



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL PEREIRA DE CAMARGO

**PRESENCAS E AUSÊNCIAS DA LEITURA
EM UM CURSO DE PEDAGOGIA**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucinea Aparecida de Rezende

**Londrina, PR
2006**

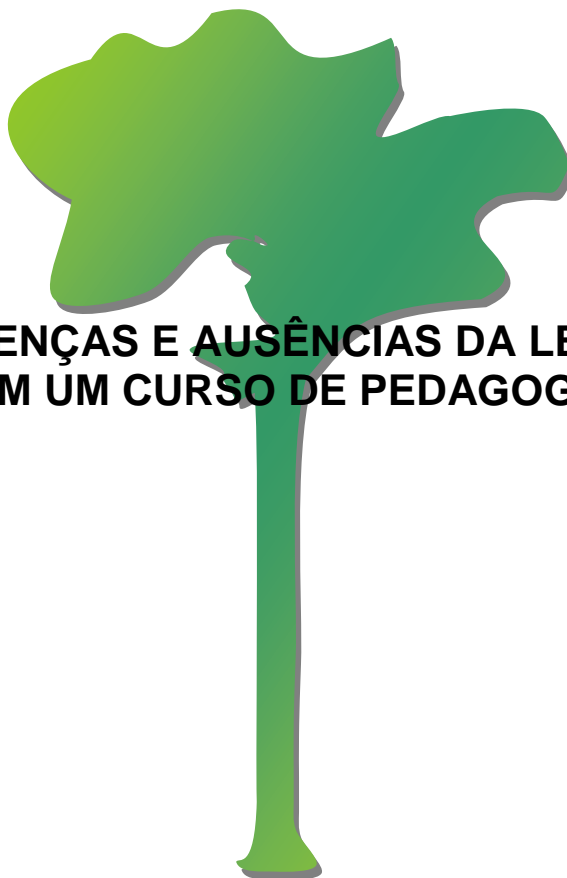


**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL PEREIRA DE CAMARGO



**PRESENCAS E AUSÊNCIAS DA LEITURA
EM UM CURSO DE PEDAGOGIA**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucinea Aparecida de Rezende

**Londrina, PR
2006**

RAQUEL PEREIRA DE CAMARGO

**PRESENCAS E AUSÊNCIAS DA LEITURA
EM UM CURSO DE PEDAGOGIA**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Mestrado em Educação da
Universidade Estadual de Londrina,
como requisito para a obtenção do
título de Mestre.**

**Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Lucinea Aparecida de
Rezende**

**Londrina – Paraná
2006**

RAQUEL PEREIRA DE CAMARGO

**PRESENÇAS E AUSÊNCIAS DA LEITURA
EM UM CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Lucinea Aparecida de Rezende
UEL – Londrina – PR
(Orientadora e Presidente)

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzzoto
USP – São Paulo - SP
(Membro)

Prof^a. Dr^a. Cleide Vitor Mussini Batista
UEL – Londrina – PR
(Membro)

Prof^a. Dr^a. Olga Ribeiro de Aquino
UEL – Londrina – PR
(Suplente)

Prof^a. Dr^a. Ângela Mara de Barros Lara
UEM – Maringá – PR
(Suplente)

Londrina, _____ de _____ de 2006.

Ficha catalográfica elaborada por Cristina Maria Botelho CRB9-994/BICEN/UEPG

C172Pp Camargo, Raquel Pereira de
Presenças e ausências da leitura em um curso de Pedagogia. / Raquel
Pereira de Camargo. Londrina,
2006.
112 f.

Dissertação (mestrado) – Mestrado em Educação/UEL.

1-Leitura. 2-Ensino superior. 3-Pedagogia. I.T.

CDD: 374

Dedicatória

A Deus

Pela certeza de que eras Tu quem me conduzia, quando eu já não tinha mais por onde caminhar.

Aos meus pais

Pelos exemplos de coragem, honestidade, perseverança e de extremo amor.

Aos meus irmãos Marco, Jussara, Romi e Regina

Pelos gestos de carinho, paciência e apoio nos momentos marcantes.

A Eduardo, meu amigo virtual/real

Pela presença e apoio constantes nos momentos marcantes.

Agradecimentos

Às minha amigas Rosana, Márcia e Izabel

Pelo apoio, compreensão, carinho e amizade em todas as trajetórias.

Aos professores do Mestrado

Presenças fundamentais neste processo.

A meu amigo André Silva

Pelas sábias palavras de apoio e perseverança.

Aos amigos

Pelas palavras de apoio, críticas, ensino, companheirismo, paciência, enfim, pela amizade.

Aos colegas do mestrado

Pela honra de ter compartilhado momentos tão intensos de alegrias, frustrações e sucessos.

À minha Orientadora Lucinea Aparecida de Rezende

Que sabe ler o mais difícil objeto da leitura: o próprio ser humano...

Especial agradecimento pelo lindo poema com o qual fui presenteada no dia da defesa desta dissertação.

PARCERIA

Lucinea Aparecida de Rezende

A palavra de ordem neste século é parceria.

Par – ceria...

Por vezes é! – O par se faz.

Pares tantos,
Duplas geniais,
parcerias figurantes
e outras delas fatais.

Pares de estudiosos:
alunos,
professores,
pesquisadores.

Parcerias que rendem,
se solidificam,
fecham portas obtusas,
abrem espaços siderais.

Um vôo...uma viagem!
Do primeiro bater das asas,
ao alcance da distância,
vão-se muitas penas!

Muitos motores roncam!
Nos ares, alguma turbulência!
No entanto, piloto e co-piloto
seguem em frente.

Chegam ao ponto final?
Nunca...Apenas fazem escalas...
Aqueles que voaram juntos
e com outros irão viajar!

Siga em frente, Raquel, e que você tenha bons vôos!

Com carinho,

Lucinea

CAMARGO, Raquel Pereira de. **Presenças e ausências da leitura em um curso de Pedagogia**. 2006. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR. 2006.

RESUMO

A pesquisa que se apresenta se insere na temática das práticas sociais escolares de leitura de acadêmicos do curso de Pedagogia de uma Universidade pública, situada na região leste do Estado do Paraná. Centra-se nas ausências e presenças de leituras de acadêmicos do curso de Pedagogia. Mais especificamente, pretendeu olhar a(s) leitura(s) que os(as) discentes realizam na vida acadêmica e social. Considera-se a idéia de que o tempo destinado à leitura, as escolhas dos gêneros de textos, os locais escolhidos para ler, e os modos como lêem estão carregados de significados que perpassam e extrapolam a esfera das práticas de leitura na vida escolar, realizadas anteriormente ao tempo da vida acadêmica. Nos questionamos se essas categorias são muito mais respostas a uma prática cultural e histórica do que habilidades aprendidas nos tempos da escola e, por extensão, no ensino superior. Propomo-nos a investigar *como se circunscrevem as presenças e ausências de leitura de futuros/as Pedagogos/as no cotidiano da Graduação e as possíveis implicações para suas vidas no âmbito profissional e pessoal*. A análise dessas práticas foi iluminada pelo conceito de leitura que contempla o enfoque histórico, ideológico e social de leitura e de leitor. Percebemos a necessidade de compreender fatores como: quem era o aluno-leitor que estuda para ser Pedagogo; qual a sua caminhada de leitura; que leitura(s) e leitor(es) marcaram a sua vida acadêmica; o que têm lido dentro e fora da academia; como se processa a leitura; para que(m) lêem. Os dados coletados apontaram que as leituras efetuadas pelos acadêmicos não são suficientes para a constituição de um leitor crítico, engajado e seletivo; indicam, também, uma outra ordem de leitura, regida pelas necessidades mais imediatas, reflexos da influência da construção da sociedade em que estamos. Percebe-se, com isso, o compromisso que o curso de Pedagogia precisa tomar para si, se de fato pretende formar um profissional competente em leitura e, conseqüentemente, nas responsabilidades que lhes são conferidas como Pedagogo. A pesquisa possibilitou afirmar que a leitura, enquanto prática plural, precisa ser compreendida nas suas variações, diferenças e dissonâncias.

Palavras-chave: Leitura. Ensino Superior. Pedagogia. Ensino e Formação. Práticas de leitura.

CAMARGO, Raquel Pereira de. **Presences and absences of reading in a course of Pedagogy**. 2006. 110f. Dissertation (Máster's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina - PR. 2006.

ABSTRACT

The research that presents inserts in thematic of practical the social pertaining to school of reading of academics of the course of Pedagogia of a public, situated University in the region east of the State of the Paraná. One centers in the absences and presences of readings of academics of the course of Pedagogy. More specifically, intended to look at reading(s) that student learning carries through in the academic and social life. It is considered idea of that the time destined to the reading, the choices of the sorts of texts, the chosen places to read, and the ways as they read are loaded of meanings that perpassam and surpass the sphere of the practical ones of reading in the pertaining to school life, carried through previously to the time of the academic life. In we question them if these categories are much more answers to one practical cultural and historical one of that abilities learned in the times of the school and, for extension, in superior education. We consider ourselves to investigate it as if they circumscribe the presences and absences of reading of futuros/as Pedagogos/as in daily of the Graduation and the possible implications for its lives in the professional and personal scope. The analysis of these practical was illuminated by the reading concept that contemplates the historical, ideological and social approach of reading and reader. We perceive the necessity to understand factors as: who age the pupil-reader who studies to be Pedagogo; which walked its of reading; that leitura(s) and leitor(es) had marked its academic life; what they have read inside and it are of the academy; as the reading is processed; for que(m) they read. The collected data had pointed that the readings effected by the academics are not enough for the constitution of a reader criticize, engaged and selective; they indicate, also, one another order of reading, conducted for the necessities most immediate, reflected of the influence of the construction of the society where we are. It is perceived, with this, the commitment that the course of necessary Pedagogia to take for itself, if of fact intends to form a competent professional in reading and, consequently, the responsibilities that are conferred to them as Pedagogo. The research made possible to affirm that the reading, while practical plural, needs to be understood in its variations, differences and dissonâncias.

Key words: Reading. Superior Education. Pedagogy. Education and Formation. Practical of reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- FIGURA 1** – Quadro demonstrativo do delineamento das categorias de análise 30
- FIGURA 2** – Quadro demonstrativo de leituras vivenciadas no curso e encaminhamentos dados pelos docentes 52
- FIGURA 3** – Quadro demonstrativo da freqüência de leitura dos estudantes pesquisados 53
- FIGURA 4** – Quadro demonstrativo das formas de leitura para cada texto 56
- FIGURA 5** – Quadro demonstrativo – aquisição de livros pelos estudantes pesquisados 62
- FIGURA 6** – Quadro demonstrativo do período em que as leituras acontecem 65
- FIGURA 7** – Quadro demonstrativo das considerações a respeito do tempo destinado às leituras 77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	4
2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA	08
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	19
2.3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS	23
2.4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E O ESTABELECEER DE RELAÇÕES	26
3 LEITURA: UM TEMA, VÁRIOS OLHARES	31
3.1 LEITURA E EDUCAÇÃO NO BRASIL	32
3.2 A LEITURA E O LEITOR.....	41
4 LEITURA DA LEITURA NA GRADUAÇÃO: PRESENCAS E AUSÊNCIAS	49
4.1 A LEITURA DE TEXTOS NA GRADUAÇÃO – TEMPOS E ESPAÇOS.....	50
4.2 OS TEXTOS DO MUNDO VIRTUAL, JORNAIS, PERIÓDICOS E LITERÁRIOS ...	61
4.3 OS FUTUROS PEDAGOGOS E A LEITURA.....	68
4.3.1 Abordagem acadêmica de leitura.....	72
4.3.2 Abordagem utilitarista de leitura	73
4.3.3 Abordagem de leitura do ponto de vista cognitivo	74
4.3.4 Abordagem romântica de leitura	74
4.3.5 Abordagem de leitura calcada na alfabetização emancipadora	75
4.4 OS MODOS E AS RAZÕES DE LER.....	78
5 ENTRE IR E VIR, O ATO DE LER: POSSIBILIDADES, LEITURAS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXO A – Questionário da pesquisa	95
ANEXO B – Termo de consentimento	103
ANEXO C - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	104

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa que se apresenta nesta Dissertação se insere na temática das práticas sociais escolares de leitura de estudantes do curso de Pedagogia de uma Universidade pública, situada na região leste do Estado do Paraná.

É preciso problematizar e mobilizar esferas sociais para lançar outros e novos olhares a respeito dos fatores que são intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, é necessário considerar que a constituição do leitor não se dá somente nos espaços escolares instituídos, pois ele vai se formando no decorrer de sua existência.

Quando a leitura é pensada como uma atividade de letramento, se torna um atributo imprescindível para a inserção de um grupo ou de um indivíduo em determinado contexto social. A leitura, quando considerada como resultado das experiências que os sujeitos têm com o mundo que os rodeia é, também, um ato cultural, resultado das interações sociais e históricas desses sujeitos.

Os questionamentos inquietantes deram origem às indagações investigativas, motivadores da pesquisa. Preocupamo-nos em investigar e compreender o lugar que a leitura ocupa no universo cultural e social daqueles que optaram por um curso de Pedagogia, e desejam ser educadores, que atuarão na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Tais estudantes serão profissionais que estarão ensinando crianças, jovens e adultos a ler e escrever e, conseqüentemente, estarão diretamente envolvidos com o universo da leitura e da escrita, bem como com a complexidade da ação que envolve essas duas habilidades.

Considerando a leitura como prática plural, compreendida nas suas variações, nas suas diferenças e dissonâncias, foi encaminhado o problema de pesquisa: *como se circunscrevem as presenças e ausências de leitura dos futuros/as Pedagogo/as no cotidiano da Graduação e as possíveis implicações dessas práticas no âmbito profissional e pessoal?*

Essa abordagem conduziu à busca de elementos teórico-metodológicos na esfera das condições sociais e culturais de acesso à leitura.

Compreender a leitura numa perspectiva social e cultural implica reconhecer “a idéia de leituras no plural e a intenção de buscar indicadores das maneiras de ler” (BOURDIEU, 1996b, p. 236).

Por compreender a leitura como um ato cultural, nossa pesquisa exigiu que percorrêssemos caminhos que ainda não estavam delineados. Percebemos a necessidade de compreender fatores como: quem é o aluno-leitor que estuda para ser Pedagogo; qual a sua caminhada de leitura; que leitura(s) e leitor(es) marcaram a sua vida acadêmica; o que têm lido dentro e fora da Universidade; como é lido; para que(m) lêem.

Visando compreender a realidade do contexto pesquisado, a presente Dissertação compõe-se em quatro capítulos, especificados a seguir.

No *primeiro capítulo*, intitulado *O Delineamento da pesquisa*, é apresentada a construção teórico-metodológica desenvolvida na pesquisa que foi realizada: os estudantes universitários pesquisados, contexto da pesquisa, os caminhos percorridos (procedimentos técnicos) e as categorias de análise.

O *segundo capítulo*, denominado *Leitura: um tema, vários olhares*, apresenta a perspectiva teórica contemplada na análise. Parte do princípio de que a leitura é um ato cultural e histórico. Os referenciais teóricos são norteados pelas contribuições de autores como: Silva (1986a; 1986b; 1988; 1993; 1998a; 1998b; 2002; 2003a; 2003b; 2003c; 2003d), Chartier (1995a; 1995b; 1996; 1998a; 1998b; 2000), Manguel (1997; 2001), Lajolo e Zilberman (1996), Soares (1991; 2003a; 2003b; 2004; 2005); Orlandi (1991; 1996; 1998; 1999; 2001; 2004); Freire (1994; 2001), entre outros.

O *terceiro capítulo*, denominado *Leitura da leitura na Graduação: presenças e ausências*, trata da dimensão social da leitura, e do enfoque da leitura como prática cultural. Apresenta um inventário dos dados, a análise das práticas escolares e não-escolares de leitura, bem como os modos e tempos de ler os diversos tipos de textos.

A parte que apresenta as “*considerações preliminares*” é intitulada como: *Entre ir e vir, o ato de ler: considerações preliminares*. Objetivou apresentar quais leitores e quais leituras se circunscrevem como práticas culturais e sociais dos

estudantes graduandos do curso de Pedagogia. Dessas constatações foram levantadas algumas características de leitor, ancoradas no universo teórico do estudo.

Inventariar as práticas de leitura dos estudantes em final de curso de graduação pode ser uma forma de buscar entender as presenças e ausências de tais práticas e suas implicações para a atual cultura da leitura que se instaura nos segmentos escolares e sociais. Tais práticas podem ser compreendidas como “um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade, etc” (ORLANDI, 1998, p. 17).

Ao delinear contornos acerca das leituras que se circunscrevem na graduação, mais especificamente no curso de Pedagogia, estamos anunciando outras práticas sociais de leitura, que se configuram no contexto educacional brasileiro.

Os dados coletados apontaram que as leituras efetuadas pelos estudantes não são suficientes para a constituição de um leitor crítico, engajado e seletivo, como defendemos e como prevê a abordagem calcada na alfabetização emancipadora (FREIRE; MACEDO, 1994). Percebe-se, com isso, o compromisso que o curso de Pedagogia precisa tomar para si, se de fato pretende formar um profissional competente em leitura e, conseqüentemente, nas responsabilidades que lhes são conferidas como Pedagogo (Anexo C).

Nossa intenção foi de poder contribuir com a produção científica no campo das práticas de leitura e de formação de leitores. Tais possibilidades acontecem a partir do momento que se estabelece um diálogo com os sujeitos que estão às voltas com o compromisso de formar leitores e se formarem leitores.

2. O DELINEAMENTO DA PESQUISA

As palavras são portas e janelas. Se nos debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se.

Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento. O livro é passaporte, é bilhete de partida (QUEIRÓS,1999, p.1).

O presente estudo focaliza uma questão que não é desconhecida nos meios estudantis, porém, quanto mais nos aproximamos do tema “leitura” como objeto de investigação, tanto mais se requer entendimento quanto à sua representação no processo de desenvolvimento da sociedade em geral.

Fala-se, aqui, da leitura, questão que marcou e marca sensivelmente toda a trajetória profissional e pessoal da pesquisadora, pois ser professora nas séries da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, e também no Ensino Superior, metaforicamente referindo-se a essa vivência, inevitavelmente levou a enfrentar os mais diversos desafios ao longo dessa jornada, que foi traçada por caminhos, às vezes, muito iluminados, às vezes muito tortuosos, que de qualquer forma estimulavam a descoberta de uma nova paisagem, de um novo horizonte, embora nem sempre estivesse equipada suficientemente e munida de tranqüilidade para desbravar trajetos nunca antes explorados.

A preocupação advinda dessa trajetória está marcada pelas falas dos pequenos, adolescentes e adultos que passaram pelas salas de aula das instituições de Ponta Grossa, cidade onde esta pesquisa foi realizada. Essas lembranças buscam provocar a percepção e o desejo de trazer o sentido que originou o problema da pesquisa, pois foram muitos os momentos enfrentados com problemáticas relacionadas às dificuldades de leitura, sejam de natureza da não-decifração do código, do não-domínio do léxico ou da não-leitura dos textos que eram postos como indispensáveis para que se pudesse pôr em prática a proposta da disciplina que se trabalhava, entre outros fatores.

Nas situações vivenciadas como professora dos três níveis de ensino, e nos relatos apresentados em eventos que participei (cursos, encontros, seminários, palestras, entre outros), quando a questão da leitura era posta em discussão, muitas afirmações de que os alunos lêem mal eram comuns nas falas de muitas pessoas, inclusive de professores.

Esse panorama da leitura dos estudantes no contexto do ensino superior, mais especificamente do Curso de Pedagogia, no qual tenho atuado como docente, também é alvo de preocupação, considerando-se que esses estudantes serão os profissionais que atuarão como educadores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e serão os primeiros com os quais as crianças terão contato na educação escolar. Professores das mais variadas disciplinas que constituem esse curso de graduação têm muitas reclamações a respeito das práticas de leitura dos estudantes. Isso tem deixado muito a desejar, além de comprometer a qualidade da formação do Professor Pedagogo.

Considerando-se, nessa relação, que um dos compromissos educativos do Pedagogo é o de ensinar crianças, adolescentes e adultos a ler, esta pesquisa focaliza as presenças e ausências de leitura dos estudantes do terceiro ano do Curso de Pedagogia e propõe-se a analisar suas implicações. Assim, tomando como foco de análise as práticas de leitura que esses alunos efetivam, propomo-nos a investigar **como se circunscrevem as presenças e ausências de leitura de futuros/as Pedagogos/as no cotidiano da Graduação e as possíveis implicações no âmbito profissional e pessoal.**

O propósito do trabalho que aqui se apresenta, então, é participar dessa discussão que movimenta muitos grupos de estudo. A leitura no Brasil é um tema que tem gerado mobilização nacional, a exemplo do que ocorre no Congresso de Leitura no Brasil (COLE), que acontece no período de dois em dois anos. A problemática da leitura no ensino superior tem sido tema de um dos seminários do COLE – Leitura e Produção no Ensino Superior. Cabe lembrar que o número de trabalhos apresentados dobrou de 2003 para 2005.

Ao efetivarmos um levantamento bibliográfico, as consultas que foram realizadas apontaram para uma significativa quantidade de dissertações e teses acerca da temática “leitura”. A faculdade de Educação da Universidade de

Campinas (UNICAMP/SP), em 1999 realizou um trabalho de pesquisa, que reuniu as dissertações e teses da área da leitura entre os anos de 1980 e 1995. A partir disso, foi disponibilizado um catálogo com os resultados, que foram organizados em sete focos diferentes: *compreensão/desempenho em leitura; análise do ensino em leitura/proposta didática; leitores: preferências, gostos, hábitos, histórias e representações; professor/bibliotecário como leitor; texto de leitura usado na escola; memória de leitura, do leitor e do livro; concepção de leitura*. Para cada foco foram explicitadas demarcações temáticas e as respectivas categorizações, exemplificadas pelas nomeações citadas anteriormente ¹.

Foi constatado, também, que os estudos realizados entre 1995 e 2003 apresentam pesquisas com outros enfoques, além dos já citados. Estão presentes assuntos que abordam as concepções de leitura e suas conseqüências na formação do leitor; as práticas sociais de leitura; história da leitura no Brasil; a ampliação do conceito de leitura e de leitor; a ampliação do entendimento do que seja leitura, leitor, alfabetismo, além dos conceitos de letramento e de analfabetismo funcional. As últimas questões apontam a alfabetização e a leitura no conjunto de pesquisas também voltadas às temáticas “leitura” e “leitor”, tratando do universo de habilidades e práticas relacionadas à leitura e escrita².

A pesquisa apresentada neste trabalho centra-se nas presenças e ausências de leituras de estudantes do curso de Pedagogia. Mais especificamente, pretendeu-se olhar a(s) leitura(s) que os(as) discentes realizam na vida acadêmica e social. Considera-se a idéia de que o tempo destinado à leitura, as escolhas dos tipos de textos, os locais escolhidos para ler, e os modos como lêem estão carregados de significados que perpassam e extrapolam a esfera das práticas de leitura na vida escolar, realizadas anteriormente ao tempo da vida acadêmica. Nos questionamos se estas categorias são muito mais respostas a uma prática cultural e histórica do que habilidades aprendidas nos tempos da escola e, por extensão, no ensino superior.

¹ Para o presente estudo foram somente compiladas as abordagens temáticas de leitura, sem trazer um relatório aprofundado do balanço realizado. O detalhamento desse estudo pode ser encontrado em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/alle/apresent.html>, grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita – ALLE.

² O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) é iniciativa do Instituto Paulo Montenegro e da Organização não governamental (ong.) Ação Educativa, ação voltada a levantar e divulgar dados do alfabetismo funcional e sua importância social, econômica e cultural.

A análise das presenças e ausências de leituras desses estudantes foi iluminada pelo conceito de leitura que contempla o enfoque histórico, o ideológico e o social de leitura e de leitor. Esse enfoque contempla a proposta de uma pedagogia da leitura, que é referenciada por Silva (1986a; 1986b; 1988; 1993; 1998a; 1998b; 2002; 2003a; 2003b; 2003c; 2003d), bem como o argumento de que a leitura e a interpretação textual devem levar o leitor a compreender o contexto onde o texto está inserido, de forma a permitir uma abertura de ampla discussão frente ao lido. São posicionamentos que convergem com as idéias de Freire, ao dizer que “o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo através da leitura que dele fazemos” (FREIRE, 1995, p. 32).

A pedagogia da leitura leva em conta uma concepção de homem e de sociedade. Tal concepção ao mesmo tempo define o tipo de homem que se quer formar e, a partir dessa clareza, formular os objetivos a serem alcançados como o processo de formação do leitor. Isso exige do professor e do aluno uma postura política frente ao mundo que o cerca, e clareza quanto ao papel da escola e da sociedade para a conscientização, promovendo-se, assim, a inserção dos sujeitos na esfera social, histórica e ideológica.

O problema levantado para a pesquisa possibilitou afirmar que a leitura, enquanto prática plural, precisa ser compreendida nas suas variações, diferenças e dissonâncias. Aceitar essa abordagem é compreender a leitura numa perspectiva cultural, o que implica em reconhecer “a idéia de leituras no plural e a intenção de buscar indicadores das maneiras de ler” (BOURDIEU, 1996b, p. 236). Em debate com Chartier, Bourdieu relata algumas afirmações acerca da leitura como uma prática cultural:

Historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente. Contrariamente ao que pensa comumente, longe de relativizar ao historicizá-la, também nos damos um meio de relativizar na sua própria prática, portanto, de escaparmos à relatividade (BOURDIEU, 1996b, p. 233).

Ao considerar a leitura como um ato cultural, nossa pesquisa exigiu que percorrêssemos caminhos que ainda não estavam delineados. Percebemos a necessidade de compreender fatores como: quem era o aluno-leitor, que estuda para ser Pedagogo; qual a sua caminhada de leitura; que leitura(s) e leitor(es) marcaram a sua vida acadêmica; o que têm lido dentro e fora da Universidade; como se processa a leitura; para que(m) lêem.

2.1. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Levando em conta a questão da leitura de sujeitos que necessitam ler diversos materiais propostos pela Universidade, além dos seus próprios textos, já inseridos no seu cotidiano, considerou-se necessário especificar de quais sujeitos estamos tratando.

Os sujeitos da pesquisa freqüentavam, no período da coleta de dados, o terceiro ano do curso de Pedagogia de uma Universidade pública situada no leste do Estado do Paraná. Pelos anos de estudos que já percorreram no Ensino Superior, considerou-se que traziam consigo contribuições de uma história de leitura que já aconteceu ao longo dos períodos anteriores do curso. Não desconsideramos o fato de que estudos anteriores ao período universitário também ofereceram suas contribuições nessa trajetória histórica de leitura. Porém, preocupamo-nos em perceber as contribuições que o ensino superior tem dado no sentido dos estudantes perceberem a importância do ato de ler, que “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (FREIRE, 2001, p. 21).

Os futuros Pedagogos, que fizeram parte da pesquisa são, na sua maioria, mulheres que compreendem a faixa etária entre 20 e 40 anos de idade. A presença masculina neste curso é representada por sete homens, também na mesma faixa etária das mulheres. São estudantes de classe média, que já atuam na área de educação, tanto em escolas públicas quanto particulares, e fizeram o curso de Magistério no Ensino Médio. Apenas 20% deles trabalham em outras áreas não

relacionadas à educação e não têm formação no curso de Magistério, no Ensino Médio.

Os estudantes investigados são pessoas que vêm de escolas que trabalharam com a leitura, de uma forma que os insere no “mundo da escrita”, mas há que se considerar que eles mesmos também desenvolveram atitudes diante do texto escrito, enquanto sujeitos de uma sociedade e frutos dela. Ao mesmo tempo, questiona-se como tais leituras se dão, hoje, quando existem as limitações do tempo, as condições individuais que apontam suas especificidades, o curso que preconiza um tipo de leitor e de leitura, e o corpo docente que reclama pela “falta de leitura” dos estudantes. Então, quais resultados podem ser apontados diante desse universo complexo e multifacetado de condições de produção do saber via contato com o texto escrito?

O perfil do Pedagogo, entendido como profissional do ensino, na atual versão curricular, é aquele que: tem a docência como base de sua identidade profissional; domina o conhecimento específico de sua área (Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas pedagógicas do Ensino Médio para curso de formação de professores); tem um conhecimento pedagógico abrangente, que lhe permite perceber as ligações existentes entre as atividades educacionais e as relações bio-psico-sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; é capaz de ensinar e produzir conhecimentos.

Ainda, segundo documento oficial que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Anexo C), o perfil do Pedagogo exige várias competências, dentre elas citamos:

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;

- relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- utilizar com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos. (p. 8-9).

As instituições de ensino superior apresentam textos que respeitam normas e atendem às exigências de inúmeros segmentos, dentre eles o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a comunidade e sujeitos a quem buscam atingir, aos ideais da própria instituição que os mantêm, entre outros. Tais textos configuram condições de produção de conhecimento e as ideologias que envolvem os contextos da realidade em que se inserem.

Objetiva-se, neste contexto, reconhecer o sujeito-leitor-acadêmico inscrito numa sociedade, marcado pela sua cultura e a(s) cultura(s) que o cerca(m), considerando aqui a influência dos estudos realizados na Universidade.

Cabe aqui, trazer algumas afirmações a respeito do que é ler na atualidade. Para isso valorizamos as palavras de Soares (2005)³ quando diz:

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial da mesma maneira e com os mesmos objetivos que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns exemplos (SOARES, 2005, p.1).

As afirmações de Soares remetem à revisão do próprio conceito de leitura, que vem sendo (re)discutido, (re)dimensionado. Uma consequência da complexidade e amplitude que envolve a temática “leitura” nas últimas décadas, e também o reflexo de uma trajetória histórica que vem, desde a década de 70, ultrapassando a acepção de decodificação do código escrito.

Devido às diversas facetas do processo dinâmico do ato de ler, a leitura pressupõe abordagem multidisciplinar. É a diversidade que delinea o seu *corpus* teórico, sempre aberto e, portanto, tolerante à interferência de outros olhares,

³ Disponível em: <http://leiaBrasil.org.br/leiaecomente> .

focados certamente em determinado recorte, dentre os múltiplos e diversos ângulos de análise possíveis na temática da leitura. No entanto, cada ciência possui um olhar específico, diferenciado no que se quer fazer em um determinado momento social, antropológico, histórico, comportamental, filosófico, teológico, dentre outros possíveis.

O desenvolvimento das ciências da linguagem ampliou a abrangência dos estudos da leitura conferindo-lhe um novo *status* ao incorporar as contribuições da Psicolinguística, Sociolinguística, Análise do Discurso e, também, da teoria da Literatura e Pedagogia. Com isso, ampliaram-se os horizontes dos estudos da leitura, antes voltados de forma mais imediata à alfabetização e aprendizagem da escrita.

A leitura converteu-se em uma área freqüentada pelos pesquisadores, tornando-se um espaço de discussão, onde residem inquietações e ansiedades das pessoas envolvidas com o ensino, tanto por razões profissionais quanto por outras que advém da compreensão da importância conferida à leitura para os seres humanos.

No Brasil, por volta da década de 70 é que a leitura tornou-se alvo de investigação teórica e metodológica. Isso é comprovado pelo considerável número de seminários e encontros, como os do COLE, e cursos, livros voltados à leitura, propostas teóricas, metodológicas e políticas para as dificuldades encontradas nas pesquisas. Estas últimas sinalizam problemas da sociedade brasileira, tais como: deficiência no processo da alfabetização nas escolas; a pouca leitura e/ou a ausência de práticas de leitura no contexto escolar e acadêmico; poucos recursos e espaços apropriados para leitura no contexto educacional; a relação com os meios de comunicação em massa, feita de maneira a desviar a atenção e o interesse do público leitor para outros hábitos de consumo e de leitura, que não os de leitura e/ou aquisição de livros ou quaisquer outros suportes de leitura.

As tantas preocupações acerca da alfabetização e da leitura têm sempre algo de novo a ser mostrado a partir de pesquisas como as do INAF⁴, divulgada em oito de setembro de 2005 (dia internacional da alfabetização):

- 58% dos alunos que completam de uma a três séries do ensino fundamental só alcançam um nível mínimo de alfabetização, ou seja: conseguem ler títulos ou frases, localizando apenas informações bem explícitas;
- 68% dos alunos que completam de oito a dez anos de estudos não conseguem atingir o nível pleno de alfabetização: não lêem textos mais longos, **ou seja, mais complexos** (grifo nosso), não são capazes de localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes etc;
- somente 57% dos alunos que completam o ensino médio conseguem atingir o nível pleno de alfabetização (PRADO, 2005, p. 1).

O INAF aponta que, entre os anos de 2001 e 2005, aumentou o nível educacional da população no Brasil, mas os resultados em termos de aprendizagem ainda são muito limitados.

O Diretor executivo do Leia Brasil⁵, Jason Prado, faz algumas observações quanto a tais resultados:

Qual a importância da leitura no rendimento escolar? Por que os livros não desempenham a função de promotores da leitura no Brasil? Por que só agora começamos a medir a compreensão de leitura entre estudantes? E por que temos que mudar essas coisas com urgência urgentíssima? Começando pelo início: até que ponto a compreensão de leitura interfere na educação como um todo? Colocado em outros termos: como uma pessoa que não extrai o significado básico das palavras pode relacioná-las entre si, a ponto de construir mentalmente os acidentes geográficos, refazer linearmente a história ou resolver problemas de matemática? Sem entender os enunciados das questões que lhes são apresentadas, o aluno não consegue avançar sequer nas quatro operações. O fato (que agora se vê com clareza) é que sem a adequada alfabetização não será possível ensinar nenhuma outra matéria, muito menos as que dependem da aplicação de conceitos abstratos, ou que não se pautam na repetição de dados decorados, como tabuadas, afluentes de rios e datas históricas. O que estaria ocasionando esse baixo índice de compreensão de leitura? Por que a escola não está dando conta da alfabetização? Teria havido uma

⁴ O INAF tem por objetivo divulgar dados do alfabetismo funcional bem como a importância social, econômica e cultural de tais dados. Reúne dados obtidos, por amostragem, com pessoas que compreendem a faixa etária dos 15 aos 64 anos e apresenta informações que interessam diretamente ao desenvolvimento da dissertação.

⁵ Organização não governamental de promoção da leitura. Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br>>

degradação no ensino da língua ou ele não é suficiente para promover o letramento? (PRADO, 2005, p.1-2).

Jason Prado ainda sinaliza que o que é percebido na prática é que o sistema de ensino e os profissionais responsáveis por ela (especialmente o ensino público) ainda não se deram conta que o letramento é tarefa de todos e deveria orientar a vida escolar. Para sustentar essa afirmativa, ele apresenta alguns dados curiosamente perversos:

- Nossos professores, em sua esmagadora maioria, se confessam não leitores, com índices anuais próximos de zero para a leitura de romances, jornais, revistas semanais e outros materiais além dos comunicados e apostilas de trabalho;
- os cursos de formação de magistério não têm nada – ou quase nada - , em sua grade curricular, dedicado à formação de professores leitores;
- o ensino de literatura deixou de fazer parte dos currículos há tempos;
- raríssimos são os professores, além dos da área de Linguagem (na qual figuram Língua Portuguesa e Arte), que se interessam pela leitura e ensinam empregando recursos destinados à familiarização com os textos;
- de um universo de 240 mil escolas públicas, só 20 mil fazem parte do seletivo grupo pertencente ao PNBE – Programa Nacional de Biblioteca Escolar, através do qual o MEC doa acervos de literatura para escolas;
- ainda são raras as escolas que possuem “salas de leitura”, organizadas e equipadas com todos os recursos materiais e humanos para a promoção da leitura de seus alunos e professores;
- nos últimos sete anos, o ensino público vem passando por um esforço gigantesco de formação de seus quadros, visando adequá-los à legislação federal. O que deveria ser o caminho da excelência para o magistério e da recuperação da escola pública tornou-se um lucrativo negócio para escolas e faculdades com campi instalados em rodovias, aulas noturnas e ensino à distância. Os professores continuam despreparados para o letramento, mas agora diplomados em pedagogia;
- por fim, livros, na escola, abundam os perecíveis e os que possuem receitas para o ensino instantâneo, de qualquer coisa (PRADO, 2005, p. 2).

Jason Prado generalizou os dados levantados acerca das práticas de leitura dos professores, como se todos fossem educadores não-leitores. É necessário considerar que as pesquisas do INAF são feitas por amostra, o que indica que nem todos os contextos foram pesquisados e nem todos os professores foram ouvidos, muito menos considerados os trabalhos que têm realizado acerca da temática “leitura” e também de outros temas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Também é necessário que haja um olhar mais atento aos contextos das instituições educacionais e condições em que se encontravam na época da

pesquisa, sem subsídios materiais e financeiros que pudessem propiciar condições de ensino com qualidade.

Para a pesquisa do INAF são utilizados dois instrumentos: um questionário e um teste de leitura. O questionário investiga hábitos relacionados à leitura de livros, jornais e revistas, além do uso do computador. Também recorre as várias esferas de vivência dos indivíduos, procurando identificar que usos da escrita, gêneros e suportes de texto estão presentes em cada uma delas. No questionário, foram incluídos ainda itens que solicitam o julgamento dos respondentes sobre suas disposições e habilidades de leitura e escrita.

No que se refere à verificação direta de habilidades de letramento, o alcance de uma pesquisa dessa natureza é mais limitado. Não é possível abarcar todas as competências implicadas nas diversas práticas sociais de letramento. Na verdade, só um número reduzido delas pode ser traduzida em itens de um teste cuja duração e complexidade precisam ser ajustadas às condições de aplicação a uma amostra muito grande de indivíduos. Além disso, é preciso levar em conta que o desempenho das pessoas frente a tarefas simuladas numa situação de teste podem fornecer apenas uma aproximação do que seria seu desempenho em situações reais de uso da leitura e da escrita.

Necessário se faz compreender que os dados apresentados por Jason Prado nos mostram uma outra face da realidade, que envolve as instituições educacionais, repletas de lacunas que inviabilizam o processo de formação, de construção do conhecimento, de ensino e aprendizagem.

Se a preocupação com o processo de formação é de formar professores e professoras leitores vivos de suas próprias histórias e de textos escritos, é preciso pensar em uma diretriz política fundamental que assegure condições objetivas, tanto em termos materiais e salariais quanto no que se refere à criação de práticas reais de leitura. Tais condições são essenciais para que os professores e professoras possam atuar no sentido de que os adultos e as crianças com os quais trabalham se tornem também produtores de narrativa, de leitura e de escrita que não se reduzam a práticas repetitivas e alienadas de leitura e escrita.

Mais do que acusar, é preciso mobilizar políticas públicas que assumam o compromisso com a construção de uma escola democrática, voltada à

efetiva construção da cidadania, e possibilitando a busca e o delineamento de diferentes estratégias de ação coletivamente propostas. Segundo Kramer (1993),

[...] o pano de fundo da prática pedagógica e da formação de professores se coloca na dimensão cultural, exatamente naquele processo onde homens e mulheres, adultos e crianças não só estão imersos mas também são sujeitos da cultura (KRAMER, 1993, p. 191).

Jason Prado afirma que, raríssimos são os professores, além dos da área de Linguagem (na qual figuram Língua Portuguesa e Arte), que se interessam pela leitura e ensinam empregando recursos destinados à familiarização com os textos. Contrariamente a tais observações, enquanto trabalhei como professora durante treze anos com Educação Infantil, e depois desse tempo como coordenadora pedagógica em instituições educacionais tanto particulares quanto públicas, desenvolvi projetos de leitura tanto em sala de aula quanto na escola em geral. O empenho e o comprometimento no desenvolvimento desses projetos teria tido melhores resultados se nós, docentes comprometidos, tivéssemos salários e condições dignas de vida e de trabalho e se as instituições educacionais recebessem o apoio advindo de uma política cultural/educacional sólida e consistente.

Sem condições materiais objetivas para professores e alunos, e sem possibilidades concretas de que se tornem intelectuais, críticos de seu tempo, da sociedade em que vivem e dos contextos específicos em que atuam como leitores do mundo e de textos, não parece ser possível superarmos as marcas do analfabetismo.

Diante dessas circunstâncias, mesmo objetivando aliar ação à reflexão, afirmo que nem sempre foi alcançado o objetivo de formar um leitor cujas habilidades de leitura lhe permitissem ler e entender os diferentes tipos de textos que circulam na escola e no meio social.

Ao atuar como docente no ensino superior, novamente estive diante da problemática que ingenuamente achava não encontrar no ensino superior. A observação empírica, aliada à reflexão acerca da prática, tem mostrado que estratégias variadas para o trabalho com a leitura não são suficientes para a

“constituição de um leitor”, que lê, por exemplo, os textos de jornais, os textos acadêmicos, os tipos de textos de circulação social com a mesma qualidade de entendimento de quando lê um texto mais aproximado de seu universo cultural.

Muitas são as implicações tanto das abordagens de leitura quanto das representações dos significados para quem a pratica. Sendo assim, limitamos a olhar a questão da leitura no espaço acadêmico do ensino superior, mais especificamente de sujeitos que já trazem uma história de leitura dos anos anteriores na Universidade. Partindo desse pressuposto, foi levada em conta a necessidade de analisar alguns fatores como o quê, quando e como esses estudantes lêem, considerando que no ensino superior há outros níveis de complexidade de leitura: a leitura em geral, a literatura na área de atuação, os textos acadêmicos, os livros teóricos.

Partindo desse universo, nossa pesquisa buscou inventariar as práticas de leitura e analisar os domínios atitudinais (ações escolhidas pelos leitores e suas razões) dos estudantes em fase de conclusão do curso de Pedagogia de uma Universidade pública do Estado do Paraná. Com base nisso, então, seria possível compreender *como se circunscrevem as presenças e ausências de leitura de futuros/as Pedagogos/as no cotidiano da Graduação e as possíveis implicações dessas práticas na sua formação pessoal e profissional.*

Observar o problema por este ângulo não nega o olhar para as práticas de leitura no espaço universitário. Não é foco principal da nossa pesquisa analisar as práticas de leitura propostas pelos docentes no ensino superior; porém, não se pode desconsiderar as relações entre as concepções de leitura do docente e a sua forma de propor a leitura de textos aos seus alunos, que, por sua vez, também têm uma concepção de leitura e de leitor, que parece que os inclina a agir de determinada forma diante dos textos que lhes são propostos.

Docentes e discentes “têm o direito” de gostar e de não gostar de ler. Precisam, pois, de acesso a textos dos mais diferentes tipos e a práticas reais de leitura e de escrita, práticas revestidas de significado e que se consolidem como experiências efetivas, e não como meros exercícios para prestar contas às exigências burocráticas da Universidade. As salas de leitura, bibliotecas bem equipadas, núcleos de estudo e de leitura coletiva são, assim, espaços capazes de

viabilizar as condições necessárias à formação de docentes e discentes como leitores. Entretanto, muitas Universidades públicas carecem de espaços apropriados, bem como de bibliotecas atualizadas e informatizadas e demais recursos que pudessem propiciar essas condições.

Kramer (2002), afirma que diferentes estratégias de formação de professores fazem das teorias – sem dúvida, importantes – motivo de embate e disputa dogmática. De acordo com a autora,

Acredita-se numa melhor perspectiva teórica para resolver problemas pedagógicos como outrora se acreditava na redenção da prática através de um melhor método! Mas seja qual for o caminho teórico, seja qual for o método adotado, resta uma indagação: é possível a professores que não gostam de ler, que não aprenderam a desfrutar o prazer da leitura, tornar seus alunos leitores reais, vivos, criativos, dinâmicos? Mais que ‘aprender a ensinar a ler’, há que se ler... (KRAMER, 2002, p. 197).

Ao aceitar a abordagem da leitura como visão de mundo, e o entendimento da pluralidade que envolve a temática “leitura”, nos remetemos à compreensão da leitura numa perspectiva cultural, que implica em reconhecer “a idéia de leituras no plural e a intenção de buscar indicadores das maneiras de ler” (BOURDIEU, 1996b, p. 236). Tais indicadores tornam-se objetos com possibilidade de investigação, considerando-se os tempos e os espaços (nesse caso o ensino superior) em que se circunscreve a leitura.

A delimitação do problema dessa pesquisa conduziu ao entendimento de que é possível afirmar que a leitura, enquanto prática plural precisa ser compreendida nas suas variações, nas suas diferenças e nas suas dissonâncias.

Concebendo a leitura como um ato cultural, o presente estudo exige que sejam percorridos caminhos que ainda não estão traçados, delineados, havendo a necessidade de compreender-se fatores como: quem é esse aluno-leitor; qual a sua caminhada de leitura durante a graduação; que leitura e leitor estão propostos na documentação institucional do curso; o que é lido; como é lido, para que(m) lêem.

A leitura envolve não só uma operação do intelecto humano, ela tem início com o lado físico do sujeito, mas decorre, acima de tudo, da inscrição desse em determinado contexto ou espaço, do relacionamento consigo mesmo e

com os outros sujeitos. Ler é trabalho de linguagem e de comunicação social, é encontrar sentidos e nomeá-los. Os nomes agrupam-se a outros nomes e são novamente nomeados, estabelecendo-se uma cadeia infinita...

A navegação na rede de significados e palavras infinitas mostra que o sujeito, ao ler determinado texto, já é pluralidade de outros textos. Nem todos os textos são feitos para serem lidos com o mesmo sentido, nem mesmo da mesma maneira, e todo leitor traz e faz a sua trajetória de leitura, como já foi mencionado anteriormente, o que não garante que haja efetivamente uma única leitura para um texto.

O homem lê num processo de permanente interação entre sensações, emoções e pensamentos. Aprender a ler, a escrever, a alfabetizar-se implica em aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica e dialógica que vincula linguagem e realidade, mundo do texto e mundo do leitor. A efetivação do encontro dos mundos do leitor e do texto implica tanto a competência técnica – indispensável, mas insuficiente – quanto a capacidade de saber integrar esses dois universos.

A pesquisa aqui proposta e que objetiva analisar no âmbito do ensino superior as presenças e ausências da leitura dos estudantes, requer uma discussão e interpretação que levem a compreender a leitura nas suas implicações culturais, considerando tratar-se de sujeitos letrados.

Partindo do objetivo geral da pesquisa, desdobraram-se os objetivos específicos: inventariar os procedimentos de leitura dos sujeitos pesquisados; apresentar concepções de leitura e de leitor desses sujeitos; analisar os procedimentos de leitura dos sujeitos pesquisados.

Entenda-se aqui, por procedimentos de leitura⁶, o termo em relação às práticas leitoras, ou seja, o que os estudantes do curso de Pedagogia lêem, quando, como, onde e por que fazem tais escolhas. Pretendeu-se, com essas informações, compreender melhor as questões relacionadas às práticas – acadêmicas e sociais – de leitura dos sujeitos pesquisados e suas implicações na constituição do sujeito-leitor.

⁶ Entende-se por procedimentos as “maneiras de agir, os modos de proceder” em relação às leituras que realizam.

A pesquisa realizada caracteriza-se como sendo do tipo exploratória, por entender que “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas na formulação de problemas mais precisos...” (GIL, 1995, p.44). Sendo assim, nos valem da pesquisa exploratória porque nossa intenção foi de compreender que práticas de leitura os estudantes realizam, como as fazem e que concepções estão implicadas nestas práticas. Considera-se que os resultados dos dados obtidos contribuam para “desenvolver, esclarecer e ou modificar conceitos e idéias” sobre as práticas de leitura no contexto acadêmico, com vistas a desenvolver outros referenciais para se discutir a questão das práticas de leitura no ensino superior.

Embora o estudo seja concentrado em um grupo restrito de uma determinada instituição educacional pública de ensino superior, isso não implica inexistir a possibilidade de expansão para outros espaços, principalmente os seus conceitos, a análise e a compreensão do fenômeno.

2.2. O CONTEXTO DA PESQUISA

A escolha do contexto desta pesquisa relaciona-se às preocupações provindas do comprometimento com o ensino superior enquanto docente, como também com os sujeitos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A Universidade pesquisada é uma instituição pública de ensino superior mantida pelo governo do Estado do Paraná, com sede e campi na cidade de e está situada ao leste do Estado. Possui campus nas cidades de Telêmaco Borba, Palmeira, Castro, São Mateus do Sul e Jaguariaíva. A Instituição oferta 28 cursos de graduação, além de cursos de pós-graduação em nível de especialização e mestrado. Sua região de influência abrange cerca de 22 municípios do Estado do Paraná.

É uma instituição que foi criada pelo Governo do Estado do Paraná, através da Lei no 6.034, de 6 de novembro de 1969, e Decreto no 18.111, de 28 de

janeiro de 1970, que resultou da incorporação das Faculdades Estaduais já existentes e que funcionavam isoladamente na cidade de Ponta Grossa. Entre elas, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, a Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa, a Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa. Oferta atualmente 7 cursos de graduação em Ciências Agrárias e Tecnologia, 5 cursos em Ciências Biológicas, 6 cursos em Ciências Humanas, 4 em Ciências Exatas, 5 das Ciências Sociais e 1 curso de Ciências Jurídicas.

Atuei como Professora Colaboradora nessa Universidade, nos anos de 1998 e 2002, nos cursos de Pedagogia, Geografia, Ciências Contábeis, Letras, Jornalismo, Engenharia Civil. Em 2005 lecionei para o curso de Pedagogia.

As experiências, associadas ao exercício da docência de dezoito anos no ensino fundamental e médio, motivaram o estudo da questão da leitura no ensino superior, compreendendo a necessidade de “olhar”, ou melhor, “ler” as práticas de leitura como objeto investigativo. Com isso, pretende-se contribuir com reflexões e propostas de mediação no processo de mudanças que vêm acontecendo dentro da instituição, bem como para outros espaços onde esta problemática for foco de interesse.

A escolha de uma única instituição e também de um único curso não implica a negação da universalidade do estudo. Há que se considerar que os sujeitos constituem historicidade, são únicos e vindos de outros micro-espacos, mesmo que façam parte de um espaço acadêmico único. Preocupamo-nos em delimitar o *corpus* do estudo sem perder de vista a universalidade. A análise buscou na teoria a condição necessária ao estudo, visto ser indispensável a presença da perspectiva teórica no estudo proposto.

Portanto, a definição pelo curso de Pedagogia deve-se ao envolvimento profissional como Pedagoga nas escolas onde tenho atuado, e pelas observações e discussões de salas de reuniões com demais professores sobre a constante fala de que “os alunos não lêem”. A preocupação ficava ainda mais evidente quando se pensava que esses estudantes ou já trabalhavam ou trabalharão

na área de educação, que tem a leitura como um dos fatores primordiais nesse contexto.

A inquietação com tantas reclamações desse teor, e também com a qualidade da formação desses estudantes, conduziu-nos a investigar mais de perto, com os próprios estudantes, sobre o que, quando e como lêem, e o que pensam acerca do que é realmente ler. Buscamos dados que pudessem auxiliar a compreender melhor as práticas de leitura que permeiam o ambiente social e acadêmico, como também os motivos pelos quais há tantas reclamações de que os estudantes não lêem os textos e obras propostas na Universidade.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos(as) futuros(as) Pedagogos(as), no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovem a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

O curso de Pedagogia objetiva a formação de um profissional que esteja preparado para atuar como educador na Educação Infantil, Séries Iniciais e também como gestor.

Outros objetivos também são propostos no curso para a formação do futuro Pedagogo, como: possibilitar uma sólida fundamentação teórico-metodológica com base nos pressupostos antropológicos, históricos, filosóficos, psicológicos, sociológicos e didáticos da educação; fortalecer a formação teórico-prática do professor para a educação infantil e ensino fundamental; desenvolver um trabalho de reflexão e ação sobre o espaço organizacional da escola, garantindo aos profissionais da educação um nível de formação pedagógica interdisciplinar capaz de superar a "qualificação especializada" que historicamente determinou a fragmentação do trabalho para a administração, compreender o trabalho pedagógico que leva em conta a gestão escolar; articular os estágios na dinâmica da formação do Pedagogo, na totalidade do curso, na dimensão do ensino, pesquisa e extensão.

Considerar a complexidade que envolve a formação profissional do Pedagogo implica em compreender o papel conferido à leitura nesse contexto, bem como suas implicações.

Não se trata de a Universidade assumir uma educação compensatória, que busca sanar lacunas provenientes do Ensino Médio e Fundamental, mas de estabelecer uma “leitura” e “releitura” atentas às práticas de leitura dos estudantes, às práticas de leitura dos docentes e às formas de encaminhamentos dessas leituras aos estudantes. A definição do papel desempenhado pela leitura depende da função atribuída à própria leitura. As práticas de leitura têm fundamentalmente uma função social e cultural. A própria escolha de métodos e técnicas adotados no seu desenvolvimento deve considerar essa função social imediata.

O curso de Pedagogia tem objetivos muito amplos quanto à formação dos Pedagogos e não consegue dar conta de atingir todos eles, considerando a complexidade que o constitui. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Anexo C), essa Licenciatura destina-se à formação de professores que exercerão várias funções: “magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Anexo C, p. 106).

A responsabilidade da Universidade na formação do Pedagogo é muito grande. Consideramos aqui o compromisso político que o Ensino Superior assume com a formação da cidadania e também com a sociedade. O Pedagogo é um profissional que deve ser formado na Universidade, que é o *locus* da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social. Porém, não é esse *locus* que determina, com exclusividade, o tipo de formação a ser desenvolvido, mas, sim, um conjunto de intenções e interesses contraditórios, que compõem o processo de formação (inicial e contínua) desse profissional.

2.3. OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Quanto aos procedimentos técnicos, efetivamos o trabalho valendo-nos dos recursos citados a seguir, considerando-os coerentes com o processo de investigação a partir do problema levantado.

Para *inventariar os procedimentos* de leitura dos sujeitos pesquisados, os dados foram obtidos por meio de um questionário com questões estruturadas e semi-estruturadas, formulando-se perguntas que permitiram o levantamento de informações sobre os tempos de ler, como os estudantes lêem, o que lêem, onde lêem e quais ações demandam para levarem a efeito suas práticas de leitura.

Os estudantes que responderam aos questionários constituíram um total de cem participantes, os quais faziam parte das quatro turmas que estudavam no terceiro ano do Curso de Pedagogia, no ano de 2005. Nem todos os cem estudantes responderam ao questionário por completo, porém, foram considerados os dados colhidos como aquilo que os sujeitos quiseram, por sua vontade, responder. Entende-se que aqueles que responderam, o fizeram porque assumiram o compromisso com a pesquisa e tinham o que dizer. Não se queria respostas de quem não estivesse à vontade com o que se perguntava, mas se desejava que o fizessem por opção e vontade pessoais.

Ao final desse processo, corroborou-se o convencimento de que essa foi a forma adequada para obter as informações desejadas, apesar das limitações que o próprio instrumento pudesse apresentar. Entende-se que se fosse por entrevista, talvez se obtivessem outros dados que possibilitassem outras análises. No entanto, também nessa forma seria possível que os sujeitos controlassem seus discursos e selecionassem aquilo que julgassem poder dizer no momento da pesquisa. De qualquer forma que se vá à investigação, existem sempre outras análises possíveis e não se tem a pretensão de esgotar o assunto, por saber que isso não é possível. O que importa é que o conjunto de dados obtidos pareceu-nos significativo e permitiu analisar aquilo a que nos propomos tratar na pesquisa.

Os dados foram selecionados considerando os objetivos da pesquisa; alguns serviram para a análise mais aprofundada, enquanto outros foram aproveitados mais como referencial para elucidação das reflexões em andamento. A opção pelo questionário foi uma possibilidade metodológica considerada viável para a obtenção dos dados desejados. A preocupação de Brandão (2002) elucida a idéia que se vem desenvolvendo. Para ela,

Tem sido freqüente a divisão de pesquisadores na área das Ciências Sociais entre os que apostam na 'pesquisa qualitativa' e os que se dedicam à "quantitativa". Para Bordieu (1992) o 'monismo metodológico' na maioria das vezes é o resultado da 'arrogância da ignorância': escolhe-se um 'método' por não ser capaz de trabalhar com o outro e não por uma exigência do problema a investigar. Do meu ponto de vista, a questão que se coloca, para os pesquisadores em Educação e Ciências Sociais, não é se as abordagens que se utilizam de materiais quantitativos são mais ou menos adequadas a fenômenos sociais do que as que utilizam os materiais qualitativos; a questão está em ser capaz de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se deseja investigar (BRANDÃO, 2002, p. 28).

O desafio maior foi analisar com a profundidade necessária os dados coletados, visto que a pretensão foi a de relacionar as respostas com os referenciais propostos.

Em relação aos contratos estabelecidos com os sujeitos participantes da pesquisa, combinou-se que não haveria identificação desses, esclarecendo-se que não seriam nominados na pesquisa. O que interessava era o conjunto de sujeitos que estavam em fase próxima ao final do curso e não o autor das respostas, embora a interpretação e análise dos dados, em determinados momentos, exigissem um olhar voltado a cada sujeito e sua história, buscando o aprofundamento do estudo em questão.

Os sujeitos pesquisados assinaram um termo de consentimento para que fosse autorizada a divulgação das respostas do questionário (Anexo A), de forma parcial ou integralmente, para fins da pesquisa, sem restrição de prazo ou citações, permitindo divulgá-las em publicações, congressos e eventos da área, ao mesmo tempo garantindo-se o anonimato de cada um no relato da pesquisa.

Quanto aos *procedimentos técnicos*, para apresentar algumas concepções de leitura e de leitor, realizou-se um levantamento bibliográfico em

livros, artigos, teses, e dissertações que tratam das práticas de leitura, concepções de leitura e de leitor.

Ao tratar das concepções teóricas foram consideradas, para discussão, diferentes concepções de leitor e de leitura, bem como suas implicações na constituição dos sujeitos envolvidos. A atenção voltou-se ao aprofundamento do referencial que trata do caráter histórico e social da leitura e da leitura como visão de mundo, pelo fato de se estar perguntando aos sujeitos pesquisados o quê, quando, como e onde lêem. Também são apresentadas, de forma mais resenhada, outras abordagens de leitura que circulam no Brasil, por serem importantes para a interpretação dos dados obtidos.

Para *analisar os procedimentos de leitura*, optamos por tomar os dados quantificados como conteúdo apresentado pelos sujeitos pesquisados. Sendo assim, o procedimento utilizado foi o da abordagem qualitativa, tendo em vista que, embora se quantifiquem as questões estruturadas, o que os dados indicaram foi compreendido como uma realidade a ser entendida tal qual realmente se mostra, e não como se gostaria que fosse. Considerando nossa opção pela abordagem qualitativa para desenvolver o estudo, Lüdke e André (1986) contribuem para a elucidação dessa escolha:

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador, nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito-, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.4).

Para que fosse possível a análise, os dados das questões estruturadas foram compilados em total geral e percentual. O questionário aplicado visou obter, de modo sistemático e organizado, informações que pudessem ser analisadas no seu conjunto e em relação aos demais sujeitos. Este instrumento permitiu observar aspectos subjetivos (perguntas semi-estruturadas) e objetivos (perguntas estruturadas) para o estudo mais direto desse fenômeno. O conjunto de dados foi sistematizado e relacionado com as abordagens teóricas de concepções de leitura e de leitor na perspectiva da leitura como visão de mundo.

O material obtido durante a pesquisa foi dividido em partes, relacionando respostas das questões de um mesmo sujeito, e entre sujeitos distintos. O objetivo foi tentar identificar nas partes as ausências e presenças da leitura na vida dos estudantes.

2.4. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E O ESTABELEECER DE RELAÇÕES

A leitura aparece como indicativo implícito e também como importante constituinte curricular na formação dos(as) futuros(as) Pedagogos(as). Infere-se pelo interdito, que ser letrado é uma condição e necessidade *sine qua non*, pois as competências anunciam a necessidade de sujeitos com capacidade de leitura com alto nível de letramento, o que conduz à reflexão sobre como se dá o processo de produção de leitura no universo acadêmico. Isso reflete as necessidades de serem apresentados aos órgãos oficiais e à comunidade acadêmica em geral “de que lugar se fala” quando se oferece um curso de Licenciatura em Pedagogia.

O texto está carregado de marcas que prevêm um sujeito letrado, no sentido pleno do termo, considerando que este seja um dos principais requisitos para atender às necessidades e competências anunciadas como qualificação deste profissional aqui citado. Coloca-se, então, como condição no processo de formação do conhecimento e de leitura de mundo, a produção de leitura, não podendo ser desconsiderada.

Por conta da realidade dos ideais de formação que se apresentam para esse profissional da educação, compreende-se como uma possibilidade a produção de leitura como processo discursivo, resultado de interações dimensionadas pela sociedade e pela cultura. Nesse processo, o leitor e texto não são passivos, a relação não é harmônica, o texto não se apresenta ingenuamente para seu leitor, nem o leitor se posta diante dele de forma profética, idealística e/ou sempre disposto a ler.

Levamos em conta o que Orlandi (2001) nos apresenta como conceito de processo discursivo, para justificar o nosso enfoque teórico:

Se se deseja falar em processo de interação da leitura, eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo da leitura é o jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas como outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc.). A relação, como diria A. Schaff (em sua crítica ao fetichismo sócio-cultural, 1966), sempre se dá entre homens, suas relações sociais; eu acrescentaria, históricas, ainda que (ou porque) mediadas por objetos (como o texto). Ficar na “objetividade” do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo, sua significância. Historicidade do texto, mas também historicidade da própria ação da leitura, da sua produção. Daí nossa afirmação de que a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significativa (ORLANDI, 2001, p.9-10).

Pela realidade que temos vivenciado no contexto acadêmico, enquanto docentes, percebemos que o leitor nem sempre vê a leitura como sua aliada, e que nem sempre pode ser considerada como algo necessário para se (con)viver. E então, surge o questionamento: quanto aos estudantes de Pedagogia, quais atitudes têm diante do texto escrito ou, nas mais variadas dimensões, como se configura a leitura como visão de mundo dentro do seu contexto sócio-profissional? Esses questionamentos e muitos outros conduziram a uma proposta de enfoque teórico que considere a leitura como prática discursiva, numa dimensão sócio-cultural.

As contribuições de Orlandi (2001) nos dizem que a leitura, numa perspectiva discursiva é, por consequência, interacional. Sendo assim,

Desde que se assuma uma perspectiva discursiva na reflexão sobre leitura, alguns fatos se impõem em sua importância:

- a) o de se pensar a produção de leitura e, logo, a possibilidade de encara-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentidos(s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados historicamente e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social (ORLANDI, 2001, p. 8).

Ao buscar um referencial que contemplasse os aspectos sociais e culturais da leitura, aos poucos são traçados os encaminhamentos para o estudo do campo da leitura com caráter social e cultural, por reconhecer, conforme Orlandi (1996), que:

O leitor vai se formando no decorrer de sua existência, em suas experiências de interação com o universo natural, cultural e social em que vive. A leitura é um ato cultural em sentido amplo, que não se esgota na educação formal tal como esta tem sido definida. Deve-se considerar a relação entre leitor e o conhecimento, assim como a sua reflexão sobre o mundo. Eu diria que o conhecimento tem caminhos insuspeitados. Ninguém tem a fórmula da descoberta, de como se chega ao conhecimento e à crítica (ORLANDI, 1996, p. 210).

Compreende-se, então, que o texto é carregado de incompletude e precisa estar aliado a outras condições para que com ele sejam produzidos significados e, a partir deles, sentidos.

Para nosso estudo consideramos importante o reconhecimento dessa determinação social das práticas de leitura, pois os sujeitos estão inseridos num contexto de vida mais amplo, que ultrapassa as fronteiras a Universidade, ou seja, a estrutura social, determinada muitas vezes pelas relações de produção, pela interação autor/leitor, pela necessidade de priorizar o trabalho, dentre outros fatores.

Segundo Bourdieu e Chartier (1996b), a leitura é um consumo cultural entre tantos outros e, como tal, é historicamente variável e produto das condições nas quais nos constituímos enquanto leitores. Sendo assim, ler não se dá por si mesmo, existe uma necessidade de leitura, “e devemos colocar a questão das condições nas quais se produz essa necessidade”. De acordo com Bourdieu (1996b, p. 238), só “é possível ler quando existe um mercado no qual possam ser colocados os discursos concernentes às leituras [...] e terminamos por esquecer que, em muitos meios, não é possível falar de leituras sem ter ar pretensioso”. A partir deste pensamento, Bourdieu entende a necessidade da leitura como uma relação material, concreta, entre o leitor e seu objeto de leitura, construída através do valor social que este objeto adquire em um determinado meio social:

Mas como é produzida a necessidade do produto? Procurava estabelecer relações entre um produto e as características sociais dos consumidores (quanto mais se eleva na hierarquia social, mais se consomem bens situados num nível elevado da hierarquia de bens, etc.). Mas eu não me interrogava sobre a produção da hierarquia de bens, e sobre a produção do reconhecimento desta hierarquia. Ou pelo menos eu me contentava em nomeá-la, sem mais, enquanto me parece que o próprio das produções culturais é que é preciso produzir a crença no valor do produto, e que essa produção da crença, um produto não pode jamais, por definição, dominar sozinho; é preciso que todos os produtores colaborem nisso, mesmo combatendo-se. (...) Portanto, entre as condições que devem ser

preenchidas para que um produto intelectual seja produzido, está a produção da crença no valor do produto (BOURDIEU, 1996b, 239-240).

Partindo dos estudos de BOURDIEU (1996b), é possível inferir que, para um produto cultural ser consumido, é preciso que este tenha adquirido um valor, ou que tenha sido desenvolvida uma crença no valor do produto, em seus próprios termos. Partindo de uma perspectiva sociológica, sabe-se que os valores só existem na relação social e, portanto, a garantia do acesso ao livro como produto cultural não chega a ser suficiente. É preciso que haja necessidade de consumo, necessidade de leitura, que aquele objeto tenha um valor partilhado por algum grupo social.

O referencial teórico assumido neste trabalho busca mostrar que a relação texto-leitor no processo de leitura é um processo bastante complexo, envolvendo fatores que vão além de habilidades de decifração do código escrito.

Considerar que a produção de leitura também tem relação com as formações ideológicas que, em determinado momento, produzem leituras distintas implica em reconhecer que a atribuição de sentidos dados a um texto pode mudar de amplitude, considerando justamente a condição sócio-histórica em que ela é produzida, ou seja

[...] há uma determinação histórica que faz com que só alguns sentidos sejam “lidos” e outros não. Entre o Homem e a Instituição, numa relação em que o poder e a ideologia são as constantes, os sentidos balançam entre uma permanência que às vezes parece irremediável e uma fugacidade que se avizinha do impossível (ORLANDI, 2001, p. 12).

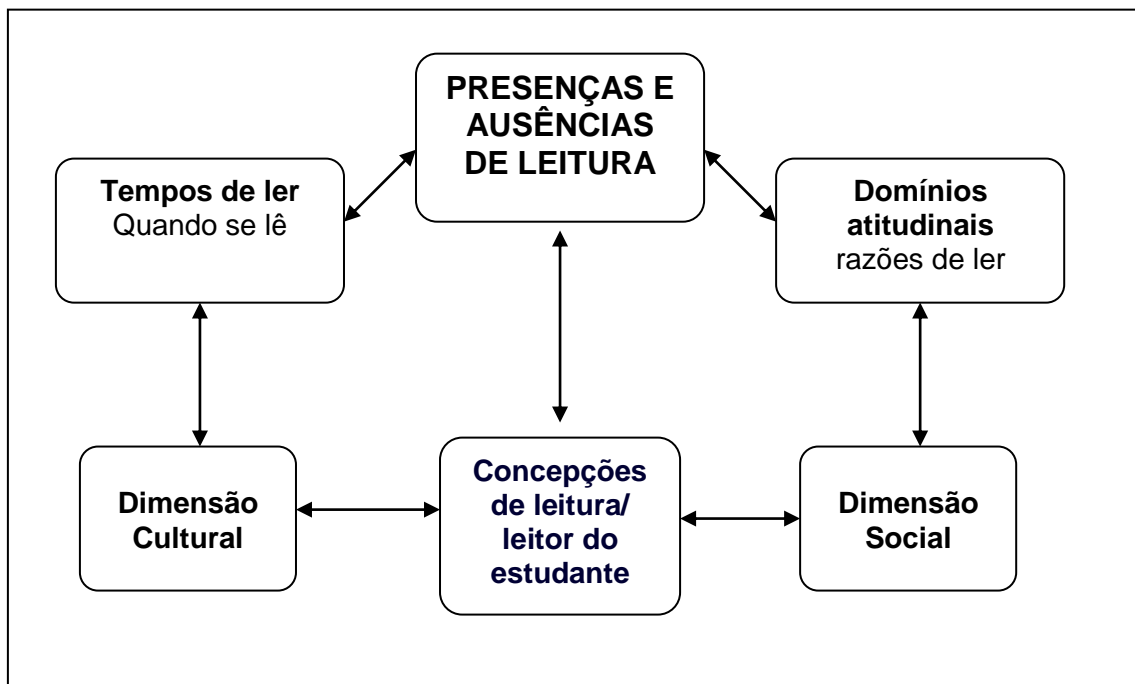
Levando em conta esse espaço de contradição é que serão analisadas as práticas acadêmicas e sociais de estudantes que estão finalizando o curso de graduação em Pedagogia.

Foi estabelecida para a análise do problema da pesquisa a constituição do seu fenômeno e não meramente o seu produto. Um recorte teórico que traz de forma intrínseca a definição de leitura como constitutiva da própria condição humana. Assim, as configurações de leitura desencadeiam os *tempos de ler*, o “quando se lê” e, simultaneamente, implicam ações específicas, que, por sua vez, explicam as razões de produzi-las, sendo denominadas como *domínios*

atitudinais (as ações escolhidas pelo leitor e suas razões). O conjunto dessas configurações de leitura constitui uma *concepção de leitura* marcada por uma *dimensão social* e histórica, que reconhece que o homem é a sua cultura e a sua história.

Ao procurar compreender a leitura como um ato social com todas as suas instâncias, procurou-se analisar as atitudes dos leitores diante do texto, as prioridades pessoais para ler, as concepções de leitura. Tais questões serão devidamente desenvolvidas e explicadas no capítulo 4, juntamente com os dados coletados. Especifica-se, no quadro a seguir, o delineamento das categorias de análise.

Figura 1 - Quadro demonstrativo do delineamento das categorias de análise



3. LEITURA: UM TEMA, VÁRIOS OLHARES

Ler é isso! Ler é assim! Ainda quando olhamos de maneira descortinada, nosso olhar precisa de outros olhares, para ver melhor, para ver mais bonito, mais completo... (...) Não podemos prescindir da nossa própria leitura de Mundo e da leitura de outras pessoas, outros autores, quer seja de seus discursos orais, quer seja do texto escrito, ou da imagem e do som (REZENDE, 2005, p. 13).

A metáfora de que a existência de um livro só começa quando o leitor o abre, elucida o olhar acerca da leitura, que historiadores como Chartier (1995a; 1995b; 1996; 1998a; 1998b; 1999), Manguel (1997; 2001), Lajolo e Zilberman (1996), entre outros, têm nos mostrado por meio de suas obras, as quais retratam as histórias de leitura no mundo e no Brasil. Essas obras nos remetem aos gestos de ler um texto, reconstituindo os diversos momentos da história da humanidade e a presença da leitura, sempre nas suas mais variadas formas.

Fatores como a evolução do livro, partindo dos códices até o surgimento do livro com páginas da forma como o conhecemos, bem como a primeira revolução da história do livro - a invenção da imprensa no século XV -, estimularam a ampliação do número de leitores. Outro destaque de mudanças das maneiras de ler ocorreu no final do século XVIII, com a passagem de hábitos intensivos de leitura - a leitura de textos de caráter religioso (sendo a Bíblia o grande best-seller) - para hábitos extensivos de leitura do leitor moderno, que lê vários livros com avidez por novidades.

Já no final do século XIX, por meio da leitura, atingiu-se a alfabetização em massa. A "era de ouro" (BARBOSA, 1990) da leitura foi também a última a ver o livro ainda imune à competição com outros meios de comunicação - TV, internet e toda a sofisticação da mídia eletrônica do século XX. Esta recente história da leitura empolga e surpreende porque é a história de uma prática ligada talvez ao mais espetacular instrumento utilizado pelo homem: a leitura.

3.1. LEITURA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Considerando as questões relacionadas às configurações de leitura no espaço das instituições educacionais brasileiras, percebemos como significativas as contribuições dos estudos de Lajolo e Zilberman (1996). Suas obras resultam de pesquisas que abordam múltiplos aspectos históricos do universo da leitura em nosso país.

Até meados do século XIX, quase não existiam livros de leitura nas escolas brasileiras. Documentos de cartório, cartas, Constituição do Império, Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas. Estas últimas, por sua vez, eram restritas, sendo poucas de ensino primário, havendo escolarização nos próprios engenhos ou fazendas, onde os ensinamentos eram realizados por religiosos ou pessoas letradas.

No século XIX, começou a modernidade no Brasil com a implantação da imprensa régia, em 1808, e em seguida com as tipografias, que apareceram no Rio de Janeiro. Também surgiram editores como Laemmert, Garnier e outros que foram preenchendo lacunas nesse segmento. Os livreiros foram surgindo no decorrer dos anos: Paulo Martim e Manuel Jorge da Silva, Evaristo da Veiga e Mongie, Paula Brito. Vale ressaltar que somente a partir da metade do século é que começaram a surgir livros de leitura destinados às séries iniciais da escolarização.

Em 1868, Abílio César Borges destacou-se com a publicação de uma das séries mais editadas nesse período. Eram livros considerados como “inovadores”, de cunho mais instrutivo do que moral.

Por meio de pesquisas na literatura brasileira, Lajolo e Zilberman (1996) retrataram algumas concepções de leitura em diferentes momentos da história do Brasil. Apresentaram em sua obra uma narrativa autobiográfica de Graciliano Ramos, na obra “Infância” (escrito em 1945), que relata a época de sua infância na virada do século XIX para o XX. Esse autor menciona a dificuldade para entender as lições, descrevendo as horas de leitura como horas de tortura. Ele encontrou em algumas obras literárias, fora da escola, o gosto pela leitura e, apesar da escola, havia se tornado leitor e, anos mais tarde, passou a ser considerado um

dos escritores mais famosos do Brasil. Ele evoca as recordações do menino que vai descobrindo, entre curioso e constrangido, o mundo dos adultos.

Por meio da ficção, Graciliano Ramos ilustra a crescente paixão pela leitura, que acontecia na clandestinidade, em lugares escondidos porque a escola não apresentava situações que estimulassem as crianças ao prazer de ler e porque também não permitia que certas leituras acontecessem naquele espaço de “aprendizagem” (grifo nosso). Isso é relatado quando o romancista escreve:

Eu precisava ler, não os compêndios escolares, insossos, mas aventuras, justiça, amor, vinganças, coisas até então desconhecidas.

[...] esculpia-me com o romance debaixo do paletó, [...] ia esconder-me na sala. Mergulhava numa espreguiçadeira e [...] passava horas adivinhando a narrativa, à luz que se coava pelos vidros baços (RAMOS, 1986, p. 234).

Doidinho, de José Lins do Rego, é um romance autobiográfico que narra a vivência do autor em um internato no início do século, no interior da Paraíba. O autor registra momentos angustiantes quando lia para o seu professor as lições que compunham os livros de Felisberto de Carvalho (séc. XIX). Esses livros faziam parte de uma coleção destinada às escolas daquela época, no Brasil. Eram obras que se diferenciavam daquelas dos anos anteriores, pois continham ilustrações e cores, conteúdos das várias áreas de conhecimento, exercícios, e ensinamentos morais.

Carlinhos, o protagonista da obra de José Lins do Rego, destaca a obra de Edmondo De Amicis⁷, que retrata o mundo ideal a que o menino gostaria de ter acesso, para escapar ao ambiente opressivo da escola do Professor Maciel:

Seria para mim uma vitória abandonar aqueles cadernos amarelos. Mas o meu grande ideal de aluno no Coração [...] Tudo me parecia passagens de um romance admirável. E como era diferente a escola de lá da do Professor Maciel! Distribuíam prêmios, os professores falavam manso, não existiam palmatórias.

O nosso colégio não parecia com as escolas da Itália. [...] Todo este livro delicioso me chamava para as suas páginas. [...] A Seleta clássica era cheia de discursos, de versos. Mas o *Coração* estremeia a nossa sensibilidade de

⁷ Autor de *Cuore*, um best-seller italiano publicado na segunda metade do século XIX. Era uma obra bastante popular entre os adolescentes e também apreciada pelos adultos.

meninos, nos interessava naqueles conflitos que eram os nossos. Este livro de tanto amor à Itália me fez amar aos que eu não conhecia, aos estranhos, aos meninos sujos porque não tinham roupas limpas, aos heróis dos contos. A minha infância sem Júlio Verne e sem soldados de chumbo imaginou os seus heróis como eram os do Coração, os seus grandes homens, os que morriam pela pátria e os que davam a vida pelos pais (REGO, 1984, p. 64).

As leituras clandestinas, que aconteciam fora das rígidas escolas no final do século XIX e início do século XX, retratam que as obras escolhidas pelas crianças e adolescentes pareciam responder às exigências da fantasia, de leituras interessantes, dos seus anseios, de sanar curiosidades, de novos mundos não explorados na escola e não permitidos pelos adultos da família.

E por que a clandestinidade? Porque além de ser um desafio emocionante, rompia com os padrões que orientavam as leituras que eram compensatórias. Elas contrariavam e suplantavam uma realidade indesejada, oferecendo aos leitores um universo fantástico que se revelava superior ao cotidiano escolar e ao que os adultos consideravam como leitura para crianças e adolescentes (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

Segundo as autoras, a clandestinidade era a condição de a leitura poder ser realizada a contento, sem a interferência dos adultos. Elas relatam os registros das leituras clandestinas no contexto brasileiro ao citarem um trecho da obra de Maria Helena Cardoso, intitulada *Por onde andou meu coração*, editada em 1967:

Li nessa época o Escaravelho de ouro, romance policial que o Eu sei Tudo publicava e que me impressionou bastante. Libertei-me cedo da influência de mamãe e passei a ler por minha conta e risco. Não sei mais quem me emprestou O moço loiro, de Joaquim Manuel de Macedo. Guardei-o muitos dias debaixo do meu colchão, até descobrir um refúgio onde pudesse lê-lo longe das vistas dela, que costumava confiscar os livros que apanhava em minhas mãos. Refugiava-me num dos quartos do quintal, depósito de objetos quebrados e madeiras velhas. Assentada sobre pilhas de traves empoeiradas, entrelaçadas de teias de aranha, desaparecia de casa por horas seguidas, entregue ao prazer da leitura, completamente indiferente ao perigo dos escorpiões, comuns em Curvelo. Adotei aquele quarto como meu gabinete de leitura. Fingia sair e me metia dentro dele, porta fechada a chave, meio escuro, janela apenas com uma banda aberta, só aparecendo no interior da casa à hora de jantar. Se mamãe me perguntava onde tinha estado, não me faltavam desculpas prontas:

-Tava na casa de Sinhá. (apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 230-231).

Com o governo republicano, instalado em 1899, a expansão da escolarização foi acontecendo. A partir de 1900, apesar do surgimento de reformas no ensino, e de novos métodos e teorias educacionais, não houve muitas mudanças. Condições precárias dos prédios e mobiliários escolares, má remuneração dos professores, palmatória e outros castigos que ainda continuavam fazendo parte do panorama da escola.

As escolas não eram graduadas por séries, os alunos eram agrupados pelo nível de instrução que, por sua vez, era medido pelo livro de leitura em que cada um se encontrava. O professor “tomava” a lição dos alunos, que liam em voz alta. A leitura era caracterizada como classificatória.

Alguns traços de arbitrariedade e monotonia, com gestos de violência exercidos pela professora em uma época de austeridade na escola, são muito bem retratados na visão de Cora Coralina, cuja infância foi vivida no interior de Goiás:

Minha escola primária...
 Escola antiga de antiga mestra.

 Nem recreio, nem exames.
 Nem nota, nem férias.
 Sem cânticos, sem merenda...
 Digo mal – sempre havia
 Distribuídos
 Alguns bolos de palmatória...

A gente chegava “-Bença, Mestra”.
 Sentava em bancos compridos,
 Escorridos, sem encosto.
 Lia alto lições de rotina:
 O velho abecedário.
 Lição salteada.
 Aprendia a soletrar.

 Banco dos meninos
 Banco das meninas

Tudo muito sério.
 Não se brincava.
 Muito respeito.
 Leitura alta.
 Soletrava-se.
 Cobria-se o debuxo.
 Dava-se a lição.
 Tinha dia certo de argumento
 com a palmatória pedagógica
 em cena (CORALINA, 1984, p. 75-76).

O público leitor foi aumentando, devido ao surgimento das primeiras grandes editoras brasileiras, à vasta aplicação de recursos para edição de livros e, também, aparecimento de trabalhos dos autores brasileiros.

Em 1921, o livro *Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato, marcou a história dos livros de leitura. Um dos grandes sucessos da literatura infantil brasileira surgiu como segundo livro de leitura para as escolas e, com ele, uma inovação, pois se diferenciava de toda literatura didática produzida no Brasil por levar para a escola algo antes ignorado pela instituição: o legado da leitura.

Em 12 de abril de 1921, o jornal O Estado de São Paulo publicou uma página inteira de propaganda de *Narizinho Arrebitado*. Foi reproduzido em diferentes seções e publicou opiniões dos professores, opinião da crítica e, também, opiniões de crianças, como as que seguem:

Dei boas risadas com o seu livro, mas não gostei de ser tão pequeno. Por que não faz sair todo o mês um pedaço, como o Tico-Tico? Eu queira que a história de Narizinho não acabasse mais – e que casasse com o Príncipe. Antes ela do que Emília. O Marquês de Rabicó é continuação? Belinha Novaes.

Fiquei muito triste no fim. Por que a menina não se casou com o príncipe? Até chorei de dó do coitadinho... Quando sai o resto? Estou ansiosa de saber o resto da história. Ele ainda casa? Nenê Ramos.

O livro que eu gostava mais era Os contos da avozinha. Agora é o que o senhor mandou. Já li três vezes e estou lendo para a Carmita que já riscou com o lápis a barata invejosa, de raiva. Vovó também leu. Disse que gosta do livro assim, de letras bem grandes e figuras engraçadas. Eu queria saber como é que se pinta as figuras. Nenezinha disse que vai escrever uma história como aquela, veja que prosa!... Tem continuação? (O ESTADO DE SÃO PAULO, 12 de abril de 1921 apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 111).

No início do século XX, a dimensão massiva do livro se afirmou quando o jornal deixou de ser um produto circunscrito às minorias de assinantes e conquistou as multidões de leitores, que circulavam nas grandes cidades. Verificou-se uma gradativa influência do comportamento coletivo sobre a qualidade dos bens disseminados pela indústria da informação e da diversão.

A exemplo da estratégia do Jornal O Estado de São Paulo, citado anteriormente, a indústria midiática, estruturada segundo as regras da economia de mercado, procurava captar os anseios dos consumidores, atuando em consonância com suas expectativas. Como acontece até a atualidade, quanto maior é a competição entre as produtoras, mais benefícios têm os consumidores, pela variedade de opções existente. As estratégias de proximidade com os leitores através de cartas, acolhendo e divulgando idéias e opiniões, promovem a própria leitura do suporte bem como o reconhecimento de sua importância (BARZOTTO; GHILARDI, 1999).

Os livros de leituras e os didáticos foram muito produzidos no período que compreende a década de 1920 até meados da década de 1950. Ao mesmo tempo, algumas reformas de ensino aconteceram, novos métodos de ensino surgiram sob a influência do movimento Escola Nova. Com isso, novos modos de ler e novos papéis foram atribuídos à leitura na escola, e a leitura silenciosa foi tomando espaço no ambiente escolar.

Apesar dos movimentos inovadores na produção intelectual tratando da leitura escolar, não se percebiam muitas inovações na maioria das escolas. Autobiografias escritas nas obras literárias de autores brasileiros sinalizam, por meio da ficção, fatos de que, na década de 1930, havia nas escolas alunos que concebiam a leitura como momento de angústia e tédio e as lições ainda eram tomadas em voz alta. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

No início do século XX, ampliaram-se as editoras no Brasil, produções de livros didáticos se expandiram tanto quanto a produção literária brasileira, e os livros de literatura infantil surgiram em maior número, juntamente com a clientela de leitores antes em pouco destaque ou quase esquecida.

Por volta de 1930, a indústria brasileira de material escolar já atendia ao mercado interno. Produtos de luxo, como a caneta tinteiro de cartucho,

continuavam a ser importados. A literatura infantil, sempre ilustrada, presente na escola e no lar de famílias abastadas desde o século XIX, continuou explorando tendências editoriais das primeiras décadas do século XX: contos populares, tradução e adaptação de obras estrangeiras, poesia edificante e contos morais, além da destoante produção dos escritores de literatura adulta, encabeçados por Lobato.

Os livros didáticos tradicionais, sobretudo das séries iniciais, tiveram reedições multiplicadas com a expansão da escola primária, enquanto novos títulos, embora repisassem fórmulas gastas, inovaram com a introdução de exercícios após os textos. Esse período marca ainda o controle estatal sobre os livros didáticos, por meio da criação da Comissão Nacional do Livro Didático.

Entre as décadas de 1950 e 1970, a idéia de um ensino centrado no aluno e em suas necessidades expandiu-se pelo Brasil, bem como a rede pública de ensino atendendo a um número cada vez maior das camadas populares. Os meios de acesso à leitura aumentaram e, conseqüentemente, o número de bibliotecas populares, de bibliotecas ambulantes e de livrarias também aumentou em muitas cidades do Brasil.

A partir da década de 1970, as séries dos livros de leitura passaram a ocupar um tempo menor de utilização nas escolas, sendo que antes elas eram utilizadas por 40 a 50 anos. Isso aconteceu em decorrência da necessidade de atualização do conteúdo, do desenvolvimento de pesquisas que modificavam o conhecimento pedagógico e das necessidades comerciais dos editores. Juntamente com os livros de leitura, estão os de literatura infantil, que começaram a fazer parte do cotidiano escolar, e foi então que a literatura infantil se escolarizou.

Por meio da história da leitura em diferentes espaços e tempos, relatados nas obras de Chartier, Manguel, Lajolo e Zilberman, por exemplo, é possível compreender que, para cada comunidade de leitores há normas e convenções de leitura, usos legítimos do livro, maneiras de ler, instrumentos e processos de interpretação. Os diferentes grupos de leitores investem na prática da leitura a partir de suas expectativas e interesses, e disso dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, atribuindo-se diferentes significações e valores a um gesto aparentemente idêntico: ler um texto. Concordamos com Chartier e Cavallo (1998a), quando dizem que:

Uma história sólida das leituras dos leitores deve ser a da historicidade dos modos de utilização, de compreensão e de apropriação dos textos. Ela considera o 'mundo do texto' um mundo de objetos, de formas, de rituais cujas convenções e disposições incitam e obrigam à construção do sentido. Considera, de outro lado, que o 'mundo do leitor' é constituído por 'comunidades de interpretação', segundo a expressão de Stanley Fish, às quais pertencem os leitores (e leitoras) particulares (CHARTIER; CAVALLO, 1998a, p. 7).

Segundo Chartier e Cavallo (1998a, p. 8), desde a Antiguidade o ato de ler foi assumindo novas dimensões a partir da transformação do texto, estabelecendo novos parâmetros para a constituição do leitor atual que, cada vez mais, pode ampliar seus conhecimentos e possibilidades.

A constatação dos efeitos produzidos pela transformação do texto e do leitor até chegar ao "texto eletrônico" conduz a reflexões acerca da nova economia da escrita, a identidade do texto, a submissão ou a liberdade do leitor, a definição do espaço público de leitores e escritores bem como a relação com os "poderes" culturais, políticos econômicos e sociais. Ao deslocar nosso conhecimento do passado é possível estruturar uma visão mais lúcida acerca da leitura nos tempos em que vivemos.

As concepções de leitura foram, dessa forma, sofrendo transformações no decorrer do tempo em função das mudanças das atividades humanas, que por sua vez foram produzindo novos valores e novas necessidades. Assim sendo, a condição de leitor de cada indivíduo não se restringe apenas às oportunidades proporcionadas durante sua vida escolar. Como cita Soares (1991, p.25), "a leitura tem significados diferenciados para os indivíduos de cada um dos segmentos sociais, relacionando-se diretamente ao contexto histórico e social em que estão inseridos".

Ao longo das citações reunidas anteriormente, fomos apontando aspectos, que precisam ser considerados na história dos modos como a leitura acontecia nas escolas brasileiras, no século XIX e início do século XX. Consideramos os momentos históricos que influenciavam os métodos e propostas de ensino de leitura e escrita em tais escolas. Estamos nos referindo a uma escola que desagregava em vez de congregar as relações entre seus atores – professores, alunos, famílias. Fruto de uma tendência tradicional de ensino e que seguia

interesses políticos devido às mudanças que ocorriam numa época de transição política, e de muitas mudanças no contexto sócio-político-cultural brasileiro.

Apreciar ou deixar de apreciar alguma coisa resulta de um processo acontecido na história, no decorrer de relações e interações entre sujeitos e objetos sempre situados e contextualizados histórica e socialmente (KRAMER, 1993; JOBIM & SOUZA, 1994). O gosto pela leitura também resulta de um processo histórico que foi acontecendo ao longo dos anos nos espaços escolares e não-escolares.

Entender que o gosto é produzido historicamente nos permite valorizar a importância de lembrar a história das práticas de leitura no Brasil. Ao tentar lembrar, buscamos compreender a trajetória percorrida até a atualidade, refletindo a respeito das práticas de leitura que têm acontecido hoje nas instituições educacionais, seja no espaço do Ensino Fundamental, Médio ou Superior, bem como na sociedade em geral. De acordo com Kramer (2002)

Emoção, sensibilidade, gosto, dimensão estética estão inseridos numa perspectiva cultural. Assim, gosto, cultura e redefinição do sentido do pedagógico se relacionam fortemente em oposição ao aprisionamento que faz a escola, à prática classificatória e à fragmentação presentes nos conhecimentos que circulam na escola, ao fechamento e ao autoritarismo da palavra monológica que nela se ensina, em particular quando se ensina – supostamente – a ler e a escrever. Vale lembrar que essa cristalização migra, se agarra, impregna de maneira muito forte os próprios textos escritos, quando se ensina o que se deve ler e do que se deve gostar de ler (KRAMER, 2002, p. 191).

Por esse caminho, crianças, jovens e adultos – professores ou alunos – passam a ver livros e textos com o tom da imposição, do enfado, do desgosto de ler, da fraude presente nas tarefas escolares.

Consideramos como processo formador de leitores práticas reais de leitura, aliadas a alternativas de ampliação da experiência cultural, que vão além do espaço da sala de aula, quer seja em bibliotecas, cinemas, museus, teatros, fotografia, música, ou em apresentações de danças, exposições de artes plásticas e tantas quantas forem as modalidades da expressão, da invenção, da criação humana.

Tradicionalmente, a leitura era objeto de interesse quase exclusivo da Psicologia e da Pedagogia, pelo privilégio atribuído a uma das facetas desse objeto - a aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, seu ensino. Nas últimas décadas, a leitura passou a considerar também suas outras facetas, conquistando seu estatuto pleno não só de prática cognitiva e pedagógica, mas também de prática social; tornou-se, assim, objeto de interesse também da História, da Sociedade e, na fusão dessas duas áreas, de uma História Social.

No Brasil, a História Social da Leitura é hoje uma área em pleno desenvolvimento, e isso é registrado na obra *Leitura, história e história da leitura*, de Abreu (2000), em que um conjunto de pesquisadores brasileiros e estrangeiros examina questões relativas às bibliotecas e práticas de leitura, à censura e livros proibidos, ao comércio livreiro e estratégias editoriais e à produção e circulação de livros escolares, desde o período colonial até o século XX.

Estudos e pesquisas referentes ao tema “leitura” têm acontecido tanto pela importância que lhe é conferida na vida do ser humano, quanto pelos papéis que assume em espaços e tempos determinados. Com isso, diferentes olhares foram traçados no decorrer de sua história e, com eles, formas diferentes de pensar a seu respeito.

No momento onde nos perguntamos a respeito do futuro da leitura nos tempos e espaços da nossa sociedade, um olhar retrospectivo acerca das escolas dos séculos XIX e XX pode nos fornecer referências importantes com as quais é possível dialogar no sentido de enfrentarmos os desafios da leitura e da constituição do leitor na contemporaneidade.

3.2. A LEITURA E O LEITOR

José Saramago afirma no romance *Memorial do Convento*: “Tudo no mundo está dando respostas. O que demora é o tempo das perguntas”. Pensando a respeito, o desejo de conhecer nos leva a questionar, a indagar: O que é leitura? Por que se lê? Para que se lê? Por que se deixa de ler? O que é um “bom leitor”? O que

é um texto? Qual o lugar da leitura no ensino (e vice-versa)? Qual a história de leituras do meu aluno? Como se configura a leitura na vida dele? Como eu leio a “leitura” que os meus alunos fazem? Como eu leio para refletir a leitura? Como eu leio para pensar meus dados de pesquisa? O que eu faço com o que leio? Qual a minha concepção de leitura?

Buscar um significado mais profundo e profícuo para a leitura não é uma tarefa fácil. Uma resposta para a pergunta “o que é ler” envolve um trajeto de investigações muito cuidadoso. Exige uma série de reflexões, que possam nos conduzir a um olhar mais aguçado e, a partir de uma visão caleidoscópica acerca da leitura, envolver-nos e levar-nos à compreensão das suas diferentes facetas. Isso nos faz perceber diferenciadas representações e interpretações do real, partindo até do que não se mostra, a princípio, como realidade...

O estudo da leitura compõe-se de um mosaico de teorias e conceitos pertencentes a várias áreas do conhecimento e, por isso, requer investigação para que tenhamos maior compreensão dos diversos fatores que a constituem.

O conhecimento e o aprofundamento de diversas interpretações ou versões acerca de um mesmo tema, conforme apresentados em diferentes textos, assumem a importância vital no processo de formação do leitor crítico. Isso acontece à medida que lhe são permitidas comparações e julgamentos das idéias veiculadas por fontes diversas, devidamente pesquisadas e analisadas no transcorrer de um curso. Silva (1998) nos diz que ler criticamente é perceber os dois lados da mesma moeda, perceber os múltiplos lugares ideológico-discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção dos seus textos.

Quando se trata de buscar compreender o que é ser um leitor crítico, Silva (1998) refere que as teorias clássicas na área da leitura explicitam três posturas distintas para um leitor na sua interação com os textos: o ler as linhas, o ler nas entrelinhas e o ler além das linhas. Esta terceira postura conduz à idéia que melhor caracteriza o trabalho de interlocução de um leitor crítico, à medida que nos remete a compreender que ir além significa adentrar um texto, compreender as circunstâncias, as razões e os desafios sociais permitidos ou não pelo texto, originando uma espécie de peneiramento, de atitudes de reflexão e questionamento e os processos de julgamento que são típicos da criticidade em leitura.

Dessa leitura crítica origina-se o leitor maduro, ao qual Silva (1998) se refere como aquele que é capaz de dominar ao mesmo tempo a quantidade e a diversidade de objetos portadores de textos que a vida social propõe. É aquele que aprendeu e sabe que determinadas leituras levarão às necessidades de escolha entre alternativas, de contestação, de aceitação e até mesmo de reflexão mais demorada e profunda de maneira que possa orientar a construção de um posicionamento futuro.

Ao traçar uma definição acerca do que é ser leitor crítico, Foucambert (1994) escreveu o “estatuto do leitor”. Ele relata que ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro para compreender melhor o que se passa na nossa. Isso implica tanto em distanciar-se do fato, para ter-se dele uma visão de cima, quanto em apropriar-se do sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que faz do leitor um interlocutor daquilo que o autor produziu.

Ainda a respeito de “ser leitor”, Foucambert (1994) afirma que é leitor quem não considera o livro como um objeto sagrado por considerá-lo contestável, por considerar as diferentes instâncias que constituem as idéias nele contidas. O leitor ocupa a posição de sujeito da linguagem no processo de atribuição de significado e não de um mero receptor de idéias veiculadas pelo texto e pelo autor. Já, os que freqüentam o livro esporadicamente têm uma atitude inferiorizada em relação a ele, concebendo que “ele” é quem sempre está com a razão e que é incontestável.

A concepção de sujeito da linguagem é apresentada por Koch (2003), que relata existir uma variação desta de acordo com a concepção de língua que se adote, e para cada uma dessas concepções adotadas o texto é visto de formas diferentes. Assim, na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções do produtor, e o leitor acaba por exercer um papel essencialmente passivo diante do texto.

Quando a língua é concebida como código, como mero instrumento de comunicação, e o sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto

como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este o conhecimento do código, considerando que o texto uma vez codificado é totalmente explícito. Para Koch (2003) esta é uma concepção que revela o papel do leitor como um “decodificador” essencialmente passivo.

Na concepção dialógica da língua, ou seja, concepção interacional, o sujeito é visto como autor/construtor social, o texto é o próprio lugar da interação e os interlocutores são vistos como sujeitos ativos que se constroem e são construídos dialogicamente. Assim, há lugar para o que está implícito quando se lê, mas isso é detectável somente quando o leitor/sujeito tem como pano de fundo o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2003).

Na concepção interacional a compreensão do texto deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como decodificação de mensagem, e é compreendida como atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza “com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo” (KOCH, 2003, p. 17). O sentido de um texto é, então, construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação.

O ato da leitura não se efetiva em ações isoladas, nem mesmo lineares, mas sim em decorrência de complexa reação em cadeia de ações, sentimentos, desejos, especulações na bagagem de conhecimentos armazenados, motivações, análises, críticas do leitor. Partindo disso, é possível dizer que a leitura é produtiva em dois níveis: individual (o leitor carrega consigo características intelectuais, sua memória e sua história) e social (está sujeita às convenções lingüísticas, contexto social, político e histórico).

Partindo de uma abordagem interacional de leitura, Silva (1998b), diz que ler é sempre uma prática social de interação de signos, permitindo a produção de sentidos por meio da compreensão-interpretação desses signos. Sendo assim, ler é interagir e é nesta interação que o sujeito recria referenciais que provém da dinamização do seu repertório. Dessa maneira, leitor e texto agem um sobre o outro retrodinamicamente.

Esse autor anteriormente citado diz que a riqueza maior de um texto reside na sua capacidade de evocar múltiplos sentidos entre os leitores. Assim, a diversificação de repertórios produzirá diferentes sentidos ao texto não existindo forma de prever quais sentido(s) ele terá ao entrar em circulação na sociedade. Lemos para conhecer, ficar informado, aprimorar a sensibilidade estética, fantasiar e imaginar, resolver problemas, criticar e desenvolver posicionamento diante dos fatos e das idéias que circulam através dos textos.

Toda leitura também envolve um projeto de compreensão e um processo de interpretação, que demarca a abordagem do texto pelo leitor de modo que a compreensão vá se constituindo ao longo da leitura em si. A leitura, então, se constitui a partir de lentes paradigmáticas ou teóricas que foram sedimentadas no repertório do leitor. A respeito disso, Rezende (2005) contribui dizendo:

Ler é isso! Ler é assim! Ainda quando olhamos de maneira descortinada, nosso olhar precisa de outros olhares, para ver melhor, para ver mais bonito, mais completo... (...) Não podemos prescindir da nossa própria leitura de Mundo e da leitura de outras pessoas, outros autores, quer seja de seus discursos orais, quer seja do texto escrito, ou da imagem e do som (p. 13).

Ler! Ir caminhando e vendo a paisagem... lendo o Mundo, olhando atento para o que se encontra no caminho. Há um rumo a seguir... No entanto, se deixarmos de olhar a paisagem, por onde passamos, a insipidez da trajetória nos proporciona um chegar cansados, e tão igual, em relação ao que éramos no ponto de partida! (REZENDE, 2005, p. 15).

Tais palavras possibilitam relacionar a metáfora de “ir caminhando e vendo a paisagem”, ao meu trabalho docente no espaço da Universidade. Possibilitam refletir acerca dos caminhos já percorridos, traçando uma história de vida e de leitora. Nesse caminhar vou observando e refletindo a respeito dos textos já lidos, dos textos pesquisados, daqueles que ainda não li..., dos textos desejados para a leitura, das tentativas de explorar com os estudantes práticas de leitura que sejam significativas, da preocupação com aqueles estudantes que afirmam não gostarem de ler, da preocupação com a formação desses estudantes, da preocupação com a minha formação e o meu papel enquanto docente. O estabelecer de relações, o gosto pela leitura e pela docência, e o meu compromisso com a sociedade vão mostrando o rumo a seguir...

Pensar a respeito da aprendizagem da leitura, e de como ela acontece, nos remete a Freire (2001) quando diz que “aprender a ler é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (p. 8). Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada pela leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Para haver um sentido, um significado ao que se lê, é preciso associar a leitura ao que já conhecemos e já vivemos. Do contrário, corre-se o risco da leitura ser feita de maneira mecanizada, sem haver autonomia no estabelecimento de relações entre o que já está apreendido anteriormente e aquilo que estamos lendo. Conforme Rezende (2002):

Na leitura, o ser humano procura apreender a pluralidade, na parte que é também um todo, através do texto, que é também contexto. Dessa maneira, ele faz-se no mundo. Um mundo de mudanças, onde o homem se reinterpreta, continuamente. Ao mudar-se, muda o mundo. Ao ler o mundo, o homem muda-se (REZENDE, 2002, p. 33).

Um mesmo texto não é lido da mesma maneira pelos leitores. A compreensão que cada um tem da leitura que realiza, vai ao encontro de como o leitor se coloca diante dela, isto é, quais os seus objetivos, quais os seus desejos, o que quer absorver com a leitura. Há leituras respeitadas, analíticas, leituras para reescrever, imaginar, sonhar, entre outras. Metaforicamente dizendo, há leituras mágicas em que seres e sentimentos inesperados se materializam e saltam diante de nossos olhos espantados. Isso pode expressar a liberdade que existe no ato de ler e que propicia a experiência apaixonante de quem lê.

De acordo com Geraldi (1997b) há possíveis posturas do leitor ante os diferentes tipos de texto: a leitura como busca de informações, como estudo do texto, como pretexto (para dramatizações, ilustrações, produção de outros textos), e como fruição.

O ato de ler, portanto, não se limita à mera decodificação de um aglomerado de palavras, exigindo a capacidade de interação do leitor com o mundo

que o rodeia. Entendido como processo ativo, o ato de ler implica em participar do processo sócio-histórico dos sentidos: quando estamos lendo, o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada (ORLANDI, 1996).

A leitura tem um caráter histórico, ou seja, é uma prática social construída historicamente, e por isso depende de determinadas condições para a sua efetivação. Ler implica na negociação dos sentidos históricos possíveis.

Partindo de uma concepção de leitura que abrange a área de Estudos Culturais, CHARTIER (1998a) considera a leitura como uma atividade humana que tem, portanto, uma história e uma sociologia. A significação é, para este autor, função direta da “atuação” do leitor ou dos leitores:

[...] é preciso lembrar que a leitura tem uma história (e uma sociologia) e que a significação dos textos depende das capacidades, dos códigos e das convenções de leitura próprias às diferentes comunidades que constituem, na sincronia e na diacronia, seus diferentes públicos (CHARTIER, 1998a, p.67).

Assim para o autor, ler deixou de ser uma atividade universal, praticada sempre da mesma maneira para se tornar uma prática individual e subjetiva, onde um único texto pode receber inúmeras possibilidades de leitura de acordo com a experiência de vida do leitor.

Partindo da premissa básica de que a leitura seja atribuição de significados, ela só se efetiva enquanto forma de participação, pois os signos impressos registram diferentes experiências humanas. É um tipo específico de comunicação, uma forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural representada pelo texto (por meio da linguagem verbal e não verbal), que se revela no jornal, no romance, na poesia, na arte, na música, no cinema, no teatro, na ciência.

Numa perspectiva mais ampla, a leitura leva em conta os vários códigos que veiculam uma mensagem – palavras, imagens, gestos, expressões faciais, etc. Segundo Orlandi (1998)

Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e a sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais conseqüente, que não é o da mera decodificação, mas o da compreensão. (...) o processo de compreensão de um texto não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico (ORLDANDI, 1998, p. 38).

O “compreender” é considerado enquanto forma de “ser”, emergindo através de atitudes do leitor diante do texto, bem como por meio do conteúdo que o envolve, ou seja, o texto como indutor de percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. A respeito desta questão, temos a contribuição de Silva (2002):

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente ‘livrescos’ da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo (SILVA, 2002, p. 45).

Ao alargarmos a concepção de leitura, leitor e texto, considerando a primeira como uma possibilidade de ler o mundo, de perceber o espaço social, então ler passa a significar lançar um olhar à nossa volta e perceber o que nos rodeia. Isso pode ser feito apenas para confirmar nossos pontos de vista ou para problematizar, questionar o que, aparentemente, não pode ou não deve ser questionado...

4. LEITURA DA LEITURA NA GRADUAÇÃO: PRESENCAS E AUSÊNCIAS

*Ler pelo não, quem dera!
Em cada ausência, sentir o cheiro forte
do corpo que se foi,
a coisa que se espera.
Ler pelo não, além da letra,
Ver, em cada rima Vera, a prima pedra,
onde a forma perdida
procura seus etcéteras.
Desler, tresler, contraler,
enlear-se nos ritmos da matéria,
no fora, ver o dentro e, no dentro, o fora,
navegar em direção às Índias
e descobrir a América.
(LEMINSKI, 1995, p. 87)*

Ler as leituras dos alunos significa buscar elementos presentes nas suas leituras e analisá-los. A pesquisa (leitura que fizemos) foi realizada com estudantes do terceiro ano do curso de Pedagogia numa Universidade pública, situada na região leste do Estado do Paraná. Um dos campus dessa Universidade compreendia, no momento da pesquisa, três turmas, sendo duas do período noturno e uma do período matutino. No campus situado em uma cidade vizinha havia apenas uma turma no período noturno.

Do total de alunos (138), foram 100 os que estavam presentes em sala de aula nos dias em que o questionário (Anexo A) foi aplicado, o que equivale a 73% do total. A ausência dos demais alunos deve-se ao fato de que muitos deles estavam em período de estágio supervisionado na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A maioria deles trabalhava o dia todo e estudava à noite, havendo dias em que faltavam às aulas a fim de poderem encaminhar seus materiais e planejamentos para a realização dos estágios e os respectivos relatórios.

Ao analisar os dados obtidos procuramos compreender *como se circunscrevem as presenças e ausências de leitura de futuro/as Pedagogo/as no cotidiano da Graduação*. Em virtude disso, as perguntas do questionário foram organizadas de maneira a obter respostas que contemplassem informações sobre os tempos de ler, como os estudantes lêem, o que lêem, onde lêem e quais ações demandam para levarem a efeito suas práticas de leitura.

4.1. A LEITURA DE TEXTOS NA GRADUAÇÃO – TEMPOS E ESPAÇOS

No ensino superior, preocupações acerca da pouca leitura dos estudantes universitários sempre foram marcadas pelas reclamações dos docentes. Esses têm relatado que as leituras prévias dos textos encaminhados aos estudantes universitários não têm acontecido dificultando, com isso, a viabilização das aulas (planejadas para a reflexão e discussão acerca de assuntos determinados). Muitos dos estudantes universitários ou ainda não adquiriram o texto, ou, se o fizeram, ainda não o leram, no momento da aula.

Além do fator de aquisição e leitura de textos e obras na Graduação, há a dificuldade que os estudantes revelam em compreendê-los. Justificam que “são leituras difíceis de fazer”, no entanto, quando questionados a respeito, relatam não terem lido o texto proposto por completo, não terem feito anotações para questionamentos posteriores, e nem mesmo terem buscado no dicionário os significados das palavras que não compreenderam.

A constatação das condições de leitura em que se encontram os estudantes no ensino superior, independente da série em que estudam, aponta para o reflexo do trabalho com a leitura nos anos que antecederam a Universidade. Isso sinaliza que nós, enquanto docentes do Ensino Superior, precisamos ter um olhar mais atento às dificuldades dos alunos, compreendê-las como constitutivas de sentidos e de uma cultura adquirida, bem como tentar redimensionar nosso trabalho, se realmente queremos atingir os objetivos propostos à nossa docência.

Por estar pesquisando acerca da leitura no contexto da graduação, sempre foram muito atentos os olhares que dirigimos a tudo o que acontecia nesse contexto. Houve uma situação em que uma professora da disciplina de Didática encaminhou uma proposta de leitura de um livro dessa área para uma das suas turmas. Essa leitura deveria ocorrer no período de um mês e os assuntos nele contidos, seriam discutidos gradativamente.

Segundo relato dessa docente, a reação da turma foi quase unânime para a “não leitura” do livro indicado. O fato ocorreu por saberem que a leitura teria que ser do livro todo - além de terem que comprá-lo, por não existirem exemplares na biblioteca da Universidade. Segundo relato da docente, a discussão entre os

estudantes universitários e ela só teve um “fim” a partir do momento em que ela deu o seu “veredicto final”: “vou cobrar na prova final tudo o que há no livro”.

Alguns dias após o episódio ocorrido, eu lecionava para essa mesma turma e discutia com eles acerca do papel da leitura na Educação Infantil e Séries Iniciais, e das formas como esses espaços educacionais têm explorado essa questão com seus alunos e professores. Tratava dos diferentes olhares que podem ser lançados em relação à leitura. Apresentei a eles os “*Direitos imprescindíveis do leitor*” de Penac (1993).

Quando os estudantes universitários tomaram o conhecimento de que “alguém” disse que o leitor tem seus direitos, senti naquele momento um “desabafo” por parte deles, expresso pelo sorriso nos lábios (como quem dizia: “alguém considera os nossos direitos”), pelas “meias palavras” que refletiam a pressão que sentiam em ter uma leitura obrigatória a ser feita em um período determinado, e que seria “cobrada” na prova final. Um dos alunos ainda disse: “é isso mesmo! Temos o direito de não ler! Gostei desse primeiro direito! Gostei do Penac! Que bom se esse direito fosse respeitado...”

Naquele momento, foi muito oportuno o espaço para reflexão acerca dos “dez direitos do leitor” citados por Penac. Ao mesmo tempo também foram feitas reflexões a respeito da qualificação profissional, das necessidades de domínio do conhecimento específico de sua área (Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas pedagógicas do Ensino Médio para curso de formação de professores); de um conhecimento pedagógico abrangente, que lhes permita perceber as ligações existentes entre as atividades educacionais e as relações bio-psico-sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre. A leitura, então, é imprescindível para que o Pedagogo, dentro das funções que lhe são conferidas, seja capaz de ensinar e produzir conhecimentos.

Foram lançadas algumas perguntas aos estudantes universitários: Como produzir conhecimentos e ensinar sendo destituídos de práticas de leitura? Como ser capaz de dominar ao mesmo tempo a quantidade e a diversidade de objetos portadores de textos que a vida social propõe? Como aprender e saber que determinadas leituras levarão às necessidades de escolha entre alternativas, de contestação, de aceitação e até mesmo de reflexão mais demorada e profunda de

maneira que possa orientar a construção de um posicionamento futuro? Como buscaríamos as respostas a todas essas questões?

Depois disso, um dos alunos (que sempre demonstrava muito comprometimento com os estudos, e era muito interessado em leituras complementares das disciplinas) falou aos colegas que era preciso eles “perceberem” o fato de que estavam estudando num curso superior, e isso exige muito mais leitura e também maturidade de todos. Ainda disse: “temos que lembrar que não estamos mais no Ensino Médio e que estamos já no terceiro ano da graduação”.

Essa atitude dos estudantes universitários diante de uma proposta de leitura de uma obra completa nos remete aos tempos relatados por Lajolo e Zilberman (1996), quando tratam da leitura que acontecia nas escolas do século XIX e início do século XX, que muitas vezes era concebida como “momentos de tortura”. Já estamos no século XXI e parece que a história se repete...

Para a realização deste trabalho os estudantes, foram convidados a avaliarem as práticas de leitura propostas pelos docentes na graduação – os modos de propor as leituras, e também os encaminhamentos de leitura dados pelos professores durante do curso (questões 11 e 12 – Anexo A). As respostas levaram à elaboração do seguinte quadro⁸:

Figura 2 - Quadro demonstrativo de leituras vivenciadas no curso e encaminhamentos dados pelos docentes

Práticas de leitura vivenciadas no curso	Total %	Encaminhamentos de leitura pelos docentes	Total %
úteis	72	Oportunos	59
enriquecedoras	65	motivadores	38
instigadoras	27	desestimulantes	34
enfadonhas	38	inexistentes	10
nada acrescentam	1	outra(s) definição(ões)	6
outra(s) definição(ões)	6		

⁸ Observamos que as respostas dos entrevistados variavam na quantidade de opções marcadas. Não nos atemos a este aspecto. Apenas contabilizamos o total de cada resposta.

Os dados apresentados na Figura 3 configuram a leitura esparsa e não intensa, quer seja quanto àquelas exigidas pelo curso, quer seja de revistas, jornais ou de lazer.

As respostas à pergunta acerca da frequência de leitura dos estudantes universitários levaram ao seguinte resultado:

Figura 3 - Quadro demonstrativo da frequência de leitura dos estudantes pesquisados

Tipos de textos	Freqüentemente (praticamente todos os dias) %	Às vezes (em torno de 2 x semanais) %	Não leio %
a) jornais:	10	72	18
b) revistas de informações (Veja, Isto é, entre outras):	11	75	14
c) revistas de humor/quadrinhos:	7	45	48
d) revistas específicas sobre: Carros, motos, esportes radicais	0	16	84
Sexo	1	25	74
Moda	2	49	49
TV	19	38	43
Viagens/turismo	0	37	63
Outra(s) Qual(is)	13	20	67
e) livros religiosos (incluindo a bíblia)	25	51	24
f) livros de auto-ajuda / orientação pessoal	12	44	44
g) romances/ficção	8	39	53
h) livros específicos da área - curso em que estuda	50	44	6
i) textos acadêmicos	75	23	2
j) textos no mundo virtual	24	30	36

Os estudantes da pesquisa afirmaram *ler freqüentemente* os textos acadêmicos (75%), livros específicos da área (50%). Porém, chama-nos a atenção o dado de 6% afirmarem *não ler livros da área* e 2% *não lerem textos acadêmicos*. Questiona-se como esses estudantes universitários, em fase de conclusão de curso, estão aptos a ingressarem no mundo do trabalho, sem terem lido livros específicos da área da sua graduação e muito menos os textos propostos pelos docentes durante o período em que estão estudando. Esses oito estudantes universitários são exemplos da parcela de estudantes que causa preocupação constante ao corpo docente do curso.

Ao mesmo tempo, esses dados sinalizam para um olhar mais atento aos processos de avaliação, que estão acontecendo no contexto do Ensino

Superior, bem como da possibilidade de estar havendo bastante complacência com esses estudantes, considerando-se que o índice de reprovação no curso de Pedagogia é de 2%.

A preocupação que se mostra aqui acerca da não-leitura ou da pouca frequência de práticas de leitura dos estudantes universitários está voltada ao comprometimento com a aquisição da linguagem conceitual, que faz parte do contexto das disciplinas que eles estudam no curso de Pedagogia, e que fundamentam teoricamente a formação profissional desses futuros Pedagogos. Freire (1986) em diálogo com Shor, diz que:

Os estudantes universitários no Brasil vêm, geralmente, das classes médias. Não são, em geral, trabalhadores ou camponeses. Assim sendo, pertencem ao mesmo universo verbal a que pertencem. O que acontece é que ainda não dominam o tratamento acadêmico dos conceitos. Mas, se estão entrando na Universidade, precisam aprender a usar os conceitos da forma como estes conceitos são empregados na academia. Se não conseguem esse domínio da linguagem conceitual, como é que lerão Marx, por exemplo? E olhe, que direito tenho eu de lhes dizer que não precisam ler Marx porque Marx é muito difícil para eles? Como é que poderão ler os estruturalistas e os funcionalistas, que eles devem ler, se não aprendem a linguagem conceitual? (FREIRE; SHOR, 1986, p. 178).

Partindo desse pressuposto, como é que os futuros Pedagogos atuarão profissionalmente, sem terem desenvolvido a linguagem conceitual, sem interesses por leituras referentes à sua formação profissional? Por outro lado, isso indicia que os encaminhamentos das leituras, dos estudos e avaliações durante o curso, feitos pelos docentes, necessitam de um olhar mais atento e, também, de uma reflexão e redimensionamento dessas práticas.

Enquanto docentes, precisamos aprender a atrair os estudantes, a ajudá-los, cada vez mais, a compreender o significado das conceitualizações acadêmicas. E isso não pode partir de uma atitude elitista, desmerecendo a sua realidade histórica, cultural e de linguagem. Freire nos diz que:

Temos que ser simples. Simplicidade, porém, não significa caricaturar os alunos como se fossem simplórios. Ser simples é tratar o objeto com seriedade, com radicalismo, com profundidade, mas de forma suficientemente fácil para que seja apreendida pelos outros, cuja experiência intelectual é diferente da nossa (FREIRE; SHOR, 1986, p 183).

Essa simplicidade necessária à docência, que Freire salienta na sua conversa com Shor, nos leva a refletirmos acerca dos dados observados na Figura 2 (p. 54). Tais dados indicam que os alunos consideram os encaminhamentos de leitura (formas de auxiliar na leitura) realizados pelos docentes como desestimulantes (34%) ou inexistentes (10%). Quanto às práticas de leitura (modos de propor as leituras), vivenciadas no curso, são consideradas pelos estudantes como enfadonhas (38%) ou que nada acrescentam (1%). Com esse resultado, sendo comparado aos dados do quadro dois, é possível perceber que há uma parcela de alunos que lêem *com frequência* os textos e livros propostos, ou os que o fazem pelo menos *duas vezes por semana*, mas parecem não perceber a leitura como produção de sentidos, produção intelectual, mas, sim, como uma obrigação imposta pela instituição.

Isso se confirma nas respostas da questão 21 (Anexo A), apontando serem 58% dos estudantes que adquirem os livros indicados pelos professores quando a leitura é obrigatória e será cobrada em avaliações; 31% adquirem os livros quando sentem necessidade de mais conhecimentos e 11% não respondeu.

Compreendemos que o espaço das instituições educacionais pode produzir leitores críticos, criativos, produtivos sendo, para tanto, essencial fundar suas práticas em atividades de caráter cultural e social, que ultrapassem a mera repetitividade de ações impostas e obrigatórias. Se o objetivo do processo de formação é tornar professores e professoras leitores vivos de sua própria história e de diferentes tipos de textos, uma diretriz política fundamental é assegurar condições objetivas que vise a efetivação de práticas reais de leitura.

Os dados que contribuem com a idéia de que as leituras dos estudantes universitários parecem acontecer, majoritariamente, por obrigação, podem ser confirmados pelo número de respostas dos alunos, na questão de número 7 (Anexo A), indicando as alternativas que melhor demonstrassem as razões pelas quais as leituras aconteciam: 94% estudantes liam por exigência da universidade; 30% por exigência da instituição onde trabalhavam; 77% por necessidades profissionais (buscam a leitura sem serem cobrados); 38% por exigência da sociedade; 33% por exigência de participação em grupo de atuação; 47% por participação em discussões e diálogo com pessoas que lhes são próximas;

76% por gostar/lazer; 87% por necessidade de manterem-se atualizados e informados; 9% por outras razões que não foram especificadas.

Quando os estudantes universitários foram convidados a se definirem enquanto leitores de textos acadêmicos ao longo do curso (questão de número 13 - Anexo A), as respostas indicaram que: 34% dos estudantes faz as leituras aprofundando-as; 32% lêem, porém não aprofundam suas leituras; 26% fazem somente as leituras obrigatórias; 2% dizem que estão presentes nas aulas, mas não lêem os textos sugeridos; 6 optaram pelo item “outras opções” – 3% desses declararam que não lêem os livros propostos e 3% não justificaram a resposta. Se formos comparar com o total de alunos (6%) que relataram nunca lerem os livros da área de Pedagogia, é possível inferir que os 3 estudantes universitários que não justificaram sua resposta, podem ser os integrantes desse mesmo grupo de não-leitores dessa categoria.

Ao mesmo tempo em que aparecem dados que mostram a leitura é feita por obrigação, pelas exigências em diferentes contextos, também aparecem situações em que ela acontece por espontânea vontade. Isso indica que a leitura está presente na vida dos estudantes de Pedagogia; porém, os dados mostram que as leituras de periódicos dos mais variados temas são de maior preferência, em oposição às leituras propostas pela Universidade que, segundo dados apresentados anteriormente, parecem serem realizadas, majoritariamente, por obrigação.

Essa constatação sinaliza para a necessidade de mostrarmos aos estudantes porquê vale a pena ler os textos que são propostos a eles. Não porque terão notas boas ao final dos semestres ou na realização de um seminário ou pesquisa, ou qualquer outra situação em que a avaliação esteja implícita.

Uma primeira resposta a essa indagação é que os livros e/ou textos fornecem bastante matéria intelectual, um repertório conceitual e de sentidos. As idéias, os sentidos e os sentimentos não caem do céu nem brotam no jardim. Ler é alimentar-se espiritualmente, é adquirir aquela inquietação interior — bem como uma série de convicções —, a indescritível riqueza íntima de quem está atento à vida, de quem carrega consigo a vontade de conhecer, de agir, de transformar, de contribuir significativamente com a sociedade em que vive, de reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive e,

sobretudo, a compreensão, assimilação e questionamento, seja da própria linguagem que constitui os textos, seja da realidade em que essa linguagem se inscreve. Então, ler na graduação não é uma obrigação, é um compromisso a ser assumido; ler sem que sejam “impostas” condições para que isso aconteça, sem trocas, é autonomia conquistada.

As constatações anteriormente relatadas podem ser verificadas nas formas de leitura destinadas a cada tipo de texto questão 4 (Anexo A), apresentadas na Figura 3. Ao dizerem *ler integralmente* ou *ler e aprofundar* a leitura há duas situações distintas: *ler integralmente* um texto significa ler do início ao fim; *ler e aprofundar* a leitura significa compreender e atribuir significados ao lido.

Então, aprofundar a leitura indica a representação de alguém que se recolhe no lido. Para estes a leitura pode ser compreendida como produção levando em consideração as condições sócio-históricas, reconhecendo que, para um mesmo texto são possíveis várias leituras, determinadas por diversos fatores: o social, o político, o ideológico...

A leitura com profundidade é aquela que não se esgota no momento em que se lê, mas se expande por todo o processo de compreensão que antecede o texto, explora-lhe as possibilidades e prolonga-lhe o funcionamento para depois da leitura propriamente dita, invadindo a vida e o convívio com o outro. É uma leitura exigente, um exercício dialógico entre leitor e texto/autor.

Figura 4 - Quadro demonstrativo das formas de leitura para cada tipo de texto

Partes / todo dos textos		Como leio:			
		Leio integralmente	Aprofundo a leitura	Leio com rapidez e superficialmente	Não leio
a) jornais (partes):	Noticiário internacional	12	3	52	33
	Noticiário local	50	13	23	14
	Noticiário policial	20	2	51	27
	Noticiário nacional	30	24	20	26
	Programação de TV	21	4	42	33
	Classificados	9	4	36	51
	Política	12	7	43	38
	Humor, HQ, passatempos, palavras cruzadas	27	6	31	36
	Economia e negócios	6	2	30	62
	Programação de cinema, teatro, shows e exposições	14	6	51	29
	Horóscopo	20	5	32	43
	Primeira página	46	10	36	8
b) Revistas de informação semanal	Reportagem da capa	58	11	20	11
	Notícias da semana	32	12	41	15
	Cartas	15	8	23	54
	Variedades (cinema, vídeo, livros, etc.)	23	6	38	33
	Outro(s)? Qua(is)?	0	1	8	91
c) Revistas	Humor	24	6	28	42
	Quadrinhos	27	3	26	44
d) Revistas específicas:	Especificar abaixo as que lê:	24	30	20	16
e) Religião:	Bíblia	30	26	20	24
	Outro(s) qual (is)	7	8	1	17
f) Auto- ajuda	Livros	30	11	19	40
	Revistas	26	7	33	34
g) romances	Livros	26	8	18	48
	Livros de bolso	16	5	15	64
h) acadêmicos	Livros	50	30	14	6
	Textos	58	30	10	2
	Revistas da área	44	34	20	2
i) textos no computador	Quais?	24	7	33	36

O perceber das situações frágeis em que a leitura se apresenta no espaço da Universidade nos remete a reconhecer que deve haver outra(s) maneira(s) de tratar a questão da leitura para sujeitos que se comportam assim. O conceito de leitura vai além de ser um instrumento, uma ferramenta para acessar os saberes acumulados pela humanidade nos diversos suportes de leitura. Ela é uma construção intrínseca ao desenvolvimento intelectual; quanto mais se produz leitura, mais se desenvolve criticamente o intelecto humano. De acordo com Silva (1998b):

A leitura crítica encontra a sua principal razão de ser nas lutas em direção à transformação da realidade brasileira, levando o cidadão a compreender as raízes históricas das contradições e a buscar, pela ação concreta, uma sociedade onde os benefícios do trabalho produtivo e, portanto, da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria (SILVA, 1998b, p. 22-23).

A leitura, assim compreendida, não é uma ação que se “manda fazer”; é algo vivenciado, e precisa ser reconhecido como produção de caráter intelectual, histórico e social, conforme se vem argumentando ao longo do nosso trabalho.

Os estudantes relatam que as leituras que realizam, são, na sua maioria, por obrigações que lhes são impostas tanto pela instituição na qual estuda, quanto por cobranças do ambiente de trabalho ou da própria sociedade em que vivem. Isso nos remete a pensar a leitura no espaço acadêmico compreendendo que é preciso relacionar a “noção de leitura com a de trabalho intelectual e, assim, sair do circuito mais estrito no qual se toma a leitura em seu caráter técnico imediato” (ORLANDI, 2001, p. 29).

Na perspectiva social, para superar a visão reducionista de leitura, não há fórmulas e estratégias para se exercer, mas “deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leitura, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo” (ORLANDI, 2001, p. 37). Segundo Pfeiffer (1998),

Pensar sobre o sujeito-leitor implica, necessariamente, refletir sobre as condições de produção desta(s) posição(ões) na qual o aluno, assim como todo e qualquer indivíduo, tem que se inserir. É constitutivo destas condições o modo de produção – seu processo – de um certo perfil de leitor-escolar, em que funcionam as representações imaginárias que alunos e professores fazem do “bom-leitor” (PFEIFFER, 1998, p. 87).

A partir dessa idéia, é preciso observar a leitura como “processo de sua produção”, e isso implica reconhecer que o leitor não apreende um sentido, mas “atribui-lhe sentidos”. Significa ainda entender que a “leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção” (ORLANDI, 2001, p. 37). Isso leva a assumir uma postura diferente diante do estudante-leitor: o texto

não pré-existe à leitura; ela é o momento privilegiado do processo interacional, porque é nele que se desencadeia o processo de significação.

O fato de não haver envolvimento mais aprofundado com as leituras específicas da área em que estão se graduando pode indicar que, talvez, ainda não seja compreendida a dimensão do significado de ler um texto como constituição do próprio desenvolvimento intelectual, para desenvolvimento da linguagem conceitual. Parece que alguns dos estudantes universitários pesquisados ainda não conseguem atribuir sentidos aos textos e às obras literárias que são disponibilizados no decorrer da graduação.

Os dados coletados apontam que é preciso conscientizar e incentivar os estudantes universitários a práticas leitoras: a cultura da leitura não está sedimentada. É preciso (re)construí-la e/ou redimensioná-la no espaço da Universidade. Essa afirmação não se apóia apenas nas respostas do questionário que foi aplicado, mas também pela percepção, na prática docente, da dificuldade que os estudantes encontravam em compreender textos, em estabelecer relações com a realidade, das dúvidas que tinham quanto ao significado de algumas palavras e de não terem a curiosidade de pesquisarem tais palavras no dicionário.

Houve casos em que alunos me perguntavam, angustiados, o que queria dizer determinado parágrafo da página do livro que liam para estudos de outra disciplina, porque não se sentiam à vontade de perguntar para a docente. Não era porque queriam respostas prontas, era porque precisavam estabelecer um diálogo que auxiliasse a compreensão do que liam.

Já estando no terceiro ano do curso ainda havia estudantes que pareciam não conseguir estabelecer uma relação dialógica com alguns docentes. Como é possível a construção do conhecimento se ainda há essa distância entre docentes e discentes, se não há a “simplicidade”, já referida, na relação professor-aluno? Como é possível gostar de ler se os estudantes têm receio de expor suas dúvidas acerca do que leram, receio de dizerem que não entenderam o que foi lido? Como é possível atingir a formação de uma linguagem conceitual sem que seja discutido o que foi lido sendo apenas “cobrada” essa “leitura” numa avaliação?

Um outro dado que se evidencia na pesquisa diz respeito à cobrança de leitura: a prática da leitura, para os estudantes universitários que relataram ler por

cobranças da instituição, remete à idéia de que ler requer uma premiação, ou seja, feita se houver algum benefício pelo cumprimento da tarefa. A leitura é compreendida como uma prática inerente ao estudo no ensino superior.

A compilação dos dados da pesquisa contribuiu para reconhecer que no ensino superior há diferentes leitores frente aos textos sugeridos pelo corpo docente: alguns reconhecem a leitura como parte de suas vidas; outros, ainda esperam dos docentes a cobrança e estímulo ao ato de ler; também há aqueles que vêem a leitura no ensino superior como produção de conhecimento. Isso evidencia que o curso de Pedagogia necessita rever e pensar as formas como encaminha suas propostas de leitura e textos sugeridos pelos docentes. Segundo Orlandi (2001, p. 8), a produção intelectual tem relação direta com “os modos e efeitos da leitura de cada época e segmento social”. Pensar acerca da produção da leitura no espaço da Universidade é também pensá-la como possibilidade de trabalho, de ensino.

4.2. OS TEXTOS DO MUNDO VIRTUAL, JORNAIS, PERIÓDICOS E LITERÁRIOS

Os jornais receberam 10% de indicações de leitura diária e 72% de leituras que aconteciam, pelo menos, duas vezes por semana. Isso indica que 82% dos estudantes lêem esse gênero de texto. Esse dado poderia ser considerado normal, se as outras menções de leitura fossem consistentes quanto ao tempo a ela dedicada, e à seleção e aproveitamento. Não é para esse enfoque que os dados convergem.

Os sujeitos da pesquisa apresentaram a leitura de textos no mundo virtual como a quarta opção de leituras com frequência, sendo que 24% lêem esses textos freqüentemente, 30% lêem pelo menos duas vezes por semana e 36% afirmou não ler. Acredita-se que este percentual de não-leitores de textos do mundo virtual esteja atrelado à condição de acesso a essa forma de tecnologia.

Por não terem sido feitas perguntas acerca do(s) tipo(s) de leitura que realizam, os dados apresentados permitem dizer que apenas 24% dos

estudantes universitários têm acesso à internet e dela fazem uso freqüentemente. Saber se estão inseridos no mundo da cultura eletrônica é um indicativo significativo de que boa parte dos estudantes não tem acesso a esse meio, embora se reconheça que possam ir ao computador para ler mensagens, correios eletrônicos, páginas eletrônicas de música, entre outros gêneros textuais.

É importante ressaltar que tanto no quadro 2 quanto no quadro 3, os percentuais são os mesmos, ou seja, 24% lêem freqüentemente textos do mundo virtual e os lêem integralmente. Os mesmos sujeitos que afirmam não lerem textos do mundo virtual (36%), confirmam a resposta no Quadro 3 ao dizerem que não lêem esse tipo de texto.

Quanto ao período em que essas leituras acontecem, predominam o período noturno e os finais de semana, dado esse que pode ser entendido como serem usuários dessa tecnologia da escrita em seus lares, sendo que durante o dia estão envolvidos com o trabalho nas escolas ou outro local, e à noite estão presentes na sala de aula.

Estratégias de publicação, os textos manuscritos, o impresso e a comunicação eletrônica se definem como as materializações do momento atual, segundo Chartier (1999). Esse autor resalta que tais estratégias sempre moldaram as práticas de leitura e durante algum tempo, que ainda não podemos precisar, essas três formas de cultura escrita “irão coexistir e cada uma terá sua preferência de acordo com os gêneros e usos” (p. 31).

Enquanto respondiam ao questionário, alguns estudantes universitários comentavam entre eles que não tinham ainda computador em casa. Outro dado importante surgiu nesse momento: não é que os alunos não têm interesse, ou preferência pela leitura de textos eletrônicos, mas sim, porque ainda não têm acesso a essa tecnologia por consequência do poder aquisitivo, e por políticas públicas que não contribuem na viabilização dessa tecnologia no ambiente acadêmico.

O mundo eletrônico é imposto a cada indivíduo da sociedade atual e ainda existem dificuldades de acesso à compreensão e ao uso desta tecnologia por razões econômicas e culturais óbvias.

Há Universidades públicas que ainda têm apresentado dificuldades na aquisição de novos equipamentos de informática, e os equipamentos que existem neste espaço, ou estão desatualizados, ou não funcionam mais. Então, como os estudantes universitários compreenderão os novos dispositivos de formação? Como poderá acontecer a exploração da multimídia e da rede Internet para favorecer a autonomia dos estudantes universitários na aprendizagem? Como estarão preparados para um mercado de trabalho que já adota esse suporte de textos?

Programas educacionais estaduais e municipais têm incentivado as escolas e bibliotecas para desenvolverem propostas de ensino que contribuam àqueles que já sabem ler e escrever e têm hábitos de leitura dentro do mundo clássico e se familiarizem com esta nova cultura. Questiona-se, a partir dessa constatação, como os educadores poderiam ajudar neste sentido se eles mesmos ainda não estão familiarizados e integrados com essa tecnologia?

Há que se considerar que é pouco provável que a escola continue a mesma após a implantação de novas tecnologias educacionais em seu interior. Os equipamentos informáticos modificarão a paisagem, as estruturas físicas e mesmo organizacionais; incorporarão outras práticas pedagógicas, novas relações sociais, novos olhares acerca do significado da aprendizagem, entre outros fatores...

No Paraná, a Secretaria Estadual de Educação está encaminhando às escolas estaduais uma média de vinte computadores para cada escola, que serão utilizados – com acesso à internet - por alunos e professores para desenvolverem atividades e pesquisas. Algumas escolas já estão com os computadores, porém, não são utilizados pelos professores, que se acham despreparados para o uso desse suporte de textos na sua prática pedagógica.

As indicações de leituras de jornais, revistas de informações, revistas a respeito de programas e atores da TV, livros específicos da área de estudo e textos acadêmicos receberam maior número de indicações. No entanto, essas indicações ainda representam pequena margem acima do patamar. Ressalta-se ainda a pouca referência aos textos no mundo virtual, fato que leva a pensar numa universidade anacrônica. Pensar nesse panorama de leitura tecido pelos estudantes é pensar na necessidade de um espaço universitário redimensionado. A

leitura tomando dimensões num contexto mais amplo, no qual é possível viabilizá-la com bons resultados.

Consideramos a necessidade da educação atual valorizar a formação de leitores competentes e ser polo institucional intimamente envolvido com os processos de leitura a fim de garantir um leitor diferenciado nesta sociedade. Ler hoje, muito mais que em décadas anteriores, significa considerar os diferentes leitores a partir do estágio em que se encontram como leitores e, principalmente, prever os diferentes textos e seus diferentes suportes e linguagens, relacionando-os com os mais diversificados processos que cada leitor pode acionar ao dirigir-se a todo e qualquer texto.

As formas de aquisição de livros ou outros suportes de leitura também podem indicar interesses e necessidades de leitura que expressam a dicotomia obrigatoriedade/prazer de ler. O quadro a seguir ilustra as formas como os estudantes universitários adquirem os livros, periódicos e textos acadêmicos.

Figura 5 - Quadro demonstrativo - Aquisição de livros pelos estudantes pesquisados

Formas de aquisição	Sempre %	Às vezes %	Nunca %
a) Compra os seus livros	16	78	6
b) Empresta na(s) biblioteca(s)	37	61	2
c) Tira cópia da maioria dos textos que precisa	66	31	3
d) Tira cópia da maioria dos livros de que precisa	31	61	8
e) É assinante de alguma revista de informação da sua área de estudo	26	25	49
f) É assinante de alguma revista de informação (Veja, Super interessante, etc.)	17	25	58
g) É assinante de algumas revistas de entretenimento (sobre TV, moda, carros, sexo, etc.)	6	12	82
h) Compra livros na(s) livraria(s)	10	74	6
i) Compra livros no(s) sebo(s)	6	32	62
j) Compra revistas nas bancas	15	57	28
k) Adquire os livros de “segunda mão” (de ex-acadêmicos, por exemplo)	1	24	75

A proporção dos alunos que sempre compram livros é menor do que a daqueles que fazem assinaturas de periódicos da área de Pedagogia. Um total de 60% dos alunos respondeu a questão 18 (Anexo A), que pergunta acerca da quantidade de livros adquiridos por ano e que já adquiriram até o momento da pesquisa. Desse total, 30% deles relatou que compra dois ou três livros por ano. Quanto à quantidade de livros já adquiridos desde o início do curso, os dados

apontam que: 5 alunos adquiriram 3 livros; 4 alunos adquiriram 4 livros; 4 adquiriram 5 livros; 9 adquiriram 6 livros; 2 adquiriram 7 livros; 2 adquiriram 8 livros; 2 adquiriram 10 livros; 1 adquiriu 20 livros. O total de livros adquiridos por ano é de um ou dois por aluno. Quando respondiam a esta questão, alguns estudantes universitários comentavam acerca das dificuldades de aquisição de livros devido às suas condições financeiras.

O número de estudantes (49%) que sempre compram revistas específicas da área de estudo ou não, é maior do que aqueles que compram livros (16%), mas apenas um terço dos alunos confirmou sempre ter adquirido cópias de livros (31%). A aquisição de cópias de textos aparece em grande quantidade (66%), porém, não se constitui como material sempre adquirido por todos alunos, sendo que 31% relatam adquirir tais cópias às vezes, e 3% relatam nunca adquiri-las. Isso indica que nem mesmo os “textos acadêmicos”, que têm um custo menor que o dos livros, são de interesse de leitura dos estudantes. Alguns justificam não terem condições financeiras para gastarem dinheiro nesse tipo de material, porém, indicam que fazem assinaturas de periódicos que não são da área de Pedagogia.

As práticas de leitura existem para esses alunos, porém, nota-se pelas escolhas de leitura que não há envolvimento de alguns com o curso, e que suas prioridades de leitura são outras, que não vão ao encontro das prioridades que o curso exige. Há alunos que confessam estarem na Graduação para adquirirem o diploma de curso superior apenas. São atitudes que têm causado muitas inquietações por parte dos docentes.

Há docentes que só criticam essa atitude, assim como há os que se preocupam, se inquietam com essas “falas”, buscam o diálogo com esses estudantes, para que eles possam refletir se o curso que escolheram vai realmente atingir seus objetivos profissionais e pessoais, ou se é preciso buscar outro caminho onde serão mais felizes e realizados em todos os sentidos. Outro ponto importante é refletir acerca do compromisso de ser Pedagogo, do valor desse profissional no contexto social e de nosso compromisso político enquanto cidadãos, quando assumimos essa profissão.

Quanto à atribuição da importância da leitura na atualidade, por parte dos estudantes, as respostas da questão 16 (Anexo A) indicam que: 84%

consideram a leitura como fator *muito importante*; 10% consideram como *importante*; 2% consideram pouco importante e nenhum considera a leitura como algo insignificante; 4% estudantes não responderam.

Há um elemento contraditório nesses dados, pois, se 84% dos estudantes se afirma que a leitura é muito importante na atualidade, então essa importância não está sendo percebida na sua totalidade no contexto da graduação, pelo que os demais dados constataram.

Os dados coletados indicam que os leitores são marcados pelas experiências de leitura, ora baseadas nas propostas dos docentes do curso de Pedagogia, ora por suas escolhas pessoais. As interações nos espaços sociais marcam a trajetória que pode resultar em frutíferas discussões acerca da leitura. Legitimam práticas culturais que nem sempre somos capazes de dimensionar, mas que na pesquisa ratificam a idéia de que a leitura é constitutiva das relações sociais e culturais entre sujeitos.

Olhando o quadro numa análise mais geral, verifica-se que a maior parte dos sujeitos em questão lê os jornais, revistas e os livros a partir dos empréstimos na biblioteca, de leituras nos locais de trabalho e na biblioteca da Universidade. Sendo assim, não é necessário adquirir os livros e periódicos para terem acesso a eles. Isso evidencia que, mesmo para aqueles que não podem comprar livros ou periódicos com frequência, há outros recursos para a efetivação de práticas de leitura, evidenciado que o poder aquisitivo não é exatamente o único “culpado” de tais práticas não acontecerem na Universidade.

Numa sociedade capitalista, são diferenciadas e até discriminadas as formas de acesso aos bens materiais que permitem aos sujeitos lerem. Nos caso dos estudantes de Pedagogia, em foco neste estudo, fica evidenciado o que Soares (1991) teoriza quando se trata dessa questão:

Fica assim, evidente a força determinante que tem a situação extraleitura – estrutura social com sua divisão do trabalho e conseqüente divisão de classe – sobre a leitura: na verdade, as relações de produção, de distribuição e de consumo da leitura como bem cultural repetem as condições discriminativas de produção, distribuição e consumo dos bens materiais (SOARES, 1991, p. 25).

A pesquisa vem reafirmar o que pesquisadores como SILVA (1986a; 1986b; 1998; 1993; 2002; 2003 a,b,c,d) e Soares (1991; 2002; 2003a; 2003b) apresentam como questões a serem compreendidas no que tange à formação do leitor no Brasil: o livro e a leitura são mitificados, as políticas que viabilizam o acesso ao mundo letrado ainda parecem ser direito quase que exclusivo das classes dominantes.

Por decorrência do exposto, os estudantes universitários pesquisados estão inseridos num universo sócio-cultural que lhes permite escolher entre os mais diversos tipos de livros e impressos. É por isso que eles podem “vir a ter” um conhecimento diferenciado, aquele conhecimento que lhes permitirá reconhecer sua identidade, buscar um lugar no mercado de trabalho e na sociedade, ser sujeito crítico, e, por extensão, ser instrumento de transformação da sociedade em que vive.

A expressão “poder vir a ter” um conhecimento diferenciado, é registrada propositalmente, porque, para serem “leitores do mundo e da palavra”, como o disse Freire, somente condições de acesso aos bens materiais não garantem que haja produção de leitura.

Os dados do questionário aplicado aos estudantes de Pedagogia puderam informar que a leitura faz parte de suas vidas: lêem nas bibliotecas, no ônibus, na mesa de trabalho, nas salas de espera, no refeitório do trabalho, nas salas de aula, em casa e o fazem por considerarem a leitura *muito importante* (84%) para suas vidas.

As escolhas dos tempos e lugares em que acontecem as diferentes leituras vão ao encontro da realidade social e cultural de cada um. Os dados do quadro 5, a seguir, registram isso:

Figura 6 – Quadro demonstrativo do período em que as leituras acontecem

Tipos de texto	Período do dia			Dia da Semana							Não leio %
	%			%							
	Mat	Vesp.	Not	S	T	Q	Q	S	S	D	
a) jornais:	61	52	41	31	19	19	20	23	20	45	18
b) revistas de informações (Veja, Isto é, entre outras):	18	29	42	15	10	11	13	11	30	37	14
c) revistas de humor/quadrinhos:	7	27	27	7	7	7	8	7	24	22	48
d) revistas específicas sobre: Carros, motos, esportes radicais	1	1		1	1	2	2	2	4	2	84
Sexo	2	8	18	2	3	2	2	3	18	11	74
Moda	10	22	24	10	2	5	3	5	27	24	49
TV	8	20	36	13	8	13	9	15	34	31	43
Viagens/turismo	4	7	20	3	1	0	0	4	12	26	63
Outra(s) Qual(is)	7	6	15	6	6	9	7	8	19	17	67
e) livros religiosos (incluindo a bíblia)	23	13	64	17	18	25	23	25	45	56	24
f) livros de auto-ajuda / orientação pessoal	12	13	36	10	10	11	5	34	23	52	44
g) romances/ficção	3	6	35	6	4	8	8	7	23	24	53
h) livros específicos da área do curso em que estuda	35	42	69	51	56	49	51	48	65	55	6
i) textos acadêmicos	42	42	88	54	64	67	67	73	62	54	2
j) textos no mundo virtual	13	18	49	7	11	10	11	26	42	44	36

4.3. OS FUTUROS PEDAGOGOS E A LEITURA

Ao se tentar delinear os conceitos de leitura e mesmo de texto, verifica-se que eles extrapolam até os limites do verbal. Para se ler, não se necessita tão somente de decodificar signos, mas de utilizar todos os sentidos, ou seja, toda a capacidade de interpretação e compreensão.

Lêem-se quadros, fotografias, gestos, pessoas, cidades. A palavra grega *legei* significa colher, juntar, pôr as coisas umas ao lado das outras. Em latim, originou a palavra *lego*, mas os latinos utilizavam também *interpretare*, tendo ambas o significado de 'ler'. Segundo Sodré (1994), a diferença consiste em que, quando os latinos diziam *lego*, *legere*, estavam se referindo a olhar para o mesmo plano, juntar

horizontalmente com o olhar; quando empregavam *interpretare*, significava ler de um plano para o outro, verticalmente, com aprofundamento de dimensão vertical.

Tal é a dificuldade na conceituação de leitura, que Barthes e Compagnon (1987) assim definem o verbete leitura: "A palavra 'leitura' não remete para um conceito, e sim para um conjunto de práticas difusas" (BARTHES, COMPAGNON, 1987, p.184). Perguntam que ponto de vista deve-se adotar para o "conceito", que é utilizado de formas distintas em várias áreas do conhecimento, como sociologia, fisiologia, história, semiologia, religião, fenomenologia, psicanálise, filosofia, dentre outras. Cada uma dessas disciplinas tem uma palavra a dizer. A leitura não é simplesmente a somatória dessas palavras.

Afirmam ainda que determinados assuntos não podem ser tratados com método, sendo necessário "abrir entradas na palavra, ocupá-la por meio de sondagens sucessivas e diversas, segurar muitos fios ao mesmo tempo - que, entrelaçados, tecem a trama da leitura" (BARTHES, COMPAGNON, 1987, p.184). Segundo os autores, histórica e socialmente, o ato de ler envolve-se com um conjunto de práticas - a técnica da decodificação e da prática social -, ler sempre esteve ligado às lutas políticas e sociais no decorrer da história. É ainda uma forma de gestualidade, mesmo nos tempos modernos, pois significa para o corpo uma ocupação do tempo livre com o prazer, o trabalho e o passatempo.

Para os autores, a leitura como lazer é forma de sabedoria, ou sinônimo de ler bem, quando desenvolvida criticamente e não mecânica ou inocentemente. Citam ainda a prática da atividade voluntária: "Ler, portanto, adquire três auréolas prestigiosas (pouco importa que talvez sejam contraditórias): a da ciência (exatidão, rigor), a da razão (desmitificação), a do gosto (conformidade com o belo)" (BARTHES, COMPAGNON, 1987, p.186).

Enquanto leitor, entender o texto, o discurso que se revela através da imagem, é atribuir um sentido do ponto de vista social e ideológico, ao invés de apenas descrever os seus elementos constitutivos. Dessa forma, constitui o estabelecimento de sentidos que se configuram a partir do olhar, da cultura e das formações sociais, nos quais se circunscreve tanto o sujeito-autor quanto o sujeito-leitor.

Para que a relação de interlocução aconteça de forma efetiva, a habilidade de ler criticamente apresenta-se como primordial, tendo sempre como norte chegar a um posicionamento, enxergando, com lucidez, as várias significações que o texto confere. Essa forma de ler caracteriza o trabalho de interlocução de um leitor crítico, que estabelece uma postura de ler “além das linhas”, como refere SILVA (1998b), ou seja,

A ele interessa ir além do reconhecimento de uma informação; ir além das interpretações de uma mensagem. Ir além, nesse caso, significa adentrar o texto com o objetivo de refletir sobre os aspectos da situação social a que esse texto remete e chegar ao cerne do projeto de escrita do autor. Mais especificamente, o leitor crítico deseja compreender as circunstâncias, as razões e os desafios sociais permitidos ou não pelo texto. Daí os procedimentos de peneiramento, as atitudes de reflexão e questionamento e os processos de julgamento que são típicos da criticidade em leitura (SILVA, 1998b, p. 34).

Ser um leitor crítico é ser um leitor que não olha as coisas, as cenas, em ângulo linear. Ao invés disso, é ser aquele que “busca novos ângulos, abrir perspectivas, alternar composições, oferecer novas propostas visuais” (BONI, 2005, p.63).

A criticidade do leitor se faz presente quando se olha uma obra de arte, assiste-se a um filme, lê-se um livro, observa-se uma pintura ou escultura, criando na mente uma série de pensamentos, buscando a construção de sentidos que podem ser diferentes a cada vez que se repete a mesma atividade de ver, observar, analisar, contemplar uma imagem. Sobre isso (ORLANDI, 1999, p. 46) refere que “nem os textos nem os sujeitos estão completos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível”.

Ao tratar da leitura como um trabalho integrado em dois sentidos - o que se tem a dizer e as estratégias do dizer – Geraldi (1997a) contribui dizendo que:

[...] e cada leitura, acontece num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história [...] São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado (p. 166).

Essa cadeia de leituras produzida no encontro dos fios, ao mesmo tempo constrói os sentidos de um texto. Os fios das estratégias escolhidas pelo autor estabelecem elos de ligação na relação interlocutiva da leitura. Como Geraldi (idem) refere, “Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavra: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão”.

É no texto em que o encontro autor/leitor se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e o leitor, por sua vez reconstrói o que foi dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras (GERALDI, 1997a).

Considerando o referencial teórico que fundamenta este trabalho e também os apontamentos feitos anteriormente neste capítulo, analisamos os dados a respeito dos conceitos de leitura elaborados pelos estudantes .

Foi utilizada para essa investigação uma questão aberta, que fazia parte do questionário da pesquisa (questão 23), na qual os participantes foram indagados sobre “o que é leitura”. Foram realizadas análises interpretativas das respostas obtidas, onde se buscou compreender os significados expressos nas respostas e, muitas vezes, nas entrelinhas.

Para a identificação dos estudantes entrevistados, durante a análise dos dados coletados foi utilizado, como referência, o termo: *Estudante* (representado por E₁ a E₁₀₀)

Objetivamos compreender o que eles pensam a respeito da leitura, considerando que há três anos estão inseridos numa instituição que contempla, em seu contexto, situações que envolvem leituras, as quais se configuram de diferentes maneiras. Os dados adquiridos contribuíram para uma amostra do retrato atual e real dos conceitos de leitura que circulam na comunidade acadêmica.

Buscando na literatura respaldo teórico para analisarmos os dizeres dos estudantes participantes da nossa investigação, optamos pela proposição de uma pedagogia crítica de Freire e Macedo (1994), que apresentam cinco abordagens da leitura, sendo quatro ligadas à escola positivista (vinculadas ao

processo de reprodução social) e uma alicerçada na dinâmica da produção cultural e relacionada a uma proposta de alfabetização emancipadora dos sujeitos.

A partir dos dados obtidos, foram elaboradas categorias para as respostas analisadas, à luz das concepções de leitura de Freire e Macedo em “Alfabetização: leitura de mundo leitura da palavra” (1994). Trabalhamos com as seguintes abordagens de leitura a partir desses autores: Abordagem Acadêmica; Abordagem Utilitarista, Abordagem Romântica, Abordagem Cognitivista e Abordagem Emancipadora.

4.3.1 Abordagem acadêmica de leitura

A abordagem acadêmica da leitura procede das acepções clássicas do homem letrado, praticante de atividades intelectuais, na qual leitura é vista como a aquisição de formas preestabelecidas de conhecimento e organiza-se em torno do estudo e domínio das obras clássicas. Como a maioria da população não atende a esse padrão, a leitura é redefinida como aquisição de habilidades, decodificação, desenvolvimento de vocabulário e assim por diante.

Essa abordagem é discriminatória, pois atende diferentemente aos setores sociais e assim é também alienadora, porque ignora as vivências e as práticas sociais dos alunos. Dá ênfase à apropriação e compreensão da literatura clássica. Tal abordagem não contribui para a apropriação da história, da cultura e da linguagem da classe trabalhadora.

Neste aspecto, sem desmerecer os clássicos, Silva (1999) afirma que não existe leitor de um texto, como também não existe leitor de apenas um tipo de texto.

É descobrir, é aprender. E₆₀

Adquirir conhecimento de maneira individual, melhorar a concentração, aprender a dominar o seu próprio processo de aprendizagem. E₆₄

Adquirir conhecimento, estar informado, cultura. E₈₆

Ler é buscar conhecimento, prazer, atualização e distração. E₉₉

4.3.2. Abordagem utilitarista de leitura

A meta principal da abordagem utilitarista é produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura da sociedade contemporânea (FREIRE; MACEDO, 1994, p.95).

Com essa meta, foram produzidos inúmeros programas com ênfase no aprendizado mecânico da leitura, os quais estão vinculados às prioridades econômicas (fornecer conhecimento profissional e técnico). Programas com uma abordagem utilitarista da leitura deram origem aos alfabetizados funcionais. Segundo Giroux,

A alfabetização, dentro dessa perspectiva, funciona bem para fazer adultos mais produtivos como trabalhadores e cidadãos numa dada sociedade. A despeito de seu apelo à mobilidade econômica, a alfabetização funcional reduz o conceito de alfabetização, e a pedagogia a que ele se ajusta, aos requisitos pragmáticos do capital; conseqüentemente, as noções de pensamento crítico, cultura e poder desaparecem sob os imperativos do processo de trabalho e da necessidade de acumulação de capital (*apud* FREIRE; MACEDO, 1994, p.95).

Algumas expressões dessa forma de conceber a leitura são representadas nas falas dos participantes da pesquisa:

É formar-se e informar-se. E₃₀

Ler é buscar informações, trazer conhecimento e entretenimento. E₄₁

Ampliar horizontes, enriquecer minha bagagem cultural. E₁₈

É adquirir conhecimentos. E₁₃

É gastar o tempo para ficar bem informado [...] E₃₉

É a comunicação que está em tudo: livros, revistas, jornais, internet, etc.
E₅₆

É informar-se, adquirir cultura, conhecimento, descontração. E₉₈

4.3.3 Abordagem de leitura do ponto de vista cognitivo

Esta abordagem destaca a construção do significado pelo qual os leitores se envolvem numa interação dialética entre eles e o mundo objetivo. O aspecto primordial aqui é o modo pela qual as pessoas constroem o significado, mediante processos de solução de problemas. O entendimento do texto fica relegado à posição de menor importância em detrimento do desenvolvimento de novas estruturas cognitivas que capacitariam os alunos a caminharem de tarefas simples para tarefas mais complexas. A leitura é vista como um processo intelectual, que permite aos alunos levantar e discutir questões a partir do texto com um nível crescente de complexidade. Essa abordagem foi influenciada fortemente pelas primeiras obras de John Dewey, relacionadas ao desenvolvimento das estruturas cognitivas piagetianas.

As respostas a seguir nos oferecem indícios desta forma de conceber a leitura:

Ler é interpretar o que está escrito. E₂

É entender e interiorizar. E₂₂

É conseguir interpretar o que o código expressa. E₅₈

É interpretação, conhecimento, aprendizagem e lazer. E₆₇

É interpretar o que você vê, ouve, lê, porque ler não é somente juntar os códigos e muito mais que isso. E₈₈

É interar-se do conteúdo, assimilar o que leu, acrescentar na prática. E₉₅

4.3.4 Abordagem romântica de leitura

Essa abordagem vem contribuir para o *disempower*⁹ de determinados grupos (FREIRE; MACEDO, 1994, p.97). Centra-se na construção de significado, que é gerado pelo leitor e não na interação entre leitor e autor através do texto. A

⁹ Palavra da língua inglesa que significa incapacidade, inabilidade.

abordagem romântica encara a leitura como algo prazeroso, exclusivo para a satisfação do ego, não considerando o leitor como objeto.

Contudo, supõe que todos têm acesso igual à leitura e não contempla, desta forma, o conflito de classe e as desigualdades de sexo e de raça. Sua tendência é a de reproduzir o capital cultural da classe dominante, que por sua vez estabelece vínculo íntimo com a leitura. Podemos perceber uma visão romântica da leitura em expressões como a seguintes:

Ler é sonhar, criar, relacionar e aprofundar a visão de mundo. E₃

É descobrir coisas novas de maneira prazerosa. E₇₁

É ler algo interessante, é viajar. E₈₄

Ler é viajar no mundo do conhecimento e novidades. E₁₁

É conhecer novos conceitos, novos mundos, “abrir as portas”. E₄₄

Por prazer é se divertir, viajar para alguns lugares nunca vistos, ter prazer.

Na faculdade é obrigação. E₁₀₀

4.3.5 Abordagem de leitura calcada na alfabetização emancipadora

A leitura calcada na alfabetização emancipadora, alicerça-se na reflexão crítica a respeito do capital cultural dos oprimidos e os instrumentaliza para a apropriação de sua história, cultura e práticas lingüísticas. Esses sujeitos se tornam atores no processo de reconstrução de uma nova sociedade.

Aprender a ler é tido como um ato que implica uma compreensão crítica da realidade. Ler um texto significa ler o próprio contexto social a qual ele se refere. O conhecimento de um conhecimento anterior, obtido pela análise da práxis em seu contexto social, suscita a possibilidade de um novo conhecimento, que por sua vez elimina qualquer separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva.

Uma visão emancipadora da leitura requer uma visão crítica do contexto histórico e social. As poucas aproximações com essa visão, que pudemos perceber nas respostas obtidas, exaltavam fortemente a possibilidade de mudança da condição social, como podemos verificar nos exemplos selecionados que seguem:

Ler é descobrir um mundo novo! É desvendar o conhecimento erudito, é conhecer diferentes culturas, é viver diversas aventuras, é trocar idéias com grandes filósofos! É também mudar conceitos, trocar opiniões, confrontar idéias... E₉₆

É buscar conhecimentos com o maior prazer possível. É compreender o que se lê e usar o máximo possível do que leu em seu cotidiano. E₉₃

Ler é entrar no universo do escritor. Ler é comparar nosso conhecimento com o que o autor quer dizer. Ler para mim é viajar, conhecer pessoas e lugares. Ler é sair do nosso "mundinho". Ler é muito bom! E₁₀

Ler, decodificar, compreender, relacionar o novo com o já conhecido, é associar a leitura a outros fatos do dia-a-dia, saber representar o que leu e comunicar os sentidos do que leu. E₃₈

As concepções de leitura expressas pelos participantes da pesquisa se relacionam, na maioria das vezes, às visões escolarizadas, acadêmicas, utilitaristas ou ingênuas da leitura. Poucas foram as expressões de concepções de leitura que a relacionavam a um instrumento de emancipação e libertação do indivíduo, das amarras postas pelas contradições de uma sociedade injustamente desigual. Os dados levantados parecem expressar uma visão escolarizada e ingênuas da leitura dos graduandos de Pedagogia.

Os resultados obtidos preocupam-nos, considerando que os Pedagogos são profissionais responsáveis pelo trabalho com a leitura de alunos tanto da Educação Infantil quanto das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Ter uma visão crítica e emancipadora da leitura implica um leitor em contato tanto com textos que circulam pela sua prática cotidiana, ou no espaço doméstico, quanto primordialmente na escola. Assim, é dever do professor alargar

os alcances do aluno leitor e destarte os limites da própria produção de conhecimento. Possibilitar-lhe, assim, o deleite da leitura, criando condições para que seus alunos progridam enquanto leitores. Porém, para o professor realizar um bom trabalho com leitura, é necessário que também seja um bom leitor.

Acreditamos que as investigações realizadas, bem como as análises possíveis neste momento, podem contribuir para a construção de conhecimento referente à condição da leitura no interior do curso de Pedagogia, num determinado contexto social, e possivelmente colaborar com o desenvolvimento de estudos mais aprofundados rumo a uma Pedagogia da Leitura na escola, uma pedagogia de cunho transformador que propõe, ensina e encaminha a descoberta da função exercida pelo(s) texto(s) num sistema comunicacional, social e político, como indica SILVA (1998a, p. 115).

Os estudos de Paulo Freire têm um caráter denunciador da situação desfavorável da leitura no Brasil, onde a leitura é, muitas vezes, tratada como meramente decifrativa, não levando em consideração o universo do leitor, sua experiência de vida e ainda o seu conhecimento prévio de leitura.

Freire quanto Silva destacam novos modos de realização da leitura: leitura que não se restringe a habilidades e competências, que vai além do processo de decodificação da escrita, ou seja, a compreensão do ato da leitura como prática social e individual, ancorada em sua natureza política, libertando o homem de sua alienação num movimento que relaciona leituras e ideologia.

É inegável o papel da educação de nível superior na produção de novas realidades sociais e de novos contextos implicando, para esse fim, a adoção de um conceito de leitura que contribua para a transformação de práticas sociais cotidianas e a emancipação dos seus atores.

4.4. OS MODOS E AS RAZÕES DE LER

São muitos os dados da pesquisas, e por uma questão metodológica, para viabilizar a análise, foram agrupados de forma que pudessem melhor esclarecer a respeito das práticas de leituras dos estudantes quanto aos tempos de ler e os domínios atitudinais a cerca disso. De qualquer forma, sempre preocupamos em confrontar informações que pudessem, de alguma maneira, informar aquilo que por ventura tenha ficado no interdito.

Apesar disso, sempre se está condicionado aos limites que o próprio texto dissertativo impõe, além da necessidade de respeitar as fronteiras delimitadas para a pesquisa. Por isso, a análise que aqui se faz dá-se na dimensão cultural e social, tendo em vista que os estudantes lêem os mais diversos tipos de textos para neles *buscarem informações, para estudarem e aprenderem, para obterem cultura*, bem como são *formas de ler e entretenimento (Questão 5 - Anexo A)*. Já, alguns não lêem freqüentemente...

Dos cem participantes da pesquisa, 68 deles completaram o quadro de respostas da questão anteriormente mencionada. Para eles, os jornais, as revistas de informação geral e os textos do mundo virtual são considerados leitura busca de informação e leitura informativa e cultural. Os livros de ficção e romance fazem parte da leitura de lazer e entretenimento de uma minoria, porque afirmaram ler ficção nos finais de semana. No contraponto estão 32% que *não responderam* à questão.

Deixar a resposta em branco é silenciar. É um dado que também necessita ser considerado. O silêncio também é uma linguagem, a linguagem de quem quer ficar no silêncio, de quem não quer se anunciar. Porém, como menciona Orlandi (1996, p. 264) "*silenciar não é mesmo que calar o interlocutor*". O processo de silenciamento é como a palavra: tem suas condições de produção.

O ato de responder a um questionário que traz uma bateria de perguntas, todas relacionadas à sua própria história em termos de leitura, pode soar como uma invasão. No momento em que é preciso elaborar e escolher modos de dizer, o silêncio pode servir como forma de resistência. E assim algumas questões

das perguntas semi-estruturadas deixaram de ser indicadas. Com isso não se está percebendo ingenuamente que o explícito é dado inquestionável. O silêncio tanto quanto a palavra não é transparente; porém, os espaços deixados em branco estudantes pesquisados foram percebidos como um desejo de silenciar, permitido e compreendido.

Quando questionados acerca das razões pelas quais lêem, 76% informaram que as razões por que lêem devem-se ao *gostar e ao prazer*, e 87% lêem por necessidade de se manterem atualizados e informados. Mas houve indicações de leitura por exigências da universidade (94%); exigências da instituição onde trabalham (30%); necessidades profissionais (77%), exigências da comunidade em que vive (38%).

Tais prioridades se confirmam quando 84% consideram a leitura muito importante para as suas vidas, importância que está relacionada tanto à vida acadêmica quanto àquela fora do contexto escolar. Apesar do índice apresentado quanto à importância da leitura, os graduandos pareceram muito autocríticos ao responderem a questão 14 (Anexo A):

Figura 7 – Quadro demonstrativo das considerações a respeito do tempo destinado às leituras

Tipos de textos	Muito bom %	Suficiente %	Insuficiente %
a) jornais:	6	37	57
b) revistas de informações (Veja, Isto é, entre outras):	11	40	49
c) revistas de humor/quadrinhos:	10	31	45
d) revistas específicas sobre: Carros, motos, esportes radicais	5	15	50
Sexo	4	23	44
Moda	8	28	42
TV	9	38	37
Viagens/turismo	5	24	42
Outra(s) Qual(is)	5	12	18
e) livros religiosos (incluindo a bíblia)	17	28	50
f) livros de auto-ajuda / orientação pessoal	8	33	42
g) romances/ficção	7	25	47
h) livros específicos da área do curso em que estuda	20	43	37
i) textos e livros acadêmicos	24	40	36
j) textos no mundo virtual	19	36	36

Pelo que se apresenta, os entrevistados reservam tempo, mesmo que pequeno, para a leitura lazer/entretenimento, prática que, pelos pode ser considerada como compromisso inadiável, porque esta é uma prática de leitura da qual parecem não mais se desfazerem. Os dados apontados anteriormente em outros quadros indicam isso também.

Os dados da pesquisa apontam para uma grande porcentagem de graduandos que consideram suas leituras como insuficientes em relação a quase todos os tipos de textos indicados. Isso pode indiciar que eles reconhecem a importância da leitura e, ao mesmo tempo, as ausências dessa leitura em sua vida. Também pode ser confirmada essa afirmação com as reações dos estudantes enquanto respondiam essa questão, as quais se mostravam nos seguintes comentários: “nossa professora como eu leio pouco!” ; “fico até com vergonha de preencher esse questionário... não tem quase nada para eu marcar que eu leia”; “essas perguntas fazem a gente pensar o quanto lemos pouco”.

Os resultados levantados nesta pesquisa corroboram a tese de que saber ler não é suficiente para que se forme um leitor, nem de que saber ler é uma questão “de tudo ou nada”, mas é uma habilidade que permite o sujeito desenvolver-se como leitor em diversos níveis, em distintos tipos de textos, com distintos modos de enfrenta-los. Depende também de condições sociais e econômicas favoráveis para que possa adquirir os bens materiais que disponibilizam o acesso à(s) leitura(s).

Diante das informações constatadas na pesquisa, fica evidente a fragilidade intrínseca ao conceito de leitor ideal. Há, sim, leitores reais que se relacionam com os textos de acordo com circunstâncias diversas, conforme a necessidade mais imediata do momento. É uma prática inserida num processo social e, por isso, destituída de neutralidade, além de estar atrelada ao meio de produção do capital em que se está inserido.

As escolhas feitas pelos(as) futuros(as) Pedagogo(as) evidenciam o conflito vivido por eles no cotidiano da graduação: ler para a formação acadêmica ou para o trabalho? Ler o que gostam ou o que precisam? Ler em sala de aula, no trabalho, ou no refeitório?

Os estudos de Zilberman (1998; 1999) já vêm tratando da relação intrínseca entre a universalidade do ato de ler e sua relação com o desenvolvimento dessa sociedade industrial calcada no modo de produção capitalista que se configura na sociedade. Segundo a autora, a análise da “história social da leitura” revela aspectos contraditórios dessa prática, na medida que contém imbuída em si a idéia de estar a serviço do ideário da economia capitalista e da possibilidade de inserção das classes menos favorecidas no mundo da escrita. O livro e a leitura são considerados possibilidades de promover mudanças efetivas na sociedade. Disso depende, no entanto, o modelo de política(s) e prática(s) pedagógica(s) que alimenta(m) esses projetos. São possibilidades que precisam ser consideradas...

Se as práticas de leitura que se mostram neste trabalho apresentam um leitor que lê de tudo um pouco, em qualquer lugar, os discursos apresentam uma outra concepção de leitura/leitor, demonstrando-se muito consciente da contribuição da leitura para a constituição dos sujeitos. Os discursos carregam as marcas do contexto em que estão inseridos, muitas vezes revelando as idéias que circulam pelos espaços midiáticos. Também demonstram que há um conhecimento sobre a complexidade que envolve o processo de leitura – o que nem sempre se materializa na prática.

As configurações de leitura reveladas pelos estudantes do curso de Pedagogia revelam situações que envolvem a constituição do sujeito-leitor. De acordo com Barzotto (2005),

A leitura que esses alunos fazem, seja ela considerada mais ou menos aceita pela universidade, constitui sentidos que delineiam uma mentalidade, uma cultura, e cabe à universidade compreendê-la, propiciar sua compreensão por parte do aluno, e depois, se for o caso, redefini-la (BARZOTTO, 2005, p. 101).

O conhecimento a respeito da leitura na vida dos estudantes, no contexto da graduação, é um passo necessário para repensar a necessidade de apropriação de novas formas de pensar e vivenciar a leitura. Esperamos que este estudo possa contribuir tanto para um olhar mais atento e dirigido à leitura por parte dos educadores, quanto para a promoção de reflexões críticas a respeito dos

espaços por ela ocupados no seio da Universidade e do curso de Pedagogia, bem como na prática social global.

5. ENTRE IR E VIR, O ATO DE LER: POSSIBILIDADES, LEITURAS

*A vida se repete na estação
Tem gente que chega para ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vai e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim chegar e partir
São dois lados
Da mesma viagem*

Milton Nascimento e Fernando Brandt

Não há qualquer acontecimento que possa ser compreendido isoladamente da realidade social, considerada sua extensão e duração. As relações dos sujeitos envolvidos com a leitura não fogem a essa regra.

A análise das leituras que se circunscrevem no espaço da Universidade, mais especificamente dos(as) estudantes do curso de Pedagogia, produziu sentidos e significados múltiplos. Os dados coletados anunciaram as práticas sociais e refletiram cultura(s) de leitura e suas implicações.

Tratou-se de analisar os dados coletados a partir das dimensões sociais e culturais da leitura. O grande número de informações exigiu fazer escolhas, que foram delimitadas pelos objetivos propostos: inventariar os procedimentos de leitura dos estudantes do curso de Pedagogia; apresentar como se circunscrevem as leituras desses leitores; analisar os procedimentos de leitura pesquisados. No decorrer da análise algumas constatações foram sinalizadas.

A *primeira* diz respeito à representação das práticas leitoras de livros e textos acadêmicos. As leituras dos textos acadêmicos ocupam a maior parte do tempo dos estudantes pesquisados. No entanto, esta leitura ocorre em sala de aula, no espaço acadêmico.

Há um distanciamento entre ler e gostar de ler, confirmado nos dados que registraram ser esse tipo de leitura, que acontece no contexto universitário, realizada por obrigação, por exigência da instituição em que se estuda

ou se trabalha. Isso é confirmado em alguns dos relatos registrados no questionário aplicado ao grupo em questão. A exemplo disso, cita-se: “na universidade é obrigação, em meu cotidiano é a busca de respostas aos meus questionamentos” (A₉).

De acordo com os dados levantados, para muitos estudantes entrevistados, as leituras feitas no contexto da Universidade são destituídas de sentidos para a sua vida profissional e pessoal, destituídas de contexto que as tornem vitais. Eles parecem não conseguir estabelecer relações entre os textos para leitura, propostos pelos docentes, e as situações práticas da vida real. Dessa constatação pode-se inferir que, para esses estudantes, apesar de já estarem finalizando o terceiro ano de graduação – curso de Pedagogia, os textos não são lidos de forma crítico-reflexiva e aprofundada, como quem analisa, a partir das abordagens teóricas estudadas nas disciplinas do curso.

Os textos lidos fora da Universidade, escolhidos espontaneamente pelos leitores pesquisados, parecem ser os que mais seduzem às práticas de leitura. A sensação da liberdade de escolha do gênero de texto, do tema e dos modos de ler pode ser uma das razões que justificam essa postura.

As palavras de Barthes (2002, p. 47), quando diz “eu me interesso pela linguagem porque ela me fere ou me seduz”, podem contribuir para inferirmos que as práticas de leitura que acontecem no contexto da graduação requerem um redimensionamento das formas como têm acontecido. Os encaminhamentos dos textos acadêmicos demonstram que as propostas de leitura não favorecem a constituição de um leitor que se sinta desafiado a estudar com profundidade os textos e livros sugeridos pelos docentes. Infelizmente, na maioria das vezes a leitura acontece superficialmente.

Defendemos a necessidade de haver uma pedagogia da leitura no contexto da graduação. Uma pedagogia que leva os leitores-estudantes a compreenderem o contexto onde estão inseridos, de forma a permitir uma abertura de ampla discussão frente ao lido.

Ao assumirmos essa postura, temos a definição do tipo de homem que se quer formar e, a partir dessa clareza, formularemos os objetivos a serem alcançados como o processo de formação do leitor. Isso exige dos docentes e dos

estudantes uma postura política frente ao mundo que o cerca, bem como clareza quanto aos seus compromissos com a sociedade e consigo mesmo, quanto ao papel da Universidade e da sociedade para a formação da cidadania, promovendo, assim, a inserção dos sujeitos na esfera social, histórica e ideológica.

É preciso compreender que a leitura que os estudantes fazem constitui “sentidos que delineiam uma mentalidade, uma cultura, e cabe à universidade compreendê-la, proporcionar sua compreensão por parte do aluno, e depois, se for o caso, redefini-la” (BARZOTTO, 2005, p. 101).

É indispensável repensar a respeito de como tem se configurado a nossa relação com os discentes no contexto da Universidade, e de que forma essa relação tem interferido no processo de ensino e aprendizagem, bem como nas presenças ou ausências de práticas de leitura desses estudantes na graduação.

Pensar na importância da existência de uma relação dialógica, onde os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem estabelecem sentidos e constroem outros, é ter consciência do nosso compromisso enquanto educadores.

Os estudantes do curso de Pedagogia, bem como os de outros cursos da graduação, têm muito a dizer. Basta que sejamos mais atentos e saibamos “ler” as suas atitudes e reações diante dos textos e do que lhes é proposto a realizar, bem como das formas como estabelecemos tais propostas. Aliado a este saber “ler” está o saber “ouvir” os nossos estudantes e também os colegas docentes.

No contexto universitário, a interação das múltiplas vozes necessita ser concretizada na perspectiva da dialogia, ou seja, na prática que valoriza o discurso, permeado pela linguagem, como constituinte do sentido, dimensionando a palavra como apoio para a construção do conhecimento e interações sociais.

À medida que interagimos com o "outro", constituímos o modo próprio de ler a vida. E, tendo a pluralidade como princípio básico da construção das singularidades, nos envolvemos com as múltiplas vozes que acompanham o processo interrelacional com as coisas.

A dialogia é uma relação com o sentido, constituindo as práticas discursivas efetivadas na sala de aula. Entre essas práticas, é comum a do silenciamento intencional por parte do professor às vozes de seus alunos. Silenciar a

voz e a produção de sentido do sujeito aprendente, é, de certa forma, mais fácil do que ouvi-lo, compreendê-lo e interpretar o seu dizer, levando em conta todo o processo de significação que é construído nas interações pessoais. Submetidos ao silenciamento imposto, os aprendentes não só perdem a oportunidade de negociar os sentidos construídos como, também, podem ter suas condições de aprendizagem comprometidas.

Silenciar a palavra do "outro" é afastá-lo de suas próprias idéias e pensamento, podendo provocar-lhe uma concepção equivocada a respeito de si mesmo, dadas as condições de assujeitamento a que foi exposto.

A palavra, conforme ressalta Bakhtin, está em todas as relações entre indivíduos. Sendo assim, a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma.

Servindo de mediação entre o aprendente e o professor, a palavra tem seus significados e sentidos construídos na relação entre esses dois sujeitos. Portanto, é de se refletir como está sendo trabalhada a linguagem que emerge dessa relação interpessoal. Quais os significados construídos nessa interação? Como se definem os papéis do professor e do aprendente no uso da linguagem? Qual o modo de participação dos sujeitos na cultura, ao sentirem-se silenciados pelo "outro"?

Uma *segunda* constatação é a de que os dados indiciam que as formas e os tempos de ler estão condicionados às condições sociais e históricas de produção dessas leituras. As leituras acontecem respondendo ao contexto em que foram produzidas. Estão imbricadas entre si. Às vezes, algumas se sobrepõem, em outras, novas formas de ler se configuram.

A escolha pela leitura dos mais diversos tipos textuais, que parece acontecer simultaneamente, conduz à reflexão do quanto os futuros Pedagogos foram seduzidos pela concepção de leitura e de leitor que vê o livro como um "objeto de uso instantâneo, para ser consumido e perdido ou até mesmo descartado depois de lido" (PETRUCCI, 1999, p. 223). Demonstram estarem envolvidos numa sociedade de cultura de mídia e mercado: lêem "de tudo um pouco". Podem perder-

se nas trajetórias de produção de leitura se esse mosaico de tipos textuais é constituído de fragmentos...

A partir da pergunta: *para você o que é ler?* (questão 23 – Anexo A), foi possível levantar dados que mostraram não haver uma única concepção de leitura predominante. Para analisarmos os dizeres dos estudantes participantes da nossa investigação, optamos pela proposição de uma pedagogia crítica de Macedo e Freire (1994), que apresenta cinco abordagens da leitura, sendo quatro ligadas à escola positivista (vinculadas ao processo de reprodução social) e uma alicerçada na dinâmica da produção cultural e relacionada a uma proposta de alfabetização emancipadora dos sujeitos.

Não houve uma única concepção de leitura predominante entre os estudantes, tendo em vista que cada leitor constrói sua trajetória particular de leitura, de acordo com as experiências vividas nas diversas esferas sociais. Os dados apontaram que as leituras efetuadas pelos estudantes não são suficientes para a constituição de um leitor crítico, engajado e seletivo, como prevê a abordagem calcada na alfabetização emancipadora (FREIRE; MACEDO, 1994). Percebe-se, com isso, o compromisso que o curso de Pedagogia precisa tomar para si, se de fato pretende formar um profissional competente em leitura e, conseqüentemente, nas responsabilidades que lhes são conferidas como Pedagogo (Anexo C).

A leitura decorre da inscrição do ser humano em determinado contexto ou espaço, do relacionamento consigo mesmo e com os outros sujeitos. Ler é trabalho de linguagem e de comunicação social. Ao se desenvolver o ato da leitura, torna-se necessário que o leitor encontre sentidos e nomeie-os. Estes nomes agrupam-se a outros nomes e são novamente nomeados, estabelecendo uma cadeia sem fim...

A leitura é a relação dialógica entre o mundo do texto e o mundo do leitor. Para que esse encontro se efetive, não é necessário possuir somente competência técnica – indispensável, mas insuficiente. Torna-se ainda necessária a capacidade de saber integrar esses dois universos. Tal diálogo pode ser considerado a essência de todo o processo da ação de ler.

Dessa forma, a leitura sendo vista não como ato isolado de um indivíduo diante da escrita do outro indivíduo, supõe a imersão no contexto social da linguagem e da aprendizagem, através da interação com o outro. Leitor e autor, sujeitos com suas respectivas histórias de leituras de mundo, são responsáveis pela construção de transformações a partir da tomada de consciência da importância de ser cidadão no mundo e do mundo.

O modo que cada leitor encontra para consolidar esse processo varia de pessoa para pessoa e se relaciona, estreitamente, como o meio sócio-cultural em que está inserido. A relação com o ato de ler nem sempre é prazerosa, pois depende, substancialmente, de mediadores sensíveis, conscientes, atentos à singularidade de cada indivíduo e, obviamente, às suas diferenças.

Defendemos a revitalização do gosto de ler no contexto universitário. Para tanto, é preciso termos coragem de ousar, de anunciar as lacunas existentes, e também de propor práticas pedagógicas que realmente viabilizem o gosto pela leitura, bem como uma formação profissional significativa.

Acreditamos que os estudantes que não gostam de ler podem voltar a ler, podem se tornar leitores a partir de novas experiências vividas, coletivamente, com a leitura, em particular com os livros literários e que fundamentam a sua formação enquanto estudantes de Pedagogia. Isso poderá favorecer o gosto pela leitura, experimentar o sabor dos livros, a reencontrar autores, a compartilhar pensamentos e obras que antes julgavam “muito profundos”, a reler compreendendo que cada leitura é uma nova leitura.

Quanto mais os estudantes universitários (especificando neste momento os Pedagogos) têm acesso a textos universais, a leituras espessas, contextualizadas, mais exigente e curiosa será sua perspectiva de leitura. Conseqüentemente, na sua prática pedagógica e na relação com seus pares, a leitura acontecerá com proficiência nos contextos que envolvem a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Abrem-se as possibilidades da constituição de um ciclo comprometido com a leitura e com os direitos conferidos ao leitor nos contextos educacionais. Dois lados da mesma viagem...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia (Org.) **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10^o COLE. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- ABREU, Márcia (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Rio de Janeiro: ALB/FAPESP/Mercado de Letras, 2000. Edição comemorativa dos 190 anos da Biblioteca Nacional.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990. Col. Magistério.
- BARTALO, Linete. **Comportamento de leitura e hábitos de estudo de alunos do Curso de Biblioteconomia da UEL**: possíveis relações com o desempenho acadêmico. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina – PR – UEL.
- BARTHES, Roland; COMPAGNON, A. Leitura. In: **ENCICLOPÉDIA EINAUDI**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987. v.11, p.184-206.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- BARZOTTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (Orgs.). **Mídia, educação e leitura**. São Paulo: Anhembi Morumbi: Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- BARZOTTO, Valdir Heitor. Leitura e interpretação de textos para alunos ingressantes no terceiro grau. In: LIMA, Regina C. C. P (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.
- BONI, Paulo C. A fotografia como forma de ver o mundo. In: REZENDE, L. A. **Leitura e visão de mundo**: peças de um quebra-cabeça. Londrina, PR: Atrito Art Editorial, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.
- BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural (debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier). In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996b.
- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- CHARTIER, A. M. **Leitura escolar**: entre pedagogia e sociologia. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 0, p. 17-52, set/dez. 1995a.
- CHARTIER, Roger, HÉBRARD, John. **Discursos sobre a leitura**: 1880 – 1980. São Paulo: Ática, 1995b.

CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Giglielmo__. **História da leitura no mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1998a.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Brasília: UNB, 1998b.

_____. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia. (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Rio de Janeiro: ALB/FAPESP/Mercado de Letras, 2000. Edição comemorativa dos 190 anos da Biblioteca Nacional.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 2000.

CORALINA, Cora. A escola da mestra Silvina. In:_____. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 6 ed. São Paulo: Global, 1984. p. 75-76.

FREIRE, PAULO. A importância do ato de ler. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p.29-46.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2001.

_____. P. ; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. RJ: Paz e Terra, 1994.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997b.

GIL, Antônio Carlos. **Pesquisa social**. 4ed. São Paulo: Atlas, 1995.

JOBIM & SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygostsky e Benjamin**. São Paulo, Papirus, 1994.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvelando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LEMINSKI, Paulo. **Distraídos venceremos**. 5 ed. São Paulo, Brasiliense, 1995.

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

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Tradução de FIGUEIREDO, Rubens; EICHEMBERG, Rosaura; STRAUCH, Cláudia. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo, SP: Ática, 1991.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. São Paulo: Pontes, 1998.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP, Pontes, 1999.

_____. **Discurso e leitura**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. Vol. 2. São Paulo: Ática, 1999. p. 203-227.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

PRADO, Jason. **Fala sério!**. Disponível em:
http://www.leiabrasil.org.br/index.aspx?leia=conteudo/fala_serio. Acesso em: 11/11/2005.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason et CONDINI, Paulo (orgs.). **A formação do leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

Disponível na Internet <<http://www.leiabrasil.com.br/principal/LIVRO/rosto000html>>
Acesso em 15/01/2006.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 70 ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

REGO, J. L. **Doidinho**. 25 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Ler ou pensar**: uma escolha a ser feita na graduação? Estudo de caso. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação – Universidade Metodista de Piracicaba, SP – UNIMEP.

_____. (Org.) **Leitura e visão de mundo**: peças de um quebra-cabeça. Londrina -PR: Atrito Art Editorial, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986a.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 1986b.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs). **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998a.

_____. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998b.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Leitura em curso** - trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a. (Coleção Linguagem e Sociedade).

_____. **Conferências sobre leitura** - trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b. (Coleção Linguagem e Sociedade).

_____. **Unidades de leitura** - trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003c. (Coleção Linguagem e Sociedade).

_____. (Coord.) **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003d.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. da (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. Letramento e escolarização. RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003b.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**. São Paulo. Jan/fev/mar/abr 2004, n. 32, p. 5-17.

_____. **Ler, verbo transitivo**. Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente>>. Acesso em: 12 de março 2005.

SODRÉ, Mário. Espaço teórico. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA**, 1994, Rio de Janeiro. **Leitura, saber e cidadania**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1994. p.113-120.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTTO, Valdir H. (Org.) **Estado de Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1999.

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DOCENTE: Dra.: Lucinea Aparecida de Rezende

MESTRANDA: Raquel Pereira de Camargo

Pesquisa que tem por objetivo compreender melhor as práticas leitura dos estudantes do 3º ano do curso de Pedagogia.

QUESTIONÁRIO

1- Dados de Identificação:

1.1 – Nome (iniciais): _____

1.2 – Sexo: _____

1.3 - Faixa Etária: _____

1.4 - Ano em que está cursando a graduação: _____

1.5 - email para contatos posteriores se necessário: _____

1.6 - telefone para contatos posteriores se necessário: _____

2- Com que frequência você lê:

	Frequentemente (praticamente todos os dias)	Às vezes (em torno de 2 x semanais)	Não leio
a) jornais:			
b) revistas de informações (Veja, Isto é, entre outras):			
c) revistas de humor/quadrinhos:			
d) revistas específicas sobre: Carros, motos, esportes radicais			
Sexo			
Moda			
TV			
Viagens/turismo			
Outra(s) Qual(is)			
e) livros religiosos (incluindo a bíblia)			
f) livros de auto-ajuda / orientação pessoal			
g) romances/ficção			
h) livros específicos da área do curso em que estuda			
i) textos acadêmicos			
j) textos no mundo virtual			

4 - As formas de leitura para cada tipo de texto:

Partes / todo dos textos		Como leio:			
		Leio integralmente	Aprofundo a leitura	Leio com rapidez e superficialmente	Não leio
a) jornais (partes):	Noticiário internacional				
	Noticiário local				
	Noticiário policial				
	Noticiário nacional				
	Programação de TV				
	Horóscopo				
	Classificados				
	Política				
	Humor, HQ, passatempos, palavras cruzadas				
	Economia e negócios				
	Programação de cinema, teatro, shows e exposições				
	Horóscopo				
	Primeira página				
b) Revistas de informação semanal	Reportagem da capa				
	Notícias da semana				
	Cartas				
	Variedades (cinema, vídeo, livros, etc.)				
	Outro(s)? Qua(is)?				
c) Revistas	Humor				
	Quadrinhos				
d) Revistas específicas:	Especificar abaixo as que lê:				
e) Religião:	Bíblia				
	Outro(s) qual (is)				
f) Auto-ajuda	Livros				
	Revistas				
g) romances	Livros				
	Livros de bolso				
h) acadêmicos	Livros				
	Textos				
	Revistas da área				
i) textos no computador	Quais?				

5- Daquilo que você lê (conforme relação dada em 02, 03, 04) o que considera como:

a) leitura de busca de informações:

b) leitura informativa e cultural:

c) leitura lazer/ entretenimento:

d) leitura estudo/aprendizagem:

6- O(s) local(is) em que você comumente se coloca para ler:

Locais	O que leio	Não leio
a) em casa:		
Na sala		
No quarto (mesa específica)		
No quarto (deitado na cama)		
No WC/banheiro		
Na varanda		
Outro(s) cômodo(s). Qual(is)?		
b) No local de trabalho:		
Na mesa de trabalho		
No local do lanche/refeitório		
Outro(s) cômodo(s). Qual(is)?		
d) Em locais públicos:		
Em bibliotecas(s) pública(s)		
Na(s) praça(s) / parques		
Salas de espera (médico, dentista, etc.)		
No(s) ônibus		
e) Outro(s) local(is). Qual(is)?		

7- Indique as alternativas que melhor demonstrem as razões por que você lê:

- () exigência da universidade
- () exigência da instituição onde você trabalha
- () necessidades profissionais – você é que busca sem que seja cobrado
- () exigência da sociedade/comunidade em que vive
- () exigência de participação em grupo de atuação (sindicato, diretório acadêmico, igreja, associação de bairro, etc.)
- () participação em discussões e diálogo com amigos(as), marido, esposa, companheiro(a), namorado(a)
- () lê por gostar/lazer
- () lê por necessidade de manter-se atualizado e informado
- () Outro(s) Qual(is)? _____

8- O que você considera pontos fortes/motivações para ler? _____

Por quê? _____

9- O que você considera entrave/impedimento para a leitura? _____

Por quê? _____

10- Dos livros e textos acadêmicos propostos pelos professores das disciplinas no curso de Pedagogia você:

(assinale somente as alternativas que mais se aproximam de sua forma de agir. Dê uma **ordem de prioridade**, do maior [= 1^o] para o menor [= 6^o, 7^o, ...] para as suas ações)

- lê priorizando a tarefa proposta para eles
- seleciona à medida que serão discutidos em aula
- seleciona aqueles de seu maior interesse
- lê aqueles que dizem respeito às práticas/técnicas profissionais
- lê aqueles que teorizam sobre assuntos diversos (Didática, Alfabetização, Educação em geral, Sociologia, etc...)
- lê todos os textos propostos pelos docentes porque serão cobrados em avaliações
- lê todos os textos propostos pelos docentes porque quer e acha necessário
- lê todos os textos propostos **mais** a bibliografia completar indicada pelos professores
- lê preferencialmente aqueles que os professores trabalham nas aulas
- lê aqueles que, pela dinâmica da aula, precisam ser lidos
- lê aqueles que não são discutidos pelo professor
- Outro(s) Qual(is)? _____

11- Como você avalia as **práticas de leitura** vivenciadas no curso superior? (Por práticas de leitura entende-se, por exemplo, os modos de propor as leituras: professores encaminham leitura para seminários; atividades preparatórias para apresentação de temas/trabalhos; os indicativos para compreensão de textos teóricos e ou conceituais; leitura comentada; etc.)

- úteis
- enriquecedoras
- instigadoras
- enfadonhas (cansativas)
- nada acrescentam
- outra(s) definição(ões)? Qual(is)? _____

12 – Como você avalia os encaminhamentos de leitura (as formas de auxiliar nas leituras) dados pelos professores durante o curso de graduação?

- oportunos
- motivadores
- desestimulantes
- inexistentes
- outra(s) definição(ões)? Qual(is)? _____

13 – Como você se define enquanto leitor dos textos acadêmicos ao longo do curso?

- () faço as leituras e as aprofundo
 () faço as leituras, porém não as aprofundo
 () faço somente as leituras obrigatórias
 () estou presente nas aulas, mas não leio os textos sugeridos
 () outra(s) definição(ões)? Qual(is)? _____

14- Como considera o tempo que você destina para as leituras dos seguintes tipos de textos:

	Muito bom	Suficiente	Insuficiente
a) jornais:			
b) revistas de informações (Veja, Isto é, entre outras):			
c) revistas de humor/quadrinhos:			
d) revistas específicas sobre: Carros, motos, esportes radicais			
Sexo			
Moda			
TV			
Viagens/turismo			
Outra(s) Qual(is)			
e) livros religiosos (incluindo a bíblia)			
f) livros de auto-ajuda / orientação pessoal			
g) romances/ficção			
h) livros específicos da área do curso em que estuda			
i) textos e livros acadêmicos			
j) textos no mundo virtual			

15- Você considera que o ambiente físico (local, iluminação, espaço, ruído, etc.) tem interferência na leitura/leitor? () sim () não

Se respondeu sim, explique:

- a) de que modo? _____
 b) por quê? _____

16- Que importância você atribui à leitura na atualidade?

- () muito importante
 () importante
 () pouco importante
 () insignificante

Por quê? _____

17- Em relação à aquisição de livros:

Formas de aquisição	Sempre	Às vezes	Nunca
a) Compra os seus livros			
b) Empresta na(s) biblioteca(s)			
c) Tira cópia da maioria dos textos de que precisa			
d) Tira cópia da maioria dos livros de que precisa			
e) É assinante de alguma revista de informação da sua área de estudo			
f) É assinante de alguma revista de informação (Veja, Super interessante, etc.)			
g) É assinante de algumas revistas de entretenimento (sobre TV, moda, carros, sexo, etc.)			
Formas de aquisição - continuação	Sempre	Às vezes	Nunca
h) Compra livros na(s) livraria(s)			
i) Compra livros no(s) sebo(s)			
j) Compra revistas nas bancas			
k) Adquire os livros de “segunda mão” (de ex-acadêmicos por exemplo)			

18- Quantos livros acadêmicos você adquire (compra) por ano? _____
Até agora quantos você já adquiriu? _____

19 – Qual assunto/disciplina te chama a atenção para a aquisição de livros e/ou revistas da área? Porquê?

20- Quais os livros que você já adquiriu a respeito desse assunto/disciplina?

21- Quando você adquire os livros indicados pelos professores?

- () quando a leitura é obrigatória e será cobrada em avaliações
() quando sinto necessidade de mais conhecimentos

22- O que foi mais significativo na sua experiência de leitura no ensino superior? (Também pode colocar os contrapontos neste espaço).

23 - Para você o que é ler?

24- Como você percebe a leitura no contexto da graduação?

25 – Qual a relação que você estabelece entre as leituras que efetiva na graduação e a sua formação:

Acadêmica:

Profissional:

Pessoal:

26 – Quais as suas sugestões para que as práticas de leitura no ensino superior se configurem como algo significativo para sua vida profissional, acadêmica e pessoal?

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO, QUE SERÁ DE GRANDE IMPORTÂNCIA PARA A PESQUISA.

ANEXO B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista a necessidade de coleta de informações para o desenvolvimento de uma investigação sobre “as práticas de leitura dos estudantes de Pedagogia”, sob a responsabilidade de Raquel Pereira de Camargo, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, declaro que consinto que a mesma utilize parcial ou integralmente registros desse questionário, para fins da pesquisa, sem restrição de prazo ou citações, podendo divulgá-las em publicações, congressos e eventos da área, garantindo o anonimato no relato da pesquisa. Declaro ainda que fui devidamente informado e esclarecido quanto à investigação que será desenvolvida. Sendo assim, subscrevo-me.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2005.

Nome completo do acadêmico: _____

Assinatura do acadêmico: _____

ANEXO C

ENCAMINHADO PARA HOMOLOGAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação **UF:** DF

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

RELATORAS: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

PROCESSO Nº: 23001.000188/2005-02

PARECER CNE/CP Nº: 5/2005

COLEGIADO: CP

APROVADO EM: 13/12/2005

I – RELATÓRIO

• Introdução

O Conselho Nacional de Educação, em 2003, designou uma Comissão Bicameral,

formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Primeiramente, tratou-se de rever as contribuições apresentadas ao CNE, ao longo dos últimos anos, por associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos que têm como objeto de investigações a Educação Básica e a formação de profissionais que nela atuam, por sindicatos e entidades estudantis que congregam os que são partícipes diretos na implementação da política nacional de formação desses profissionais e de valorização do magistério, assim como individualmente por estudantes e professores do curso de Pedagogia.

A seguir foi promovida uma audiência pública, no mês de dezembro daquele ano, na qual ficou evidente a diversidade de posições em termos de princípios, formas de organização do curso e de titulação a ser oferecida.

Com a renovação periódica dos membros do CNE, em maio de 2004, a Comissão Bicameral foi recomposta e recebeu a incumbência de tratar das matérias referentes à formação de professores, dando prioridade às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Esta comissão aprofundou os estudos sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação paradoxal da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Submeteu, à apreciação da comunidade educacional, uma primeira versão de Projeto de Resolução. Em resposta a essa consulta, de março a outubro de 2005, chegaram ao CNE críticas, sugestões encaminhadas por correio eletrônico e postal ou por telefone, assim como expressos nos debates para os quais foram convidados conselheiros membros da Comissão.

Deste modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a seguir explicitadas, levam em conta proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que

exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais. Levam também em conta, como não poderia deixar de ser, a legislação pertinente:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), arts. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67;
- Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica;
- Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultam, pois, do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares.

• **Breve Histórico do Curso de Pedagogia**

No Brasil, o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. Merece ser salientado que, nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar”. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e

desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios.

A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino. O então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente. Ressalta-se, ainda, que aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural, ou no segundo. Com o advento da Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. Em 1961, fixara-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional.

Regulamentada pelo Parecer CFE nº 292/1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado. Mantinha-se, assim, a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos daquele Parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do esquema 3+1.

A Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

Em 1969, o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2, que dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicavam como finalidade do curso preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a *formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção*, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que

“quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização.

No processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. De outra parte, a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento às escolas e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, inclusive nos planos de carreira. Em todas estas atividades os licenciados em Pedagogia provaram qualificação.

Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau. Como sempre, no centro das preocupações e das decisões, estavam os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas.

O curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas. Por conseguinte, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições nãoescolares, comunitárias e populares. É nesta realidade que se pretende intervir com estas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Para tal, importa considerar a evolução das trajetórias de profissionalização no magistério das séries iniciais do Ensino de 1º Grau. Durante muitos anos, a maior parte dos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula. Assim, os professores das escolas normais, bem como boa parte dos primeiros supervisores, orientadores e administradores escolares haviam aprendido, na vivência do dia-a-dia como docentes, sobre os processos nos quais pretendiam vir a influir, orientar, acompanhar, transformar. À medida que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau, bem como da Pré-Escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério. Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática.

Em conseqüência, o curso de Pedagogia passou a ser objeto de severas críticas, que destacavam o tecnicismo na educação, fase em que os termos pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola. Alguns críticos do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral, entre eles docentes sem ou com pouca experiência em trabalho nos anos iniciais de escolarização, entretanto responsáveis por disciplinas “fundamentais” destes cursos, entendiam que a prática teria menor valor. Ponderavam que estudar processos educativos, entender e manejar métodos de ensino, avaliar, elaborar e executar planos e projetos, selecionar conteúdos, avaliar e elaborar materiais didáticos eram ações menores. Já outros críticos, estudiosos de práticas e de processos educativos, desenvolveram análises, reflexões e propostas consistentes, em diferentes perspectivas, elaborando corpos teóricos e encaminhamentos práticos. Fundamentavam-se na concepção de Pedagogia como práxis, em face do entendimento que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob esta perspectiva, firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teóricoinvestigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social.

O movimento de educadores, em busca de um estatuto epistemológico para a Pedagogia, contou com adeptos de abordagens até contraditórias. Disso resultou uma ampla concepção acerca do curso de Pedagogia incluída a de que a docência, nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau e também na Pré-Escola, passasse a ser a área de atuação do egresso do curso de Pedagogia, por excelência. Desde 1985, é bastante expressivo o número de instituições em todo o país que oferecem essas habilitações na graduação.

O reconhecimento dos sistemas e instituições de ensino sobre as competências e o comprometimento dos Licenciados em Pedagogia, habilitados para o magistério na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental é evidente, inclusive pelo quantitativo de formadas (os) e formandas(os) em Pedagogia, em diferentes habilitações, que se dirigem ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para solicitar apostilamento em seus diplomas, com vistas ao exercício da docência nestas etapas. A justificativa para essa solicitação é a de que os estudos feitos para a atuação em funções de gestão tanto administrativa quanto pedagógica de instituições de ensino, como para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de processos educativos escolares ou não, tiveram suporte importante de conhecimentos sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Coincidentemente, tem crescido o número de licenciados em outras áreas do conhecimento, buscando formação aprofundada na área de gestão de instituições e de sistemas de ensino, em especial, por meio de cursos de especialização. Sem desconhecer a contribuição dos cursos de Pedagogia, para a formação destes profissionais e de pesquisadores na área, não há como sustentar que esta seja exclusiva do Licenciado em Pedagogia. Por isso, há que se ressaltar a importância de, a partir de agora, pensar a proposta de formação dos especialistas em Educação, em nível de pós-graduação, na trilha conceptual do curso de Pedagogia como aqui explicitada.

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como o principal *locus* da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais

do Ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País.

Enfatiza-se ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos.

• Finalidade do Curso de Pedagogia

•

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia ancoram-se na história do conhecimento em Pedagogia, na história da formação de profissionais e de pesquisadores para a área de Educação, em que se incluem, entre outras empenhadas em equidade, as experiências de formação de professores indígenas. Ancoram-se também no avanço do conhecimento e da tecnologia na área, assim como nas demandas de democratização e de exigências de qualidade do ensino pelos diferentes segmentos da sociedade brasileira.

Constituem-se, conforme os Pareceres CNE/CES nos 776/1997, 583/2001 e 67/2003, que tratam da elaboração de diretrizes curriculares, isto é, de orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Visam a estabelecer bases comuns para que os sistemas e as instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrão de qualidade reconhecido no País.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.

Na organização do curso de Pedagogia, dever-se-á observar, com especial atenção: os princípios constitucionais e legais; a diversidade sociocultural e regional do país; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática. Na aplicação destas Diretrizes Curriculares, há de se adotar, como referência, o respeito a diferentes concepções teóricas e metodológicas próprias da Pedagogia e àquelas oriundas de áreas de conhecimento afins, subsidiárias da formação dos educadores, que se qualificam com base na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim concebida, a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, estas sempre planejadas e supervisionadas com a colaboração dos estudantes. Tais práticas compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não-escolares, a realização de pesquisas que apoiem essas práticas. Nesta perspectiva, a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada.

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino.

• Princípios

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. É necessário que saiba, entre outros aspectos, que entre os povos indígenas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica, territorial das comunidades, bem como de articulação entre as organizações tradicionais indígenas e o restante da sociedade brasileira.

Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder.

Tais processos e os conhecimentos neles produzidos, de um lado espera-se que contribuam para o periódico redimensionamento das condições em que educadores e educandos participam dos atos pedagógicos em que são implicados. De outro lado, espera-se que forneçam informações para políticas destinadas à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como à formação de professores e de outros educadores para essas etapas de escolarização.

Políticas essas que busquem garantir, a todos, o direito à educação de qualidade, em estabelecimentos devidamente instalados e equipados, gerida por profissionais qualificados e valorizados.

Finalmente é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a co-responsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares.

Com efeito, a pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada. O mesmo ocorre com a formação de outros licenciados, o que mostra a conveniência de uma base comum de formação entre as licenciaturas, de modo a, no plano institucional, derivar em atividades de extensão e de pós-graduação, das quais formandos ou formados das diferentes áreas venham juntos participar.

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.

Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais.

• **Objetivo do Curso de Pedagogia**

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

• Perfil do Licenciado em Pedagogia

Para traçar o perfil do egresso do curso Pedagogia, há de se considerar que:

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;
- a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;
- os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;
- o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola.

Desse ponto de vista, o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Assim sendo, o campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões:

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e nãoescolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;
- produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Por conseguinte, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências nãoescolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambientais ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham, das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

- promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;
- atuar como agentes interculturais, com vistas a valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

Essas mesmas orientações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

- **Organização do Curso de Pedagogia**

O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Sendo a docência a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de Licenciados(as) em Pedagogia, com o qual fazem jus a atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares.

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Conseqüentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnicoracial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação.

Na organização curricular do curso de Pedagogia, como já foi dito anteriormente, deverão ser observados, com especial atenção, os princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do País; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e concepções pedagógicas; o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, previstas nos arts. 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o princípio da gestão democrática e da autonomia. Igual atenção deve ser conferida às orientações contidas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), no sentido de que a formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação dos cidadãos(ãs), tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional.

Por conseguinte, na aplicação destas diretrizes curriculares, há que se adotar como princípio o respeito e a valorização de diferentes concepções teóricas e metodológicas, no campo da Pedagogia e das áreas de conhecimento integrantes e subsidiárias à formação de educadores. Este preceito é denotativo da formação acadêmico-científica de qualidade e ensinará a contribuição do Licenciado em Pedagogia na definição do projeto pedagógico das instituições, nos sistemas de ensino e atividades sociais em que atuar, consoante aos princípios constitucionais e legais anteriormente enunciados.

A organização curricular do curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação.

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

- um **núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, articulará:
 - a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
 - b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços educativos;
 - c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e nãoescolares;
 - d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
 - e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
 - f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagens, no planejamento e na realização de atividades educativas;
 - g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviços e apoio escolar;
 - h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à

construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens;

- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
 - j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
 - k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
 - l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional.
- um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:
 - a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais-escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, outras;
 - b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
 - c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.
 - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreenderá:
 - a) participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de Educação Superior;
 - b) participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
 - c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Os núcleos de estudos deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início.

A dinamicidade do projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá ser garantida por meio da organização de atividades acadêmicas, tais como: iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e outras alternativas de caráter científico, político, cultural e artístico.

O estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos, nacionais, sociais, culturais devem proporcionar, aos estudantes, conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional. Este estudo deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos, que ocorram dentro e fora das instituições de ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometidos com a aprendizagem significativa, e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não-escolares.

Os estudos das metodologias do processo educativo não se descuidarão de compreender, examinar, planejar, pôr em prática e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, sempre tendo presente que tanto quem ensina, como quem aprende, sempre ensina e aprende conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Em outras palavras, não há como estudar processos educativos, na sua relação ensinar-aprender, sem explicitar o que se quer ensinar e o que se pretende aprender.

Esses estudos deverão, pois, se articular com os fundamentos da prática pedagógica, buscando estabelecer uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende.

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá contemplar, fundamentalmente: a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem as dos professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica, da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da educação que instigue o Licenciado em Pedagogia a assumir compromisso social.

Nessa perspectiva, tem que se destacar a importância desses profissionais conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país. A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo.

Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência que:

- os impeçam de realizar determinadas atividades;
- os levem a apresentar dificuldades extremamente acentuadas para a realização de determinadas atividades;
- requeiram meios não convencionais ou não utilizados por todos os demais alunos para alcançar determinados objetivos curriculares, ou, ainda;
- realizar apenas parcialmente determinadas atividades. Por isso, sobremaneira, os Licenciados em Pedagogia, uma vez que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis do sistema educacional que vêm abrigando maior número de pessoas com

necessidades especiais, deverão ser capazes de perceber e argumentar sobre e pela qualidade da formação humana e social em escolas e organizações, incentivando para que haja a convivência do conjunto da sociedade, na sua diversidade, em todos os ambientes sociais.

Destaca-se da mesma forma a relevância das investigações sobre as especificidades de como crianças aprendem nas diversas etapas de desenvolvimento, especialmente as de zero a três anos em espaços que não os da família. A aprendizagem dessas crianças difere daquelas entre 7 e 10 anos; elas se manifestam por meio de linguagens próprias à faixa etária, e em decorrência há especificidades nos modos como aprendem. Estudos vêm demonstrando que o desconhecimento dessas particularidades, entre outras, tem gerado procedimentos impróprios e até de violência às linguagens e necessidades do educando. Daí decorre a exigência precípua de o curso de Pedagogia examinar o modo de realizar trabalho pedagógico, para a educação da infância a partir do entendimento de que as crianças são produtoras de cultura e produzidas numa cultura, rompendo com uma visão da criança como um “vir a ser”.

É importante ainda considerar, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos devem ser introduzidos nos códigos instituídos da língua escrita e da linguagem matemática com a finalidade de desenvolverem o seu manejo. Desta forma, o Licenciado em Pedagogia precisa conhecer processos de letramento, modos de ensinar a decodificação e a codificação da linguagem escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão e das linguagens da matemática.

Merece, igualmente, destaque a exigência de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar do Licenciado em Pedagogia, a qual exigirá, conforme mencionado anteriormente, desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, as opções de aprofundamento de estudos e a realização de trabalhos que permitam ao graduando articular, em diferentes oportunidades, idéias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados.

Torna-se imprescindível que, no decorrer de todo o curso, os estudantes e seus professores pesquisem, analisem e interpretem fundamentos históricos, políticos e sociais de processos educativos; aprofundem e organizem didaticamente os conteúdos a ensinar; compreendam, valorizem e levem em conta ao planejar situações de ensino, processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas múltiplas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; planejem estratégias visando a superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica.

Sabendo-se da realidade das instituições de educação superior não-universitárias e do papel que lhes cabe para que se concretizem os objetivos de universalização da formação de professores para a Educação Básica, em nível superior de graduação, registra-se a orientação de que também estas, quando oferecem o curso de Pedagogia, devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas, a fim de que os estudantes possam delas participar e desenvolver postura de investigação científica. Cabe esclarecer, contudo, que a inclusão de disciplinas como Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico não configura por si só atividade de pesquisa. Pesquisas poderão se desenvolver no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas. Esta exigência se faz a partir do entendimento manifestado pela

significativa maioria de propostas enviadas ao Conselho Nacional de Educação, durante o período de consultas, de que o Licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso de resultados de investigações. Desta exigência também decorre a importância da clareza e consistência do currículo, sempre no sentido de garantir condições de materialização dos objetivos do curso.

Os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática.

Em suma, estas diretrizes não esgotam, mas justificam as especificidades, as exigências e o lugar particular do curso de Pedagogia na educação superior brasileira. Ressalta-se a concepção de trabalho pedagógico escolar e não-escolar que se fundamenta na docência compreendida como ato educativo intencional e sistemático. O trabalho pedagógico, e a ação docente constituem-se na centralidade do processo formativo do Licenciado em Pedagogia. Por isso, conforme se vem insistindo ao longo deste parecer, formação do licenciado em Pedagogia se faz na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente educativa em diferentes realidades.

• **Duração dos Estudos**

•

A definição da carga horária mínima do curso considerou, sobretudo, a evidente complexidade de sua configuração, que se traduz na multi-referencialidade dos estudos que engloba, bem como na formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Em face do objetivo atribuído ao curso de graduação em Pedagogia e ao perfil do egresso, a sua carga horária será de no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição:

- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Os estudantes desenvolverão seus estudos mediante:

- *disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica* que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

- *práticas de docência e gestão educacional* que ensejem aos graduandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagem, do ensino, de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

- *atividades complementares* envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

- *estágio curricular* que deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso.

O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico. Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio.

Durante o estágio, o licenciando deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não-escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto-avaliação.

A proposta pedagógica do curso de Pedagogia de cada instituição de educação superior deve prever mecanismos, que assegurem a relação entre o estágio e os demais componentes do currículo de graduação, visando à formação do Licenciado em Pedagogia.

- **Implantação das Diretrizes Curriculares**

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia, deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução, que deverá ser protocolado junto ao órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução. O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados. Poderão, também, optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

- **Conclusão**

-

Esta é a formulação para o curso de Pedagogia, fruto de longo e amplo processo de estudos e discussões, relatados na introdução deste Parecer. Por certo, não esgota o campo epistemológico da Pedagogia, mas procura responder às diferentes problematizações, formulações e contribuições da comunidade acadêmica. O momento histórico exige alcançar uma etapa de elaboração sobre a matéria e, cremos, há nestas Diretrizes Curriculares Nacionais relevância e consistência, motivos para um vigoroso trabalho de aprofundamento e pertinência nos projetos pedagógicos institucionais. Esta é a proposta, cuja implantação e respectiva avaliação ensejarão estudos e futuras atualizações desta norma nacional.

Enfatiza-se a premência de que o curso de Pedagogia forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não-escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária. Daí decorre a importância de acompanhamento e avaliação sistemáticos, pelos órgãos competentes, da implantação e execução destas diretrizes curriculares.

Um curso desta envergadura exige dos formadores disposição para efetivo trabalho conjunto e articulado, incentivando, inclusive, a participação dos estudantes no planejamento e avaliação da execução do projeto pedagógico. Das instituições de ensino exige compromisso com a produção de conhecimentos para o contexto social nacional, com a construção de projetos educativos comprometidos com o fortalecimento de identidades de estudantes de todas as idades, da identidade de profissionais docentes, da educação brasileira.

II – VOTO DA COMISSÃO

Em face ao exposto, a Comissão propõe a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, na forma apresentada neste Parecer, e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005.
 Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora
 Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora
 Conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca – Presidente
 Conselheira Anaci Bispo Paim – Membro
 Conselheiro Arthur Fonseca Filho – Membro
 Conselheira Maria Beatriz Luce – Membro
 Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão, com declaração de voto dos Conselheiros Cesar Callegari, Francisco Aparecido Cordão e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone.

Plenário, em 13 de dezembro de 2005.
 Conselheiro Roberto Cláudio Frota Bezerra – Presidente

• Declarações de Voto

•

Voto favoravelmente, com restrições.

Reconhecendo o mérito da elaboração do parecer e respectivo projeto de resolução, a partir de um amplo e democrático debate com os diferentes segmentos envolvidos com o tema “formação de professores”, no Brasil, preocupa-me, no entanto, aquilo que contém de restritivo ao que dispõe o artigo 64 da Lei nº 9.394/96 (LDB):

Art. 64. *A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pósgraduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.*

Entendo que aquilo que a Lei dispõe, só uma outra Lei poderá dispor em contrário.

Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005.

Conselheiro César Callegari

Voto favoravelmente ao Projeto de Resolução proposto, com as emendas decorrentes dos debates ocorridos na reunião de 12/12/2005. O parecer aprovado, obviamente, deverá incorporar as emendas aprovadas pelo Plenário no Projeto de Resolução.

Saliento, nesta oportunidade, a importância da manutenção dos Pareceres CNE/CP nos 9/2001 e 27/2001 e da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituem

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, já reafirmado no presente Parecer.

Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão

Voto favoravelmente por considerar que o presente Parecer sintetiza em grande medida os elementos constitutivos da formação e da atuação profissional de Pedagogos.

Por outro lado, não poderia deixar de apontar que a formulação apresentada contém uma contradição intrínseca no que se refere à definição do Pedagogo, que leva à especificação de apenas uma modalidade de formação, a licenciatura. Essa definição, que afirma inicialmente ser o Pedagogo o professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reveste em seguida esse profissional de atributos adicionais que deformam consideravelmente o seu perfil. Talvez a solução para essa contradição lógica fosse a admissão de um espectro mais amplo de modalidades de formação, como o bacharelado, não previsto no Parecer.

Outra questão que merece comentário é a fixação de carga horária mínima para a graduação em Pedagogia, distinta daquela fixada para todas as demais licenciaturas. Não apenas esse fato constitui uma impropriedade em si, como os argumentos de maior complexidade do processo formativo, que sustentam a diferenciação, não sobrevivem diante das comparações relativas às condições similares verificadas nas demais licenciaturas.

Por fim, afirmo minha convicção de que seria possível progredir um pouco mais neste trabalho de modo a abranger de forma mais ampla os componentes acadêmicos e legais da formação de Pedagogos, como convém às Diretrizes Curriculares Nacionais para este curso de graduação.

Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005.

Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
Projeto de Resolução

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e com fundamento no Parecer CNE/CP nº...../2005, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em de de 2005, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº...../2005.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências nãoescolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham, das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um *núcleo de estudos básicos* que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e nãoescolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e nãoescolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II -um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200

horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - *disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica* que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - *práticas de docência e gestão educacional* que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - *atividades complementares* envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - *estágio curricular* a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem a Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como

Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia, deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado junto ao órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do Curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão no mínimo 400 horas.

Art. 13. A implantação e execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA
Presidente do Conselho Nacional de Educação