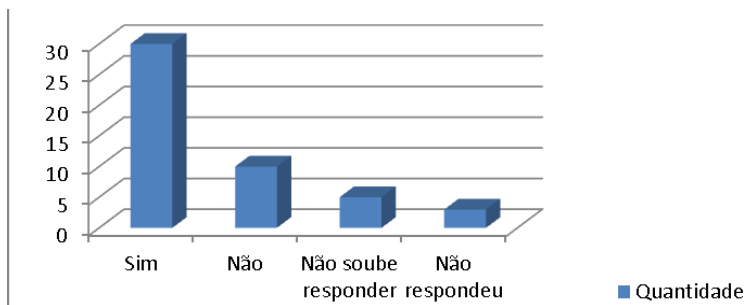
Na sequência averiguamos se os professores reservam algum tempo para que os alunos realizassem a leitura de conteúdos referentes à sua disciplina em sala de aula. Indagamos, portanto, com a questão 24. *Você reserva algum tempo para leitura de conteúdos referentes à sua disciplina em sala de aula? Por quê?* (Apêndice A). Um dos professores

lembra que “[...] na universidade a leitura obrigatória termina sendo a da matéria de aula.” (R 08). Entretanto, um dos professores ressalta que é importante “[...] debater a ideia principal e contexto da leitura para profissão de sua formação.” (R 09). Outro professor relata que solicita as leituras prévias dos textos indicados e “em aula dialogamos sobre as questões por eles levantadas. Costumo pedir a produção de um pequeno texto posteriormente, para perceber como cada um se apropriou da leitura.” (R 06). Compreendemos, então, que disponibilizar um tempo, mesmo que curto, durante o período de aula para os alunos efetivarem uma leitura, serve para incentivar o gosto pela atividade e contribui com o desenvolvimento da aprendizagem, pois devemos também pensar na realidade atual do curto tempo para estudar. Não existe melhor forma de propagar a leitura do que promover um espaço leitor, um momento de leitura, segundo nos aponta Souza (2012).

Outro elemento da formação leitora que analisamos no estudo foi à utilização das estratégias de leitura que, de acordo com Solé (1998), auxilia-nos a interpretar melhor o que lemos. Para alcançarmos os objetivos propostos, neste ponto da pesquisa, utilizamos a questão 25. *No desenvolvimento de atividades de leitura, geralmente, utilizamos algumas estratégias que nos auxiliam a interpretar melhor o que lemos. Você utiliza alguma? Quais?* (Apêndice A). Com ela, averiguamos se os professores utilizavam ou não as estratégias e quais seriam elas. Logo após essa observação discutimos separadamente esses depoimentos.

Verificamos que para trinta professores que participaram da pesquisa, ou seja, representando 63% dos respondentes as estratégias de leitura fazem parte de suas vidas pessoais e profissionais. Apresentamos no gráfico 2, os resultados de utilização ou não das estratégias:

Gráfico 2– Estratégias de leitura



Fonte: dados da pesquisa.

Os professores relatam que utilizam essas estratégias com frequência. Um dos professores diz: “procuro reler quando necessário, destaco palavras-chave, aproprio-me de resumos e interpretações.” (R 25). Outro professor acredita que sua estratégia de leitura está em ele “associar a parte teórica com a parte prática.” (R 32).

Dentro da questão 25 (Apêndice A), temos o questionamento acerca da utilização das estratégias e quais seriam elas. Para uma melhor observação, elucidamos com no quadro 9, alguns depoimentos mais marcantes de quando os professores foram questionados se ao lerem utilizavam essas estratégias de leitura:

Quadro 9 – Depoimentos sobre as estratégias de leitura

| |
|--|
| 25. No desenvolvimento de atividades de leitura, geralmente, utilizamos algumas estratégias que nos auxiliam a interpretar melhor o que lemos. Você utiliza alguma? Quais? (Apêndice A). |
| “Sim. Vou grifando partes que me chamam a atenção. Seleciono parágrafos e os transcrevo para um grande texto. Na sequência vou organizando ideias e citações, para construir então meu próprio texto.” (R 08). |
| “Faço uma primeira leitura rápida em seguida releio o texto.” (R 31). |
| “Faço esquemas para interpretar o que leio e resumos.” (R 33). |
| “Leitura atenta da introdução e sumário, além de me preparar para ler.” (R 34). |
| “Algumas estratégias com dinâmica com uso do celular (perguntas e respostas).” (R 36). |
| “O resumo seria uma estratégia para auxiliar a interpretação e ler o texto várias vezes, também realizar uma apresentação em PowerPoint reforça o entendimento.” (R 26). |

Fonte: dados da pesquisa.

Nossa pesquisa aponta que, quando se lê, deve-se ter um objetivo de leitura, utilizar estratégias de compreensão, como grifos, anotações, resumos, criar palavras-chaves e mapas conceituais e este é um processo de ensino contínuo, como se observou nos apontamentos de Solé (1998) que utilizamos para refletir com estas respostas. Observamos este depoimento: “Às vezes grifo palavras. Não sei se pode ser uma estratégia?!” (R 38). Embora esse professor não tenha certeza se grifar ao ler é uma estratégia, talvez, por falta de conhecimento técnico de ensino de leitura, ele faz intuitivamente, provavelmente aprendeu com algum professor ou sozinho, que essa estratégia fazia com que ele compreendesse melhor o que estava lendo.

Nosso estudo aponta que a leitura e seu ensino é um sistema de produção de sentidos e significados que levam os leitores a alcançar a compreensão do que leem, afirmamos isso, amparados nos conceitos dos autores Duran (2009), Leffa (1996) e Souza (2012). Relatamos que 10% dos professores não souberam responder a questão relativa a utilizarem estratégias de leitura, talvez porque não compreenderam a pergunta ou não sabem o que são tais estratégias, pode ser que as utilizem, porém, não as classificam assim. Dentre os 21% dos professores que relataram não utilizar estratégias de leitura, as respostas não tiveram justificativas, apenas disseram “não”. Exceto um respondente disse: “Não, apenas leio.” (R 45). E, por fim, três professores não responderam a questão. Em síntese, dentre as estratégias mais citadas, o estudo mostra que os respondentes costumam fazer sínteses, resumos, grifos, fichamentos, reflexões das leituras, mapas mentais, quadros com citações consultam dicionários e realizam releituras dos textos.

Nossa última análise da prática pedagógica deu-se em verificar se os professores compartilhavam as suas próprias estratégias de leituras com seus alunos. E se fizessem como faziam, por meio do seguinte questionamento: 26. *Você compartilha com seus alunos essas estratégias? Como?* (Apêndice A). Amparamo-nos em Solé (1998) para realizar essas análises, porque a autora aponta que uma das condições metodológicas de ensino aprendizagem para a leitura tornar-se efetiva e se ter sucesso na constituição de um leitor, seria por meio da observação do aluno no professor. O aluno vê o professor como um espelho. Entretanto, para que isso ocorra, isto é, para que o aluno aprenda assim, o professor teria que desenvolver atividades onde ele mesmo demonstrasse suas atribuições leitoras.

Dentre os quarenta e oito respondentes, 63% dos professores afirmam compartilhá-las. Assim respondem alguns: “Sim, dizendo a eles como faço e estimulando para que façam o mesmo.” (R 46). “Sim, faço mapas com conteúdo, utilizo figuras e passo para os alunos.” (R 33). “Sim. Liberando o acesso a todas as estratégias, como o uso do celular para realizar em casa de forma individual ou em grupo.” (R 37). Conforme os depoimentos, os professores explicam aos alunos quais tipos de estratégias utilizam ao ler um texto e fazem indicações para que os alunos as utilizem também. De acordo com Solé (1998), embora a leitura faça parte de um processo individual, interno, é necessário ser ensinada.

Nossa pesquisa apontou que os professores que fazem uso de suas estratégias nas ações pedagógicas conseguem auxiliar o aluno na compreensão da leitura. Um professor assim se manifesta sobre sua

prática: “cada um tem sua forma. Peço que eles sinalizem no texto o que considera importante e que busquem no dicionário palavras/termos que eles não conhecem o significado.” (R 47). Outra ação pedagógica é “duas ou três aulas (semanas) são dedicadas à interpretação de textos.” (R 29). Em outro depoimento o professor diz que com as estratégias de leitura ele vai ajudando os alunos “a interpretar o texto e auxiliando na reestruturação das ideias de forma coesa, lógica e ordenada.” (R 28). No que diz respeito às estratégias de ensino e leitura, Solé (1998), aponta que elas são instrumentos essenciais para o desenvolvimento das atividades docentes relativas ao ensino da leitura. O estudo mostra que possivelmente os 21% dos professores que relatam não utilizar estratégias de leitura em sala de aula, podem não interpretar suas ações de compreensão como estratégias, ou talvez, não acreditem que devam ser compartilhadas no ensino superior, como percebemos quando o professor diz: “não tenho nenhuma específica.” (R 07). Diante disso, compreendemos que quando os leitores utilizam as estratégias, conseguem compreender e interpretar melhor o que estão lendo. Alcança-se, dessa forma autônoma a compreensão dos textos lidos. Consecutivamente tornamos leitores incipientes em proficientes.

Compreendermos que no ensino superior as metodologias de ensino são diferenciadas, todavia, as estratégias de leitura fazem parte da formação leitora. Conforme nossas análises a formação leitora influencia na prática pedagógica dos professores. Observando estes dois depoimentos: “Não é costume. Porém entendo que são ações importantes e boas práticas devem ser compartilhadas.” (R 15). “Ainda não tive essa ideia. A não ser nas orientações de TCC.” (R 21). Entendemos que o período apropriado para ensinar a ler e a utilizar as estratégias de compreensão leitora seria na educação básica. Contudo, o ensino de leitura contínuo em qualquer período educativo contribui com uma formação de qualidade, conforme os estudos de Leffa (1996) e Souza (2012).

Com a última questão, a 27. *Você acredita que sua formação leitora provoca algum efeito em sua prática pedagógica? Explique:* (Apêndice A), provocamos uma autorreflexão para junto aos professores e com os dados inferimos que os professores que responderam a pesquisa estão em constante aprendizado e a formação leitora que possuem provoca certas diferenças na docência. Eles estão sempre se atualizando e consideram que um dos fatores essenciais na docência é entender que o conhecimento é transformativo, mutável e o aprendizado não é estagnado. Um dos professores assim revela: “por isso revejo

minhas estratégias continuamente e estímulo os alunos a lerem.” (R 11).

Nosso estudo apontou que a formação leitora provoca um efeito positivo e essencial na prática pedagógica dos professores universitários. Um deles diz “com a leitura tenho condições de trazer mais elementos para sala de aula.” (R 10). Tendo em vista os aspectos observados, quanto às implicações da formação leitora na prática pedagógica dos professores universitários, nosso estudo apontou que a formação docente e leitora, bem como, a aprendizagem, é diretamente relacionada aos saberes docentes que Tardif (2002) explica, pois envolve as vivências de mundo e as experiências de sala de aula e também abarca as questões profissionais e os conhecimentos científicos dos professores.

Portanto, ao analisarmos os dados da pesquisa com as opiniões dos professores, compreendemos que, quando o professor é um leitor proficiente e assíduo, sua prática pedagógica é diferenciada. Quando esse professor pensa suas aulas, relaciona suas leituras as elaborações das atividades que irá propor aos alunos. O estudo apontou que isso ocorre devido à formação leitora que cada professor recebeu. Os professores que relataram ter tido uma relação com a leitura mais abrangente e de forma prazerosa, declaram ações pedagógicas mais íntimas com a leitura. Nos relatos percebemos que eles agem diferentes dos respondentes que não apresentaram uma formação ou relação de prazer com a leitura durante o processo de suas formações leitoras. Após a observação na amostra analisada, podemos afirmar que a formação leitora traz implicações na prática pedagógica. O professor que possui uma formação leitora satisfatória consegue socializar a leitura. Pois mesmo que as leituras obrigatórias, no contexto universitário, sejam à base da formação ou do conteúdo a ser ministradas e as complementares façam parte desse repertório, é possível, realizar indicações de leituras para deleite e sempre há possibilidades de relações variadas com o contexto do aluno e dessa contribuir com a qualidade da educação brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência universitária é uma profissão com um amplo campo de saberes específicos e elementos constitutivos, conforme percebemos com Cunha (2010a; 2010b; 2012) e Tardif (2002). Para compreendermos a formação docente, recorremos à história da docência com os apontamentos de Masetto (1998). Antigamente, devido à influência de Portugal e outros Países, contratavam-se os profissionais atuantes no mercado de trabalho, que possuísem maior prestígio na sociedade, para lecionar nas universidades. Por isso, o corpo docente era composto por especialistas. E as primeiras universidades no Brasil eram tecnicistas e o ensino também. Logo, não havia uma preocupação com a qualidade da formação docente. Após alguns anos e muitas lutas educacionais, ocorreram às mudanças de pensamento, de comportamento e devido ao avanço tecnológico, passou-se a entender que a docência é um processo amplo que requer atenção e formação específica.

Então, na docência, é essencial ter conhecimentos específicos de suas áreas de atuação, bem como, em qualquer profissão. Segundo Nóvoa (1997), a formação não se constitui pela unificação de conteúdos, metodologias, técnicas ou conhecimentos variados. O autor afirma que, para o exercício dessa profissão, é necessária uma qualificação acadêmica e pedagógica, para que consiga ensinar da melhor forma possível o aluno. Como percebemos com os apontamentos de Zabalza (2004), são nas instituições formativas em que se constituem as identidades profissionais. Pois os objetivos das universidades são aprimorar o conhecimento, promover a aprendizagem significativa, desenvolver pesquisas científicas, a formação de qualidade e a capacitação contínua dos sujeitos para atuarem nas diversas áreas do conhecimento, com criticidade, aptos a posicionarem-se frente às questões socioeconômicas e políticas contemporâneas.

Dentro desse contexto é que abordamos a questão da formação leitora. Leffa (1996) ensina que ler faz parte de um processo de representação, que envolve o sentido da visão, tanto física quanto de mundo. Por meio de uma metáfora, Leffa (1996) explica que ler seria ver o mundo por meio de espelhos. Porque os espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo e, para o autor, a efetiva leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. Segundo o autor, a leitura não se dá por acesso direto à realidade, e sim por intermediação de outros elementos da realidade. Portanto a leitura é uma fonte de produção de conhecimentos, sentidos e significados. Com Leffa

(1996), compreendemos que, no campo das práticas pedagógicas, a leitura pode ser considerada um instrumento interdisciplinar de ensino e o ato de ler como uma competência a ser adquirida, assim como a assimilação dos métodos pedagógicos abordados por esse processo.

A partir desse entendimento e com ênfase aos processos do ensino de leitura e os aspectos que envolvem a formação leitora dos professores universitários, condicionados a suas práticas pedagógicas, percebe-se que tal formação é entrelaçada com os saberes docentes, conforme os dados analisados e de acordo com a percepção dos professores, fazem parte da constituição da formação e da identidade do professor. Diante dessas discussões e com o intuito de entender mais a respeito da formação leitora e suas relações com a formação docente e a prática pedagógica, nossa pesquisa, propôs realizar uma análise de abordagem quanti-qualitativa e de cunho descritivo. Traçamos como objetivo geral compreender a formação leitora dos professores universitários e as possíveis interfaces desta formação com suas práticas pedagógicas. Para alcançar este objetivo, determinamos quatro objetivos específicos, cujos resultados apresentamos a seguir:

O primeiro objetivo específico foi apurar quais os aspectos que condicionaram a formação leitora dos professores universitários. Neste momento realizamos, inicialmente, a caracterização dos sujeitos, por meio de indicadores sociais que identificaram os professores no contexto universitário, buscamos evidenciar um perfil coletivo, que nos permitiu entendê-los e caracterizá-los como sujeitos sociais. Posteriormente, apuramos os elementos constituintes da formação leitora, como o contato com leituras na infância, o acesso à leitura na educação básica e as experiências com a leitura durante o período da graduação. Neste processo, conseguimos promover que os professores acionassem suas memórias, e como resultado, apontamos que as lembranças dos professores são importantes, pois de acordo com Souza (2012) a influência do cérebro e da memória que envolve o ato de ler é uma questão essencial humana relacionada ao processo de formação leitora. Nosso estudo apontou que os condicionantes da formação leitora, estão relacionados com os aspectos que envolvem a docência, porque suas leituras e a formação leitora que receberam fazem parte da prática pedagógica, pois auxiliam no desenvolvimento de suas atividades profissionais, dando viabilidade e amparo teórico aos conteúdos a serem ministrados. De acordo com a pesquisa as ações docentes e as indicações de leituras aos alunos, estabelecem relações de socialização entre professores e alunos e promove a ampliação de uma cultura letrada. Confirmamos assim, conforme nos aponta Soares (2004)

que às experiências individuais de leitura são fundamentais tanto para a formação de modo geral quanto para o exercício do magistério. Inferimos, portanto que, o conjunto dessas relações, estabelecidas pelos aspectos analisados, condicionam a formação leitora e fazem parte da construção de uma identidade tanto profissional quanto leitora.

O segundo objetivo específico consistiu em analisar o conceito de leitura dos professores universitários. Para tanto, foi necessário olhar para um conjunto de relações que se estabelecem com a leitura e a formação, porque estamos discorrendo sobre a percepção dos professores e cada um deles recebeu e internalizou uma formação diferente. Segundo os apontamentos de Leffa (1996) e Freire (2006), o processo de formação leitora e a leitura em si não se limita à decifração do código escrito, porque existem várias formas de ler tudo que nos cerca no mundo. Assim sendo, analisamos os benefícios da leitura na ótica dos professores, a importância da literatura em suas vidas e como é o processo de ensino da leitura durante o período formativo/acadêmico, segundo suas percepções. Para termos amparo teórico nas análises qualitativas, no terceiro capítulo, discorremos sobre o conceito interacionista de leitura e abordamos três modelos de leitura: a *bottom-up*, a *top-down* e a aproximação *interativa*. Com guarita em Leffa (1996, p. 10), que associa o conceito de leitura a “um processo de representação”, apresentamos uma reflexão sobre essas abordagens, associando-as com o desenvolvimento da ação pedagógica que, constatamos influenciar e contribuir, com a formação leitora. Os dados analisados apontaram, também, que 48% dos professores possui uma visão interacionista da leitura. De acordo com Leffa (1996), no modelo interacionista, o processo de leitura exige compreensão e interação entre leitor, texto e contexto, conforme observamos com Duran (2009), Leffa (1996) e Kato (1990). De acordo com os dados 31% das opiniões sobre atribuições leitoras aproximam-se do modelo *Top-down*, que prioriza o ato de ler sob o ponto de vista do leitor. Conforme a nossa análise, 9% dos professores universitários, possuem uma visão da leitura que correspondem, ao modelo *Bottom-up*. Por meio dos apontamentos de Duran (2009), neste modelo de leitura, o leitor, analisa a disposição das informações de um texto, tais como estão dispostas. Amparados por Duran (2009), constatamos com as análises que o conceito de leitura é associado ao processo de formação leitora e, portanto pode ser constituído de forma individual ou coletiva. Tal formação e conceito acompanha o leitor ao longo de sua vida pessoal e profissional.

O terceiro objetivo específico foi investigar qual o perfil leitor dos professores universitários. Neste sentido, buscamos traçar um perfil

leitor dos professores universitários. Averiguamos e analisamos de acordo com as declarações dos professores, parte, de um contexto formativo leitor. Para tanto, realizamos as análises, buscando saber quais os tipos de leituras que os professores realizam com maior frequência e analisamos junto aos conceitos de Candido (2004) entre outros. A pesquisa apontou que a leitura diversificada, assim como é na educação básica é no âmbito universitário, um instrumento utilizado no desenvolvimento do processo de formação de um leitor proficiente. Percebemos por meio das reflexões acerca da prática pedagógica que as leituras realizadas pelos os professores proporcionam para eles e para os alunos, mais criatividade, autonomia, aumenta a criticidade, ajuda no desenvolvimento do poder de discurso, dá maior domínio ortográfico, sintático e semântico. Os dados revelam que os perfis leitores dos professores universitários participantes da pesquisa, são de leitores assíduos e proficientes porque possuem uma boa formação leitora. Suas leituras diversificadas e técnicas constroem seus conceitos de mundo e pedagógico. As questões relativas às atribuições de seus conceitos de ensino de leitura não são apenas de caráter técnico, são proporcionais com as visões de leitores assíduos. Por um lado este é um fator analisado que não interfere diretamente no perfil de um leitor, contudo, as concepções e o entendimento da leitura de forma técnica elevaria a qualificação da formação docente.

O quarto objetivo específico incidiu em verificar as implicações da formação leitora na prática pedagógica. Por isso, olhamos para o ensino da leitura na sala de aula universitária. De acordo com percepção dos professores universitários e nossas análises, os dados da pesquisa apontaram que a leitura e seu ensino é um sistema de produção de sentidos e significados que levam os leitores a alcançarem a compreensão do que leem. Tal análise está amparada nos conceitos dos autores Duran (2009), Leffa (1996), Kato (1990) e Souza (2012). Outro elemento da formação leitora que analisamos foi à utilização das estratégias de leitura que segundo Solé (1998) nos auxiliam a interpretar melhor o que lemos. Nossa pesquisa apontou que quando se lê, deve-se atribuir um objetivo de leitura e utilizar estratégias de compreensão, como grifos, anotações, resumos, criar palavras-chaves e mapas conceituais. Nossas análises apontaram que para 63% dos professores as estratégias de leitura fazem parte de suas vidas pessoais e profissionais. Eles utilizam essas estratégias de leitura com frequência e ensinam seus alunos a utilizarem.

Nossa última análise da prática pedagógica, finalizando nosso quarto objetivo específico, deu-se em verificar se os professores

compartilhavam as suas próprias estratégias de leituras com seus alunos, e se fizessem como isso acontecia. Com base em Solé (1998) para realizar essas análises, percebemos que uma das condições metodológicas de ensino aprendizagem para a leitura tornar-se efetiva e para alcançar o sucesso na constituição de um leitor proficiente, seria por meio da observação do aluno no professor. De acordo com os ensinamentos de Solé (1998), quando o aluno vê o professor aplicar algum ensinamento ele passa a ter mais confiança em utilizar esse ensino, como se o professor fosse um espelho. Entretanto, para que isso ocorra, o professor deveria desenvolver atividades em que ele mesmo demonstrasse suas atribuições leitoras. Compreendemos que no ensino superior as metodologias de ensino são diferenciadas, contudo, as estratégias de leitura fazem parte da formação leitora e de alguma forma da prática pedagógica do professor. Conforme nossas análises a formação leitora influencia na prática pedagógica dos professores. Dentre os quarenta e oito respondentes, 63% dos professores afirmam compartilhá-las. Nossa pesquisa apontou que os professores que fazem uso de suas estratégias nas ações pedagógicas conseguem auxiliar o aluno na compreensão da leitura.

Como principal contribuição à comunidade acadêmica e à sociedade em geral, nossa pesquisa, tendo em vista os aspectos observados quanto às implicações da formação leitora na prática pedagógica dos professores universitários, contribui apontando que a formação docente e leitora, bem como a aprendizagem, está diretamente relacionada aos saberes docentes que Tardif (2002) evidenciou em sua pesquisa sobre formação de professores. A pesquisa de Tardif (2002), não aponta soluções mágicas e sim propõem discutir a formação de professores e os saberes docentes que as envolvem. Da mesma forma, nossa pesquisa, propôs discutir a formação docente e leitora, que envolve as vivências de mundo e as experiências de sala de aula, as questões profissionais e os conhecimentos científicos dos professores. Assim sendo, ao analisarmos os dados apontados pela pesquisa, de acordo com a percepção dos professores, compreendemos que, quando o professor é um leitor proficiente e assíduo, sua prática pedagógica é diferenciada. Quando esse professor elabora e organiza suas aulas, ele busca relação com suas leituras. A formação leitora traz implicações na prática pedagógica, porque o professor que possui uma formação leitora satisfatória, ou seja, é um leitor proficiente e entende a leitura como uma ferramenta de trabalho docente, consegue socializar e propagar a leitura junto aos alunos e dessa forma passa a contribuir com uma melhor formação leitora de seus alunos.

Como limitação dessa pesquisa, fica uma constatação de que, o período de tempo estipulado para o desenvolvimento de pesquisas científicas no Mestrado em Educação é realmente muito curto. Como sugestão de pesquisas futuras neste tema, indicamos realizar, no mínimo, seis meses de observação da prática pedagógica e posteriormente um grupo focal para aprofundamento de questões centrais. Talvez, desenvolver um estudo em nível de Doutorado, com mais tempo de pesquisa. Assim, ao chegar ao final deste processo, somos sabedores que é um assunto que não se esgota, pois muito mais do que revelar certezas, temos consciência de que ficaram lacunas para serem investigadas, perguntas a serem respondidas, mas o mais importante é tornar este resultado público para ser apreciado, receber críticas e suscitar o debate, pois é por meio dele que podemos avançar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALLIENDE, F; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BACK, A. C. P.; SOARES, C. **Práticas de leitura: o saber e fazer pedagógico dos professores do Curso de Pedagogia da UNESC**. In: II Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos [recurso eletrônico]: educação, arte e direitos humanos- Eixo: educação, linguagem e memória. v. 02, p. 01- 05. Anais-ISSN 2447-4665. Criciúma: UNESC, 2017.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. 2018. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 02 set. 2018.

BOUDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANT, L. L. N. A. O. (coord.). **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2. ed. Brasília-DF. 2004.

BRASIL. Mec. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. - Inep - (org.). Ministério da Educação: **IDEB - Resultados e Metas**. IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e Projeções para o BRASIL. Atualizado em: 30/08/2018. Saeb e Censo Escolar. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam>>. Acesso em: 02 set. 2018.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e Desacordos: a leitura além do óbvio.** Campinas: São Paulo, Mercado de Letras, 2012.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos.** 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: **Catálogo de Teses e Dissertações (CTD).** 2018. Disponível em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em: 02 set. 2018.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais,** Araxá-MG, v. 7, n. 7, maio 2011. p. 251-266. Anual. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/search/advancedResults>>. Acesso em: 13 out. 2017.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. MEC: **Revista Brasileira de Educação.** 2003.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria – análise – didática.** São Paulo: Ática, 1997.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, M. I. Prefácio. *In*: SOUZA, A. R. B. de; SARTORI, A. S.; NORONHA, E. C. S. F. (org.). **Formação docente e práticas pedagógicas: cenários e trajetórias.** Florianópolis: UDESC, 2010a. p. 09-12.

_____. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010b.

_____. Prefácio. *In*: VOLPATO, G.; PINTO, M. M. (org.). **Pedagogia universitária: olhares e percepções.** Curitiba, Paraná: CRV, 2012. p. 07-09.

DIAS, S. J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DURAN, G. R. As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. **Revista Prolíngua**. Paraíba, v. 04, n. 02, 01 Jul./Dez. 2009. p. 01-14. Semestral. ISSN 1983-9979. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/13427/7623>> Acesso em: 10 mar. 2019.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. Tradução de Claudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÀN, J. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IBERNON, F. (coord). **La formación permanente del profesorado em los países de la CEE**. Barcelona: ICE/Universitat de Barcelona: Horsori, 1993.

IBICT. **Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia**. 2018. Disponível em: <<http://www.ibict.br/>>. Acesso em: 02 set. 2018.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. - Inep – Resultados Nacionais – Pisa 2015: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Brasília: 2016. **Brasil no PISA 2015-Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf> Acesso em 02 set. 2018.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2002.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2009.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M. **Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. Ática, 5. ed. São Paulo, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 310.

LEFFA, J. V. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. 1. ed. Porto Alegre: Sagra - Luzzatto, 1996. (Coleção Ensaios, 7).

MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MORAIS, E. M. C. **Leituras de professores de pedagogia de instituições particulares de ensino superior em Belo Horizonte e algumas implicações nas suas práticas docentes**. 2014. cap. 5. p. 197. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Minas Gerais, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9XCJBK>>. Acesso em: 02 set. 2018.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

Relatório da OECD. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. **Resumo de resultados nacionais do PISA 2015**. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil_prt.pdf> em: Acesso em 02 set. 2018.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS-THÉO, I. O. O ato de ler. **Revista de educação CEAP** – Ano 11 – nº 41 – Salvador, jun./2003.

SAVIANI, D., A filosofia na formação do educador. *In*: SAVIANI, D., **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 09-24.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1981.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2004. p. 18-29.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, A. C. Cognição, Aprendizagem e Língua. Parte I. *In*: SOUZA, A. C.; GARCIA, W. A. C. **A produção dos sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012. p. 21-105.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VASCONCELO, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VERSIANI, D. B; YUNES, E.; CARVALHO, G. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: UNESP, 2012.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 239.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. Leitura: por que a interdisciplinaridade? *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2004. p. 11-17.

APÊNDICE A – ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO

Questões investigativas da pesquisa associadas aos objetivos

| TEXTO DE ENCAMINHAMENTO AOS PROFESSORES |
|--|
| <p>Pesquisa sobre formação leitora e práticas pedagógicas</p> <p>No Mestrado em Educação da Unesc, está sendo desenvolvido um estudo acerca da formação leitora e das práticas pedagógicas que envolvem a docência universitária, pela mestranda Charlene Soares, sob orientação do Professor Dr. Gildo Volpato. Para a conclusão deste estudo, solicitamos que os Sr. (as), participem desta pesquisa, respondendo o questionário que segue.</p> |
| OBJETIVO GERAL DA PESQUISA |
| <p>✓ Compreender a formação leitora dos professores universitários e as possíveis interfaces desta formação com suas práticas pedagógicas.</p> |
| PERGUNTAS DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS |
| <p>1. Você é professor em qual área do conhecimento?</p> <p>() Saúde () Sociais aplicadas () Engenharias () Humanidades e Educação</p> <p>2. Sexo Feminino () Masculino ()</p> <p>3. Qual sua idade?</p> <p>() 25-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61-70</p> |

OBJETIVOS ESPECÍFICOS**PERGUNTAS DO OBJETIVO “a”**

a) Identificar os aspectos que podem ter condicionado a formação leitora dos professores universitários.

04. Em qual classe social você considera ter nascido?

Baixa Média Médio-alta Alta

05. Qual sua classe social atual?

Baixa Média Médio-alta Alta

06. Qual o grau de escolarização de seus pais?**07. Você frequentou escola de educação infantil?**

Sim Não

08. Quanto tempo você leciona no ensino superior?

- 01 a 05 anos
 06 a 10 anos
 11 a 15 anos
 16 a 20 anos
 mais de 20 anos

09. Na sua infância, você teve contato com leituras de livros? Adultos, liam para você? Poderia citar alguma obra que tenha marcado sua infância?

10. Na Educação Básica, como foi o seu acesso aos materiais de leitura? Lembra-se de alguma obra que lhe marcou como leitor e o motivo?

11. Comente como foram suas experiências com a leitura durante a graduação?

PERGUNTAS DO OBJETIVO “b”

b) Analisar o conceito de leitura dos professores universitários.

- 12.** O que você entende por leitura?
- 13.** Você se considera leitor? Em sua opinião, o que é ser leitor?
- 14.** Você acredita que se ensina leitura durante todo o período formativo/acadêmico? Justifique:
- 15.** Você acredita que a leitura deve ter um objetivo? Justifique sua resposta.
- 16.** Quais são os benefícios da leitura na sua vida pessoal e profissional?
- 17.** Qual a importância da literatura na sua vida? Explique:

PERGUNTAS DO OBJETIVO “c”

c) Investigar, qual o perfil leitor dos professores universitários.

- 18.** Que tipo de leitura você costuma realizar?

Marque quantas opções desejar

- Suspense
- Terror
- Humor
- Romance
- Autoajuda
- Ficção
- Espírita
- Bíblia
- Blogs e sites
- Gibi- Quadrinhos
- Jornais
- Revistas de curiosidades gerais
- Revistas científicas
- Periódicos científicos
- Livros da minha área de atuação profissional
- TCC, Dissertações e Teses
- Outras, quais? _____

- 19.** Em média, quantos livros de literatura você lê por ano?

- 01 – 03
- Mais de 05
- Não leio livros de literatura

PERGUNTAS DO OBJETIVO “d”

d) Verificar as implicações da formação leitora na prática pedagógica, na percepção dos professores universitários.

20. As leituras que você realiza têm interferido ou contribuído com o seu trabalho docente? Se sim, de que forma você percebe isso?

21. Como você identifica ou classifica se seu aluno é um leitor assíduo ou proficiente?

22. Você solicita leituras extraclases? Se sim, de que forma você identifica se elas foram realizadas?

23. Nas universidades, as solicitações de leitura de artigos, livros, resenhas, relatos de ensino e relatórios em geral, são frequentes. O que você costuma fazer em aula após essas solicitações?

24. Você reserva algum tempo para leitura de conteúdos referentes à sua disciplina em sala de aula? Por quê?

25. No desenvolvimento de atividades de leitura, geralmente, utilizamos algumas estratégias que nos auxiliam a interpretar melhor o que lemos. Você utiliza alguma? Quais?

26. Você compartilha com seus alunos essas estratégias? Como?

27. Você acredita que sua formação leitora provoca algum efeito em sua prática pedagógica? Explique: