

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva

A pesquisa sobre o ensino de leitura: representações sobre a formação do pesquisador e do formador de leitores em cursos de Pedagogia de Universidades Maranhenses.

Versão Original

São Paulo
2023

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva

A pesquisa sobre o ensino de leitura: representações sobre a formação do pesquisador e do formador de leitores em cursos de Pedagogia de Universidades Maranhenses.

Versão Original

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Émerson de Pietri

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sp Silva, Ana Cristina Champoudry Nascimento da
A pesquisa sobre o ensino de leitura -
representações sobre a formação do pesquisador e do
formador de leitores em cursos de Pedagogia de
Universidades Maranhenses. / Ana Cristina
Champoudry Nascimento da Silva; orientador Émerson
De Pietri. -- São Paulo, 2023.

175 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Educação. 2. Ensino de Leitura. 3. Formação de
Professores. 4. Pedagogia. 5. Ensino Superior. I.

SILVA, Ana Cristina Champoudry Nascimento da. **A pesquisa sobre o ensino de leitura**: representações sobre a formação do pesquisador e do formador de leitores em cursos de Pedagogia de Universidades Maranhenses. 2023. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Émerson de Pietri
Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dra. Patrícia Aparecida do Amparo
Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira
Universidade Estadual de Campinas

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dra. Luzmara Curcino Ferreira
Universidade Federal de São Carlos

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dra. Aldinar Martins Bottentuit
Universidade Federal do Maranhão

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Às pessoas mais importantes da minha vida,
Ana Maria Champoudry e José Ribamar Nascimento (*in memoriam*),
Valdério, Odara e Olga.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Émerson de Pietri, pela orientação cuidadosa e atenta durante a pós-graduação que contribuiu para minha formação como pesquisadora e como professora;

Ao Prof. Dr. Valdir Barzotto e à Prof.^a Dr.^a Norma Sandra Ferreira pelas sugestões feitas à pesquisa no exame de qualificação;

À Prof.^a Carlota Boto, Neide Rezende, Paula Martins e ao Prof. Dr. Valdir Barzotto que contribuíram, durante suas disciplinas, para definir esta pesquisa;

Aos colegas do Grupo de Pesquisas em Ensino de Línguas e Formação de professores (USP), agradeço pelos momentos de estudo e pelas trocas de conhecimentos e experiências que contribuíram para minha formação pessoal e acadêmica;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa e Extensão em Mediação e Práticas de Leitura (GEPLEM/UFMA), agradeço pelas vivências e estudos sobre a formação para o trabalho com a leitura no espaço acadêmico;

Às amigas construídas durante a caminhada no doutorado, em especial a Regina, Marília, Marilene, Priscila e Dalila;

A Ana Maria (*in memoriam*) que foi incansável em me proporcionar os cuidados de mãe e a melhor educação que foi decisiva para minha caminhada profissional;

A José Ribamar Nascimento (*in memoriam*) que me deixou a melhor de todas as heranças: a descoberta da leitura;

A Valdério, companheiro da vida, agradeço por estar ao meu lado nesses anos todos e por me ajudar a construir esse e outros sonhos;

A Odara (a filha mais velha que sempre quis), agradeço por ter ficado comigo durante o semestre que precisei cursar as disciplinas em São Paulo e por ser amiga, atenta, dedicada e muito estudiosa;

A Olga (a filha mais nova que sempre quis) por ser atenciosa, carinhosa, compreensível, amiga e por se manter firme e com foco em seus próprios sonhos;

A minha tia Yelde, irmã que minha mãe cuidou e amou muito, agradeço por ter me inspirado a ser professora;

Aos meus irmãos José Henrique, Silvio Roberto e, em especial a Paulo Henrique por ter transformado a ida à escola, de bicicleta, em uma grande aventura;

A Kátia Cilene, cunhada querida, por ter ajudado nos cuidados com a casa e com a família, enquanto estive em São Paulo;

A Alessandro Francisco, ao Prof. Marcelo Perine e à Maria Alice, amigos que São Paulo nos presenteou, agradeço por terem ajudado durante o período que fiquei na cidade;

Ao querido amigo Ubiratane pelo cuidado fraterno que sempre ofereceu a nossa família;

À Célia, funcionária da Biblioteca Central da UEMA, por ter disponibilizado os materiais para a pesquisa;

Aos colegas da UFMA: à Joelma Correia, pelo apoio com o empréstimo de monografias, a Rodrigo Bianchini, Francimar Oliveira, Karla Sousa, Acildo Leite e Cacilda Cavalcanti, pela acolhida e apoio no trabalho na universidade; à Leoneide Martins e Aldinar Bottentuit, por sempre me convidarem a trabalhar junto com elas;

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, Waleria Soares, Gaudino Gusmão, Fernanda Costa, Eliana Lapis, Edvaldo, Rosinete Furtado porque sempre aprendi muito com vocês;

A todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa, toda minha gratidão.

*É o sopro do leitor (sua leitura
encarnada, como sustentou Santo
Agostinho) que dá vida ao livro.
Alberto Manguel*

RESUMO

SILVA, Ana Cristina C. N. da. **A pesquisa sobre o ensino de leitura**: representações sobre a formação do pesquisador e do formador de leitores em cursos de Pedagogia de Universidades Maranhenses. 2023. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2023.

O ensino de leitura na formação de professores é tema desta pesquisa em que analisamos monografias produzidas por graduando(as) de pedagogia com o objetivo de conhecer as representações de leitura, presentes nesses trabalhos, buscando compreender quais efeitos elas produzem nos modos de apropriação das leituras que os discentes-pesquisadores fizeram para compor suas pesquisas. Para desenvolver a investigação, partimos da seguinte questão: quais efeitos as representações sobre o que seja ler, evidenciadas nas monografias, produzem sobre os modos de apropriação que os(as) graduandos(as) e pesquisadores(as) em formação realizam dos textos que leem sobre o ensino de leitura? Como conceitos centrais, consideramos o de *apropriação*, proposto por Chartier (1990, 2001) e por Certeau (2008), e o de representação, formulado por Chartier (1990, 2001). Para realizar as análises, mobilizamos o conceito de interdiscurso (MAINGUENEAU, 2008) e de heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 2004), compreendendo que os enunciados das monografias trazem, em seu bojo, as marcas de outros enunciados de que foram originados. Em relação à metodologia, esta pesquisa se caracteriza como uma investigação de caráter qualitativo, de base bibliográfica e documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), (LAVILLE; DIONE, 1999), tem as monografias como fontes de pesquisa (ECO, 2009) e o *corpus* de análise formado por dezessete trabalhos que têm o ensino de leitura como tema central, elaborado por discentes dos cursos de Pedagogia de universidades maranhenses entre os anos de 2006 e 2016. Os resultados mostram que as representações projetadas pelos(as) discentes-pesquisadores(as) para o ensino de leitura partem das vivências que tiveram como estudantes/leitores(as) na escola básica e como discentes na universidade; do que projetaram sobre a formação de professores para o ensino de leitura; da observação do trabalho com o ensino da leitura no contexto escolar, mas também partem das apropriações das leituras que realizaram das produções acadêmico-científicas sobre a leitura e o ensino de leitura, produzindo recortes, retirando fragmentos e reelaborando os sentidos. Assim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a produção de conhecimento sobre a relação entre a leitura e a formação de professores, buscando compreender em que medida formar professores contribui para formá-los leitores.

Palavras-chave: Ensino de Leitura. Formação Docente. Pedagogia. Universidade.

ABSTRACT

SILVA, Ana Cristina C. N. da. **Research on teaching reading**: representations about the training of researchers and readers *in* Pedagogy courses at Universities in Maranhão. 2023. Thesis (Doctorate in Education). Faculty of Education. University of São Paulo, 2023.

The teaching of reading in teacher education is the theme of this research in which we analyzed monographs produced by pedagogy undergraduate students. The objective of the representations of reading in these works is to seek to understand what effects they produce in appropriation of readings that students did to compose their research. To develop this research, we started with the following question: What effects do the representations about what is reading, which were evidenced in the monographs, produce on the modes of appropriation that the students do in the texts they read about teaching of reading? As central concepts, we consider the concept of appropriation, proposed by Chartier (1990, 2001) and by Certeau (2008) and the concept of representation, formulated by Chartier (1990, 2001). To perform the analyses, we mobilized the concept of interdiscourse (MAINGUENEAU, 2008) and discursive heterogeneity (AUTHIER-REVUZ, 2004), understanding that the enunciates of the monographs bring, in their core, the marks of other enunciates from which they originated. This research is characterized as qualitative, bibliographic, and documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), (LAVILLE; DIONE, 1999), and has monographs as research sources (ECO, 2009). The corpus of analysis is formed by seventeen *works* that have the teaching of reading as a central theme prepared by pedagogy undergraduate students from universities in Maranhão between 2006 and 2016. The results show that the representations projected by the student for the teaching of reading are based on the experiences they had as students/readers in elementary school and as students at the university; of what they projected about the training of teachers for the teaching of reading; from observing the work with the teaching of reading in the school context, but also from the appropriations of the readings they have done of the academic-scientific productions about reading and the teaching of reading, producing the teaching of reading, producing clippings, removing fragments and reworking the meanings. Thus, we hope that this research will contribute to the production of knowledge on the relationship between reading and teacher training, comprehending how forming teachers contributes to turning them into readers.

Keywords: Teaching of Reading, Teacher Training. Pedagogy. University.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Disciplinas sobre leitura nos currículos dos cursos.....	73
Tabela 02	Tipos de materiais localizados nas referências das monografias.....	99
Tabela 03	Referências a autores locais, nacionais e estrangeiros.....	100
Tabela 04	Relação de obras de autores maranhenses citadas nas monografias...	101
Tabela 05	Livros mais citados nas referências das monografias.....	106
Tabela 06	Disciplinas sobre pesquisa nos currículos dos cursos.....	130
Tabela 07	Monografias organizadas por tipos de pesquisa.....	131
Tabela 08	Monografias organizadas por instrumento/público de pesquisa.....	133

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CECEN	Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais
CCSO	Centro de Ciências Sociais
CNE	Conselho Nacional de Educação
FESM	Federação das Escolas Superiores do Maranhão
FACED	Faculdade de Educação
FUM	Fundação Universidade do Maranhão
IEMA	Instituto de Educação do Maranhão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEVA	Leitura Escrita Vida Aprendizagem
M	Monografia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROEB	Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica
PROFEB/PAR	Programa de Formação de Professores para a Educação Básica
PROCAD	Programa de Capacitação Docente
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	24
2.1 A leitura na formação de professores: revisão bibliográfica	24
2.2 A leitura entre apropriações e representações	36
2.2.1 A leitura como apropriação	37
2.2.2 A leitura e suas representações na materialidade textual	46
3. A PESQUISA SOBRE LEITURA EM UNIVERSIDADES MARANHENSES	53
3.1 A constituição do Maranhão como potência cultural nos séculos XVIII e XIX e o significado de pesquisar sobre leitura nesse Estado	55
3.2 A Formação de professores para os anos iniciais e as Escolas Normais no Maranhão entre os séculos XIX e XX	60
3.3 Caracterização do período e do <i>locus</i> da pesquisa	63
3.3.1 Os cursos de Pedagogia nas universidades pesquisadas.....	66
4. A METODOLOGIA DA PESQUISA	78
4.1 A monografia como produção acadêmica	82
4.2 A monografia como <i>fonte de pesquisa</i>	87
5 REPRESENTAÇÕES DE LEITORES E DE LEITURAS NAS MONOGRAFIAS	91
5.1 A formação do interesse dos discentes-pesquisadores pelo tema da leitura.....	92
5.1.1 Os interesses na pesquisa sobre leitura como parte das vivências com essa prática na escola e na universidade	93
5.1.2 A leitura como objeto de ensino no espaço escolar.....	95
5.1.3 A relação entre leitura e desenvolvimento do indivíduo	96
5.2 Representações do ensino de leitura nas monografias.....	98
5.2.1 Representações do ensino de leitura no contexto das produções acadêmico-científicas.....	99
5.2.1.1 Modos de ler e estratégias de mobilização	110
5.2.2 Representações do ensino de leitura na formação docente.....	118
5.2.3 Representações do trabalho com o ensino de leitura no contexto escolar.....	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES	162

1 INTRODUÇÃO

[...] a leitura é algo que nos escapa. A vocês, editores ou mediadores; a mim, como pesquisadora. Aos professores, aos bibliotecários, aos pais, aos políticos. E inclusive aos leitores. O que podem fazer os mediadores de livros é, certamente, levar as crianças – e os adultos – a uma maior familiaridade, uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos. Transmitir suas paixões, suas curiosidades, e questionar sua profissão, e sua própria relação com os livros, sem ignorar seus medos. Dar às crianças e aos adolescentes a ideia de que entre todas essas obras, de hoje ou de ontem, daqui ou de outro lugar, existirão certamente algumas que saberão lhes dizer algo em particular. Propor aos leitores múltiplas ocasiões de encontros inéditos, imprevisíveis, onde o acaso tenha sua parte, esse acaso que às vezes faz as coisas tão bem. Onde também a transgressão encontrará seu lugar[...].
Michèle Petit

Leitura e formação de professores apresentam-se como temas desta pesquisa que começou a ser traçada desde que concluímos o mestrado em educação,¹ em 2012, quando pesquisamos os discursos relativos a uma *crise* da leitura no ensino básico em dissertações elaboradas nos anos de 1980. A ideia, para esta pesquisa, se intensificou quando tivemos a experiência com o ensino superior como professora da área da Educação, momento no qual observamos o discurso, ainda que de modo informal, mas crescente, de que a *crise* do ensino de leitura instituída na escolarização básica havia-se instaurado entre os estudantes do Ensino Superior e presente, neste nível de ensino, revelava um aumento constante de dificuldades de aprendizagem entre os discentes, em diferentes cursos universitários. Embora reconheçamos a importância da pesquisa em diferentes áreas no contexto acadêmico, voltamos esta pesquisa ao curso de Pedagogia, porque consideramos que, neste curso, os discentes estão em processo de formação para atuarem como professores da educação básica, podendo assumir como uma de suas principais tarefas, a de alfabetizar, e gostaríamos de saber se haveria alguma relação entre a *crise* da leitura no contexto da educação básica e uma *crise* da leitura no ensino superior.

Assim, decidimos pesquisar sobre leitura na formação em pedagogia em universidades maranhenses, iniciando pela observação dos currículos dos cursos, nos quais reconhecemos que o ensino de leitura estaria presente, nesta formação, como prática

¹ Mestrado em educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação de São Paulo (FEUSP).

de aprendizagem dos discentes, registrada como disciplina em um dos cursos² analisados, possibilitando a aquisição de conhecimentos do campo educacional; e a leitura se apresentaria também, nestes currículos, como objeto de ensino que seria apreendido pelos discentes porque, a eles, destinava-se a tarefa de ensinar a ler e a escrever nos primeiros anos de escolarização. Depois de observar os currículos dos cursos, reconhecemos que esses documentos apontavam as orientações, mas não permitiam saber a receptividade pelos discentes a respeito dos conhecimentos sobre leitura e ensino de leitura adquiridos na formação em pedagogia, assim, consideramos analisar materiais que possibilitassem reconhecer a perspectiva dos discentes sobre o ensino de leitura em sua formação e então, localizamos, em meio aos materiais que poderiam apresentar os registros dessa receptividade, as monografias de graduação/Trabalhos de Conclusão de Curso(TCC).

Nessa trajetória, buscamos compreender como ocorre a relação entre a formação de professores para os anos iniciais e o ensino de leitura, colocando leitura e docência em uma relação em que esta requer o exercício contínuo daquela. Partimos desse pressuposto para pesquisar as apropriações e representações do ensino de leitura presentes em monografias de pedagogia que foram elaboradas entre 2006 e 2016. Este período é bastante representativo do momento de reestruturação dos cursos de Pedagogia no país que, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, através da Resolução nº 01/2006, orientou que a formação de professores para atuarem nos anos iniciais fosse de responsabilidade do curso de pedagogia. A mudança do lugar institucional dessa formação havia sido prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96; anteriormente a ela, a formação de professores para os anos iniciais ficava sob a responsabilidade dos cursos de magistério no 2º grau³, em nível técnico. Com a formação de professores dos anos iniciais encaminhada para a graduação em pedagogia, este curso destinou-se a formar para a docência nos primeiros anos de escolarização, abrangendo o ensino da educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental e possibilitou que os conhecimentos científicos produzidos pelas

² Localizamos no currículo da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) uma disciplina voltada às práticas de leitura no ensino superior: *Leitura como prática de aprendizagem acadêmica*. Esta disciplina tem como objetivo contribuir para a formação do graduando em seu processo pessoal de formação acadêmica, apresentando, em sua ementa, conteúdos relacionados aos conhecimentos sobre língua e linguagem, sobre os diversos tipos de textos presentes no contexto acadêmico e sobre a importância da prática em leitura para apropriação dos textos acadêmicos. Pertencente ao núcleo de estudos comuns, ela integra o currículo de todas as licenciaturas da instituição, a fim de contribuir para a formação acadêmica do graduando, possibilitando-lhe a apropriação de conhecimentos acerca das questões sobre a linguagem e sua importância no contexto acadêmico.

³ Conforme a Lei nº 5692/71, a formação de professores para os anos iniciais (1ª a 4ª séries) realizava-se em nível técnico com habilitação específica para a formação do magistério.

universidades fossem oferecidos aos discentes de modo a desenvolverem estudos e pesquisas que envolvessem objetos de ensino voltados à prática pedagógica.

As Diretrizes também indicaram a pesquisa como componente da formação de professores, possibilitando que se somasse às atividades de ensino, o incentivo à produção de conhecimentos. Proposição que só foi possível porque os cursos de pedagogia pertencem a instituições universitárias que desenvolvem suas atividades em meio às ações de *ensino, pesquisa e extensão* (SEVERINO, 2007), bases sobre as quais essas instituições se apoiam para possibilitar a formação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

No contexto de mudanças do lugar e do currículo da formação de professores dos anos iniciais, a pesquisa ocupou uma importante função, definindo-se como aprendizagem necessária à formação de professores. Assim, a pesquisa que é prevista pelas Diretrizes apresenta-se como atividade que aproxima o graduando da realidade educacional, pela proposição de estudos sobre esse contexto, possibilitando o reconhecimento das condições socioculturais dos alunos e do modo como as práticas pedagógico-escolares se desenvolvem.

Ao orientar a formação para a realidade educacional, a inserção da pesquisa nos currículos dos cursos possibilitou o estudo de objetos de ensino que, assim como o ensino de leitura, aproximaram os graduandos de uma formação que incentivou a produção de conhecimentos sobre sua área. Considerando a pesquisa acadêmica como produção de conhecimentos e como parte da formação universitária dos professores, reconhecemos as monografias como trabalhos que apresentam essa modalidade de pesquisa e optamos por analisá-las porque representam a finalização de uma etapa de formação acadêmica e porque apresentam o ensino de leitura como objeto de estudo, buscando observar o delineamento das representações da leitura e do ensino de leitura presentes nestes trabalhos.

As monografias analisadas foram elaboradas por discentes dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão. Cursos que foram fundados, respectivamente, em 1952 (Decreto nº 32.606/53) e 1992 (Resolução nº 101/92) e que, com suas especificidades, convergem para formar pedagogos tendo como objetivo principal a atuação desses profissionais como docentes nos primeiros anos de escolarização e como profissionais da área da gestão de sistemas e de unidades de ensino. Esses trabalhos representam um momento de consolidação da formação acadêmica e, há, na lista de trabalhos selecionados, aqueles

que foram oriundos de Projetos de Extensão Universitária, de Estágios Supervisionados na área de ensino de leitura, do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e de disciplinas sobre leitura e ensino de leitura que os discentes-pesquisadores participaram, a partir dos quais desenvolveram pesquisas em escolas da rede pública e particular, municipal e estadual, no Maranhão.

As monografias apresentam a leitura como tema central e este é representado como prática institucionalizada que se desenvolve em espaço escolar e como uma prática sistematizada que possui objetivos e estratégias definidos. Dessa forma de representar a leitura desenvolvem-se uma variedade de temas e abordagens que, associadas a esse tema, apresentam estudos sobre os contextos de alfabetização, sobre a literatura infantil como meio pedagógico para formação de leitores, sobre o ensino da leitura como prática de aprendizagem e em estudos que observam as práticas de professores no trabalho com a leitura no contexto da escola básica.

Desse modo, para pesquisar o ensino de leitura no contexto de formação acadêmica de professores para os anos iniciais, analisamos monografias sobre ensino de leitura e partimos da seguinte questão: quais efeitos as representações sobre o que seja ler, evidenciadas nas monografias, produzem sobre os modos de apropriação que os graduandos e pesquisadores em formação realizam dos textos que leem sobre o ensino de leitura? Assim, esta pesquisa apresenta como objetivo geral:

- Conhecer as representações de leitura, presentes nas monografias, compreendendo quais efeitos elas produzem nos modos de apropriação das leituras que os discentes-pesquisadores fizeram para compor suas pesquisas;

Como objetivos específicos:

- Descrever o contexto de elaboração das monografias sobre leitura, produzidas em universidades maranhenses entre 2006 e 2016;
- Identificar as representações de leitura construídas por estudantes de pedagogia em processos formativos como professores e pesquisadores;
- Caracterizar os modos de apropriação, por estudantes de pedagogia, de referenciais conceituais em discursos sobre leitura em função das representações de leitura e de ensino de leitura presentes nas monografias.

Partimos da hipótese de que as representações do que seja ler e ensinar a ler, presentes nas monografias, produzem efeitos sobre os modos como se realizam as apropriações das leituras realizadas pelos professores-pesquisadores em formação inicial

e, conseqüentemente, sobre os sentidos que produzem a respeito do que seja ensino de leitura.

Assim, consideramos a concepção de leitura entendida como prática de *apropriação*, conceito que é proposto por Chartier (1990, 2001), que se caracteriza por reinventar os sentidos do que foi lido, e a concepção de leitura proposta por Certeau (2008), entendendo-a como prática que se propõe ao desvio. Mobilizamos, ainda, como conceito central o de representação formulado por Chartier (1990, 2001), considerando que a partir das formas de representar evidenciamos os modos de conceber o objeto de pesquisa. Para compor a fundamentação teórica, apresentamos, ainda, o conceito de *materialidade textual* (CHARTIER, 1998), como conceito que auxilia na observação das formas de representação da leitura, pois compreendemos que nenhuma leitura existe fora de seu suporte e que a partir das marcas textuais deixadas ao longo do texto, podem ser evidenciadas as apropriações e representações da leitura.

Esta pesquisa se constitui como uma investigação que possui caráter qualitativo, de base bibliográfica e documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), (LAVILLE; DIONE, 1999) e tem nas monografias as fontes de pesquisa (ECO, 2009), pois a partir delas, identificamos como os discentes-pesquisadores representaram o ensino de leitura. Nesta perspectiva, o corpus de análise desta pesquisa é composto por dezessete monografias que têm o ensino de leitura como tema central de suas pesquisas e relacionam este tema à alfabetização, à formação de leitores, à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Para pesquisar a relação entre apropriações e representações de leitura, iniciamos as análises observando, nas monografias, a formação do interesse dos discentes para pesquisar sobre leitura e identificamos a representação dos discentes-pesquisadores, enquanto leitores, que foram produzidas a partir de uma imagem de si mesmos como leitores, à medida que definiam por pesquisar sobre ensino de leitura e apresentavam como se formou o interesse por esse objeto. Entre os motivos apontados, identificamos que as vivências pessoais com o ensino de leitura, inicialmente no contexto da escola básica e, depois, no contexto da universidade, encaminharam os discentes a pesquisarem sobre a leitura como objeto de ensino no espaço escolar. Além dessa motivação inicial, identificamos também que o interesse em pesquisar sobre o ensino de leitura partiu do reconhecimento, pelos discentes, da escola como instituição que tem a responsabilidade de promover o trabalho com a leitura para formar leitores, revelando-se, nas monografias, como uma característica comum aos trabalhos, quando consideram o ensino de leitura

como objeto de pesquisa e quando definem por desenvolver estudos de campo em escolas do ensino fundamental.

A caracterização do interesse por pesquisar a leitura no contexto escolar foi motivada pela participação dos discentes em projetos de extensão universitária, em estágios supervisionados, na participação do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e também em disciplinas que tiveram como objeto o ensino de leitura e que desenvolveram atividades de leitura em escolas. Assim, consideramos que a formação do interesse em pesquisar sobre a leitura partiu, também, da própria formação acadêmica, quando em contato com os conhecimentos pedagógicos observaram o ensino de leitura, destacando a sua importância no desenvolvimento do indivíduo, associado, principalmente, ao desenvolvimento infantil. Esses interesses colaboraram para representar a imagem de leitor que pesquisa sobre leitura pela aproximação que tiveram com essa prática ao longo de sua vivência escolar e acadêmica, reconhecendo-a como um importante objeto de estudo.

O trabalho metodológico encaminhou à caracterização das representações do ensino de leitura, nas monografias, a partir de três contextos. O primeiro refere-se *ao contexto das produções acadêmicas sobre leitura e ensino de leitura que fundamentam as monografias* onde reconhecemos as representações de leitura, a partir da observação dos referenciais teóricos mobilizados pelos discentes-pesquisadores para fundamentarem suas pesquisas. Inicialmente, localizamos os materiais que estão nas referências teóricas dos trabalhos, identificando, entre eles, as produções acadêmicas sobre leitura e ensino de leitura e apresentando-as de acordo com os tipos de materiais que foram mais utilizados, como livros, capítulos de livros, artigos de periódicos acadêmicos, artigos de jornais, monografias de graduação, dissertação de mestrado e tese de doutorado. Além de categorizar por tipo, também observamos a referência de autores nacionais, estrangeiros e locais.

Como parte desse contexto, observamos, ainda, o discurso citado enquanto elemento linguístico que apresenta indícios das leituras realizadas e que estão nas monografias em forma de citações diretas, indiretas, paráfrases e interpretações das citações deixadas ao longo do texto. Essas marcas representam as leituras que os discentes trouxeram para as monografias e refletem uma tradição de discursos sobre leitura e ensino de leitura retirados dos textos-fonte.

O segundo contexto é caracterizado pelas *representações do que os discentes-pesquisadores projetaram para a formação de professores como alfabetizadores e como*

formadores de leitores. Essas representações são evidenciadas pelas concepções de leitura, sobre alfabetizar, sobre como formar leitores literários, abrangendo além desses conceitos, os de infância e de professor. Com base nessas concepções, descrevem a leitura como objeto de ensino que faz parte da formação de professores e a partir delas, observamos que os discentes-pesquisadores projetaram o que consideram ser o trabalho com o ensino de leitura nessa formação, tendo em vista a formação do alfabetizador que desenvolverá com os estudantes dos anos iniciais de escolarização o trabalho com a leitura e com a escrita como objetos culturais; e também a formação do formador de leitores que atuará na escola básica como incentivador da leitura.

O terceiro contexto identificado nas monografias consiste *nas representações do trabalho com o ensino de leitura no contexto escolar* em que os discentes-pesquisadores apresentam o que observaram a respeito do trabalho com o ensino de leitura que vivenciaram nas escolas durante as pesquisas. Nesse contexto, identificamos que essas representações se desdobram na concepção de escola como espaço cuja função principal é promover o ensino de leitura, na imagem do professor como o responsável pela função de formar leitores no contexto escolar, em representações sobre os leitores a serem formados e na apresentação de propostas para o ensino de leitura na escola. Assim, para apresentar os resultados desta pesquisa, organizamos a estrutura desta tese em quatro capítulos.

O primeiro capítulo refere-se à revisão bibliográfica e aos fundamentos teóricos da pesquisa, em que partimos da apresentação de estudos sobre a leitura no ensino superior e sobre a leitura na formação de professores que contribuíram para delinear esta pesquisa e apresentarmos a área de estudo na qual esta se insere. Consideramos os estudos sobre a leitura no ensino superior porque eles descrevem modos de ler que pertencem a cada comunidade de leitores e, em particular, consideramos haver maneiras de ler próprias à comunidade acadêmica e que devem ser desenvolvidas nesse contexto. Em relação aos estudos sobre a leitura na formação de professores, reconhecemos que contribuíram com os conhecimentos sobre língua e linguagem, os quais consideramos como necessários, tanto para a formação do professor de língua que atuará nos anos finais do fundamental e no ensino médio quanto para a formação do professor que será alfabetizador e atuará como professor de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

O segundo capítulo refere-se à pesquisa sobre leitura em universidades maranhenses em que apresentamos o contexto da pesquisa, fazendo uma retomada de um

contexto no qual o Maranhão se consolidou como potência cultural representada pela força literária que teve seu apogeu entre os séculos XVIII e XIX, buscando saber como, nessa trajetória, na qual se formou uma tradição de escritores, literatos e professores que contribuíram para consolidar o Maranhão como um Estado que se projetou por uma formação cultural, a população foi sendo escolarizada e se tornando leitora, pelo acesso à escola e aos espaços de leitura. A construção dessa trajetória, que retoma um contexto anterior ao que as monografias foram sendo elaboradas, ocorreu por haver nas monografias referências a esse momento e também pela necessidade de apresentar, na pesquisa, o que significa pesquisar sobre leitura no Maranhão. Neste capítulo, apresentamos, ainda, os cursos de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), instituições nas quais as monografias foram elaboradas, descrevendo a trajetória de fundação e como estes foram consolidando a formação de professores para os anos iniciais, assim como a reorganização e o currículo dos cursos, a fim de identificarmos como o ensino de leitura está presente nessa formação.

No terceiro capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa, que se constituiu de base bibliográfica e documental em um estudo qualitativo onde observamos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia que apresentavam o tema sobre leitura e ensino de leitura, elaborados entre 2006 e 2016. Partimos da apresentação da trajetória de reconhecimento e de identificação dos materiais para análise, que consistiu na localização dos materiais em repositórios e nas bibliotecas das instituições e chegamos à descrição das monografias como materiais que apresentam relevância acadêmica por sua representatividade na formação do pesquisador, pois são trabalhos que se destacam como um momento de proposições de estudos pelos graduandos em etapa final de sua formação no curso de graduação e que contribuem para comprovar os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. Consideramos, também, as monografias como *fontes de pesquisa* (ECO, 2009), descrevendo-as como registros de estudos acadêmicos que podem contribuir para saber o que tem sido pensado, elaborado e produzido referente às práticas de leitura, no âmbito da formação de professores e, ainda, pela perspectiva teórica que abordam para o ensino de leitura. Apresentamos, por fim, as monografias como textos em cuja materialidade podem ser reconhecidos os vestígios de leitura que os discentes fizeram para compor seus trabalhos e das representações de leitura que são evidenciadas nas monografias.

O quarto capítulo corresponde aos resultados da pesquisa, onde descrevemos, inicialmente, como se deu a formação do interesse dos discentes para pesquisar sobre leitura porque a partir deles localizamos informações sobre a representação de leitores inscritas nas monografias, situando os discentes como leitores acadêmicos, como pesquisadores iniciantes e como professores que, em formação, optaram por realizar pesquisas sobre leitura na escola básica. Reconhecemos, nessas análises, informações a respeito dos interesses para pesquisar sobre leitura a partir das vivências pessoais e institucionais dos discentes-pesquisadores; a respeito da leitura como objeto de ensino no espaço escolar e da relação entre leitura e desenvolvimento do indivíduo. Na sequência, observamos as apropriações das leituras que fizeram e as formas com que representaram a leitura nas monografias, reconhecendo que as leituras se inscreveram nesses trabalhos em três contextos: no contexto das produções acadêmicas que mobilizaram para compor as pesquisas; no contexto das representações que os discentes-pesquisadores projetaram a respeito da formação de professores com o ensino de leitura e nas representações sobre o trabalho com o ensino de leitura na escola.

Por fim, apresentaremos as considerações finais, momento no qual descreveremos os resultados a que chegamos e como eles contribuíram à pesquisa e ao campo de estudo em que a pesquisa se insere. Nas referências, apresentaremos os materiais que utilizamos para elaborar a pesquisa, dividindo-os em referências que foram citadas no texto, referências consultadas e referências das monografias analisadas.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos a revisão bibliográfica e os fundamentos teóricos, em que explicitaremos as produções acadêmicas sobre leitura no ensino superior e na formação de professores que contribuíram para definirmos a pesquisa e também os conceitos e as perspectivas teóricas que serviram de base para a pesquisa.

Iniciaremos pelos estudos que contribuíram para delinear a presente pesquisa, que se destacam por pesquisas sobre a leitura no ensino superior e também pelo ensino de leitura na formação docente, especificamente, na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando-os em uma revisão bibliográfica sobre o campo de estudo ao qual esta pesquisa se integra. Após as considerações sobre o campo de estudos, explicitaremos os conceitos que fundamentam esta pesquisa, destacando aqueles centrais que foram mobilizados.

2.1 A leitura na formação de professores: revisão bibliográfica

Nesta pesquisa, observamos monografias que têm como tema o ensino de leitura e que foram elaboradas por graduandos (as) de pedagogia, para analisar as representações de leitura que são apresentadas nestes trabalhos. Com a formação de professores dos anos iniciais encaminhando-se para a graduação em pedagogia, este curso destinou-se a formar para a docência nos primeiros anos de escolarização – da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental. Formação que, realizada no âmbito acadêmico, se desenvolve com base nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão para formar esses profissionais. Neste percurso formativo, compreendemos que a leitura possui uma dupla função na formação de professores, sendo a primeira entendida como a leitura para a aprendizagem dos discentes, tendo em vista que estes estão em processo de formação acadêmica e necessitam apropriar-se de conhecimentos e saberes que fazem parte da formação profissional; e a segunda, reconhecemos como uma atividade que é própria da formação docente porque busca desenvolver a leitura, entendendo-a como objeto de ensino e, nesta função, o discente assumiria a tarefa de aprender a ler para ensinar a ler.

Assim, consideramos que esta pesquisa se insere em um campo de estudos em que se tematiza a leitura no ensino superior. Porém, como investigamos a leitura na formação de professores, consideramos apresentar a revisão bibliográfica com produções que abrangem as duas áreas, apresentando estudos que trazem a leitura no contexto da universidade (como prática de estudo/aprendizagem) assim como estudos que apresentam

a leitura na formação de professores no contexto acadêmico (como objeto de ensino). Desse modo, definimos por apresentar os trabalhos agrupando-os em torno dessas áreas e iniciaremos explicitando os estudos que têm a leitura no ensino superior como objeto de suas pesquisas.

A área que abrange a leitura no ensino superior tem sido impulsionada por estudos que destacam a importância do desenvolvimento de práticas de leituras no espaço acadêmico como uma formação necessária ao estudante que, vindo da educação básica, chega à universidade e precisa se familiarizar com os textos que serão trabalhados neste espaço. Inicialmente, fizemos um levantamento das pesquisas, reunindo informações sobre o tema *a leitura no ensino superior*, buscando compreender o modo como esses trabalhos apresentavam o ensino de leitura no contexto acadêmico. À medida que localizávamos esses trabalhos, sentimos a necessidade de identificar outros estudos que especificassem a leitura na formação universitária de professores e estes contribuíram com informações para se compreender que elementos são importantes destacar quando se pesquisa sobre o ensino de leitura nesse contexto de formação. Isso posto, apresentaremos, neste capítulo, os estudos sobre as práticas de leitura na universidade que identificamos em levantamento bibliográfico, entre os quais citamos: Melo (2018); Ribeiro e Ribeiro (2018); Carlino (2017) e Carvalho (2002). Esses estudos apresentam uma aproximação com a pesquisa que desenvolvemos porque eles descrevem como o ensino de leitura na universidade tem se tornado objeto de pesquisa em diferentes áreas de formação acadêmica e também na formação de professores. Também abordam o trabalho com a leitura na universidade como uma prática que precisa ser ensinada no ensino superior.

Contexto por excelência de práticas de leitura e escrita, o ensino superior tem se tornado espaço para estudo das funções e usos dos textos, tomando como ponto de partida a leitura dos estudantes universitários, de modo particular, nos processos de aquisição e produção de conhecimentos por parte desses estudantes. Os estudos que apresentam a leitura na universidade caracterizam-se por pesquisarem sobre as estratégias de leitura utilizadas pelos estudantes durante a formação acadêmica, por reconhecerem que essas estratégias contribuem para o exercício da leitura nesse espaço de formação e por considerarem a necessidade de um processo de letramento acadêmico no ensino superior, a partir do desenvolvimento das práticas de leitura e escrita entre os estudantes.

Nesse sentido, nas pesquisas que concebem a leitura a partir da perspectiva do letramento acadêmico, observam-se as condições pedagógicas nas quais os estudantes

desenvolverão saberes e conhecimentos, de modo a compreender se a maneira como escrevem e leem pode ser considerada como adequada ao contexto universitário.

No estudo de Mello (2018), o letramento acadêmico possibilita aos discentes o acesso a um conjunto de técnicas e estratégias sobre as práticas de leitura e escrita que se desenvolvem na universidade. Nessa perspectiva, considera-se a leitura como uma prática que é necessária à formação em qualquer área acadêmica, pois os discentes têm de ler e produzir textos que fazem parte do meio universitário, como exemplo: artigos científicos, resenhas, monografias, ensaios argumentativos e daí apropriar-se de conhecimentos de sua área de atuação. A autora propõe, em seu estudo, o letramento acadêmico na pesquisa sobre leitura no ensino superior, porque haveria uma defasagem entre o que se lê e o que se escreve na universidade, pois, de acordo com este estudo (Mello, 2018), os professores afirmam que as dificuldades estariam na produção escrita dos alunos e os alunos afirmam que essas dificuldades teriam sua origem na dificuldade de compreender textos. Partindo dessa problematização, esse estudo aborda o letramento acadêmico como uma prática interacionista entre o leitor e o texto na qual o leitor pode tanto ser considerado como aquele que se deixa levar pelo texto, assimilando as informações sem se contrapor ou questionar o que foi assimilado, como pode ser o leitor que interpreta, que analisa, que produz novos sentidos ao texto, constituindo-se nessa direção como autor de sua própria leitura. Desse modo, entende-se que a leitura pode acontecer através de uma compreensão passiva do texto ou por uma compreensão ativa que o leitor tem com o texto, dialogando e imprimindo nesse modo de ler a sua marca de leitor (MELLO, 2018, p. 232).

Nesse sentido, o estudo propõe o ensino de estratégias no trabalho com a leitura na formação universitária, a partir do qual considera importante estabelecer o objetivo ao qual se quer chegar com o texto, identificando para que se lê, elaborando hipóteses sobre o conteúdo do texto e sobre sua organização argumentativa para reconhecer o sentido global do assunto que está sendo abordado, pois, de acordo com a autora,

Com base em minha experiência como professora e pesquisadora, percebo ainda que quando, antes de propor a leitura, mostro de que forma o conteúdo tratado no texto interfere na vida acadêmica e profissional do aluno e/ou esclareço de que forma este pode incorporar determinado conteúdo para transformar seu próprio conhecimento e as possíveis conexões que podem ser feitas com outras áreas, os estudantes se sentem motivados para a leitura (MELLO, 2018, p. 233).

De acordo com esse estudo (MELLO, 2018), o trabalho com a leitura no ensino superior requer definição de finalidades e familiarização com o texto a ser lido, na medida em que, quando ingressam no ensino universitário, os discentes se deparam com textos

próprios da esfera acadêmica e, eventualmente, apresentam dificuldade na leitura destes. Isso se explica por haver uma cultura acadêmica que estabelece finalidades, convenções e aprendizagens próprias dessa esfera que se constitui de modo muito diferente com o que ocorre na escola básica e que é próprio da cultura escolar (CHERVEL, 1990), por isso, o discente que chega ao Ensino Superior precisaria, segundo o estudo, ter acesso aos modos de ler e de produzir textos que circulam neste espaço. Desse modo, Mello (2018) propõe que a prática da leitura, nesse contexto, tenha como finalidade “[...] formar leitores que desenvolvam uma postura ativa durante a leitura e que o ensino de boa qualidade não apenas informa sobre assuntos específicos, mas oferece leituras que geram curiosidade, ideias e conceitos que alargam o conhecimento de mundo dos estudantes [...]” (MELLO, 2018, p. 236).

Conforme o estudo em análise, para promover a formação de leitores no contexto acadêmico, o professor universitário atuaria como mediador trazendo o texto para junto do leitor, incentivando a escolha de livros e materiais de leitura, contribuindo para que os discentes superassem suas dificuldades, pois, quando se trata de formar leitores acadêmicos, Mello (2018) considera importante reconhecer que há, nesta etapa de formação, particularidades nas maneiras de ler que precisam ser desenvolvidas no espaço de formação acadêmica.

Outro estudo que aborda a leitura na graduação é o de Sacrini e Marco (2018), que descrevem a importância da leitura crítica como uma prática presente em todas as carreiras das humanidades, sendo, portanto, uma habilidade necessária na formação acadêmica. Esse estudo considera que, na formação universitária, o desenvolvimento da leitura requer a busca de rigor, pois esta é uma prática necessária para que o discente possa conhecer o amplo legado teórico que é constitutivo da área das humanidades.

[...] Estimular o pensar crítico exige identificar métodos de trabalho e elaborações discursivas no trânsito entre as disciplinas, nos repetidos percursos de aproximação a elas e nos de distanciamento delas; exige a busca do rigor na leitura, com a suspensão temporária dos julgamentos, e na escrita, com a necessária supressão da linguagem cúmplice que tende a se instalar entre os frequentadores do mesmo campo disciplinar [...] (SACRINI; MARCO, 2018, p. 43).

De acordo com Sacrini e Marco (2018), o foco das disciplinas estaria no objeto de estudo de cada uma delas e, nessas práticas, boa parte dos professores universitários não saberia se os discentes dominam técnicas de abordagem desses objetos porque supõe que se eles chegam à universidade já dispõem das práticas que são necessárias para avançar nos estudos, como ler textos acadêmicos. Assim, entende-se que,

É verdade que os ingressantes sabem ler e escrever, ou nem mesmo teriam sido aprovados nos processos seletivos. Entretanto, os esquemas habituais de compreensão e expressão, sedimentados no Ensino Médio, podem ser amplamente deficientes para enfrentar a complexidade dos textos teóricos essenciais aos cursos superiores [...] (SACRINI; MARCO, 2018, p. 52).

De acordo com Sacrini e Marco (2018), a leitura para estudo de textos acadêmicos é fundamental na formação acadêmica, principalmente nas humanidades, pois não importa para qual carreira o discente vai se encaminhar, a condução do processo formativo ocorrerá por meio do estudo de textos argumentativos. Leitura esta que requer especificidade e um exercício rigoroso de reconstrução do movimento expositivo, movimento no qual o leitor é intérprete ativo da obra estudada, pois

É nesse tipo de texto que os temas são constituídos em âmbito acadêmico, é nesse tipo de texto que os autores tomam posições, desenvolvem teorias ou ao menos análises sistemáticas dos mais diferentes fenômenos do mundo social, lançam hipóteses explicativas e propõem posições interpretativas [...] (SACRINI; MARCO, 2018, p. 52).

Outro estudo sobre a leitura no ensino superior que destacamos é o de Carlino (2017), que aborda a importância de desenvolver o ensino de leitura na universidade como uma condição que agrega um conjunto de noções essenciais à participação nas atividades de análise e produção de textos que são exigidas neste contexto. Esse estudo também enfatiza a importância dos discentes se familiarizarem com discursos e práticas (como a leitura) que são consideradas como próprias a esse meio para que possam, apropriando-se desses conhecimentos, inserir-se na comunidade acadêmica. Assim, defende que,

[...] os modos de ler e de escrever – de buscar, reconstruir, elaborar e comunicar conhecimento – não são iguais em todos os âmbitos. Adverte contra a tendência de considerar que a alfabetização seja uma habilidade básica, que se consegue de uma vez para sempre. Questiona a ideia de que produzir e compreender linguagem escrita é um assunto concluído ao que ingressa no ensino superior (CARLINO, 2017, p. 18).

De acordo com o estudo de Carlino (2017), a leitura se constitui como um componente intrínseco à aprendizagem de conteúdos e disciplinas em diferentes áreas do ensino superior, seja nas humanas e nas sociais, nas médicas, biológicas e nas exatas, pois é através da leitura que os discentes se apropriam dos conhecimentos acadêmicos. Ao mesmo tempo que é uma prática considerada como essencial, a leitura é também vista como uma prática consolidada, pois, para os professores universitários, os estudantes que chegam a esse nível de ensino já cumpriram requisitos que incluem o exercício da leitura, tendo em vista que foram alfabetizados e passaram por um processo de escolarização que

lhes exigiu alcançar diferentes níveis de leitura. No entanto, quando se considera a leitura que se desenvolve neste nível de ensino, aponta-se, também, a necessidade de que este modo particular de ler seja ensinado, pois, conforme Carlino (2017), ler na universidade não é tarefa que deva ficar sob a responsabilidade apenas dos discentes, porque contempla exigências de diversas ordens que estes precisariam conhecer quando ingressam e à medida que avançam nos estudos. Nesse sentido, o estudo reforça a importância da conscientização de que a leitura na universidade não se constitui como uma tarefa natural, mas como própria da cultura de cada área de conhecimento e de cada disciplina, por isso, define como “[...] um processo muito gradual porque o que está em jogo não é aprender técnicas leitoras, mas sim incorporar-se a uma comunidade acadêmica com seus modos próprios de produzir e interpretar os textos de seu domínio” (CARLINO, 2017, p. 89).

O estudo de Ribeiro; Ribeiro (2018) discute a leitura como eixo organizador da formação de professores no Brasil, reconhecendo que a escolarização da leitura contribuiu para tornar acessível outras aprendizagens e, no contexto acadêmico, ela possibilitaria a aprendizagem de conteúdos da área de formação, destacando que

[...] as discussões sobre leitura, sua aprendizagem e suas práticas estão fundamentalmente associadas a polarizações que oscilam entre o reconhecimento da sua importância e essencialidade, tanto do ponto de vista da formação dos cidadãos quanto da formação profissional, especialmente dos professores, e as marcas do senso comum de que os brasileiros, dentre estes os professores não leem (RIBEIRO; RIBEIRO, 2018, p. 110).

O respectivo estudo apresenta um histórico da leitura na formação de professores no Brasil, partindo do período colonial, quando a leitura era marcada pelos textos clássicos e acessível a um restrito número de pessoas. No período imperial, momento histórico no qual eram utilizados, além dos textos clássicos, os textos religiosos, os textos legais como a Constituição do Império e o Código Criminal; e no período republicano, cuja expansão da escolarização ampliou a oferta das oportunidades de alfabetização, porque houve a passagem da leitura oral, que era predominante no período do Império, para a leitura silenciosa, tornando a democratização do acesso à alfabetização uma importante pauta nos debates políticos e situando a escola como principal lugar da sociedade onde se deveria promover a socialização da leitura (RIBEIRO; RIBEIRO, 2018). A partir desse histórico, o estudo descreve que a tarefa da universidade na promoção da leitura incidiria na formação leitora no meio acadêmico, a partir da ênfase, neste espaço, de um trabalho com o ensino da leitura que desenvolvesse entre os

estudantes o hábito de ler, e não apenas o “gosto pela leitura”, nos processos de formação (RIBEIRO; RIBEIRO, 2018, p. 114).

A pesquisa desenvolvida por Carvalho (2002) aborda a leitura na formação universitária propondo como objetivo discutir essa prática enquanto atividade intelectual que se constitui como significativa na formação do estudante universitário e particularmente entre aqueles que estão em cursos de licenciatura. O estudo defende que seja desenvolvida uma pedagogia da leitura nos currículos desses cursos que levaria em conta as características das comunidades de leitores, as condições de produção e recepção da leitura em cada curso, os materiais de leitura mais usados e o acesso a eles. Assim, propõe uma pedagogia da leitura que se constituiria como

[...] uma preparação teórico-prática em matéria de leitura, não seria proporcionada por uma disciplina específica, mas por experiências de aprendizagem vivenciadas ao longo dos cursos. Para isso, seria necessário que nós, docentes universitários, ganhássemos consciência do papel que desempenhamos como formadores de professores-leitores e das dificuldades enfrentadas pelos estudantes (CARVALHO, 2002, p. 02).

Juntamente à Pedagogia da leitura, Carvalho (2002) defende uma política de leitura para a universidade, desde a expansão, atualização de bibliotecas, de laboratórios de informática e salas de leitura nas unidades acadêmicas, pois reconhece que as práticas de leitura acadêmica e suas dificuldades atingiriam, de modo diferente, os estudantes de diversas graduações. Contudo, na área da educação ela se constituiria, segundo a autora, como um dos principais instrumentos de formação, por isso, seria importante promover um trabalho com essa prática de modo que os discentes se tornassem autônomos para dar conta da tarefa de ler no Ensino Superior.

O estudo de Carvalho (2002) destaca duas concepções de leitor: a de *leitor ideal*, que se constitui pelas expectativas dos professores universitários, como aqueles que leriam com assiduidade e com prazer, que conheceriam as obras teóricas que dão base às disciplinas do currículo; e o *leitor real* como aquele que leria os textos necessários para a elaboração de trabalhos, para sua participação nas disciplinas e para as avaliações. Dessa relação entre o leitor que se imagina ter e o leitor que se tem na universidade, Carvalho (2002) considera que os estudantes universitários cumprem as leituras obrigatórias que lhes são exigidas, mas leem também aquilo que é de seu interesse, a fim de procurar um caminho para especializar-se (CARVALHO, 2002, p. 16). Por isso, defende o desenvolvimento de políticas de leitura no espaço institucional, a fim de possibilitar tanto

o acesso a materiais e espaços adequados para leitura e estudo como promover o desenvolvimento de estratégias para leitura⁴ de textos acadêmicos.

A outra função que a leitura assume, no contexto da formação de professores para os anos iniciais, é como objeto de ensino. Responsável pelo processo de ensino e aprendizagem da língua e da linguagem nos anos iniciais de escolarização, o professor que atua nesse nível de ensino recebe uma formação em que são ofertados os conhecimentos sobre o que ensinarão e dessas aprendizagens se constituirá sua prática profissional. Para apresentar essa função, reconhecemos os estudos que abrangem essa designação, entre os quais identificamos os estudos de Pimenta (2009), de Kleiman (2008), de Geraldi e de Sim-Sim (2001).

O estudo de Pimenta (2009) não tem uma relação direta entre leitura e ensino, porém, optamos por apresentá-lo porque aborda a formação docente e a leitura se constitui como objeto de ensino nesse contexto de formação. Por intermédio desse estudo, conseguimos compreender que o processo de formação docente se constitui por saberes cuja construção se dá em diferentes contextos. Nesse estudo, Pimenta (2009) apresenta a formação docente como um processo que ocorre através da construção de novas identidades profissionais, mas também da reafirmação de práticas pedagógicas culturalmente consagradas, mediante a mobilização de saberes que se definem pela experiência, pelo conhecimento e pelos saberes pedagógicos.

Os saberes resultantes das experiências referem-se às vivências que os licenciandos tiveram e têm enquanto estudantes (seja na escola básica ou já na universidade), observando as práticas de seus professores, reconhecendo quais poderiam ser descritas como efetivas, quais poderiam servir de exemplo e inspiração e quais precisariam ser reavaliadas. Aproximando esse saber ao ensino de leitura, consideramos a experiência como leitor, o processo de aprendizagem da leitura que os licenciandos (futuros professores) vivenciaram e que serviu de fundamento para a formulação de seus juízos de valor. Das experiências enquanto alunos advêm diferentes vivências, que podem

⁴ Dentre as formas de possibilitar o acesso de estudantes universitários, Carvalho (2002) destacou, em sua pesquisa, a utilização da fotocópia como material de leitura no contexto acadêmico e ainda que reconheça como um importante instrumento de popularização dos textos acadêmicos, destaca que apoiar-se apenas nesse material pode dificultar um percurso de formação leitora que seja mais integrado e coerente com o contexto universitário. Segundo Carvalho (2002, p.05), “[...] O custo relativamente baixo das fotocópias e a existência de serviços de copiadoras em praticamente todas as instituições de nível superior modificaram profundamente as práticas de leitura [...]”. Atualmente, observamos que o acesso aos textos acadêmicos ocorre por meios digitais em que os textos são compartilhados com e entre os estudantes e o acesso é possibilitado a partir de dispositivos eletrônicos, tornando acessíveis os textos trabalhados nas disciplinas.

ser consideradas como práticas que contribuem para desenvolver o processo de formação com a leitura.

Os saberes relacionados ao conhecimento referem-se às especificidades do objeto de ensino, considerando-se o papel que esse objeto ocupa no processo educativo. Nesse sentido, segundo Pimenta (2009), a instrução não é suficiente para o trabalho da escola, pois ela precisa ir além da transmissão de informações para “[...] proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano” [Grifo do original] (PIMENTA, 2009, p. 22).

Por fim, o terceiro saber destacado por Pimenta (2009) refere-se aos saberes pedagógicos, representados por conhecimentos relacionados tanto aos modos de ensinar, agrupados em saberes sobre o processo de aprendizagem, sobre métodos de ensino, como saberes que se constituem em reflexões sobre a prática pedagógica cotidiana. Esta última se caracteriza pela mobilização, a partir da problematização que a prática coloca, de conhecimentos pedagógicos, a fim de colaborar com a prática, porque decorrem de estudos e investigações sistemáticas dos educadores que são estabelecidos a partir das questões postas pela realidade educacional.

Outro estudo que consideramos para apresentar a leitura como objeto de ensino na formação de professores é o de Kleiman (2008), que analisou as contribuições dos estudos do letramento para refletir sobre a formação de professores de Língua materna. Nesse estudo, a autora considera que os currículos dos cursos de Pedagogia e de Letras, que formam, respectivamente, alfabetizadores e professores de língua materna, não apresentariam informações no tocante às teorias da linguagem, levando a um desconhecimento por parte desses profissionais a respeito de teorias que embasariam os currículos da educação básica.

O estudo de Kleiman (2008) destaca que, desde os anos de 1970 na universidade, nas secretarias e na mídia, há questionamentos a respeito da capacidade do docente não apenas no tocante ao ensino da leitura e da escrita, mas a respeito da própria capacidade do professor em sua “condição de letrado” (KLEIMAN, 2008, p. 490). Desse modo, a autora parte dos estudos do letramento para sugerir que as pesquisas sobre formação de professores voltem suas análises para entender a linguagem a partir de uma concepção pluralista das práticas da língua escrita.

Nesse estudo, Kleiman (2008) apresenta uma análise das Diretrizes Curriculares do Curso de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001) e dos Parâmetros Curriculares

Nacionais do segundo ciclo do ensino fundamental, considerando haver, nesses documentos, uma “visão reducionista” ao proporem as concepções e os saberes na formação de professores. A autora propõe que, para a formação de professores de língua portuguesa, seriam necessários saberes diversos que incluem desde especificações sobre o objeto quanto saberes a respeito de como o objeto deve ser ensinado. De acordo com a autora, “Não há polêmica em relação à centralidade dos conhecimentos específicos – no caso em questão, conhecimentos linguísticos – para a formação. O processo de letramento na formação do professor de língua inclui a especificidade da matéria pela qual será responsável na escola [...]” (KLEIMAN, 2008, p. 492).

Segundo Kleiman (2008), os estudos do letramento destacam aspectos socioculturais e históricos dos usos da língua e esses conhecimentos seriam necessários para a formação de professores porque possibilitariam a ampliação no modo como observam as práticas de leitura e escrita, expandindo-se a uma percepção de ensino pelos usos sociais que se fazem dessas práticas.

Consideramos o estudo de Kleiman (2008) por apresentar a importância dos conteúdos específicos sobre língua e linguagem, tanto para a formação do professor de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, profissional que é formado pelo curso de Letras, como para o professor alfabetizador e que atuará como professor de Língua Portuguesa nos anos iniciais, formado pelo curso de Pedagogia. Esse estudo contribuiu para entendermos que, na formação dos professores para os anos iniciais, é importante reconhecer que no ensino da leitura e da escrita perpassam os conhecimentos específicos sobre linguagem, aspectos históricos e culturais dos usos da língua escrita, relacionados ao processo de alfabetização. Assim, considera que desenvolver os conhecimentos específicos que envolvem a leitura enquanto objeto de ensino é condição necessária à formação docente dos anos iniciais, pois o ensino de leitura requer a mobilização de saberes teóricos e metodológicos sobre o funcionamento da língua, adquiridos pela sistematização do conhecimento particular da matéria de ensino.

Para compreender a leitura como objeto de ensino enquanto função presente na formação de professores para os anos iniciais, consideramos também o estudo de Geraldini (2003), o qual apresenta que o domínio dos conhecimentos para o ensino de leitura pressupõe os conhecimentos sobre a linguagem, as concepções e abordagens teóricas sobre o sistema linguístico-alfabético, sobre compreensão leitora, que se constituem como ponto central para formação do professor de Língua Portuguesa.

Nesse estudo, Geraldi (2003) apresenta a importância de estabelecer uma diferenciação entre *conteúdo de ensino* e *produto da pesquisa científica*. Para isso, descreve o processo de constituição histórica da identidade docente, que, segundo ele, ocorreu em três momentos. No primeiro momento, a identidade docente pôde ser definida pela “Escola de sábios”. Nesse contexto, o sábio caracterizava-se pela produção e transmissão do conhecimento a seus seguidores e discípulos, não havendo separação entre essas tarefas. Em um segundo momento, a identidade docente já teria sofrido, segundo o autor, os efeitos de uma divisão social do trabalho, nos primórdios do mercantilismo, fazendo surgir uma nova identidade desse profissional, que teria como tarefa transmitir o saber produzido por outrem. Nesse momento, representado pelo ideal de “universalização do ensino” surge, segundo Geraldi (2003), a figura do professor. Por último, descreve que o terceiro momento se deu no contexto do capitalismo moderno, quando o mundo tecnologizado deu ao professor a função de cumpridor de tarefas de ensino, distanciando-o, ainda mais, daquele que produz o conhecimento (GERALDI, 2003). Segundo o autor, “Estas diferentes identidades respondem a diferentes interesses da sociedade na educação (no nível da definição de seus objetivos) e de diferentes condições técnicas com que se concretiza a atividade de ensino [...]” (p. 96) e se inter cruzam, podendo conviver em um mesmo momento histórico.

O estudo aponta que, nessa trajetória de construção da identidade docente, o professor se constituiria como um sujeito que domina o saber que resultou da *produção do trabalho científico* e de outro, sentindo a necessidade de articular “[...] os conhecimentos com as necessidades reais ou imaginárias de transmissão destes conhecimentos[...]” (GERALDI, 2003, p. 88).

De acordo com o autor, seria necessário incluir, na formação de professores, a produção de conhecimentos sobre o objeto de ensino para que seja possível a constituição de uma identidade docente que articule o trabalho de produção científica e o trabalho de ensino, entendendo que “[...] o trabalho social do professor é o do articulador dos eixos epistemológicos e das necessidades didático-pedagógicas” (GERALDI, 2003, p. 92).

Finalizando esta seção, apresentamos o trabalho de Sim-Sim (2001) porque explicita a leitura e a escrita como práticas que não se constituem de modo espontâneo, mas como práticas sociais e culturais que precisam ser ensinadas. Nesse sentido, o estudo (SIM-SIM, 2001) apresenta que a formação para a leitura na formação de professores precisaria levar em conta a vivência pelos discentes em momentos de prática intencional de leitura, através do exercício pessoal de práticas de leitura e simulações de atividades

entre os discentes e em momentos de observação e análise de planejamento e de desenvolvimento da leitura por estes, no próprio contexto de formação.

Segundo a autora, o ensino de leitura na formação de professores ocorreria em uma relação de reciprocidade “[...] na medida em que aprender a ensinar a ler é, também, aprender a ler [...]” (SIM-SIM, 2001, p. 55). Nessa perspectiva, considera as concepções de leitura constituídas no decorrer da vivência enquanto estudante para compreender as percepções sobre o ato de ler com as quais os licenciandos chegam nos cursos de formação inicial. Percepções que, segundo Sim-Sim (2001), são importantes para realizar um mapeamento sobre diferentes concepções e abordagens do ensino de leitura e a partir das quais pode-se desenvolver um percurso formativo. O estudo propõe, ainda, que essa formação articule um conjunto de informações teóricas, do estudo da língua em seus aspectos linguísticos, cognitivos e também dos processos gerais de organização da aprendizagem, contemplando as especificidades que envolvem o ensino de leitura.

Entre os estudos que apresentamos relacionados à leitura como objeto de ensino, consideramos o de Pimenta (2009) porque, embora não se refira à formação de professores para ensino da leitura e da escrita, ela descreve como se constitui a formação docente, em uma dimensão abrangente dessa formação, trazendo os conhecimentos da experiência, da especificidade do objeto a ser ensinado e das apropriações de saberes pedagógicos, considerando-os como conhecimentos que completam a tríade de saberes para a formação de professores.

Os trabalhos de Kleiman (2008), Geraldi (2003) e Sim-Sim (2001) apresentam, de modo geral, elementos para a formação de professores destinados ao ensino da leitura. Consideramos o estudo de Kleiman (2008) porque define uma formação de professores para o ensino de língua portuguesa baseada em conteúdos linguísticos, discursivos, como especificidades dos conteúdos voltados à língua e à linguagem. O estudo de Geraldi (2003) contribuiu para compreendermos a importância da relação entre conhecimento científico e conteúdo de ensino, enfatizando que esta se faz distinguindo um e outro conhecimento. O estudo de Sim-Sim (2001) possibilitou que entendêssemos a relação entre aprender a ler e aprender a ensinar a ler como um importante saber que se coloca na formação de professores a respeito do ensino de leitura. Conhecimentos abordados por esses estudos e que, para esta pesquisa, se constituem como necessários, tanto para a formação do professor de língua que atuará nos anos finais do fundamental e no ensino médio quanto para a formação do professor que será alfabetizador e atuará como professor de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em relação aos estudos sobre a leitura no ensino superior, consideramos, do trabalho de Mello (2018), a concepção de leitura que se define tanto por uma compreensão passiva do texto, na qual o leitor incorpora os conhecimentos lidos, como pela compreensão ativa, na qual o discente dialoga com o texto e assume o papel de sujeito que ressignifica o que lê. Do estudo de Sacrini; Marco (2018), consideramos a abordagem da leitura pelo desenvolvimento de estratégias para trabalhar com a leitura na universidade, que, segundo os autores, seriam fundamentais para a familiarização dos discentes com os textos que precisarão ser estudados, assim como do estudo de Carlino (2017), que descreve métodos para o trabalho com a leitura no ensino superior, reconhecemos a perspectiva da leitura como prática a ser desenvolvida, conforme técnicas e estratégias próprias às leituras nesse contexto de formação. O estudo de Carvalho (2002) contribuiu para esta pesquisa porque sugere que as universidades assumam o compromisso de propor políticas institucionais para a leitura, possibilitando o acesso a materiais e espaços que proporcionem aos discentes o desenvolvimento da leitura no espaço de formação.

Reconhecemos que os estudos apresentados sobre a leitura no ensino superior e sobre a leitura como objeto de ensino na formação de professores contribuíram para esta pesquisa, porque consideram que se constituem diferentes modos de ler de acordo com cada comunidade de leitores e, portanto, precisam ser ensinados, inclusive as maneiras de ler necessárias à comunidade acadêmica. Compreendemos que essa perspectiva de leitura contribui com esta pesquisa porque partimos da relação entre representações de leitura apresentadas nas monografias e os modos de se apropriar desses discursos a partir das leituras que fizeram, de maneira a compreender se eles incorporaram os conhecimentos ou se ressignificaram o que leram, entendendo a leitura como prática de apropriação, pois, por seu intermédio, ocorre a assimilação de conhecimentos, podendo ser de modo a incorporar ou a imprimir outros sentidos ao que se lê. Assim, para compreender os modos de apropriação e de representação da leitura, apresentaremos os conceitos nos quais esta pesquisa se fundamenta.

2.2 A leitura entre apropriações e representações

Os conceitos de apropriação e de representação foram mobilizados, como fundamentos teóricos desta pesquisa, para observar os Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC), partindo da perspectiva histórico-cultural, a partir da qual entendemos a leitura

como uma prática cultural (CHARTIER, 2001a) que não significa somente recepção, ao contrário, por ser uma forma de transmissão cultural contribui para que os leitores (re)elaborem sentidos e significados quando interpretam o que leem. A partir dessa concepção de leitura, buscamos identificar os modos de ler dos discentes-pesquisadores que elaboraram as monografias. Contudo, à medida que encaminhávamos nossas análises para observar as apropriações realizadas pelos discentes-pesquisadores, reconhecemos que elas precisariam ser localizadas nas marcas textuais, pois aí são materializadas as representações das leituras que fizeram e como as utilizaram em seus textos.

Para analisar esses trabalhos, mobilizamos como conceitos centrais a concepção de leitura como apropriação, entendendo-a com base nas definições de Roger Chartier (1990, 2001) e Michel de Certeau (2008), e o conceito de representação, definido por Chartier (1990, 2001), a fim de observarmos de que maneira a leitura é representada nas monografias. Também consideramos os conceitos de materialidade e discurso para identificar nas monografias as formas como as representações de leitura se inscrevem na materialidade textual. Partimos, também, da perspectiva discursiva, buscando, com base no conceito de materialidade textual (CHARTIER, 2008), identificar as vozes dos autores dos referenciais teóricos rerepresentadas e reinterpretadas, através do discurso citado e do interdiscurso (MAINGUENEAU, 2008) pelos discentes-pesquisadores para compor seus trabalhos.

Assim, para apresentarmos os fundamentos teóricos da pesquisa, partiremos, inicialmente, da concepção de leitura e de apropriação, descrevendo-a a partir dos autores que citamos anteriormente, em seguida, explicitaremos o conceito de representação porque entendemos haver uma relação entre as representações de leitura nas monografias e os modos de apropriar dos discentes. Relação que se evidencia na materialidade textual, através da inter-relação dos discursos que os discentes mobilizam em seus trabalhos, a partir de estratégias utilizadas por eles para rerepresentar e reinterpretar as vozes dos autores das produções acadêmico-científicas sobre leitura e ensino de leitura e da reinterpretação das práticas de leitura que vivenciaram no contexto escolar.

2.2.1 A leitura como apropriação

A leitura no contexto da formação de professores possui como uma das finalidades a aquisição de conhecimentos como parte da formação universitária. Esse modo de ler pode ocorrer tanto de uma forma em que haja somente uma incorporação do que foi lido,

por parte dos(a) leitores(a), como pode possibilitar que o(a) leitor(a) interprete, reinterprete, reformule os sentidos, extrapolando o que foi previsto na construção inicial do texto. Na acepção de leitura da qual partimos, entendemos que a recepção do leitor o constitui como sujeito e seus modos de ler se desenvolvem de maneira particular, mas não se fazem isoladamente, porque eles são, também, heranças culturais das comunidades a que esses(as) leitores(as) pertencem, estabelecendo uma relação em que o ler remete à tradição dessa comunidade leitora.

Considerando esses modos de ler que podem se caracterizar por conduzir o(a) leitor(a) a somente incorporar o que foi lido ou a encaminhá-lo(la) a ampliar o sentido inicial do texto, reconhecemos que, nas análises das monografias, foram evidenciadas diferentes formas de manifestar as apropriações de leitura, desde uma incorporação de ideias e conhecimentos, passando por formas de interpretar até produzir reformulações dos sentidos. Desse modo, para caracterizar semanticamente o conceito de apropriação, apresentaremos alguns significados do termo, a fim de compreendermos de quais apropriações estamos tratando quando observamos os modos de ler representados nas monografias.

As definições a seguir estão em três dicionários da língua portuguesa: o Dicionário Brasileiro Contemporâneo, de Francisco Fernandes; o Novo dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda; e o Dicionário Houaiss, da língua portuguesa.

Nas definições do primeiro dicionário,

Apropriação. s.f. Ato de apropriar.

Apropriar. v.t. dir. Tornar próprio, conveniente (gram.) empregar como próprio (subst. Comum); v.t. dir. e indir. Tornar próprio, adequado; adaptar; proporcionar; dar propriedade: apropriar alguém rendas para sua manutenção; pr. Apoderar-se; Aponar-se (de próprio) (FERNANDES, 1975, p.124-125).

No Novo dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda,

Apropriação. [Do latim, appropriatione]. s.f. 1. Ato ou efeito de apropriar(-se). 2. Acomodação, adaptação.

Apropriar. [Do lat. Apropriare] v.t.d e i. 1. Tomar como propriedade, como seu; arrogar-se a posse de: como ousas apropriar a ti o que não tens direito? 2. Tomar como próprio ou adequado, conveniente; adequar, adaptar, acomodar: Procurou apropriar as palavras ao estado de espírito do pai. T. d. 3. Tornar próprio, seu; apossar-se, apoderar-se: Apropriou-se indebitamente de bens da família (FERREIRA, data, p.149).

No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa,

Apropriação s.f. (Séc. XV). 1. Ato ou efeito de apropriar(se), de se tornar próprio, adequado, adequação, pertinência. 2. Ato de tornar própria (coisa) sem dono ou abandonada, ocupação. 3. Orçamento detalhado de publicidade que se submete ao anunciante para o seu julgamento. 4. Aplicação da verba de propaganda reservada pelo cliente para determinada campanha específica ou para um período determinado de esforço publicitário. Direta atividade econômica que entre os povos primitivos, era constituída pela coleta, pesca e caça rudimentares. Indébita. Apoderamento de coisa alheia móvel, sem que o dono consinta. Apropriar+ção. Apropriamento. Desapropriação.

Apropriar v. (séc. XIV) t.d. Tomar para si. Tomar como propriedade; arrogar-se a posse de; apoderar(se), assenhorear(se) (o invasor apropriou a terra invadida) (quis a si o dinheiro de outrem) (apropriou-se dos bens do ausente), ver uso a seguir. 2. bit e pron. Tornar(se) próprio ou conveniente; adequar(se), adaptar(se) (apropriou o tom de voz à gravidade da hora) (a música suave apropriava-se à solenidade) (HOUAISS, 2009, p.166).

Nas definições do verbete, nos três dicionários, o substantivo apropriação remete ao verbo apropriar, indicando mais que um ponto de chegada, uma ação que está em desenvolvimento, ou seja, a apropriação, conforme os dicionários, não se define por um resultado, por aquilo que é alcançado, mas como um processo, colocado em movimento.

Associada a essas definições, apropriação significa tomar algo, que ainda não é seu, para si, tornando-se proprietário daquilo que outro possui. Os significados do termo possuem, à primeira vista, uma conotação que consideramos como um aspecto negativo do termo, ou seja, tornar próprio aquilo que é do outro traz implicações e consequências para quem o faz. Entretanto, quando associamos a leitura ao sentido de tornar próprio consideramos que este objeto do qual nos apropriamos diz respeito a conhecimentos, a discursos, a elaborações que pertencem a uma coletividade, a comunidade de conhecimentos e, portanto, podem ser partilhados, desde que seus autores sejam devidamente referendados.

Dessas definições, associamos a leitura ao sentido de tornar próprio, pois o conhecimento por aquele que o apreende significa incorporar o que foi lido, tornando-o parte de si. Essa definição de apropriação, relacionada ao seu significado, é demonstrada nas monografias, pelos conhecimentos que foram apreendidos e que estão descritos nos trabalhos. Conhecimentos que estão diretamente relacionados ao tema das monografias, leitura, e que abrangem a área da educação. Conhecimentos que foram incorporados visando assimilá-los como um primeiro movimento de apropriação que ocorre pela leitura.

Retomando as definições dos dicionários, é por meio da leitura que o leitor “toma para si” aquilo que lê. No entanto, mais que apropriar-se do que se lê com base nessa

definição, a perspectiva histórico-cultural, da qual partimos para fundamentar esta pesquisa, descreve a apropriação como produção de sentidos próprios por quem está lendo e, diferentemente dos significados nos dicionários, concebe a leitura como uma prática através da qual ocorre a apropriação de sentidos, de significados, de conhecimentos, conduzindo o(a) leitor(a) a interpretar e a reformular o que foi lido.

Para analisar as monografias, partimos da concepção de leitura como prática de apropriação definida por Chartier⁵, considerando que essas apropriações buscam, em suas interações com o texto, possibilitar a interpretação. Associada à interpretação, a apropriação possui a condição de ser (re)criadora, de produzir usos inventivos, pela interpretação do que foi lido e de reconstituir os sentidos produzidos pelos leitores. Dessa perspectiva, consideramos a concepção de leitor como aquele que imprime sentidos ao texto pela leitura que realiza, pois estes dependem dos modos como foram apreendidos por quem os leu.

Nesse sentido, para elaborar a concepção de apropriação, Chartier (2001b) retoma duas outras abordagens do termo, consideradas por ele como abordagens clássicas, fazendo ao mesmo tempo distinções e aproximações. A primeira concepção é a proposta por Foucault, que a concebe como “apropriação social dos discursos”, entendida como a vontade de uma comunidade em estabelecer um controle sobre os discursos desde sua produção à circulação dos mesmos. Essa vontade de monopólio se caracteriza, segundo Chartier, como a primeira realidade da apropriação, entendida em seu sentido etimológico, significando *apropriação como propriedade, como controle, como monopólio* (CHARTIER, 2001b, p. 116).

Apropriar-se, por essa definição, consiste em tomar para si os discursos que são dominados ou confiscados por indivíduos ou instituições que possuem o controle sobre eles. Como exemplo, Foucault (2008, p.44) apresenta o sistema educacional como um lugar que promove a apropriação dos discursos, por meio do controle social e político, tendo em vista que o grupo que detém o controle dos discursos tende a limitar o acesso de outros, definindo os mecanismos e as regras para as apropriações sociais dos mesmos.

Outra concepção de apropriação retomada por Chartier é advinda da hermenêutica de Paul Ricoeur e que propõe o sentido quase inverso do conceito de Foucault. A

⁵ O trabalho de pesquisa do autor organiza-se em torno de três polos: 1. O estudo crítico dos textos (literários ou não, canônicos ou esquecidos, decifrados nos seus agenciamentos e estratégias); a história dos livros (e de todos os objetos que contêm a comunicação do escrito); 3. A análise das práticas (apreendidas dos bens simbólicos e que produzem usos e significações diferenciadas).

apropriação, na perspectiva da hermenêutica, consiste em uma atualização do texto na leitura que se abre na relação entre o mundo do texto e mundo do leitor, que, apropriando-se, atualiza, reatualiza e o recebe de maneira a modificar as interpretações. De acordo com Ricoeur (1989, p.156), apropriação é compreendida como parte do trabalho do leitor e é definida pela interpretação que aproxima e torna próprio o que, a princípio, era estranho. A respeito dessa definição, Ricoeur afirma que “[...] se a leitura é possível, é exatamente porque o texto não está fechado em si mesmo, mas aberto a outra coisa: ler é, em qualquer hipótese, encadear um discurso novo no discurso do texto [...]” (1989, p. 155).

Dos usos que considera clássicos, Chartier reconhece, da concepção no sentido foucaultiano, que a apropriação está na dimensão dos obstáculos e das proibições que incidem sobre os objetos, considerando que há sempre na produção cultural o emprego das tradições, das imposições do mercado e o domínio dos mecanismos de vigilância sobre as palavras e os gestos. Contudo, reconhece que tais imposições não definem a interpretação do leitor, ao contrário, compreende a apropriação como uso *inventivo e criador*, representada pelo próprio ato de ler que produz os sentidos, de acordo com condições sociais, históricas e culturais sob as quais o sujeito lê. A essa dimensão de inventividade que a leitura produz, o autor afirma que, “[...] a leitura não está, ainda, inscrita no texto, e que não há, portanto, distância pensável entre o sentido que lhe é imposto (por seu autor, pelo uso, pela crítica, etc.) e a interpretação que pode ser feita por seus leitores[...]”. (CHARTIER, 1998, p. 11).

Chartier (1998) define apropriação como interpretação que se constitui pela multiplicidade dos sentidos, pela pluralidade dos modos de ler e pela variedade nas formas de compreender os textos. Dessa definição, a concepção enunciada pelo autor aproxima-se da perspectiva hermenêutica ao considerar as múltiplas compreensões, acrescentando a elas um conteúdo sócio-histórico particular, pois a hermenêutica considera o fenômeno de uma dimensão universal.

Assim, a abordagem de apropriação, segundo Chartier (1990, 2001), insere as práticas particulares do leitor em uma história social dos usos e das interpretações, pois a leitura entendida como apropriação propõe uma concepção que ultrapassa os limites de uma expectativa que foi impressa nos textos por toda uma ordem que envolve as intenções do autor, por intenções implícitas nos processos de edição, de produção, mas que não funcionam em sua totalidade, em razão de toda essa construção elaborada por múltiplas formas individuais e coletivas não conseguir suprimir a liberdade do leitor, ainda que esta

liberdade seja limitada pelas convenções estabelecidas pelas comunidades de leitores das quais fazem parte.

Desse conceito, utilizamos a apropriação com base na relação entre texto, leitor e leitura que se desenvolve pela elaboração dos sentidos do texto através dos modos de ler. É por meio da leitura que o texto é decifrado, que os sentidos são apreendidos pelo leitor e que, podendo concordar ou opor-se ao que foi formulado, podem produzir significados não pretendidos anteriormente. Nessa perspectiva, a elaboração de sentidos se dá, de maneira dialógica, nas relações entre as interpretações que são produzidas pelos leitores e as elaborações feitas pelo autor no momento da escrita, pois, segundo Chartier,

[...] Por um lado, os dispositivos formais-textuais ou materiais – inscrevem em suas próprias estruturas as expectativas e as competências do público a que visam organizando-se, portanto, a partir de uma representação da diferenciação social. Por outro lado, as obras e os objetos produzem sua área social de recepção, muito mais do que as divisões cristalizadas ou prévias o fazem [...] (1991, p. 186).

O texto configura-se, nessa perspectiva, como produção social fundada na realidade sócio-histórica em que estão inseridos leitores e escritores, constituindo, por meio dela, redes que, embora sejam independentes, aproximam escritores, texto, leitores e leitura. Nesse sentido, a pesquisa sobre os modos de ler busca reconstituir trajetórias a partir do texto escrito, da escrita lida aos gestos feitos, do livro impresso à palavra leitora e, nesse percurso, o leitor é imaginado, vislumbrado pelo autor, escritor e editor, contudo, quando elabora os próprios sentidos de leitura, tende a extrapolar essa expectativa, exercitando sua autonomia diante dos determinantes que nela tentam intervir. Com base nessa concepção, o autor descreve práticas leitoras cujo objetivo consiste em decifrar, nas sociedades, acontecimentos comunitários e também eventos inseridos no contexto das práticas históricas particulares.

A apropriação, segundo Chartier⁶, é constitutiva dessa história social da leitura e considera o leitor como sujeito singular, mas que, inserido em comunidades interpretativas de leitores, recebe influências de tempo e lugar, condições e efeitos desse contexto. A leitura, desenvolvida nesses espaços, respeita os usos e os modos de ler de cada comunidade, os procedimentos de interpretação, evidenciando as expectativas de leitura e os interesses diversos, a partir de um conjunto de práticas que se constituem historicamente, onde os textos circulam e são interpretados tendo como objetivo a

⁶ Chartier (2001) estuda os vestígios deixados por comunidades leitoras para organizar uma história das práticas de leitura. Ele descreve essas práticas com base na História Cultural, pois, investiga a leitura no contexto de uma comunidade.

observação de um mesmo objeto, de um mesmo texto, mas com interpretações múltiplas e diversas. Assim, observar as práticas coletivas é necessário, de acordo com o autor, para compreender as práticas individuais.

Consideramos, desta perspectiva, a leitura como apropriação, o contexto sócio-histórico em que é produzida e também o modo de reconhecimento das fontes para realizar a pesquisa sobre as apropriações que, conforme Chartier (2001b, p.67), não estão prontamente disponíveis, já que não são encontradas nos arquivos clássicos das instituições. Para a pesquisa com apropriações, as fontes, como reafirma o autor, precisam ser localizadas. Como consequência, descreve dois tipos de fontes a partir das quais é possível realizar pesquisas sobre apropriação.

A primeira refere-se às *traduções*, por se constituírem como uma maneira em que se pode estudar as línguas, possibilitando de modo imediato, de uma língua a outra, o *horizonte de recepção do texto*. O estudo das apropriações nas traduções pode acontecer tanto em nível da história da edição como em um nível de estudo de textos particulares, de um autor específico, um gênero textual ou uma determinada obra, observando-se como a história da tradução pode se apoiar na história dos estilos, da língua, na literatura, constituindo-se, dessa forma, um tema de estudo que possibilita a entrada a todo um horizonte cultural, tanto pela seleção das obras traduzidas como pelo registro da tradução.

Outra forma refere-se à *resenha*, que se constitui, desde sua origem, entre os séculos XVII e XVIII, em *extratos de textos* através da reescrita de fragmentos do livro comentado. Das resenhas, a história das apropriações pode ser desenvolvida na observação dos textos escolhidos, de análises sobre os fragmentos de textos selecionados, da maneira como ocorreu a reescrita e sobre o que mudou no texto, a partir dessa elaboração. A resenha consiste em interpretações indiretas de textos que, apresentadas em outro suporte, se dirigem a públicos leitores de outras materialidades, como, por exemplo, jornais, periódicos, revistas e contribuem para realizar uma história das apropriações porque problematizam o tema, a partir de questões como: quais textos foram escolhidos para resenhar?; quais fragmentos do texto foram selecionados?; como se fez a reescrita e se houve mudanças no texto, estas se deram com base em quais aspectos? (2001b, p. 69). Partindo dessas questões, identificamos, nas monografias, os modos de apropriação observando-os em diferentes planos que podem ser descritos como incorporação de conhecimentos das ideias apreendidas nos referenciais teóricos, entendido como um movimento inicial do ler, a partir dos quais demonstram as leituras que fizeram e as interpretam; em plano interpretativo no qual buscam reformular o que

leram, apresentando os trechos selecionados em forma de paráfrases, demonstrando conhecimentos que vão além da explicação dessas leituras.

Outra concepção de leitura que contribuiu para fundamentar esta pesquisa foi baseada na perspectiva de Certeau (2008) e colaborou para entendermos que a leitura se desenvolve em meio a relações de poder como parte de uma hierarquização social e, por isso, tende a promover a conformação do leitor à informação recebida. No entanto, entre esse modo de apropriar que busca incorporar conhecimentos e práticas, a leitura possui, de acordo com o autor, formas de superar essa imposição e desviar os sentidos do que foi lido e assimilado.

À leitura, Certeau (2008) atribui a característica de *inventividade* e a entende como uma prática que conduz o(a) leitor(a) a produzir sentidos distintos além daqueles que foram, inicialmente, impressos no texto. De acordo com o autor, “a leitura introduz, portanto, uma ‘arte’ que não é passividade. Assemelha-se muito ao que foi feito com a teoria pelos poetas e romancistas medievais: uma inovação infiltrada no texto e nos termos de uma tradição[...]” (CERTEAU, 2008, p.50). Nessa concepção, a apropriação é entendida como *arte criadora* e se apresenta também como uma prática que não aceita passivamente o que está dado e que, segundo Certeau (2008), foi imposto pelo sistema, mas representa a possibilidade de ampliar o sentido posto, a partir do momento em que projeta outros sentidos que (talvez) não fossem a intenção inicial do texto.

Nesse sentido, a leitura é, também, uma atividade *transgressora* (CERTEAU, 2008) e é produzida pelo *desvio*, como uma tática para escapar das imposições que lhe são apresentadas socialmente, pois, segundo o autor,

[...] Quer se trate do jornal ou de Proust, o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de “expectativa” combinadas: a que organiza um espaço legível (uma literalidade) e a que organiza uma *démarche* necessária para efetuação da obra (uma leitura) [Grifo do autor] (CERTEAU, 2008, p. 266).

Nessa perspectiva, a leitura se constitui enquanto um jogo e, ao realizá-la, o leitor assume o papel de sujeito e sua autonomia depende de uma mudança em sua relação com os textos, considerando que é ele quem atua para, a partir do que está posto, projetar outros sentidos que vai adquirindo durante o processo. Assim considerado, o leitor,

[...] não toma nem o lugar do autor nem mesmo um lugar de autor. Inventar nos textos outra coisa que não aquilo que era a ‘intenção’ deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus

fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações[...] (CERTEAU, 2008, p.265).

Nas monografias, as apropriações que os leitores fizeram do que leram são evidenciadas com base em uma dimensão da leitura que é particular, que possui, em suas escolhas, um caráter subjetivo, mas também de uma leitura que se produziu em uma dimensão que é coletiva, ou seja, das referências teóricas que escolheram para citar em seus trabalhos, há uma parte que é das escolhas pessoais, da seleção que fizeram daquilo que leram e que é de seu interesse, que lhes chamou a atenção, ao mesmo tempo que essas referências são escolhas que foram legitimadas pela comunidade de leitores à qual pertencem. Assim, reconhecemos que mesmo sendo uma apropriação singular, os sentidos que são projetados indicam que esses modos de ler estão condicionados por uma tradição que é posta por uma comunidade de leitores.

Consideramos da concepção de Certeau (2008), a leitura como prática que se opõe à passividade porque se constitui como uma ação que incide não (somente) na recepção, porque, ao ler, o sujeito realiza uma prática que possibilita que os sentidos do que está sendo lido possam ser (re)criados e ressignificados, com base na autonomia pretendida com esse modo de ler, pois, segundo Certeau,

A autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam a sua relação com os textos. Tarefa necessária. Mas esta revolução seria de novo o totalitarismo de uma elite com a pretensão de criar, ela mesma, condutas diferentes e capazes de substituir uma Educação anterior por outra normativa também, se não pudesse contar com o fato de já existir, multiforme embora subreptícia ou reprimida, uma outra experiência que não é passividade. Uma política de leitura deve, portanto, articular-se a partir de uma análise que, descrevendo práticas há muito tempo efetivas, as torne politizáveis. Destacar alguns aspectos da operação leitora indica já como é que ela escapa à lei da informação (CERTEAU, 2008, p. 268).

Nesse sentido, reconhecemos os leitores como sujeitos que, ao produzirem suas leituras, projetam, por meio dela, representações do que leram e buscam reconstituir esses sentidos. Reconhecemos, ainda, nesta perspectiva, que a leitura possibilita a compreensão dos(as) leitores como produtores de uma prática que busca transgredir a que está estabelecida porque, embora partindo de leituras e autores que são legitimados na comunidade a que pertencem, os(as) leitores(as) encaminham suas leituras por interesses particulares e reconstroem, por essa via, outros significados.

Das acepções apresentadas, consideramos a apropriação como fundamento teórico principal, no entanto, por ser constitutiva do leitor, ela possui caráter subjetivo e, por isso,

esses modos de ler só puderam ser observados porque deixaram, nos textos, marcas e vestígios dessas leituras e identificamos as apropriações, nas monografias, pelos recortes, pelos fragmentos daquilo que está na materialidade textual porque foram esses (recortes e fragmentos) que, de algum modo, fizeram sentido para os estudantes durante suas leituras e que por eles foram reinterpretadas em seus trabalhos. Assim, apresentaremos o conceito de representação que é concebido, nesta pesquisa, associado ao conceito de apropriação, entendendo que, por possuírem uma dimensão subjetiva, os modos de apropriação só podem ser reconhecidos se os leitores expuserem o que apreenderam das leituras que fizeram, por isso, observamos as formas de representação da leitura que se encontram inscritas na materialidade textual das monografias.

2.2.2 A leitura e suas representações na materialidade textual

Para uma revisão semântica do conceito, localizamos no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa uma definição que se aproxima da acepção utilizada nesta pesquisa. No dicionário, representação consiste na “[...] operação pela qual a mente tem presente em si mesma a imagem, a ideia ou o conceito que correspondem a um objeto que se encontra fora da consciência” (HOUAISS, 2009, p. 1648). Ideia, conceito e imagem servem para descrever modos de representar um objeto, pessoa ou algo, em sua ausência. Assim, quando solicitados a representar a leitura, geralmente, associamos a essa imagem diferentes formas de representações associadas ao objeto de leitura, à descrição do lugar onde a leitura se realiza e até mesmo as escolhas das obras para serem lidas.

A concepção de representação abordada nesta pesquisa é a da perspectiva histórico-cultural e é descrita por Chartier (1990, 2001) como “[...] uma relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro[...].” (CHARTIER, 1991, p. 184). A partir dessa definição entendemos que se, por um lado, a representação se apresenta como uma ausência, supondo uma distinção entre o que representa e o que é representado, por outro, a representação significa uma apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa, que, pela sua ausência, pode ser conhecida, indicando que não é o objeto, propriamente dito, mas uma imagem, uma figura que o descreve e funcionando como se no lugar do objeto aparecesse uma imagem, uma descrição, a indicação de uma prática que ajude a defini-lo.

De modo mais específico, entendemos as representações de leitura como formas que ajudam a descrever essa prática, pois, segundo Chartier, “[...] a leitura é sempre uma

prática encarnada em gestos, espaços, hábitos” (1991, p. 178) e por isso, na construção de representações de leitura, são utilizadas concepções, imagens e discursos que se referem aos modos de ler.

Assim como a apropriação, a representação é da ordem do leitor. É por ele e através das leituras que realiza que as representações são evocadas no momento da recepção da leitura. Ela é produzida pela interpretação do leitor, seja a partir de imagens ou de conceitos, na qual imprime os sentidos sobre o que leu, construindo suas próprias representações.

A concepção de representação, apresentada, contribuiu para identificarmos os modos de apropriação pelos discentes, pois, à medida que reconhecíamos seus modos de ler, fazíamos pela forma com que representavam as leituras, ou seja, por meio de sinais que se materializaram em discursos, concepções de leitura e descrições sobre as práticas de leitura presentes nas monografias. Assim, observamos as representações de leitura a partir da formação do interesse dos discentes em pesquisar sobre leitura, com base nas referências teóricas que os discentes-pesquisadores utilizaram em suas monografias, fazendo um levantamento das produções acadêmicas sobre leitura e ensino de leitura que foram citadas nos trabalhos e também das representações sobre as práticas de leitura que vivenciaram durante as pesquisas.

Para observar as formas de representação da leitura, partimos da definição de *materialidade textual*, compreendendo que nenhuma leitura existe fora de seu suporte porque “[...] ler é sempre ler alguma coisa” (CHARTIER, 1998, p.14). Essa concepção contrapõe-se à ideia de “abstração dos textos”, definindo que o modo através dos quais os textos se apresentam, especialmente na *forma* em que se apresentam, é parte da elaboração dos significados da leitura, sendo, portanto, “necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas das quais ele chega a seu leitor[...]”. (CHARTIER, 1990, p. 127).

Com base nessa perspectiva, compreendemos as monografias como materiais em que estão inscritas as apropriações e as representações de leitura, a partir da descrição de discursos, práticas e concepções das leituras que os discentes vivenciaram, seja como leitores assimilando conhecimentos, seja como pesquisadores, explicitando e analisando as práticas de leitura que observaram durante a pesquisa. Reconhecemos, ainda, que as monografias foram produzidas em tempo e espaço, que se constituem como textos nos quais os discursos ali contidos foram conservados e afetados por uma inércia que os

tornaram esquecidos, desde que foram pronunciados, e que desse “esquecimento” precisavam ser arrancados para não se perderem no tempo (FOUCAULT, 2009).

Para que pudessem ser retirados dessa inércia, esses discursos precisaram ser descobertos, precisaram ser lidos e a leitura que deles se fez foi a partir de traços deixados ao longo do texto e dos quais se evidenciaram marcas que, decifradas, resgataram uma memória que possibilitou a descoberta de significações de outros contextos. Essa concepção de materialidade refere-se à observação dos elementos – leitura, traço, decifração e memória – que, segundo Foucault (2009), são concebidos como um sistema que permite retirar os discursos do passado e retomá-los em sua vivacidade perdida.

Observamos as monografias a partir das marcas que foram deixadas ao longo do texto onde se inscrevem as representações de leitura e são evidenciadas na materialidade textual (das monografias), pelas escolhas ortográficas, semânticas e discursivas, produzindo mudanças materiais nos textos, observando que toda e qualquer sequência linguística necessita de um suporte, de um lugar e de uma data (FOUCAULT, 2009, p. 114). Essas escolhas descrevem os modos como os discentes-pesquisadores se apropriaram das vozes de outros autores em seus textos, fazendo reaparecer, de enunciados do passado, novos modos de enunciação nas pesquisas sobre leitura.

Nesse sentido, constituídas como fontes de pesquisa e descritas em sua materialidade textual, as monografias evidenciam as relações que se estabelecem entre o suporte e o leitor, no desenvolvimento da leitura. Essa relação pode ser explicitada pelo exame material dos textos que, ao mudarem sua forma, produzem mudanças nos sentidos que transmitem pela leitura e também no leitor que muda sua forma de ler, conforme muda o suporte (CHARTIER, 1990). Assim, observamos os modos de apropriação das leituras que os discentes fizeram, reconhecendo nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) elementos textuais que contribuíram para identificarmos as apropriações e as representações de leitura, entre os quais, destacamos: os referenciais teóricos que escolheram para fundamentar seus trabalhos; os fragmentos de textos dos referenciais teóricos que selecionaram e os modos como reinterpretaram esses textos, considerando que essas escolhas indicariam os modos pelos quais se apropriaram e as formas como representam a leitura.

Para observar as representações de leitura, partimos, também, da *perspectiva discursiva*⁷, especificamente, da concepção de interdiscurso (MAINGUENEAU, 2008),

⁷ Dessa perspectiva, abordamos as concepções de Maingueneau (2008) para o interdiscurso e de Authier-Revuz (2004) nas definições das formas de heterogeneidade.

entendendo que os enunciados das monografias trazem, em seu bojo, as marcas de outros de onde foram originados. Essa perspectiva reconhece a precedência do interdiscurso sobre o discurso e, segundo Maingueneau⁸ (2008, p.20), define-se pelo estudo a partir das relações que se estabelecem entre ambos. Por ser uma característica constitutiva dos enunciados, a interdiscursividade pode ser definida pela relação em que nenhum discurso é isolado, pois faz, constantemente, remissões a outros que já apresentaram enunciados semelhantes, caracterizando-se, assim, pela heterogeneidade (MAINGUENEAU, 2008). Nessa perspectiva, reconhecemos que os modos de ler são, assim, representados nas monografias, pelos discursos do outro (legitimado pelos referenciais teóricos), a partir de uma relação interdiscursiva do que está sendo enunciado e reinterpretado.

Para esta perspectiva, a alteridade⁹ é outra característica que é constitutiva dos discursos e tem como finalidade garantir o caráter dialógico dos enunciados, produzindo uma heterogeneidade que pode fazer parte do discurso sem ser evidenciada no texto; ou produzir uma heterogeneidade que pode tanto ser evidenciada nos enunciados como marcar, de forma direta ou indireta, o discurso do outro. A alteridade que é caracterizada por uma *heterogeneidade “constitutiva”* (AUTHIER-REVUZ, 2004) define-se como intrínseca aos discursos, mas não diretamente evidenciada no texto por não deixar marcas visíveis, mas é possível reconhecê-las pela condição de inter-relação entre eles, pois refere-se às relações que os enunciados possuem com aqueles que o precederam e com os que o sucedem, estabelecendo-se, entre si, elos no contexto de um mesmo espaço comunicativo.

A alteridade se caracteriza, também, por uma *heterogeneidade “mostrada”* (AUTHIER-REVUZ, 2004) que se apresenta de maneira visível no corpo do texto, permitindo observar como esses discursos trazem resquícios de discursos-fonte de onde partiram para constituir-se enquanto discurso derivado. A heterogeneidade mostrada é demonstrada por uma forma de dialogismo que se manifesta deixando traços nos enunciados, demonstrando por meio de evidências linguísticas, lexicais e de marcas textuais, a incorporação do discurso do outro, podendo ser como forma *não-marcada*,

⁸ Maingueneau (2008) representa a terceira geração de estudos sobre Análise do Discurso Francesa. Ele define discurso como “[...] uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”. Cf. MAINGUENEAU, 2008, p.16.

⁹ A concepção de alteridade é referida por Authier-Revuz (2004) como as formas em que se explicita o *outro* no discurso, associando o dialogismo do Círculo de Bakhtin e a Psicanálise. Cf. AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12.

pelos discursos indiretos livres, por alusões e como *forma marcada* evidenciada pelo uso das aspas, por discursos diretos ou indiretos.

Consideramos essa perspectiva que reconhece a heterogeneidade discursiva porque buscamos, inicialmente, observar nas monografias as marcas que indicavam as apropriações de leitura feitas pelos discentes, que foram demonstradas pelo discurso citado em referência às filiações teóricas e também pelos usos que fizeram das vozes de outros autores em seus trabalhos e chegamos nas representações de leitura, marcadas, nas monografias, pelas concepções a respeito do ensino de leitura e pelas práticas que foram descritas nas monografias.

Para identificar as apropriações de leitura, observamos que os discentes-pesquisadores utilizaram estratégias para mobilizar os referenciais teóricos, como as citações diretas, as citações indiretas, as interpretações das citações e a (re)interpretação dos discursos pelas paráfrases. Na citação do discurso direto, que se caracteriza pela transposição dos trechos como apresentado nos referenciais teóricos, seguiram-se comentários, explicações, apresentados como interpretações dos discentes, com a finalidade de explicitar o que foi compreendido e assimilado por eles. No discurso indireto, os enunciados apresentavam-se como uma “tradução” ao demonstrarem, pela utilização das palavras dos discentes-pesquisadores, a remissão ao discurso-fonte. Essa forma de heterogeneidade, materializada pelo discurso indireto, caracteriza-se por uma forma não-marcada, pois os traços que marcariam esse discurso não são explicitados, contudo, é possível percebê-los pela presença das vozes que o constituem, através de elementos linguísticos que os modificam, como paródia, estilização, o discurso indireto livre e a paráfrase.

Observamos também que os discentes fizeram paráfrases dos textos lidos, buscando apresentar reformulações do que foi assimilado em suas leituras e, para observar a apropriação das leituras pelo uso de paráfrases, partimos da concepção de Fuchs (1982), que define paráfrase como um fenômeno linguístico presente entre os falantes da língua, a partir do qual é possível demonstrar o que se entendeu sobre o que foi lido e ouvido, a partir de interpretações que foram feitas. Por estarem presentes no dia a dia dos falantes, as paráfrases se tornam comuns e não possuem grandes destaques em relação à oralidade. No entanto, quando passam à escrita, o uso de paráfrases requer mais cautela, tendo em vista que há uma linha tênue entre apropriar-se do enunciado de outros para representar o que se quer dizer, do contrário, os discursos de outras pessoas podem ser reproduzidos sem que seja feita a devida referência.

Na perspectiva de Fuchs (1982), a paráfrase inscreve-se em uma concepção enunciativa da linguagem e é entendida com base em três fontes históricas de estudos. A primeira refere-se a uma perspectiva lógica de equivalência formal entre as frases em que duas proposições podem ser ditas equivalentes se tiverem o mesmo “valor de verdade”, observando-se, nessas proposições, as relações entre frases com voz ativa transformadas em voz passiva e vice-versa. A segunda observa a relação de sinonímia entre as frases e indica que de um enunciado a outro podem haver palavras de mesmo significado, proximidade entre os significados, e/ou podem os enunciados situarem-se em torno de um núcleo semântico que seria tomado como ponto de partida para as reformulações entre eles. Com essa característica, a paráfrase estabeleceria uma relação semântica entre os enunciados. A terceira fonte de reconhecimento da paráfrase seria pela reformulação em que o locutor restauraria o conteúdo de um texto-fonte, organizando-o sob a forma de um texto derivado. Essa perspectiva de paráfrase aproxima-se da concepção de apropriação quando ela significa recriação e invenção, por isso, partimos dessa característica para observar se as paráfrases nos enunciados das monografias representariam uma leitura cuja apropriação seria reformulação ou se elas seriam utilizadas como mecanismos de repetição de leituras.

A paráfrase consiste em estratégia de apropriação e representação de uma das leituras possíveis, considerando que a sua reformulação remonta a uma interpretação. De acordo com Fuchs (1982), a interpretação é uma das características presentes nas paráfrases, pois quando há a transformação de um enunciado para tornar-se outro com mesmo sentido, há um processo de interpretação que pode ser de um nível mais ligado à forma do enunciado, no plano locutivo, a uma interpretação de ordem mais livre, no plano simbólico.

Outra característica da paráfrase linguística é que ela possui uma contradição fundamental que consiste em uma transformação progressiva “do mesmo” no “outro”, ou seja, de um enunciado-fonte pode-se transformá-lo em um enunciado-derivado, mantendo-lhe o mesmo sentido. Esse movimento possibilita leituras diferentes a partir de uma mesma sequência e também leituras diferentes de um sujeito ao outro, pois as sequências que são produzidas por certos sujeitos podem ser elaboradas em sentidos diferentes, por outros.

Para reconhecer as apropriações e representações de leitura nas monografias, identificamos os enunciados a partir das relações de alteridade marcada, das maneiras de interpretar os discursos citados e da (re)elaboração dos discursos em paráfrases. A

mobilização desses conceitos nas análises contribuiu para que identificássemos os modos de apropriação em diferentes planos: pela assimilação, pela interpretação e/ou pela reformulação, a partir das marcas das leituras que foram evidenciadas na materialidade textual. Além da representação por meio dos discursos sobre leitura e ensino de leitura, identificamos, ainda, outra forma de representar a leitura que se inscreve nas práticas vivenciadas pelos discentes durante as pesquisas de campo. Eles as descrevem por narrativas das cenas de leitura observadas no espaço da sala de aula, pela descrição dos espaços destinados à leitura na escola e nas salas de aula e também pelas análises dos instrumentos que foram aplicados aos sujeitos das pesquisas, emitindo suas percepções enquanto discentes-pesquisadores a respeito do trabalho com a leitura no contexto escolar.

Dos conceitos apresentados, neste capítulo, consideramos a perspectiva histórico-cultural, a partir da qual, a leitura é reconhecida como apropriação que busca reformular os sentidos do que foi lido. Partindo da definição desse conceito, encaminhamos as análises com base na definição de representação porque ela possibilitou o reconhecimento dos modos de apropriação dos discentes que se evidenciaram nas monografias. Desse modo, os conceitos de materialidade textual e de heterogeneidade discursiva contribuíram para observarmos, nos textos, as marcas linguísticas das leituras que os discentes-pesquisadores fizeram e as formas pelas quais as representaram nos trabalhos. Contudo, entendemos, conforme aponta Chartier, que “reconstituir a leitura implícita visada ou permitida pelo impresso não é, portanto, contar a leitura efetuada e ainda menos sugerir que todos os leitores leram como se desejou que lessem” (2001a, p.105). Assim, reconhecemos que os modos de ler, identificados nas monografias, indicam leituras que podem não ter sido (de fato) efetivadas, mas seus traços foram deixados no corpo dos trabalhos, possibilitando-nos que fossem reconstituídas as leituras por meio de suas representações. Entendemos, ainda, que nesse processo, leitores são constituídos, tanto pelas leituras particulares como pelas condições históricas, sociais, culturais e econômicas em que estão inseridos, permitindo-lhes significações plurais e situando-os no encontro das maneiras de ler, individuais ou coletivas. Na sequência, descreveremos, a seguir, o contexto onde esta pesquisa se desenvolveu, explicitando os espaços em que esses textos foram elaborados porque deles receberam uma herança cultural que incidiu nas apropriações e representações de leitura evidenciadas nas monografias.

3 A PESQUISA SOBRE LEITURA EM UNIVERSIDADES MARANHENSES

Analisar a leitura como prática cultural significa observá-la por seus gestos, modos e também pelo espaço-tempo em que se desenvolve e embora essa não seja uma pesquisa historiográfica, consideramos apresentar uma contextualização histórica porque fundamentamo-nos na perspectiva histórico-cultural para observar modos de apropriação e de representação sobre leitura que se apresentam em forma de discursos. Por isso, se faz via história, considerando que todo discurso é inscrito no tempo e espaço em que foi pronunciado. Pela perspectiva abordada, compreendemos a ideia de cultura associada à ideia de sociedade, conceito que, segundo BURKE, “Antes era empregado para se referir à alta cultura, ele agora inclui também a cultura cotidiana, ou seja, costumes, valores e modos de vida [...]” (2005, p.48), apresentando pelas práticas, os *modos de fazer* em sociedade.

Retomamos, ainda, o que afirmou Foucault sobre as relações entre discurso e história, para quem o discurso se constitui em termos históricos, através dos quais a compreendem “não como uma contingência absolutamente extrínseca”, mas como constitutiva da regularidade discursiva. Consideramos, assim, a relação entre leitura, discurso e história, para descrever o tempo e o *locus* de pronúncia dos discursos contidos nas monografias, articulando a uma memória o *a priori histórico* que, segundo Foucault,

[...] não escapa à historicidade: não constitui, acima dos acontecimentos, e em um universo inalterável, uma estrutura intemporal; define-se como um conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva: ora, essas regras não se impõem do exterior aos elementos que elas correlacionam; estão inseridas no que ligam [...]” (2009, p.145).

Nesse sentido, ao analisar as pesquisas sobre leitura em monografias de universidades maranhenses, consideramos o tempo histórico demarcado pelo recorte do período em que fazemos a pesquisa – 2006 a 2016 –, e optamos, também, por retomar um tempo anterior em que o Maranhão se desenvolveu como potência econômica e cultural, para reconstituir uma memória do que significa pesquisar sobre leitura no Maranhão, seja pela variedade de objetos culturais e, especificamente, sobre leitura que podem ser pesquisados, seja para reativar, em nós, enquanto pesquisadores, essa memória social.

Pesquisar sobre a leitura, no Maranhão, requer uma retomada de valorização cultural do estado, reconhecendo, em sua história, a potência cultural representada pela força literária que teve seu apogeu entre os séculos XVIII e XIX, buscando saber como, nessa trajetória, na qual formou-se uma tradição de escritores, literatos e professores que

constituíram o Maranhão como um estado que se projetou por uma formação cultural, a população foi sendo escolarizada e se tornando leitora, pelo acesso à escola e aos espaços de leitura.

A contextualização histórica, social e econômica do Maranhão é feita, neste capítulo, porque estudamos monografias de pedagogia em instituições universitárias deste Estado. Instituições que foram fundadas no século XX e que têm contribuído, ao longo dos tempos, com pesquisas, projetos e com a produção que nelas se desenvolve para atender às demandas locais. As monografias de cursos de pedagogia de universidades maranhenses, por sua vez, apresentam pesquisas sobre leitura que tiveram como *lócus* escolas públicas e particulares do Maranhão, nos anos 2000, e esses cursos situam-se nesse território formando professores para atuarem nestes espaços.

Dividiremos essa contextualização em três momentos. No primeiro, destacaremos o Maranhão como potência econômica e cultural, tendo a capital São Luís abrigado um amplo movimento cultural de produção artístico-literária. Essa contextualização se encaminhará pela história do Maranhão e o desenvolvimento econômico que o ajudou a se transformar em potência cultural, entre os séculos XVIII e XIX. No segundo momento, abordaremos como a educação maranhense foi se consolidando no decorrer dos séculos XIX e XX, com destaque ao Ensino Normal e Superior. No século XIX, destacaremos a instituição da Escola Normal em São Luís e a trajetória dessa formação que, no século XX, se dá paralelamente ao curso de Pedagogia, a fundação das universidades e o surgimento dos cursos de Pedagogia e como no decorrer do tempo, esses cursos foram se consolidando para formar professores e pesquisadores em educação. No terceiro momento, apresentaremos o período em que as monografias foram elaboradas, caracterizando o contexto do ensino superior no Maranhão, especificamente, as duas universidades *lócus* da pesquisa e os cursos de pedagogia dessas instituições.

Nessa contextualização, retomaremos alguns eventos que, nesta pesquisa, são importantes para estabelecer as relações entre a leitura e a formação de professores, entre os quais, destacamos: os significados do reconhecimento da capital maranhense como “Atenas Brasileira” para a pesquisa sobre leitura no Maranhão e o momento de implantação e a contribuição das Escolas Normais para formar professores no Estado. Por fim, apresentaremos as duas instituições: a Universidade Federal do Maranhão e Universidade Estadual do Maranhão, descrevendo a fundação, a organização e as finalidades dos cursos de Pedagogia nas respectivas instituições.

3.1 A constituição do Maranhão como potência cultural nos séculos XVIII e XIX e o significado de pesquisar sobre leitura nesse Estado

A produção econômica do Maranhão impulsionou o desenvolvimento cultural no Estado e a formação de uma sociedade que se baseava nos princípios europeus. Até o século XIX, inexistiam universidades no Maranhão, por isso, os filhos da “elite” cursavam o ensino superior em instituições europeias e a sociedade ludovicense foi se organizando com base no perfil cultural da educação que recebia. Nesse sentido, apresentamos a relação entre desenvolvimento econômico e potência cultural como uma articulação que conduziu o Estado a se destacar nacionalmente no período, conforme descreveremos a seguir.

A história do Maranhão está associada a uma política expansionista europeia que, nos séculos XV e XVI, ampliou seus territórios com as Grandes Navegações, com a chegada de Cristóvão Colombo nas Américas e com o projeto de encontrar o caminho das Índias, que culminou com a chegada ao território brasileiro, em 1500. A ocupação do território brasileiro ocorreu desde a chegada dos portugueses, de forma mais contundente entre 1530-1532, cujo objetivo era ocupar, administrativamente, o território. Para isso, dividiu o Brasil em quinze extensas faixas de terra denominadas de Capitânicas Hereditárias e delas apenas duas prosperaram: a de Pernambuco e de São Vicente (FERNANDES, 2020, p. 74).

Nas Capitânicas que prosperaram havia uma dominação espanhola que, ao longo de todo século XVI, ocupou o país e se expandiu durante o século XVII, invadindo o Estado de Pernambuco e o Maranhão, na tentativa de construir uma ocupação pela produção da cana de açúcar. Nesse mesmo século, ocorreu a chegada de uma expedição francesa na capital do Maranhão que culminou com a fundação de São Luís. Em meio a disputas pela posse das terras, o Maranhão surgiu no cenário econômico brasileiro, em plena efervescência que o colocou entre as potências mundiais e foi se consolidando entre os séculos XVII e XVIII como uma província economicamente promissora.

A entrada, o fortalecimento e a expansão econômica ocorreram porque o Maranhão assumiu o papel de exportador de matéria-prima, especialmente de cana de açúcar, algodão, arroz e couro e foi marcada por longas ondas de crescimento, ciclos de acumulação e declínio econômico. Assim, entre a metade do século XVIII até o fim do período colonial, o Maranhão se tornou uma das mais importantes economias da Colônia (FERNANDES, 2020, p. 82). Tamanho era esse apogeu que a elite maranhense se recusou

a aceitar a Independência do Brasil, só o fazendo em 1823, criando-se uma espécie de “sociedade paralela” que tentava manter, em meio às dúvidas pós-independência, a economia do país, considerando que este já não estava mais sob o domínio português.

Nessa primeira década, havia no Estado o início da expansão de movimentos culturais. A sociedade maranhense era formada por comerciantes, produtores e por trabalhadores escravizados. No entanto, somente quem pertencia à elite tinha acesso à educação inicial, e precisava ir a outros estados para frequentar estes espaços, tendo em vista que a educação escolar era inexistente na capital São Luís¹⁰ e nos demais municípios. Nesse período, a capital São Luís começou a se destacar como território cultural, inaugurando o Teatro União, em 1817, que era considerado então um dos espaços culturais mais frequentados da cidade. Seus espetáculos eram recebidos com muito entusiasmo, tanto pelo público como pela imprensa que incentivava os artistas locais. Além disso, as correntes literárias eram assimiladas com muita rapidez no Maranhão, influenciando os escritores e logo o que se via, em termos de teatro, por exemplo, na Europa, era também assistido no Teatro União, em São Luís. Como descreve Leite,

A vida pachorrenta dos habitantes da capital, após este período de *convulsão*, e atendendo a sua vocação social, partem para organização de uma Sociedade Recreação Maranhense, ao mesmo tempo em que é criada a Sociedade Dramática Maranhense. Não satisfeitos em aguardar pelas Companhias europeias, pelos artistas circenses que por aqui aportavam, reúnem-se nestes Grêmios para dar vazão aos seus anseios literário-artísticos-sociais. A cidade já refeita das lutas passadas ganha renovada animação. Portugueses, ingleses, entre outras minorias, assimilando hábitos de luxo e conforto importados da Europa, beneficiam-se com o lucro advindo do crescimento da exportação e podem, então, elevar o seu nível de vida, melhorar as condições de conforto e enviar seus filhos para estudarem na Europa [...] (LEITE, 2007, p. 26).

Acompanhando essa movimentação em torno da vida cultural da cidade, em 1821, começou a circular o primeiro jornal do Maranhão, o “Conciliador”, fazendo com que a cidade se destacasse como a quarta capital do país a ter imprensa (SOARES, 2018, p.26). Nesse período também ocorreu a expansão da quantidade de escolas, ampliando, em 1823, de catorze para vinte e quatro e o aumento, entre 1820 e 1830, da comercialização de livros que começaram a ser impressos em maior quantidade e passaram a circular em livrarias, lojas e boticas. O livro começou a se fazer presente, principalmente porque as

¹⁰“Falamos de uma cidade que em 1810 contava aproximadamente com doze mil habitantes, desses 71% era população escravizada e dos 29% de livres e, desses últimos, nem todos eram ricos ou cultos” (LACROIX, 2000, p. 59).

tipografias multiplicaram-se incrementando a produção desse material e com o crescimento da indústria tipográfica, o Maranhão se destacou no século XIX como um dos mais importantes centros editoriais do país (SOARES, 2018, p. 47). Além disso, o aprendizado da leitura foi permitido às mulheres¹¹ e também os professores que ministravam aulas particulares começaram a oferecê-las em escolas regulares, usando esse material (LACROIX, 2000, p. 52).

Nesse contexto cultural, destacamos a criação da Biblioteca Pública, em 1831, com a doação¹² de mais de 300 obras para compor o acervo e, em torno da criação da biblioteca, houve várias campanhas de incentivo à leitura neste espaço, o que promoveu a intensificação de práticas de leitura pela população. Este espaço representou uma ampla produção na vida literária da cidade, pois, segundo Lacroix,

O acervo ainda hoje existente na Biblioteca Pública “Benedito Leite” é um testemunho mudo da afeição daquela sociedade no acompanhamento da produção literária europeia, especialmente a francesa. Grande número de livros em língua francesa ou obras traduzidas do francês foram comprados ou doados àquela instituição por leitores amantes do estilo gaulês e ritmados ao modo da vida parisiense. Por ordem alfabética, podemos citar dentre inúmeros outros autores de menor estatura, livros que pelo desgaste de suas folhas demonstram terem sido muito manuseados. Balzac, Corneille, Descartes, Flaubert, La Fontaine, Lamartine, Molière, Pasteur, Racine, Stael, Vigny, Victor Hugo permanecem nas estantes da Biblioteca Pública do Maranhão, numa demonstração do quanto o gonçalvino cultivou as ideias iluministas, o enciclopédismo, o modelo liberal francês, os estilos literários, temas e questionamentos dos descendentes francos. Os clássicos portugueses também foram muito apreciados pelos leitores maranhenses [...] (LACROIX, 2000, p. 52).

Em meio às mudanças culturais, ocorreu a fundação de importantes centros educacionais, como o Liceu Maranhense, criado em 1838, destinado à educação secundária de meninos para ingresso no ensino superior; em 1841, a Casa de Educandos Artífices que oferecia um ensino pautado na formação de mão-de-obra; e para a educação das meninas foi criado o Colégio Nossa Senhora da Glória.

A efervescência cultural é uma característica desse período da história do Maranhão, que tinha, em seu território, um grande número de intelectuais, dando à capital

¹¹ A permissão para a instrução das mulheres representou a educação de uma geração de moças que faziam parte da elite maranhense e que, aos poucos foram substituindo os costumes considerados como grosseiros, herdados dos tempos coloniais que tinham como “tipos clássicos as Senhoras de Engenho, brutas, supersticiosas e ignorantes” (LACROIX, 2000, p. 51).

¹² Essas obras foram doadas por Dr. Antonio Pedro da Costa Ferreira que era deputado da província do Maranhão.

São Luís a denominação de “Atenas Brasileira”¹³. Em meados do século XIX, havia por parte de um grupo de literatos, uma ligação destes com a Europa, de modo específico, com Portugal, pois seus membros eram enviados para aprofundar os estudos na Universidade de Coimbra, fato que deu legitimidade a seus escritos. Essa ambientação cultural impulsionou a organização de dois grupos literários com destaque no panorama das letras nacionais. O primeiro grupo se constituiu entre os anos de 1832 e 1868, e o segundo grupo, de 1870 a 1890.

Do primeiro grupo¹⁴, intitulado de Grupo Maranhense, faziam parte intelectuais, escritores, tradutores, poetas, políticos que colocaram o Maranhão no âmbito da produção e circulação de obras no Estado e também no Brasil. Dele faziam parte: Antônio Gonçalves Dias, Francisco Sotero dos Reis, Manuel Odorico Mendes, João Francisco Lisboa, que foram responsáveis pela consolidação da produção literária das letras nacionais. O grupo não funcionava de modo homogêneo, mas era sustentado pela ação localizada de cada literato na produção literária maranhense, explicitando em sua escrita uma determinada visão de mundo e se constituiu como importante construção simbólica para a trajetória identitária do Maranhão (RESENDE, 2007, p. 77). Eram filhos da aristocracia e foram considerados como o grupo de literatos que fomentou um ambiente de intelectualidade na província do Maranhão, promovendo uma visão de mundo e de transmissão de um ideário de conhecimento. Foi a ação desse grupo que possibilitou a construção de uma simbologia da capital São Luís como “Atenas Brasileira”.

Essa denominação foi uma construção simbólica consolidada por princípios, entre os quais estavam “a grandeza da nação, culto à maestria do poeta enquanto gênio criador, a relevância da narrativa literária enquanto fomentadora de uma ‘realidade’ simbolizada textualmente” (RESENDE, 2007, p. 81). Trouxe à tona a representação de uma capital, em que ideários literários e culturais eram constituídos a partir de gestos, discursos, atividades literárias e culturais ocorridas nesse período.

¹³ A construção de um ideário de “Atenas Brasileira” ainda que tivesse colocado o Maranhão em destaque no Brasil estabeleceu uma lógica específica dos letrados com características como erudição, intelectualidade, hábitos considerados como mais refinados e uma instrução que não correspondia à grande parcela da população que tinha acesso a um nível de instrução que contemplava, no máximo, as primeiras letras e outra grande parte da população de pessoas escravizadas que nem a isso tinham acesso. Cf. Resende, 2007, p. 80).

¹⁴ As ações do grupo se deram, além do campo literário, em atividades políticas relacionadas a diversas esferas de poder em que João Lisboa e Odorico Mendes ocuparam cargos políticos no Estado ou quando Sotero dos Reis rivalizava com João Lisboa em debate sobre política publicado entre as Revistas *Chronica Maranhense* e a *Revista*, de Lisboa e Sotero, respectivamente (RESENDE, 2007).

A década de 1840 foi fundamental para o desenvolvimento das letras do Maranhão: a tiragem de jornais era comparada à do Rio de Janeiro, maior produtora desse gênero e ambicionando-se oferecer à população instrução e divertimento das pessoas por meio da leitura, ocorreram várias iniciativas: em 1845, houve as primeiras publicações da Associação Literária Maranhense com o *Jornal de Instrução e Recreio*; a criação da Sociedade Filomática Maranhense que oferecia diversos cursos à população ludovicense, de Física, Aritmética e Química; o início da circulação do jornal de Timon, em 1852, que trazia sátiras às contradições sociais ludovicenses e à luta anticolonial; e a tradução e circulação no Estado, em 1859, das *Obras Completas de Virgílio*, feita por Odorico Mendes. Nesse contexto, houve uma reorganização social que assumia uma outra postura, pois os que eram até aquele momento filhos de proprietários, passavam a ser, então, *homens de letras* (CARVALHO, 2013, p. 666).

A segunda geração, de 1870 a 1890, buscou manter a tradição de “Atenas Brasileira” através de um renascimento literário, a partir de ideais como modernidade, de negação à herança colonial, de valorização da fundação francesa de São Luís, tornando o maranhense singular diante do cenário nacional porque era comparado ao francês. Projetou-se a valorização do homem maranhense “A consciência de que o homem maranhense gozava da virtude da sabedoria até a glória maranhense” (LACROIX, 2000, p. 62). Destacaram-se na segunda geração, Artur Azevedo e Aluísio de Azevedo, Graça Aranha, Coelho Neto, Celso Magalhães, Raimundo Correa, Viriato Corrêa, Ribeiro do Amaral, Nina Rodrigues e Dunshee de Abranches.

A “Atenas Brasileira” representou um culto à imagem de sociedade instruída, formada por intelectuais e estudiosos, que contribuiu mais no imaginário do que de modo real, para inserir o Maranhão como estado marcadamente cultural. Essas ideias envolveram a literatura e também a instrução e como medida para a fundação da Escola Normal, Felipe Conduru foi enviado à França para estudar o método Lancaster de Ensino; outro exemplo, foi a reorganização da Escola Agrícola do Cutim (1861) em que o governo da Província mandou buscar livros e especialistas em assuntos agrícolas na França.

No final do século XVIII e início do século XIX, o Maranhão ocupou um lugar de destaque na economia brasileira com a produção de algodão para abastecer a indústria têxtil. Porém, a estagnação dos preços do algodão levou os proprietários rurais a investirem no plantio de cana. Essa economia era sustentada pelo trabalho da população que era escravizada e, desde a abolição, os proprietários buscavam incorporar novos trabalhadores a essa produção. O Estado começou, então, a investir na indústria têxtil e

influenciados pelo aumento na quantidade de fábricas e desejosos de mais lucro, os proprietários venderam suas terras e passaram a investir nesse modelo de indústria, criando um parque industrial¹⁵ que se tornou, nesse contexto, de considerável importância ao país.

O sistema educacional destinava-se ao ensino “bacharelesco, enciclopédico e acadêmico” (SALDANHA, 2008, p. 71) da classe dominante, desarticulado das reais necessidades da produção econômica. Ao contrário, a instrução que era destinada à classe média tinha um caráter de cunho mais prático e era aprendida no convívio familiar ou exercitada em espaços produtivos. Nesse período, uma série de Reformas Educacionais foi promovida para levar a instrução pública à população em geral porque era necessário atender à formação de mão-de-obra. Assim, sucederam-se várias reformas para instituir a instrução pública no Maranhão, que podemos destacar: A Reforma de 1890 (Decreto nº 21, 15 de abril), reorganizou o ensino público no Maranhão, tornando o ensino primário facultativo; a Reforma de 1891 (Decreto nº 94), trouxe de volta a obrigatoriedade do ensino primário e como novidade promoveu uma tentativa de municipalizar o ensino primário; a Reforma de 1893 (Lei nº 56, de 15 de maio), organizou o ensino primário no Maranhão, dividindo-o em – primário, normal, secundário, profissional ou técnico e superior; e a Reforma de 1895, também conhecida como Reforma Benedito Leite, buscou solucionar os problemas da Escola Normal (SALDANHA, 2008).

O século XIX finda com a Instrução primária tendo sido encaminhada, porém, faltavam-lhe profissionais que pudessem ministrar as aulas e que fossem preparados para essa tarefa e então, de diferentes iniciativas, surge a Escola Normal no Maranhão.

3.2 A Formação de professores para os anos iniciais e as Escolas Normais no Maranhão entre os séculos XIX e XX

O segundo momento que elegemos para abranger, nessa contextualização histórica, diz respeito à formação de professores que teve no Ensino Normal, assim como em outros estados do país, o caminho para preparar os profissionais para ensino das primeiras letras. Por isso, descrever a formação de professores para os anos iniciais, antes

¹⁵ Foram criadas as fábricas de tecido que puseram o Maranhão em destaque até o final do século XIX, dentre elas: A Companhia de Fiação e tecidos Maranhenses, Indústria Caxiense (1883), A Fabril que reunia as fábricas “São Joaquim” e de “Santa Isabel” (1890), a Cãnhamo (1891), a Companhia de Fiação e Tecidos do Rio Anil (1893), Fábrica “São Luís” (1894) e Santa Amélia (1895).

dela chegar à universidade, significa reconhecer o papel fundamental que a constituição dessas escolas tivera nessa formação.

Historicamente, no contexto brasileiro, a formação de professores para atuar nos anos iniciais de escolarização foi de responsabilidade das escolas normais, criadas ainda na época do Império. O país teve a sua primeira Escola Normal fundada no ano de 1835, em Niterói. Acompanhando a província do Rio de Janeiro, surgiram durante o século XIX outras escolas pelo país, promovendo a expansão da formação desses profissionais.

De acordo com Saviani (2012), essas escolas tinham em seus currículos a preocupação em consolidar conteúdos com abordagem didático-pedagógica, atrelando a esses a formação daqueles que seriam ensinados nas escolas de primeiras letras. As primeiras escolas normais relacionavam a formação didática à compreensão do método de ensino, orientando-se por um currículo elementar que propunha o desenvolvimento de conteúdo dos estudos primários e somente uma disciplina, pedagógica ou sobre método de ensino, que era de caráter prescritivo. No final do século XIX, as escolas normais passaram a ser valorizadas, fato que contribuiu para enriquecimento de seu currículo e ampliação do acesso, tendo sido assumidas pelas províncias. A partir de então, essas escolas cumpriram um importante papel para consolidação da profissão docente no país.

No Maranhão, o contexto de regulamentação da instrução pública, do final do século XIX, evidenciou a necessidade da formação profissional para os professores que atuavam na instrução primária. Enquanto no início do período republicano quase todos os estados do país possuíam escolas normais, no Maranhão ainda não havia nenhuma escola em funcionamento. No entanto, desde meados do século XIX, ocorreram iniciativas para que essas escolas se estabelecessem na capital.

As primeiras tentativas de implantar a Escola Normal ocorreram em 1840, em uma das salas do Liceu Maranhense e era destinada a todos os professores primários que lecionavam nas escolas de São Luís, cuja presença era obrigatória. Segundo Soares (2018), essa “aula de Pedagogia”, ministrada por Felipe Conduru, foi uma iniciativa para organizar a Escola Normal¹⁶ através desses cursos ministrados como aulas, que fizeram com que a formação de professores ganhasse o status de preparação para a função de ensinar. A segunda tentativa de implantar a formação de professores ocorreu por uma iniciativa popular, em 1870, de intelectuais que participavam da Sociedade 11 de

¹⁶ Conforme Saldanha (2008, p. 112), “A cadeira de Pedagogia funcionava sob a dependência administrativa do Liceu e sua primeira turma foi constituída por 22 alunos-mestres que aí tiveram seu primeiro contato com a Didática [...]”.

Agosto¹⁷ na cidade de São Luís e que ofereciam curso noturno a operários. Somente após quatro anos, em 1874, é que o curso de formação para professores foi estruturado. Depois dessas iniciativas, a primeira Escola Normal foi, oficialmente, criada em 1890. Funcionava como anexo da Escola Secundária – Liceu Maranhense – e teve forte influência do ensino europeu. A criação dessa escola foi fruto da insatisfação com os resultados da instrução primária que tinham professores sem formação adequada para melhorar a qualidade do ensino nessas escolas.

Ao longo do século XX, as Escolas Normais foram responsáveis pela formação de professores para os anos iniciais no Estado. Nos primeiros anos deste século, ocorreu uma mudança que impactou na formação de professores com a criação de uma escola de aplicação dos estudos, a Escola Modelo, fundada em 1900, que inseriu em seu currículo um ano para realização da prática de ensino. Inspirado nessa escola, durante esse período foram surgindo outras escolas normais, entre públicas e particulares, fundadas em São Luís para formar professores, a exemplo da Escola Normal do Maranhão, que foi fundada em 1914; da Escola Normal Primária “Rosa Castro”, que era particular, fundada em 1916 e funcionou durante 70 anos na cidade de São Luís; o Colégio Santa Teresa das irmãs Doroteias, que ofereceu o ensino normal às filhas da elite maranhense a partir de 1921; O Instituto de Educação do Maranhão (IEMA), escola pública que foi fundada em 1939, como centro para referência do professor primário no Maranhão nos moldes do Instituto de Educação do Rio de Janeiro; e outra escola particular, o Colégio São Vicente de Paulo, que foi fundado em 1938 e iniciou as atividades da Escolar Normal, na década de 1960.

Com a instituição em 1971 da lei que reformulou o ensino de 1º e 2º graus – a Lei nº 5.692¹⁸ –, essa formação começou a ser oferecida pelos cursos de magistério, no 2º grau, e possuía um currículo organizado com base em uma formação geral, composto por disciplinas de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências, e por outra parte de formação específica composta de disciplinas sobre fundamentos da educação (biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e da filosofia da educação), estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, didática e prática de ensino. Essa formação garantia

¹⁷ “Fundada em 1870 por iniciativa particular de um grupo de pessoas reconhecidas nos meios intelectuais, tinha objetivos educacionais e beneficentes, e entre eles incluía o oferecimento de cursos noturnos gratuitos para os operários da capital (SALDANHA, 2008, p. 113).

¹⁸ Segundo a Lei de 1971, a exigência para formação mínima dos professores, prevista no artigo 30, estruturava-se da seguinte forma: a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, de 1ª a 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso de graduação correspondente a licenciatura plena.

a atuação do professor primário que ministrava aulas de todas as disciplinas a este nível de ensino, oferecendo-lhe os conteúdos que abordavam a didática, pelo desenvolvimento das estratégias e metodologias de ensino das respectivas disciplinas.

A partir do histórico das Escolas Normais no Maranhão, reconhecemos que elas tiveram um papel fundamental na formação de professores para os anos iniciais e mantiveram suas atividades até meados de 1990, com a promulgação da LDB 9394/96. Nesse período coexistiam, no Brasil, o curso em nível técnico para formação de professores dos anos iniciais e o curso de Pedagogia, em instituição de Ensino Superior, que formava profissionais para atuar como professores e também na organização escolar, assumindo a função de supervisores e gestores.

Nessa primeira parte da contextualização, destacamos a posição ocupada pelo Maranhão enquanto potência econômica, cultural e das letras e descrevemos a importância que teve a consolidação das Escolas Normais na formação de professores para a instrução primária. Fatos que se aproximam do nosso objeto de pesquisa, leitura e formação docente. Na segunda parte da contextualização, abordaremos um outro Maranhão, não mais reconhecido pelo potencial econômico e cultural, mas que tem em sua história a consolidação de importantes espaços de produção de conhecimento, como as instituições das quais fazem parte os cursos de pedagogia que analisamos. Nesse sentido, apresentaremos o desenvolvimento do Estado entre os anos de 1900 e 2000 e nele, destacaremos as instituições *locus* da pesquisa.

3.3 Caracterização do período e do *locus* da pesquisa

Quando iniciamos este capítulo, apresentando uma época do Maranhão e da capital São Luís em que o apogeu econômico promoveu uma efervescência cultural, reconhecemos que retornar a esse período contribuiu para ampliar uma concepção de leitura como uma prática cultural que se estabelece nas relações entre usos e costumes dessa prática na sociedade.

Contudo, nos anos que sucederam esse apogeu, o Maranhão passou por crises econômicas e políticas que afetaram o desenvolvimento do Estado. Em relação ao desenvolvimento educacional, teve a fundação de suas principais instituições de ensino superior, a Universidade Federal do Maranhão e a Universidade Estadual do Maranhão. As duas instituições contribuíram, desde a sua criação, com a produção e o desenvolvimento econômico locais.

A Universidade Federal do Maranhão foi criada a partir da reunião de unidades superiores de ensino, na capital maranhense, através da Fundação Universidade do Maranhão - FUM (Lei nº 5.152, de 21 de outubro de 1966 que foi alterada pelo Decreto Lei nº 921, de 10 de outubro de 1969) que a implantou com as seguintes faculdades: Faculdade de Direito, de Farmácia e Odontologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Luís, Faculdade de Ciências Médicas, Faculdade de Serviço Social, Escola de Enfermagem São Francisco de Assis (SOARES, 1983). Atualmente, essa instituição possui 09 (nove) campi, nos seguintes municípios: São Luís, Bacabal, Codó, Pinheiro, São Bernardo, Chapadinha, Grajaú, Imperatriz e Balsas.

Uma década depois, nos anos de 1970, ocorreram as iniciativas para fundar uma universidade estadual que teve sua origem na Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM, criada em 1972, pela Lei nº 3.260, de 22 de agosto de 1972, com o objetivo de coordenar e integrar estabelecimentos isolados de ensino superior no estado, constituída, inicialmente, pelas seguintes escolas: Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Faculdade de Caxias. Em 1975, incorporou a Faculdade de Medicina Veterinária e em 1979, a Faculdade de Educação de Imperatriz. A FESM foi transformada em Universidade Estadual do Maranhão em 1981, pela Lei nº 4.400, de 30 de dezembro de 1981, seu funcionamento foi autorizado em 1987 pelo Decreto Federal nº 94.143, de 25 de março de 1987 e contava, nessa época, com 3(três) campi e sete unidades de ensino: Unidade de Estudos Básicos; Unidade de Estudos de Engenharia; Unidade de Estudos de Administração; Unidade de Estudos de Agronomia; Unidade de Estudos de Medicina Veterinária; Unidade de Estudos de Educação de Caxias; e a Unidade de Estudos de Educação de Imperatriz.

A Universidade Estadual foi criada com o objetivo de oferecer à população maranhense o ensino de graduação e pós-graduação, a extensão universitária e a pesquisa, a difusão do conhecimento, de novas tecnologias e promover, na interação com a comunidade, o desenvolvimento social, econômico e político do Estado. Atualmente, a universidade possui: 19 campi e 23 centros de ensino, distribuídos pelos municípios maranhenses: São Luís, Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Caxias, Codó, Coelho Neto, Colinas, Coroatá, Grajaú, Itapecuru-Mirim, Lago da Pedra, Pedreiras, Presidente Dutra, Pinheiro, São Bento, Santa Inês, São João dos Patos, Timon e Zé Doca.

Nesse contexto, o Maranhão buscava o desenvolvimento via agropecuária e expandiu-se, durante a década de 1980, como produtor de alumínio e de ferro, com o Projeto da Estrada de Ferro Carajás e, mais tarde, nos anos de 1990, como produtor de

soja¹⁹. Apesar da instalação dessas indústrias no Estado, principalmente do consórcio ALUMAR e da VALE, não conseguiu alcançar o mesmo desempenho econômico de antes e, conseqüentemente, aumentaram os níveis de pobreza e de desigualdade social. O baixo crescimento econômico e o aumento dos níveis de pobreza da população levaram a uma estagnação econômica do Estado e o discurso que relembra os feitos de uma potência econômica e cultural no século XVIII era substituído por um discurso que o colocava à margem do crescimento do país.

Passávamos a falar do Maranhão como um estado pobre e com baixa qualidade de vida e de oportunidades para sua população. Era comum associar o Estado ao atraso de políticas em diversas áreas e, na década de 1990, quando cursávamos pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), havia de forma recorrente um discurso que ficou na memória. Nele, alguns professores faziam referência a essa instituição como uma “universidade periférica” e apresentavam, para isso, duas razões: o fato de estarmos situados a quilômetros de distância dos grandes centros acadêmicos, localizados no eixo São Paulo-Rio de Janeiro-Minas Gerais e de sermos um Estado pobre.

Em meados dos anos 2000, observamos que as políticas sociais, de expansão das instituições de Ensino Superior, foram sendo ampliadas e destinadas ao Estado. Por exemplo, os debates sobre o ingresso através das cotas sociais aconteciam desde 2003, no âmbito da universidade federal e o que observamos, em meados dos anos 2000, foi um momento de transformações políticas, sociais e de modo particular para o ensino superior no Brasil e, conseqüentemente, no Maranhão, o que ampliou as possibilidades de acesso e de democratização de seus espaços, com as políticas de expansão do ensino superior²⁰, com a criação de universidades, dos Institutos Federais que foram reestruturados e interiorizaram o ensino técnico e superior na área tecnológica, para vinte e nove campi, no Estado.

¹⁹Além de setores como o turismo, a cadeia produtiva da pesca, da agricultura, da pecuária, agroindústria, bioenergia e inovação tecnológica.

²⁰ Dentre as políticas para expansão do Ensino Superior, a Universidade Federal do Maranhão - UFMA aprovou o Plano de Reestruturação – Resolução CONSUN nº 104/07, efetivando o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e criou seis novos campi em municípios maranhenses, e dentre as principais metas, destacava-se a ampliação do número de vagas nos cursos de graduação, bem como a criação de novos cursos²⁰. Nessa instituição, o sistema de cotas para ingresso neste nível de ensino foi aprovado pela Resolução nº 499 – CONSEPE em 31 de outubro de 2006, destinado a estudantes de escolas públicas, à população negra e à população indígena, vagas para ingresso no ensino superior. Na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, o sistema de cotas foi aprovado em 2010, destinando 10 % das vagas para indígenas e negros. Também foram criados, no Maranhão, 29 campi do Instituto Federal que oferecem ensino médio, graduação e pós-graduação na área de educação profissional, científica e tecnológica.

Contudo, tínhamos em 2010 cerca de 19,31% da população com mais de 15 anos sem saber ler e escrever no Estado e ocupávamos a 26ª posição de menor IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) no país. Consideramos as contradições apresentadas, neste capítulo, como elementos centrais para a compreensão acerca do que significa pesquisar sobre leitura no Maranhão, pois temos dois lados opostos de um contexto que possui séculos de distância, mas que sempre se destaca quando consideramos tradição e cultura e o que emerge, em uma história mais próxima, destacada pelos anos 2000, é pesquisar para possibilitar o acesso da tradição, da cultura e da leitura à população, é possibilitar a ampliação de pesquisas que considerem a leitura no contexto dos modos de fazer populares, como costume, como prática que se desenvolve além do espaço escolar.

Na terceira parte deste capítulo, apresentaremos os cursos de pedagogia em que foram elaboradas as monografias que fazem parte do *corpus* desta pesquisa. Consideramos apresentá-los desde sua fundação, com trajetórias diferentes, destacando como se constituíram no momento em que as monografias foram elaboradas, entre 2006 e 2016 e, principalmente, como descrevem a formação dos professores para os anos iniciais.

3.3.1 Os cursos de Pedagogia nas universidades pesquisadas

Os cursos de pedagogia surgiram no Brasil em 1939, a partir do Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939, e tinham por objetivo formar bacharéis que atuariam como técnicos da educação e licenciados exercendo a função de docentes nos cursos normais. Somente em meados dos anos de 1960, o currículo do curso começou a formar professores para ministrar aulas nas séries iniciais. No Maranhão, o primeiro curso de Pedagogia foi criado em 1952, na UFMA, integrando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e contribuiu para fundar esta universidade. Essa Faculdade tinha a responsabilidade pela formação de docentes que atuariam no magistério de nível médio e, como objetivo, formavam o bacharel que cumpriria a formação pedagógica com o “*esquema três mais um*”, que corresponde a três anos de formação com disciplinas específicas para formar-se em bacharel e depois mais um ano de disciplinas pedagógicas²¹ que lhes habilitaria a ministrar aulas relativas à área de conhecimento. Nessa formação, os estudantes

²¹ As disciplinas pedagógicas eram: Didática Geral, Didática Especial, Administração Escolar, Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (SOARES, 1983).

cumpririam também uma parte teórica de disciplinas e depois, uma parte prática de 200 horas de estágio. Este currículo teve vigência até 1962 e destinava-se aos estudantes dos cursos de Filosofia, Letras Neolatinas, História, Geografia e Pedagogia que faziam parte desta Faculdade.

Após a Reforma do Ensino Superior pela Lei nº 5.540/68, foi criada a Faculdade de Educação – FACED, através da Resolução nº 84/71, que incorporou ao currículo desta faculdade as habilitações, o sistema de créditos, a distribuição das disciplinas em dois ciclos: um ciclo geral de estudos e um ciclo profissionalizante e também instituiu, no currículo da Pedagogia, a formação para o magistério do Ensino Normal e as habilitações em Supervisão Escolar, Administração Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar²². Com a extinção da FACED em 1979, o curso passou por algumas alterações curriculares e nesta reorganização foi incluída a Monografia de Conclusão de Curso, foi criado o Departamento de Educação e o curso de Pedagogia deixou de funcionar na Faculdade de Filosofia e passou a funcionar junto a esse departamento. De 1980 até os anos 2000, o curso manteve a mesma estrutura curricular, fazendo pequenas alterações como a inserção da prática de ensino na Didática e as disciplinas de Fundamentos da Educação, Metodologia de Ensino, Psicologia da Educação e Estrutura e funcionamento de ensino.

Atualmente, nesta universidade, os cursos de pedagogia dividem-se entre cursos regulares, oferecidos, em campi, nos seguintes municípios: São Luís, nos turnos vespertino e noturno, Codó, Imperatriz, no turno noturno, o curso de Pedagogia da Terra, em Bacabal; e os cursos que funcionam em modalidades específicas, como o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PROEB), ministrado em parcerias com prefeituras dos municípios do Maranhão, o curso de Pedagogia na modalidade à distância e os cursos inseridos no Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PROFEBPAR/PARFOR), ministrados em municípios do Estado.

O curso de Pedagogia da UEMA foi fundado em 1993, no Campus de São Luís, para ministrar formação aos professores das redes de ensino que não possuíam habilitação em nível superior. Contudo, antes de ter sua primeira turma, no ano citado, a universidade já desenvolvia iniciativas para formar professores, pois, no início dos anos de 1990, o Estado tinha 92,5% de professores que faziam parte da Rede Estadual lecionando de 5ª a

²² Essa habilitação manteve-se no currículo, mas como não havia solicitação de alunos para cursá-la era uma prática inexistente na vida acadêmica.

8ª séries do fundamental e 37,4% dos professores de Ensino Médio que não possuíam habilitação necessária²³ para atuarem na área (MARANHÃO, 2015, p. 11).

Para atender a essa demanda de formar professores no Estado, a universidade criou ao longo desta década programas destinados à formação e qualificação de professores, entre os quais: o Programa de Capacitação Docente (PROCAD) criado em 1992, pela Resolução nº 101/92, que oferecia cursos de licenciatura com habilitação em Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Letras e Pedagogia. Os cursos do PROCAD funcionavam em dois regimes: um que era intensivo, atendendo durante as férias escolares professores que já atuavam nas redes de ensino do Estado; e outro que era regular, oferecido durante o período letivo da universidade, no turno noturno. Com a ampliação da oferta de cursos em nível superior destinados à formação de professores, esses programas²⁴ contribuíram para implantação de vários cursos de licenciatura nessa instituição, incluindo o curso de Pedagogia.

A realização do primeiro vestibular para o curso de Pedagogia da UEMA foi em 1993 e dois anos depois foi criado o Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais – CECEN e a este Centro foram incorporados todos os cursos de licenciatura que eram atendidos pelo PROCAD, incluindo o curso de Pedagogia, que era ministrado em única habilitação: formação para o magistério das séries iniciais.

Atualmente, o Curso de Pedagogia da UEMA destina-se à formação de professores para exercerem funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e no ensino médio, na modalidade Normal. Além da função na docência, possui formação profissional nas áreas de serviço e apoio escolar e nas demais áreas em que estejam previstos conhecimentos pedagógicos. Esse curso funciona, na modalidade regular, nos seguintes municípios: São Luís, Bacabal, Balsas, Barra do Corda

²³ Os professores não tinham formação em nível superior e, em muitos casos, principalmente, dentre os que atuavam em outros municípios do Estado, não tinham nem mesmo formação em cursos de magistério, no nível médio. Assim, tínhamos uma realidade, nesses municípios, em que professores que tinham cursado até a 4ª série do fundamental ministrarem aula para este nível de ensino.

²⁴ A UEMA ainda continuou com a oferta de formação a professores pelos programas especiais, como o Programa de Qualificação Docente – Resolução nº 415/2003 CONSUN-UEMA que atendia os mesmos cursos do PROCAD, mas ampliou seu atendimento que além da capital, atendia municípios conveniados com a universidade. Também foi criado o Programa Darcy Ribeiro – Resolução nº 680/2007 para atender a formação de professores nas licenciaturas.

e Caxias²⁵. Possui também curso de pedagogia na modalidade à distância e no Programa Ensinar²⁶.

Com constituição histórica distinta, não somente pela diferença temporal, de 40 (quarenta) anos, mas também pela finalidade de formação de cada um no momento da fundação, esses cursos destacam-se pela abrangência na formação do Pedagogo em vários municípios do Maranhão e também na capital.

As monografias que analisamos foram elaboradas nesses cursos, entre 2006 e 2016, e apresentam-se como pesquisas que descrevem as práticas de leitura desenvolvidas no âmbito da escola básica e com elas, discursos sobre diferentes concepções e formas de abordar a leitura. O período de elaboração dessas monografias marca um contexto bem representativo da educação brasileira, principalmente pelas mudanças ocorridas após a implantação da LDB 9394/96 que destinou um novo lugar para a formação dos professores dos anos iniciais:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 20).

De acordo com a lei, a oferta de formação de professores para os anos iniciais seria objeto de responsabilidade de instituições de ensino superior e caberia à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios colaborar para oferecer a formação inicial, e também a formação continuada e a capacitação profissional aos que já estivessem atuando no magistério. Nesse contexto, a formação de professores para os anos iniciais foi assumindo uma outra configuração, inicialmente pelo encerramento dos cursos de magistério que formavam professores no 2º grau, e começou a reformular os Cursos de Pedagogia para absorverem essa demanda de formação. Tais mudanças produziram, em seus currículos, alterações significativas que ampliaram o campo de formação do pedagogo, expandindo sua atuação para várias esferas entre escolares e não escolares e colocando a emergência do ensino dos anos iniciais para este curso.

²⁵ Em Caxias, além da Licenciatura em Pedagogia também funcionam o curso de Pedagogia curta habilitação em Administração escolar do 1º grau e o curso de pedagogia em Administração Escolar do 1º grau.

²⁶ Programa de Formação de Professores da Universidade Estadual do Maranhão para a docência na Educação Básica, visando o fortalecimento da política de formação docente no Estado do Maranhão. Dos 28 polos de atendimento do programa, o curso de pedagogia está em 18 deles. Dentre eles: Icatu, Alto Pindaré, Barreirinhas, Buriticupu, Carutapera, Governador Nunes Freire, Itapecuru-Mirim, Lago da Pedra, Loreto, Pastos Bons, Pirapemas, Rosário, Santa Luzia, Santa Luzia do Paruá, São Mateus, São Raimundo das Mangabeiras, Tutóia e Zé Doca.

No Maranhão, a exigência para formar professores, colocada pela LDB nº 9394/96, fez com que as escolas de magistério em nível técnico fossem, com o passar dos anos, reduzindo a quantidade de matrículas até que elas não ofertavam mais essa modalidade de curso, destinando-se à formação em ensino médio. Antes da obrigatoriedade posta pela LDB, coexistiram, na capital, escolas para formação de magistério, com três e quatro anos de formação em nível médio, e o curso de pedagogia da UFMA. Até esse momento da implantação das diretrizes, o curso de pedagogia seguia com a formação voltada para ministrar aulas no magistério e para formar os especialistas nas seguintes habilitações: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, enquanto o curso de pedagogia da UEMA, fundado na década de 1990, oferecia formação aos professores para atuarem nas séries iniciais.

Após a implantação da LDB 9394/96, algumas mudanças na educação brasileira induziram à reorganização de políticas de formação, desde a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, à reformulação na organização do ensino fundamental que se estendeu de oito para nove anos, com a inserção das crianças de 06 anos no Ensino Fundamental e a municipalização deste nível de ensino, e à medida que foram ocorrendo, essas mudanças provocaram uma crescente demanda por profissionais para atuar nessas etapas de ensino e que necessitariam da formação exigida pela Lei.

A exigência de um contexto educacional em reformulação precisava formar os professores que já estavam atuando na educação do país e, conseqüentemente, no Estado e a tarefa que antes era de responsabilidade dos cursos de magistério teve de ser assumida pela pedagogia e com ela, outras demandas para a formação de profissionais foram geradas. Assim, em 2006, com a finalidade de apresentar orientações para reestruturar os cursos de Pedagogia no país, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, pela Resolução CNE/CP nº 01, de maio de 2006.

Esse documento definia os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem, os modos de planejamento e avaliação a serem observados para a formação em pedagogia, nas instituições. Entre os principais eixos, as Diretrizes destacaram que o ponto central da formação do pedagogo seria a docência dos anos iniciais e que esta função deveria associar-se à formação para a gestão, planejamento, coordenação e avaliação, definidas, tradicionalmente, como funções do especialista em educação. Sobre a finalidades para a formação de professores, descrevem:

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 (BRASIL, 2006, p. 01).

Essas orientações contribuíram para a reformulação de cursos de Pedagogia em todo o país e no Maranhão, os cursos da UFMA e da UEMA, ainda que com trajetórias bastante distintas, cumpriram a legislação e começaram a formar licenciados em pedagogia, tendo como principal objetivo a formação de docentes para atuarem nos anos iniciais de escolarização e para exercerem tarefas relacionadas ao trabalho na gestão de sistemas e de unidades de ensino. Como resultado das orientações previstas no documento das Diretrizes, os cursos reformularam seus projetos curriculares, de modo a atender a essas demandas. Assim, aumentaram a carga horária total do curso, inserindo disciplinas destinadas à formação para o magistério das séries iniciais, ampliaram as funções do pedagogo –, que, a partir de então, poderia atuar como professor dos anos iniciais e também na gestão escolar – e retiraram a formação do especialista com as habilitações²⁷.

Diante desse contexto, tivemos a reorganização dos projetos de curso para atender ao que fora proposto pelas Diretrizes. Nessa reformulação, o curso de pedagogia da UFMA destacou, em seu projeto, a formação do pedagogo a partir de três dimensões: *docência, planejamento e gestão de sistemas educacionais e investigação* e como objetivo, propôs

[...] qualificar professores para atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na docência de Disciplinas Pedagógicas. No exercício da docência este profissional deverá ser capaz de orientar o processo de apropriação dos saberes de forma crítica e contextualizada, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e valores necessários ao convívio numa sociedade democrática [...]; formar um profissional em condições de coordenar, acompanhar e assumir a gestão de ambientes escolares e não escolares [...]; no desenvolvimento de uma atitude de permanente análise da realidade, no domínio de processos de investigação e diagnósticos sobre a sala de aula, a escola e o sistema educacional [...] (MARANHÃO, 2009, p. 14).

O projeto de curso também reformulou o currículo e organizou as disciplinas de modo a apresentá-las em eixos formativos, com base no desenvolvimento de conhecimentos teóricos, práticos e com habilidades específicas para o exercício profissional destinados à formação do pedagogo e foram estruturados da seguinte forma:

²⁷ A estrutura do curso de Pedagogia anterior à Resolução nº 01/2006 previa a formação do pedagogo com habilitações para a docência dos anos iniciais, docência nas disciplinas do magistério, e para atuar na supervisão de ensino, na administração escolar e na orientação educacional.

Eixo-formativo 1: Fundamentos Sócio-históricos e Político-culturais da Educação, reunindo conhecimentos constituídos por fundamentos filosóficos, históricos, políticos, sociológicos e antropológicos que contribuirão para a compreensão do fenômeno educativo;

Eixo-formativo 2: Políticas e Gestão de Sistemas Educacionais, Escola e Organização do Trabalho Pedagógico, que possibilitará o desenvolvimento de diferentes dimensões do trabalho pedagógico nos sistemas educacionais e na escola. Este eixo subdivide-se em Subeixo 01: Gestão de sistemas educacionais; Subeixo 02: Formação para a docência; e Subeixo 03: Práticas educativas integradoras.

Eixo-formativo 3: Estudos diversificados e de Aprofundamento em Áreas Específicas, que tem por objetivo atender ao princípio de flexibilidade, envolvendo um conjunto de escolhas pelos estudantes com interesses e necessidades particulares. Apresenta o subeixo 01: Aprofundamento em Núcleos Temáticos; Subeixo 02: Estudos Diversificados; e o subeixo 03: Estudos Independentes.

O curso de pedagogia da UEMA também assimilou as proposições das Diretrizes e reorganizou seu projeto de curso de modo a atender às diferentes tarefas colocadas para a formação do pedagogo, propondo como objetivo

[...] qualificar um profissional que seja competente para fazer escolhas pedagógicas de acordo com as necessidades e a realidade da clientela por ele atendida; que esteja capacitado a fundamentar sua prática em uma opção por valores e ideias que o guiem e o ajudem a clarear situações e executar intervenções em todos os momentos que forem solicitados (MARANHÃO, 2015, p.06).

Nesse projeto, o currículo foi reorganizado e as disciplinas foram divididas em três núcleos. O primeiro é denominado de Núcleo de Estudos Básicos, com disciplinas que são comuns a todas as licenciaturas; o segundo núcleo corresponde às disciplinas específicas destinadas à profissionalização e o terceiro núcleo, composto por disciplinas de livre escolha do estudante, considerado como formação complementar, estruturando-se em:

Núcleo de Estudo Comum, compreendendo as disciplinas de fundamentos filosóficos, históricos, políticos e sociológicos da educação;

Núcleo de Estudos Específicos, reunindo disciplinas com conhecimentos destinados ao ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

Núcleo de Estudos Livres, que tem por objetivo oferecer um conjunto de disciplinas que contribuirão para enriquecer o processo formativo pela escolha do estudante por disciplinas optativas.

Os cursos trouxeram para sua formação as dimensões previstas nas Diretrizes, priorizando a docência para os anos iniciais e a atuação do pedagogo como profissional da área da gestão. Como nesta pesquisa analisamos monografias que descrevem o trabalho dos professores dos anos iniciais com a leitura, observamos as Diretrizes para identificar o que e como descrevem as orientações para esse trabalho.

No documento das Diretrizes, o que está proposto para o ensino da leitura nessa primeira etapa de ensino é apresentado como conteúdo e, juntamente com outros saberes, como o estudo da didática, das relações entre educação e trabalho, das questões éticas, estéticas e relativas à ludicidade, faz parte do núcleo de estudos básicos²⁸ e refere-se ao trabalho com a linguagem e com as demais áreas do conhecimento. De acordo com as Diretrizes,

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

[...]

i) **Decodificação e utilização dos 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 [Grifos nossos] (BRASIL, 2006, p. 03).

O trabalho com a linguagem é apresentado como parte de um conjunto de conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, descrevendo, de forma sucinta, que este trabalho envolve tanto a didática como o próprio conteúdo de ensino. Nesse sentido, ao definir como conteúdo da formação docente os processos de *Decodificação e utilização dos códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças*, as Diretrizes apontam para o desenvolvimento de estudos, práticas e processos de aprendizagem diretamente relacionadas às questões sobre como alfabetizar, enfatizando a definição das disciplinas que abordem metodologias e fundamentos teóricos sobre a aquisição da leitura e da escrita. Em função das demandas para a formação do pedagogo propostas pelas Diretrizes, os cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) modificaram seus currículos, apresentando disciplinas específicas para formar o professor que atuará como alfabetizador e formador

²⁸ A organização dos princípios orientadores do currículo é apresentada, nas Diretrizes, em três núcleos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento de estudos e núcleo de estudos integradores. Cf. BRASIL, 2006, p. 04.

de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme apresentaremos na tabela a seguir.

Tabela 01: Disciplinas sobre leitura nos currículos dos cursos

Instituição	Eixos do Currículo	Disciplinas	Carga Horária	Período	
Curso de Pedagogia da UFMA	Eixo formativo 02: Políticas e Gestão de Sistemas Educacionais, Escola e Organização do Trabalho Pedagógico	Fundamentos e metodologia da alfabetização	60h	4º período	
		Fundamentos e metodologia do ensino de língua Portuguesa	60h	5º período	
	Sub-eixo 02: Formação para docência	Eixo Formativo 03: Estudos Diversificados e de Aprofundamento em áreas específicas.	Educação e literatura	60h	8º período
			Linguística e Alfabetização	60h	8º período
		Sub-eixo 02: Estudos Diversificados	Literatura infanto-juvenil	60h	8º período
Curso de Pedagogia da UEMA	Núcleo de Estudos Específicos	Fundamentos e metodologia do ensino de Língua Portuguesa	60h	3º período	
		Letramento e alfabetização	60h	4º período	
		Literatura infanto-juvenil	60h	6º período	

Fonte: Projetos de curso de Pedagogia da UFMA e da UEMA

De acordo com as informações dispostas no quadro, observamos que, no currículo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a formação acerca do ensino de leitura contempla um conjunto de disciplinas que englobam a alfabetização, o ensino de língua materna e também da literatura, em um total de 300 horas. No entanto, este currículo atende, em caráter obrigatório, somente as disciplinas previstas no Eixo formativo 02, subeixo 02: Formação para docência, que são: Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, com um total de 120 horas. As disciplinas que fazem parte do Eixo de Estudos Diversificados, subeixo 02: Estudos Diversificados, são ofertadas somente em alguns semestres, alternando com outras disciplinas propostas para esse eixo. Assim, as disciplinas Linguística e Alfabetização, Educação e Literatura e Literatura Infanto-juvenil estão no currículo do curso, mas nem todos os que são formados, nesta instituição, cursam essas disciplinas. Desse modo, observamos que as disciplinas que trabalham o ensino da leitura, neste currículo, correspondem às citadas a seguir: Fundamentos e Metodologia para alfabetização e Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, cuja finalidade consiste em apresentar a língua materna como objeto de ensino, a fim de promover a alfabetização e desenvolver conteúdos e metodologias específicas ao ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, respectivamente.

No currículo do curso da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a carga horária total das disciplinas sobre ensino de leitura corresponde a 240 horas e inclui disciplinas que abordam a leitura na alfabetização e a leitura literária, como: Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Letramento e Alfabetização e Literatura Infantojuvenil. Essas disciplinas têm por objetivo apresentar o ensino de língua materna nos anos iniciais do fundamental, contextualizar o processo de letramento, ressaltando os usos sociais da leitura associados à alfabetização e desenvolver a prática da leitura com textos literários infantojuvenis para formar leitores nos anos iniciais de escolarização.

Nesses currículos, a leitura é apresentada como objeto de ensino e se caracteriza como um objeto que possui métodos e estratégias (com objetivos, conteúdos e práticas) que precisam ser apreendidos para serem desenvolvidos e, ao definirem como eixos da formação docente nos anos iniciais do ensino fundamental o trabalho com a leitura para alfabetizar e para promover a formação de leitores na escola básica, os currículos das instituições encaminham as mudanças propostas pelas Diretrizes e colocaram a docência dos anos iniciais no centro da formação do pedagogo.

Os projetos de curso também incorporaram das Diretrizes o desenvolvimento de práticas investigativas para a formação docente. Nessas orientações, a pesquisa destaca-se como conhecimento central para essa formação e relaciona-se a “a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras” (BRASIL, 2006, p.04) e faz parte do núcleo de estudos diversificados.

Nos dois Cursos, o desenvolvimento das atividades relacionadas à pesquisa pode ser identificado pelas disciplinas²⁹ que apresentam conteúdos e métodos para formar o estudante a partir do desenvolvimento de práticas investigativas. No currículo do Curso de Pedagogia da UFMA, as disciplinas que estão relacionadas à pesquisa são: Metodologia da pesquisa educacional, Pesquisa educacional I, Pesquisa educacional II, e Pesquisa educacional III. No currículo da Pedagogia da UEMA, são: Metodologia Científica, Prática na dimensão escolar e Projeto de pesquisa.

Do que foi posto pelas Diretrizes e assimilado nos projetos de curso, dois aspectos se revelaram nas monografias: a incorporação da alfabetização e da pesquisa como prática pedagógica. A partir do momento em que o curso de pedagogia começou a formar

²⁹ Detalharemos as disciplinas no capítulo sobre a Metodologia da Pesquisa.

professores para os anos iniciais, disciplinas³⁰ como Fundamentos para alfabetização, Letramento e Literatura infantil foram inseridas no currículo e a leitura começou a ser estudada como objeto de ensino. Observamos, ainda, nas monografias a ênfase dada por elas à necessidade de promover pesquisas, aproximando-as da realidade educacional local, que pode se caracterizar pela realização de estudos sobre o cotidiano escolar dessas práticas, sobre as concepções de professores e de estudantes dos anos iniciais relacionadas à leitura.

Assim, nesta parte do capítulo, apresentamos os dois cursos de pedagogia onde foram elaboradas as monografias analisadas. Observamos que, com trajetórias bastante distintas, o curso da UFMA, que iniciou como bacharelado, e o curso da UEMA, já voltado à formação de professores, passaram por reformulação, a fim de atender às demandas do contexto e às exigências legais para assumir a formação de professores dos anos iniciais. Ambos, convergiram para essa formação e a inseriram no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, no contexto da universidade.

Optamos por fazer um percurso, nessa contextualização, do tempo e espaço da pesquisa, destacando, inicialmente, uma referência que nos foi muito presente quando problematizamos sobre o que significa pesquisar leitura no Maranhão: a representação de um estado cujo desenvolvimento econômico, entre os séculos XVIII e XIX, marcou a vida cultural da capital. Essa representação possibilitou a observação da leitura como prática cultural que, nesse contexto, era incentivada e influenciada pelos movimentos literários da época. Optamos também por apresentar que a formação de professores iniciada pela criação da Escola Normal se encaminhou, anos depois, para o âmbito acadêmico, contribuindo com essa formação para a produção de pesquisas.

Finalizamos o capítulo descrevendo os cursos, as instituições e o momento em que foram elaboradas as monografias, entendendo este percurso não como um *continuum* de tempo e espaço, mas como um conjunto de eventos que contribuíram para caracterizar o contexto da pesquisa, onde a educação foi impulsionada pelo fortalecimento da economia no Estado, nos séculos XVIII e XIX, no qual o sistema educacional, que se baseava no ensino bacharelesco e voltado à classe dominante, precisou adequar-se às necessidades reais da produção econômica voltando-se ao ensino da classe média para formar mão de obra; onde a formação de professores teve suas primeiras iniciativas em meio a um contexto de produção cultural, literária, em relação direta com a herança francesa e se encaminhou, posteriormente, de uma formação mais voltada para a prática docente nas

³⁰ Essas disciplinas serão apresentadas mais detalhadamente no capítulo IV.

escolas normais até chegar na formação docente na universidade; também com as universidades analisadas que surgiram em contextos nos quais foi necessário ampliar a mão de obra no Estado cuja produção de conhecimentos se deu em função da crescente demanda de produção, como exemplo, a Universidade Estadual do Maranhão que surgiu com os cursos voltados para atender ao desenvolvimento via agropecuária, enquanto os cursos de licenciatura, entre eles o de Pedagogia, surgiram somente nos anos de 1990, para atender à necessidade de profissionais com formação na área de ensino. Nesse sentido, a relação que se estabeleceu entre o contexto econômico maranhense, o artístico-cultural e o educacional encaminhou a instrução pública, a formação de professores e o surgimento dos cursos universitários de uma perspectiva mais enciclopédica, voltada à formação da classe dominante, para a formação de profissionais que atenderiam às necessidades da produção econômica, a fim de responder às demandas dessa sociedade e em função disso promover a produção de conhecimentos.

Diante das considerações sobre os conceitos e as perspectivas que contribuíram para descrever a fundamentação teórica da pesquisa e do contexto sobre o que significa pesquisar sobre leitura no Maranhão, passaremos à apresentação da pesquisa propriamente dita, iniciando pela metodologia que foi utilizada e, em seguida, apresentando os resultados a que chegamos com a análise dos dados.

4. A METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa que apresentamos se caracteriza como uma investigação que possui caráter qualitativo, de base bibliográfica e documental. Optamos pela pesquisa documental porque apresenta peculiaridades que se definem pela diversidade metodológica, abrangendo uma ampla variedade de materiais que podem receber o status de documentos de pesquisa. Podem se constituir como materiais de pesquisa, segundo Laville e Dione, “todo vestígio deixado pelo homem” (1999, p. 166), tais como publicações que definem orientações, apresentam projetos, detalham prestação de contas; documentos pessoais, diários íntimos, correspondências, escritos em que as pessoas contam suas experiências, onde descrevem emoções, expressam percepções de si mesmas; tipos de dossiês que contêm dados sobre educação, justiça, saúde, relações de trabalho, condições econômicas; artigos de jornais e periódicos, publicações científicas, etc. Os documentos são relevantes e úteis à pesquisa porque as informações estão contidas diretamente neles, cabendo ao pesquisador fazer sua triagem, codificá-los e categorizá-los de acordo com as necessidades de seu estudo.

Segundo Lüdke e André, “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador[...]” (1986, p. 39), por isso, são fonte de informações factuais que os pesquisadores podem analisar, a partir de questões e/ou hipóteses, no sentido de comprovar ou não o que foi previsto pelo pesquisador. Entre as características que consideramos para realizar a pesquisa documental, estão: o tratamento de dados em fontes consideradas originais, envolvendo conteúdos que ainda não tiveram tratamento analítico, possibilitando ao pesquisador desenvolver sua análise e investigação; o caráter histórico, tendo em vista que descrevem os fatos sociais disponíveis à interpretação do pesquisador de modo consolidado; por serem fontes que persistem ao longo do tempo, cujo ‘substrato temporal’ contém informações do próprio contexto no qual foram elaboradas, possibilitando leituras particulares da realidade em que os documentos foram produzidos e de posse delas, podem ser consultadas diversas vezes.

Considerando essas características, os materiais que utilizamos para identificar as leituras e as formas de representá-las foram os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)/Monografias elaborados por discentes de pedagogia em universidades maranhenses, no período entre 2006 e 2016. Inicialmente, decidimos por esses materiais porque eles são representativos de uma etapa de formação acadêmica, isto é, são trabalhos

necessários ao cumprimento de uma etapa de estudos, tanto na graduação como na pós-graduação *lato sensu*, e durante as análises, evidenciamos outras funções que esses materiais cumpriram, nesta pesquisa.

A primeira delas diz respeito ao reconhecimento das monografias como *trabalhos acadêmicos* em que os discentes buscam demonstrar a apropriação de conhecimentos sobre um objeto de sua área de formação, articulando a fundamentação teórica com descrição e análise dos dados da pesquisa. Trabalhos acadêmicos que devem ser elaborados de acordo com orientações e diretrizes de órgãos normativos como ABNT (Associação Brasileira de Normas e Técnicas) e também determinadas pelas instituições de ensino, pois refletem as especificidades do(s) curso(s) onde são apresentados e a eles deve ser dada a atenção enquanto trabalho de produção escrita, fazendo-lhes as correções necessárias para que sejam apresentadas como materiais de acesso público.

A segunda função refere-se ao reconhecimento das monografias como *fontes* da pesquisa. Segundo Eco, na pesquisa, “as fontes não existem ainda sob a forma de textos escritos, mas devem tornar-se os textos que você inserirá na tese à guisa dos documentos: dados estatísticos, transcrições de entrevistas, talvez fotografias ou mesmo documentos audiovisuais[...]” (2009, p. 35). Dessa concepção, entendemos as monografias como documentos que apresentam resultados de estudos e investigações acadêmicas, como registros que contribuem para saber o que tem sido pensado, elaborado e produzido referente às práticas de leitura, no âmbito da formação de professores e como tal, constituem-se como fontes de pesquisa

Na mesma perspectiva das monografias como fontes de pesquisa, entendemos que esses trabalhos materializam determinadas formas de ler e de representar a leitura, possibilitando, através da observação de estratégias de leitura, reconhecer como os estudantes se apropriaram de conhecimentos para elaborarem seus trabalhos, pois, segundo Chartier (2001a), as formas através das quais nos apropriamos pela leitura estão inscritas nos textos, podendo ser reconhecidas por vestígios que demonstram seus usos. De acordo com essa perspectiva, é necessário ter em vista os modos de leitura num momento e lugar determinados, pois “cada uma destas ‘maneiras de ler’ comporta os seus gestos específicos, os seus próprios usos do livro, o seu texto de referência [...]” (CHARTIER, 1990, p. 131), por isso, a análise das monografias elaboradas por discentes de pedagogia de universidades maranhenses possibilitou observar as apropriações de leitura através das representações sobre leitura e ensino de leitura inscritas nestes materiais. Assim, neste capítulo apresentaremos a metodologia da pesquisa, descrevendo

os materiais, os métodos e os modos como desenvolvemos as análises. Contudo, consideramos apresentar o contexto institucional em que as monografias foram localizadas, a partir do relato dessa trajetória que descreveremos a seguir.

Quando iniciamos o doutorado, apresentamos um projeto de pesquisa sobre a relação entre leitura e formação de professores, com base nas análises dos currículos dos cursos de pedagogia, porém, à medida que aprofundamos os estudos sobre o tema, consideramos que seriam necessários outros materiais para apresentar, de modo mais consistente, essa relação. Desse modo, fizemos buscas em sites das instituições públicas do Maranhão e quando retornamos a São Luís, em 2020, iniciamos a coleta dos materiais da pesquisa, em bibliotecas, coordenações de curso, até conseguir localizá-los e a eles ter acesso.

Nessa época, tínhamos como possíveis materiais: relatórios do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Trabalhos de Conclusão de Curso e, antes de definirmos pelo estudo das monografias, fizemos um levantamento das pesquisas de iniciação científica sobre leitura, nas instituições. Na tentativa de localizar os materiais impressos, fomos à Coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) de uma das universidades e obtivemos a informação de que os relatórios, que eram impressos até 2015, haviam sido descartados devido a uma infestação de cupim no arquivo que guardava esse material e que a partir de 2016 os processos para este Programa, desde a inscrição até a entrega do relatório final, seriam digitalizados e de acesso exclusivo pelo coordenador. Na ocasião, foram disponibilizados os resumos, mas eles não atendiam aos critérios da pesquisa e então, decidimos por manter a pesquisa com as monografias.

A localização dos materiais para a pesquisa ocorreu de forma diferente, pois, enquanto em uma das instituições tivemos muita dificuldade para encontrar os materiais, na outra eles foram de fácil acesso. Assim, para localizar as monografias da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), fomos à Biblioteca Central e obtivemos a informação de que, desde 2002, nenhuma monografia de graduação seria arquivada naquele espaço, pois, segundo o funcionário que me atendeu, “com o passar dos anos se tornou inviável a guarda desse material na biblioteca dada a crescente demanda desses trabalhos”. Desde então, as monografias ficariam, segundo ele, armazenadas sob a responsabilidade das coordenações de cursos e somente ficariam na Biblioteca Central monografias de especialização, dissertações e teses elaboradas e defendidas no campus de São Luís. Outra informação foi sobre a possibilidade desses materiais estarem em bibliotecas setoriais.

Assim, fomos à Direção do Centro de Ciências Sociais (CCSO) onde fica o curso de pedagogia para saber se as monografias estariam na biblioteca setorial e nos informaram que, a partir de 2006, os trabalhos já estariam sob a responsabilidade da coordenação de curso.

Entramos em contato com a coordenação do curso e nos informaram que não guardavam mais as monografias impressas, mas em CD e seriam disponibilizados em breve, mas a universidade fechou as portas antes que conseguíssemos acesso a esses materiais e decidimos, então, acessar o lattes de professores dos Departamentos de Educação que trabalham com a temática da leitura, observamos as orientações concluídas e solicitamos, via e-mail, aos colegas que pudessem disponibilizá-los e enfim, conseguimos os materiais dessa instituição.

Para localizar as monografias da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), fizemos o levantamento dos materiais no catálogo disponibilizado no site da universidade. Nesse repositório, as monografias estavam organizadas por curso, tema e ano, o que facilitou a localização dos trabalhos, no entanto, eles não apresentavam os trabalhos completos, por isso, precisamos ir à Biblioteca Central da instituição para localizá-los.

Na Biblioteca Central da UEMA, as monografias estavam armazenadas em uma sala específica, organizadas por curso e por ano, o que facilitou bastante a localização daquelas que já haviam sido identificadas pelo site, restando somente a autorização para fazer a digitalização dos materiais. Era março de 2020 e dois dias depois de conseguirmos coletar os materiais, as universidades foram fechadas. Não podíamos mais ter acesso a esses espaços porque a pandemia de COVID 19 era uma realidade na cidade e o número de pessoas infectadas estava aumentando rapidamente.

Trouxemos este relato³¹ para explicitar o que significou fazer pesquisa nesse contexto, em que os espaços para pesquisa estavam fechados e alguns materiais ainda não tinham acesso disponibilizado em formato virtual. Sentimos, naquela ocasião, um imenso alívio por ter conseguido coletar o material e assim trabalhar nele enquanto estivemos isolados. É importante também para pensarmos sobre o lugar que ocupam os registros de pesquisa em nossas instituições, pois, como observamos com as monografias de graduação, guardadas nas coordenações, ocupam um “limbo” e não possibilitam manter-se como registros ativos dos resultados das pesquisas que desenvolvemos, já que são tratadas, em alguns casos, como trabalhos de menor rigor e menos densidade teórica,

³¹ Registro feito no dia 20 de março de 2020, no Diário de Pesquisa.

contudo, entendemos que se constituem como registro de resultados de pesquisa legítimos porque são parte da produção acadêmica das instituições e, por isso, o acesso a elas precisa ser disponibilizado a fim de inspirarem outras pesquisas.

Nesta perspectiva, consideramos a relevância acadêmica das monografias por sua representatividade na formação do pesquisador como momento inicial de elaborações pelos graduandos e de proposições de estudos que contribuem para formalizar os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica, contribuindo para que não fiquem, como afirma Foucault, como “[...] grafismos amontoados sob a poeira das bibliotecas, dormindo um sono para o qual não deixaram de deslizar, desde que foram esquecidos, e desde que seu efeito visível se perdeu no tempo[...]”(2002, p. 139).

4.1 A monografia como produção acadêmica

Trabalho de Conclusão de Curso e Monografia são denominações que podem ser usadas para descrever o mesmo tipo de trabalho acadêmico, porém, é preciso fazer algumas considerações pelas distinções que há entre eles. De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) representa o resultado de estudo de graduação, trabalho de graduação interdisciplinar, trabalho de conclusão de curso de especialização e/ou aperfeiçoamento que deve “[...] expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso, programa, e outros ministrados. Deve ser feito sob a coordenação de um orientador” (ABNT, 2011, p. 04). O Trabalho de Conclusão de Curso ou TCC refere-se a uma atividade acadêmica mais abrangente e pode ser em diferentes formatos: como uma monografia em que são articulados conhecimentos e referências de uma área de estudo, um espetáculo teatral, a organização de um roteiro, a composição cênica, relativa à área de artes cênicas, um artigo científico sobre um determinado tema, a criação e apresentação de uma peça publicitária, radiofônica, televisiva relativas à área da comunicação social, uma proposta pedagógica ou um projeto de ensino relativo à área da educação. Segundo Severino (2007, p. 202), o TCC constitui-se como atividade curricular em cursos de graduação e corresponde à etapa de formação acadêmica em que ocorre o desenvolvimento de um trabalho científico por estudantes que estão concluindo a graduação, podendo ser de cunho teórico, uma pesquisa documental, de campo ou a publicação de artigo científico, de acordo com as deliberações do respectivo curso.

A monografia, por sua vez, é uma modalidade de TCC que aborda elementos teóricos e relativos à pesquisa acadêmico-científica e são, portanto, requisitos à conclusão de uma etapa do ensino superior, seja na graduação ou na pós-graduação *lato sensu*. Etimologicamente, monografia vem de – *mónos*, que significa um só, e *graphein*, que significa escrever, ou seja, monografia refere-se à escrita de um assunto único (SALOMON, 2008, p. 255). Nesse sentido, ela se caracteriza pela elaboração de conhecimentos a respeito de um determinado tema cuja descrição ocorre de modo bem específico e detalhado.

De acordo com Salomon (2008), a etimologia e os usos do termo deram-lhe dois sentidos. Um que ele descreve como sentido lato e se caracteriza como um trabalho científico que resulta de pesquisa, considerando, nesta definição, dissertações científicas, dissertações monográficas e a tese de doutorado. Em sentido estrito, a monografia se constitui como uma atividade que apresenta um tratamento específico a um tema que resulta de pesquisa científica e que apresenta uma contribuição relativa para a área de conhecimento à qual pertence. Para o autor, a monografia que é apresentada para conclusão de curso de graduação é a dissertação monográfica que tem por objetivo demonstrar o que foi aprendido pelo estudante, onde se avalia o desempenho de sua formação. Geralmente, se constitui como uma atividade inicial da pesquisa, pois mesmo que o discente tenha feito iniciação científica e nela apresentado relatório da pesquisa, na monografia há um conjunto de elementos nos quais ele precisa demonstrar aprofundamento, por exemplo, a revisão bibliográfica, a descrição dos métodos utilizados na pesquisa, os resultados alcançados e como eles foram analisados e este trabalho é exigência para obtenção de grau de licenciado ou bacharel, de acordo com sua área de formação. Por isso, representam uma fase de finalização dos estudantes no ensino superior, momento no qual têm a possibilidade, sob a orientação de um professor, de demonstrar conhecimentos sobre um tema, articulando os conteúdos do curso, das disciplinas e das atividades acadêmicas que participaram e, em algumas instituições, estes trabalhos são apresentados em defesa pública para uma banca examinadora.

A elaboração da monografia tem, entre suas finalidades, o objetivo de contribuir para a formação do discente como pesquisador iniciante, possibilitando que ele exercite todo o processo de pesquisa sobre o tema a que se propôs estudar. Ela consiste, também, em uma estratégia didática para observar a aprendizagem do discente sobre um determinado tema de sua área de formação e, enquanto trabalho acadêmico, caracteriza-se por apresentar pesquisa bibliográfica, por descrever dados obtidos a partir de

observações, quando realiza pesquisa de campo e por elaborar reflexões em torno do tema a que se propõe estudar. Assim, é um trabalho que possibilita ao estudante a produção da leitura de estudo, a interpretação e análise de textos, o debate de ideias a respeito do tema estudado e o desenvolvimento das habilidades de síntese e de comunicação escrita necessárias para avaliar o desempenho do discente ao final de sua formação.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Res. CNE/CP, nº 01, 2006), a referência ao trabalho de conclusão de curso é associada à pesquisa quando, considera no Artigo 3º, “II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional” (2006, p.01) e quando destaca o trabalho de conclusão de curso como parte das atividades complementares que proporcionam vivências educacionais aos licenciandos. Assim, o TCC é um componente curricular nos cursos de graduação em Pedagogia, por isso, as definições e normatizações sobre esse trabalho são regulamentadas nas Orientações Curriculares de cada curso e também em seus currículos, ficando sob a responsabilidade de cada instituição definir as resoluções e normas para sua elaboração. Em algumas instituições, por exemplo, a apresentação pública pode ser exigida como requisito de avaliação do trabalho, fazendo com que o estudante apresente um certo domínio de conhecimentos específicos sobre o tema e também articule-os à sua área de formação acadêmica.

De acordo com as resoluções de graduação das universidades em análise, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma produção acadêmica que visa avaliar a capacidade do discente para sistematizar conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica, podendo ser apresentado em forma de trabalho monográfico, de artigo científico, como proposta pedagógica fundamentada em paradigma educacional, como proposta tecnológica com base em pesquisa científica, projetos de intervenção nas áreas tecnológicas, computacional, produção e defesa de relatório de estágio que demonstre cientificidade na relação teoria e prática desenvolvida no currículo.

Nos cursos de pedagogia analisados, o TCC está no currículo como atividade acadêmica de caráter obrigatório, com carga horária específica, organizando-se a partir das determinações de regimento e de normas da graduação. Esses cursos optaram pela apresentação da monografia como Trabalho de Conclusão de Curso, destacando a importância desse trabalho como requisito para obtenção do grau de licenciado e também como rito de avaliação do discente acerca dos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica, considerando a necessidade de preparação para a elaboração desse trabalho.

No curso de Pedagogia da UFMA³², a monografia insere-se como atividade no conjunto das práticas educativas integradoras, com carga horária de 60h e é descrita como atividade que orienta o aluno, individualmente, para a produção de estudo científico de temas e problemas relacionados ao campo educacional (MARANHÃO, 2009, p. 71). No curso de Pedagogia da UEMA, a monografia foi instituída desde a fundação do curso, em 1993 e, após as Diretrizes de 2006, foi inserida como uma atividade acadêmica com o objetivo de desenvolver a reflexão teórica de práticas pedagógicas, de relatos de experiências que contribuam para o desenvolvimento de práticas investigativas entre os estudantes (MARANHÃO, 2015, p. 45).

Isso posto, buscando observar as representações sobre o ensino de leitura em monografias elaboradas por discentes de pedagogia, selecionamos os materiais para compor o *corpus* de análise com base nos seguintes critérios:

1. Seleção de monografias sobre leitura, considerando que analisaremos como o ato de ler é compreendido por aqueles que serão futuros professores; o fato de realizarem em seus Trabalhos de Conclusão de Curso pesquisas sobre leitura pode fornecer pistas para se observar o papel que o ensino de leitura ocupa nessa formação;
2. Seleção de monografias de estudantes de pedagogia, considerando que este curso é responsável pela formação inicial de professores para os primeiros anos e o trabalho com a leitura, nesse nível de ensino, ser considerado como momento fundamental para o processo de escolarização;
3. Estabelecimento de recorte temporal de 10 anos, entre 2006 e 2016; a definição por esse recorte histórico teve como parâmetro para estabelecer seu início a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, pela Resolução nº. 01, de 2006, que orientou mudanças significativas para a formação de professores dos anos iniciais, reposicionando essa formação do nível técnico para o ensino superior; e, para seu fim, o ano de 2016, último ano antes da publicação da Base Nacional Comum Curricular, que estabelece novos fundamentos para o ensino da leitura na escola;
4. A seleção de monografias de cursos de pedagogia de instituições maranhenses, a fim de compreender como esse processo de elaboração de pesquisas sobre leitura

³² Este curso só aderiu à exigência da monografia como trabalho de conclusão em 1979.

se deu nessa conjuntura, buscando contribuir com a produção de conhecimentos para a realidade maranhense.

Diante desses critérios, organizamos o *corpus* para análise a partir de Trabalhos de Conclusão de Curso, especificamente, de monografias de cursos de Pedagogia, elaboradas entre 2006 e 2016, de instituições maranhenses. Inicialmente, localizamos setecentos e quarenta e nove monografias elaboradas por discentes de pedagogia, nas universidades pesquisadas. Dessas, setenta e quatro apresentavam a leitura como tema central. De acordo com esse dado, as monografias sobre leitura representam dez por cento dos trabalhos elaborados no respectivo período. Decorre daí um primeiro questionamento: qual o espaço que o ensino de leitura ocupa na formação docente, considerando que nessa questão, especificamente, é priorizada a formação do alfabetizador e do professor de língua portuguesa para os anos iniciais? Identificar esses trabalhos contribuiu para que pudéssemos organizar um levantamento inicial que culminou com a definição das amostras para análise e, por ser baseado em dados quantitativos, compôs-se um processo relevante para observarmos como as pesquisas sobre leitura estão inseridas no conjunto dos TCC na graduação em pedagogia.

Assim, o *corpus* de análise é composto por dezessete monografias que foram elaboradas por discentes de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão e da Universidade Estadual do Maranhão, no campus de São Luís³³. Entre elas, temos trabalhos elaborados entre os anos de 2006 a 2016 que apresentaremos em ordem crescente de acordo com o ano de elaboração.

M01(2006): A utilização da Literatura Infantil na escolarização dos alunos com deficiência mental na Escola Eney Santana.

M02(2006): Reflexões e Proposições sobre as limitações e possibilidades na utilização pedagógica da literatura infantil.

M03(2008): Um olhar além da leitura funcional.

M04(2009): Literatura Infantil e representação afrodescendente: a ausência de livros com personagens negros na sala de aula.

M05(2012): O Ensino da Leitura e da Escrita no 2º ano do Ensino Fundamental: concepções e práticas das professoras alfabetizadoras.

M06 (2013): A contribuição da leitura na aprendizagem dos conteúdos de matemática no 5º ano

M07 (2013): A literatura infantil na formação de leitores das séries iniciais.

M08 (2013): A literatura maranhense no contexto da formação de leitores.

³³ Por conta da restrição de acesso às instituições no período da pesquisa com a pandemia de COVID 19, não foi possível ter acesso às monografias de outros municípios.

M09 (2013): A leitura no ensino fundamental da unidade de educação básica cidade olímpica: reflexões sobre as práticas pedagógicas em prol da formação de leitores.

M10(2014): Professor-leitor: desafios pedagógicos na construção do hábito da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental.

M11(2015): Contação de histórias: um relato de experiências do Projeto Escola de Educadores na Rede Leitora “Ler pra Valer” em São Luís.

M12(2015): As fábulas na formação de leitores no ciclo de alfabetização.

M13 (2015): O desafio de formar alunos leitores no ensino fundamental: um olhar direcionado para a prática docente nas salas de aula.

M14(2015): O aprendizado da leitura: A formação do leitor proficiente e sua influência no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da habilidade de interpretação textual nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

M15(2015): A prática da contação de histórias para o desenvolvimento da linguagem na criança pequena.

M16 (2016): Leitura e interpretação textuais no 4º e 5º anos em uma escola pública municipal de ensino fundamental em São Luís.

M17 (2016): Os cantinhos de leitura e suas implicações para o letramento de crianças em processo de alfabetização.

4.2 A monografia como fonte de pesquisa

Além de trabalhos acadêmicos, nesta pesquisa, as monografias são consideradas como *fontes de pesquisa* onde se materializam os vestígios de leitura que os discentes realizaram para compor suas pesquisas. De acordo com Eco (2009), as fontes são materiais por meio dos quais os pesquisadores coletam as informações necessárias ao encaminhamento da pesquisa. Desse modo, observamos, inicialmente, as monografias, identificando os temas relacionados à leitura e, para isso, utilizamos a metodologia de Estado da Arte, que, conforme Ferreira (2002), consiste em inventariar e descrever a produção acadêmico-científica sobre o tema que se busca investigar. Assim, realizamos um levantamento geral em relação aos temas abordados, a fim de reconhecermos como esses trabalhos abordam a leitura, conforme descreveremos a seguir.

As monografias que compõem o *corpus* foram elaboradas entre os anos de 2006 e 2016, sendo duas de 2006 e de 2016, uma de cada um dos seguintes anos: 2008, 2009, 2012 e 2014, quatro de 2013 e cinco de 2015. Os materiais de análise apresentam como tema principal a leitura e relacionam a esse tema outros que representam concepções teóricas, contextos de formação leitora, práticas de leitura e metodologias a serem abordadas. No levantamento inicial das monografias, buscamos agrupar os trabalhos relacionando os temas apresentados às finalidades da leitura e aos espaços em que as pesquisas são desenvolvidas.

Em relação às finalidades da leitura, as monografias apresentam o ensino de leitura associando-o para fins, como, a formação de leitores que é apresentada nas monografias como uma consequência do ensino de leitura desenvolvido na escola básica. Na relação de trabalhos que abrangem essa temática, estão as monografias M11, M15, que relacionam o ensino de leitura à leitura literária e voltam-se à literatura infantil; a monografia M04, que observa a formação de leitores, abrangendo o debate étnico-racial, e o trabalho M01, que descreve o ensino de leitura na escolarização de crianças com déficit cognitivo; observamos, ainda, monografias que destacam a importância de apresentar a leitura literária nos anos iniciais do fundamental, como as monografias M02, M07 e M13; o trabalho M08, que traz como destaque a literatura infantil maranhense para a formação de leitores, e a monografia M12, que descreve a importância de textos da literatura infantil como as fábulas no ensino fundamental.

Outra finalidade que aparece associada ao ensino de leitura destina a leitura para alfabetizar. De modo geral, a relação entre o ensino de leitura e a alfabetização é recorrente nas monografias porque esses trabalhos consideram os anos iniciais de escolarização no ensino fundamental como etapa da alfabetização de crianças, e há trabalhos em que essa relação é apresentada de modo mais específico, associando o ensino de leitura à alfabetização, entre os quais estão aqueles que abrangem a concepção de leitura dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), como as monografias M05 e M09 e o trabalho M17, que observa o ensino de leitura desenvolvido em turmas do ciclo de alfabetização.

Entre as finalidades relacionadas ao ensino de leitura, há monografias que associam a leitura ao desenvolvimento de estratégias para aprendizagem, como os trabalhos M03, M14 e M16, cujas pesquisas estão relacionadas ao trabalho da compreensão leitora para formar o leitor proficiente e como prática que forma o leitor de maneira crítica; e também o trabalho M06, que destaca a importância do ensino de leitura para a aquisição de conteúdos de outros componentes curriculares, como exemplo, a matemática.

Em relação aos espaços em que as pesquisas foram desenvolvidas, as monografias apresentam, de maneira geral, pesquisas que observam o ensino da leitura no contexto escolar, em escolas da rede pública municipal, da rede pública estadual e também da rede particular de São Luís-MA, analisando o trabalho com o ensino de leitura que é realizado em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental. O levantamento relacionado ao espaço evidenciou que esses trabalhos buscam responder à comunidade acadêmica na

qual se desenvolvem com estudos que enfatizam a prática pedagógica de professores nos anos iniciais do fundamental.

Da observação mais geral das monografias, reconhecemos uma variedade de temas, discursos e de concepções sobre a leitura, refletindo-se nas finalidades que a leitura pode ocupar no contexto de escolarização básica. Reconhecemos, também, que as monografias analisadas, nesta pesquisa, cumprem o papel institucional de apresentar conhecimentos adquiridos sobre o ensino de leitura, a partir da mobilização de conhecimentos do campo pedagógico associados às aprendizagens sobre leitura e às concepções de infância, de escola, de prática docente, concepções que são representativas de uma abordagem pedagógica da leitura, reconhecendo as monografias como materiais que são representativos de uma iniciação à pesquisa e como trabalhos acadêmicos que trazem representações de aprendizados adquiridos na formação acadêmica. Nesse sentido, as consideramos também como textos onde há rastros das leituras que os discentes fizeram, destacando-se pela possibilidade de encontrar nelas, modos de ler e formas de representar a leitura na formação em pedagogia.

Após o levantamento inicial sobre os temas abordados nas monografias, analisamos as informações ao longo dos trabalhos, observando-os nas seguintes partes: na introdução, que tem por objetivo apresentar o tema da pesquisa, os objetivos e como se organiza o trabalho. Observamos a trajetória em que se deu, identificando os motivos que encaminham os discentes a pesquisar sobre leitura; nas referências utilizadas na pesquisa, localizando, a partir delas, livros, documentos e outros materiais que apresentassem as filiações teóricas em que os discentes se basearam para compor suas pesquisas; na revisão bibliográfica, parte da monografia em que são apresentadas as concepções e perspectivas sobre leitura e ensino de leitura que fundamentam os trabalhos, nas quais identificamos os trechos com citações das filiações teóricas utilizadas pelos discentes para fundamentar suas pesquisas; nas análises dos dados e resultados da pesquisa, destacando os trechos em que os discentes descrevem e analisam as práticas da leitura vivenciadas na pesquisa de campo.

Assim, buscamos identificar os modos de ler representados nos trabalhos, localizando as formas materiais em que são apresentadas – textos, livros, documentos oficiais –, a partir de um levantamento das obras sobre leitura, identificando as mais recorrentes entre os trabalhos, destacando entre os autores, a representatividade de estrangeiros, de autores nacionais e de autores locais; e também selecionando trechos das monografias em que fazem referência às perspectivas teóricas, a fim de verificar as leituras que os discentes fizeram para compor as pesquisas.

Para analisar as representações produzidas sobre o ensino de leitura na formação docente, selecionamos enunciados das monografias, descrevendo-os de forma literal e identificando-os com a letra M (de monografia) seguida do número e do ano de elaboração correspondente ao trabalho a que o trecho pertence, como apresentada no *corpus* de análise. Esses enunciados apresentam as concepções de leitura, de alfabetização, de leitor a ser formado e de professor que, segundo apontam os trabalhos, tem a responsabilidade por essa formação. Selecionamos, ainda, enunciados que descrevem representações do trabalho de leitura no contexto escolar com análises dos dados sobre as práticas de leitura vivenciadas durante as pesquisas pelos discentes-pesquisadores. Assim, com base na observação das monografias, buscamos identificar as representações de leitura nelas impressas, tendo como unidade de análise os trechos retirados de diferentes partes das monografias.

5 REPRESENTAÇÕES DE LEITORES E DE LEITURAS NAS MONOGRAFIAS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados alcançados na pesquisa, observando os interesses que encaminham os discentes a pesquisarem sobre leitura e, também, as representações de leitura que são apresentadas nas monografias. Inicialmente, partiremos da observação dos discentes na relação com o objeto de suas pesquisas por entendermos haver, nessa relação, a formação dos discentes enquanto pesquisadores e também como leitores, em uma articulação entre o que é particular do sujeito que lê e as características de uma coletividade que, supomos, possa ter influenciado em suas leituras e contribuído para a formação do interesse dos discentes a fim de pesquisar sobre leitura. Desse modo, consideramos a concepção de *comunidade de leitores*³⁴ de que tratam Certeau (2008) e Chartier (1991) para discorrer sobre o que há, em comum, entre os discentes-pesquisadores que elaboraram as monografias.

Iniciamos as análises caracterizando os discentes como leitores acadêmicos, como pesquisadores iniciantes e como professores que, em formação, optaram por realizar pesquisas sobre leitura em escolas do Maranhão e reconhecemos, nas monografias, como se deu a formação do interesse em pesquisar sobre leitura, supondo que esse interesse está associado às vivências que os discentes-pesquisadores tiveram com essa prática, que teria se desenvolvido tanto no meio escolar quanto no meio acadêmico; ao reconhecimento da leitura como prática escolarizada, à medida que desenvolveram pesquisas sobre o seu ensino no contexto escolar; e que abordaram a leitura como meio para promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Para observar a formação do interesse dos discentes em pesquisarem sobre leitura, nas monografias, buscamos em enunciados produzidos por eles características comuns a esses trabalhos. Ao caracterizar os interesses que levaram os estudantes a pesquisarem sobre leitura, compreendemos que haveria uma relação entre leitores e pesquisadores através da qual, ao mesmo tempo em que se impõe a necessidade de manter distância do objeto a pesquisar, os aproxima, colocando-os como coparticipantes das práticas de leitura. Em outras palavras, reconhecemos que, ao pesquisarem sobre o ensino de leitura, os discentes-pesquisadores produziram uma imagem de si mesmos enquanto leitores, a partir das vivências escolares, associando a decisão em pesquisar sobre o tema a situações

³⁴ Os dois autores concebem a comunidade de leitores como o espaço em que os leitores inscrevem suas leituras, produzindo-se a cada comunidade diferentes objetos, diversas formas de ler e modos plurais de interpretar. Cf. Certeau (2008) e Chartier (1991).

de aprendizagem e não-aprendizagem com o ensino da leitura. Evidenciamos, também, que o interesse dos discentes-pesquisadores se dá pela leitura como prática institucionalizada que tem na escola o lugar que é responsável pelo trabalho com essa prática e esses interesses se caracterizam, ainda, pelas vivências *leitoras* como graduandos(as) de pedagogia cuja representação de leitores está atrelada a conhecimentos pedagógicos, a partir dos quais consideram a leitura como prática que promove a aprendizagem e o desenvolvimento humano, conforme apresentaremos a seguir.

5.1 A formação do interesse dos discentes-pesquisadores pelo tema da leitura

A concepção de comunidade de leitores é uma abordagem da história cultural que se define por considerar que há modos de ler comuns a determinados grupos, constituindo-se em um espaço em que são delimitadas histórica, social e culturalmente as práticas de leitura e, embora possa ser entendido como um espaço físico, referindo-se aos leitores de uma determinada região e país; ou histórico, como exemplo, os leitores do Antigo Regime Francês (CHARTIER, 1990), a concepção de comunidade de leitores, aqui abordada, compreende que ler “[...] é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro. Por isso devem ser reconstituídas as maneiras de ler próprias a cada comunidade de leitores [...]” (CHARTIER, 1991, p. 181), não se restringindo, portanto, a um determinado tempo ou espaço, mas pretendendo traçar as características comuns aos leitores do contexto sociocultural da pesquisa, demarcando-as pelas interpretações e discursos recorrentes.

Destacamos, inicialmente, que os discentes-pesquisadores que elaboraram as monografias pertencem a uma comunidade de leitores acadêmicos que, enquanto estudantes dos cursos de pedagogia em universidades maranhenses, constituíram-se, durante sua formação, produzindo leituras como parte do percurso universitário. Dessas leituras, interpretaram, fizeram referências, inscrevendo-se como sujeitos que elaboraram sentidos a partir do que leram e, à medida que se constituíam como leitores nessa comunidade universitária, se constituíam também, ainda que iniciantes, como pesquisadores.

Da definição de leitores inseridos no espaço acadêmico, identificamos, nos TCC, discursos que possibilitaram a sua caracterização como discentes que decidiram pesquisar sobre leitura, a partir do que consideramos como elementos comuns aos trabalhos e que ajudou a defini-los como parte de um coletivo. Daquilo que reconhecemos nos trabalhos

como características comuns, encontramos enunciados que apresentavam: os interesses em pesquisar sobre a leitura como parte de vivências, pessoais e institucionais, sobre essa prática; o reconhecimento da função social da escola como promotora da leitura e a necessidade de elaborar proposições para o trabalho com essa prática; e ainda, a relação entre leitura e conhecimentos pedagógicos que associam o ensino daquela à promoção da aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

5.1.1 Os interesses na pesquisa sobre leitura como parte das vivências com essa prática na escola e na universidade

Como primeira característica, destacamos, nas monografias, os *interesses para pesquisar sobre leitura a partir das vivências* que se deram de forma pessoal no contexto escolar e também como parte do contexto formativo na universidade e em meio a práticas de leitura bem-sucedidas e/ou aquelas que não foram bem conduzidas, os discentes-pesquisadores destacaram que os conhecimentos sobre leitura que foram adquirindo durante a sua formação, na educação básica e/ou na pedagogia, contribuíram para descrever o processo de identificação pessoal com tais conhecimentos.

A representação de leitores é demonstrada pelas especificidades das vivências pessoais já supracitadas, nas quais os discentes buscaram refletir sobre como essa prática se desenvolveu e se desenvolve nas escolas, e há, em comum entre eles, um interesse pela leitura manifestado antes mesmo do ingresso no curso de pedagogia, como demonstram os trechos a seguir,

[...] foi despertado o desejo de falar sobre fábulas, **pelo motivo de apreciá-las desde minha infância. Tive o intuito de verificar como elas estavam sendo trabalhadas atualmente**, com que frequência, e se as crianças se interessam por esse gênero (M12, 2015, p. 10).

[...] O interesse inicia-se ainda no início do Ensino Médio quando passamos a fazer parte de um Grêmio Estudantil na escola pública em que estudávamos, no município de São José de Ribamar que, dentre as reivindicações, **lutava para a criação de uma biblioteca**. Após muitas lutas e com a ajuda da comunidade e de alguns (algumas) colegas conseguimos um espaço na escola e montamos a biblioteca” (M09, 2013, p. 13).

Reconhecer-se enquanto leitor é um dos indícios que caracteriza, nas monografias, o interesse dos discentes em pesquisar sobre a leitura. Esse reconhecimento é evidenciado quando destacam a sua própria experiência com esta prática, ao mesmo tempo que consideram a importância de que seja desenvolvida. Ao apresentarem os motivos que os

encaminharam a pesquisar sobre a leitura, os discentes-pesquisadores justificam, apresentando uma relação que aproxima o discente/leitor daquele que pesquisa sobre leitura, descrita por narrativas sobre a experiência pessoal que representam, ao mesmo tempo, a dimensão subjetiva e a dimensão como objeto cultural que define o ato de ler.

A relação do discente como pesquisador e enquanto leitor com o objeto também é descrita, nos trabalhos, pela vivência deles – já como estudantes da graduação – no contexto formativo, em disciplinas do curso de pedagogia, em estágios e em projetos de extensão à comunidade, conforme o trecho a seguir.

[...] A partir de **observações feitas durante a trajetória do curso de pedagogia, especialmente em escolas campo de estágio e trabalho, onde os professores costumavam cobrar que os alunos lessem livros, indicados pelas escolas, e a fazer resumo dos mesmos.** Constatou-se que as crianças têm uma ideia equivocada sobre a leitura e acham que ler é chato[...] (M10, 2015, p. 36).

[...] partiu de observações feitas durante **minha atuação como bolsista em um projeto de extensão vinculado ao PIBEX-UEMA (2013-2014)**, centrado no trabalho com contação de histórias infantis [...] (M11, 2015, p. 18).

O interesse, por este assunto, **partiu das observações realizadas na disciplina de Prática Curricular na Dimensão Docente, na qual foi realizado o Projeto LEVA (Leitura Escrita Vida Aprendizagem) que tinha como principal objetivo desenvolver atividades metodológicas para alunos com baixo rendimento** escolar na leitura e na escrita e que apresentavam distorção de idade para o ano em curso (M16, 2016, p. 10).

O interesse pelo tema surgiu a partir das experiências compartilhadas durante a execução do Projeto de Intervenção “A arte de saber brincar”, no Estágio em Docência da Educação Infantil (...) onde realizamos práticas de contação de histórias com crianças do Infantil II (...) (M15, 2015, p. 11).

Nos trechos acima, os discentes apontam que a participação em projetos de extensão, em estágios supervisionados e em disciplinas fez com que eles decidissem pesquisar sobre a leitura durante a formação acadêmica, fato que os encaminhou a propor alternativas para o ensino de leitura no contexto escolar. Segundo o que informam em seus textos, o interesse pela pesquisa em leitura foi motivado ora pelas próprias vivências no espaço escolar, ora pelo que observaram dessas práticas em estágios, projetos de extensão nas escolas, como descreveu uma discente cujo interesse para pesquisar sobre a leitura “partiu de observações feitas durante minha atuação como bolsista em um projeto de extensão”, e outro, descrevendo que sua motivação “partiu das observações realizadas na disciplina de Prática Curricular na Dimensão Docente, na qual foi realizado o Projeto que tinha como principal objetivo desenvolver atividades metodológicas para alunos com

baixo rendimento escolar na leitura e na escrita”. Ainda como parte das vivências durante a formação universitária, a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola da rede estadual de São Luís contribuiu para o interesse em pesquisar sobre a leitura, conforme o trecho a seguir.

[...] sentimos a necessidade de pesquisar sobre o processo de alfabetização com o objetivo de **analisar como a leitura e a escrita têm sido trabalhadas em turmas de alfabetização** e se tem proporcionado a formação de leitores e escritores (M05, 2012, p. 10).

Do que os discentes-pesquisadores afirmam, em suas monografias, o interesse em pesquisar sobre a leitura inscreve-se a partir de vivências em espaços escolares, ainda como estudantes da educação básica e são reafirmados quando estudantes da graduação, durante o estágio curricular, na participação em projetos de extensão, nas disciplinas que trazem a leitura como objeto de estudo e dessa observação da prática escolar, decorre a necessidade de continuidade de estudos sobre a temática, em uma relação entre o(a) discente que é leitor(a), professor(a) em formação e pesquisador, conduzindo-o a observar o trabalho com a leitura na escola.

5.1.2 A leitura como objeto de ensino no espaço escolar

A segunda característica que contribuiu para entendermos como se deu a formação do interesse pelo tema da leitura, nas monografias, refere-se ao reconhecimento da *leitura como objeto de ensino no espaço escolar*, estabelecendo uma relação entre objeto e espaço e que é explicitada por enunciados que, ora reconhecem a escola como lugar propício ao desenvolvimento da leitura, ora descrevem que as práticas ali desenvolvidas precisam ser repensadas.

A escola, espaço tradicional em que se produz conhecimento, é a responsável pela aprendizagem tanto da leitura quanto da matemática, de maneira sistematizada [...] (M06, 2013, p. 10).

Cabe à escola viabilizar práticas pedagógicas que favoreçam ao aluno a oportunidade de vivenciar concretamente o valor da leitura [...]” (M07, 2013, p. 26) [Grifos nossos].

Nos enunciados, os discentes-pesquisadores apresentam a escola como instituição que é responsável pela formação de leitores, ao afirmarem que, “A escola, espaço tradicional em que se produz conhecimento, é a responsável pela aprendizagem (...) da leitura” e, ao definirem essa responsabilidade, direcionam sua afirmação a essa

instituição: “Cabe à escola viabilizar práticas pedagógicas que favoreçam ao aluno a oportunidade de vivenciar concretamente o valor da leitura”.

Associada à defesa da escola como responsável pelo trabalho com a leitura, nessa segunda característica, observamos que as pesquisas indicam a necessidade de mudanças em concepções e práticas de ensino de leitura que acontecem no contexto escolar. Essa é outra característica que indica como se deu a formação do discente para pesquisar sobre a leitura porque, a partir dela, ele descreve o contexto em que as pesquisas aconteceram para responder a situações de ensino e de aprendizagem, problematizando o trabalho com a leitura em espaços escolares e oferecendo sugestões para desenvolver essa prática no contexto pesquisado.

Nesse sentido, **o professor deve atentar para trabalhar com textos que despertem o interesse da criança**, sem esquecer que é de fundamental importância que estes tragam conteúdos que fazem parte do cotidiano da mesma [...] (M14, 2015, p. 18).

Na sala de aula, **é necessário que a prática da leitura seja trabalhada de forma viva e criativa** com o intuito de fazer a criança perceber e compreender o real significado daquilo para sua vida[...] (M09, 2013, p. 41).

Os trechos acima evidenciam a leitura escolarizada, colocando o discente-pesquisador na posição em que analisa as práticas de leitura e propõe outros modos de realizá-las, diferentes dos que são desenvolvidos pela escola, seguindo um percurso que vai da problematização de conhecimentos sobre a leitura para a sugestão de práticas pedagógicas, descrevendo que “o professor deve atentar para trabalhar com textos que despertem o interesse da criança” e que “é necessário que a prática da leitura seja trabalhada de forma viva e criativa”. Essa característica apresenta a leitura como objeto de ensino escolarizado que necessita de práticas sistematizadas e, ao observar a especificidade desse trabalho no contexto escolar, reconhecemos que discentes-pesquisadores fazem essas observações com base em suas vivências com o ensino de leitura e também baseados nos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica.

5.1.3 A relação entre leitura e desenvolvimento do indivíduo

Outra característica comum às monografias que se refere à formação do interesse para pesquisar a leitura está na *relação entre a leitura e o desenvolvimento humano*, inscrevendo as práticas de leitura como um “instrumento” pedagógico para promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, conforme apontam os trechos a seguir,

A leitura é uma competência indispensável ao desenvolvimento de uma pessoa, possibilitando que ela seja capaz de ocupar seu espaço e exercer sua cidadania interagindo com o outro e com tudo o mais que a cerca (M13, 2015, p. 11).

O ato de ler é muito bom, porque ativa o cérebro, deixando-o apto para obter uma melhor aprendizagem, preencher lacunas e bloquear a solidão (M12, 2015, p. 41).

É a fase da infância o momento ideal para formar leitores, pois nesse período o ser humano tem maior concentração e desenvolvimento do intelecto, é um período de descobertas[...] (M10, 2015, p. 08).

Nos trechos acima, evidenciamos uma associação da leitura ao desenvolvimento de competências, caracterizando-se como “instrumentalização” da leitura em que apresentam propostas e soluções à formação de indivíduos quando citam que “A leitura é uma competência indispensável ao desenvolvimento de uma pessoa”, descrevendo-a pela possibilidade de aprender mais e melhor, ou afirmando que o “O ato de ler é muito bom, porque ativa o cérebro, deixando-o apto para obter uma melhor aprendizagem”, demarcando a infância como tempo para formar leitores, “É a fase da infância o momento ideal para formar leitores, pois nesse período o ser humano tem maior concentração e desenvolvimento do intelecto”. Com base nesses discursos, os discentes-pesquisadores apresentam a leitura enquanto prática que se define como meio para alcançar objetivos mais amplos e, para descrevê-la, apontam a “utilidade” que ela possui no espaço escolar.

As características descritas demonstram que as escolhas para pesquisar sobre leitura não se deram, exclusivamente, de modo particular como se somente os discentes as tivessem definido, mas, ao observá-las, reconhecemos que foram influenciadas pelo contexto de formação que os encaminhou para vivenciarem as práticas de leitura no contexto escolar como parte de sua formação acadêmica. Reconhecemos, ainda, que essas características, comuns às monografias, fazem com que os discentes-pesquisadores pertençam a uma mesma comunidade: a de estudantes de pedagogia que tem, como parte da formação que oferece, o objetivo de formar leitores acadêmicos, formar os formadores de leitores que atuarão na escola básica e também formar pesquisadores para que produzam resultados e soluções no âmbito educacional.

Das considerações a respeito da formação do interesse em pesquisar sobre a leitura, reconhecemos que as apropriações dos discentes sobre a leitura têm como ponto de partida as vivências que eles tiveram com essa prática no contexto escolar e também como parte da formação acadêmica. A partir dessas apropriações, os discentes fizeram representações de si mesmos enquanto leitores nos contextos em que desenvolveram essa

prática e definiram por realizar a pesquisa sobre o ensino de leitura, apresentando, em suas pesquisas, representações de leitura, conforme explicitaremos a seguir.

5.2 Representações do ensino de leitura nas monografias

Iniciamos a apresentação dos resultados da pesquisa reconhecendo como se encaminhou a formação dos discentes para pesquisar a leitura e observamos que a constituição dessa formação se deu a partir das vivências pessoais com o ensino de leitura na escola básica e na universidade, justificando-se tanto individualmente como por influência da comunidade acadêmica à qual pertencem. Com base nessas observações, reconhecemos que as representações de leituras, apresentadas nas monografias, se encaminham para determinadas finalidades e para identificá-las, partimos da identificação dessas representações nas monografias, observando as produções acadêmicas sobre leitura e ensino de leitura que fundamentaram suas pesquisas, as concepções e os discursos sobre a formação de docentes para o trabalho com a leitura e as observações que os discentes-pesquisadores fizeram sobre o trabalho com a leitura no contexto da escola básica. Assim, observando tanto as apropriações das leituras que os discentes-pesquisadores fizeram como as formas pelas quais representaram-nas nas monografias, identificamo-la, nas monografias, em três contextos.

O primeiro contexto caracteriza-se pelas representações da leitura a partir das produções acadêmico-científicas que os discentes-pesquisadores mobilizaram para fundamentar suas pesquisas. Nesse contexto, categorizamos os materiais sobre leitura e ensino de leitura nas referências dos trabalhos e evidenciamos, pelas marcas linguísticas deixadas nos textos das monografias, como citações diretas, indiretas, paráfrases e interpretações do discurso citado, as apropriações das leituras que os estudantes fizeram.

O segundo contexto é caracterizado pelas representações do que os discentes-pesquisadores projetaram para a formação de professores como alfabetizadores e como formadores de leitores na escola básica. Essas representações são evidenciadas pelas concepções de leitura para alfabetizar, pela perspectiva do ensino de leitura para formar leitores literários, pela concepção de infância e de leitor que se deseja formar na escola e ainda, pela projeção que fazem acerca da formação docente para o trabalho com a leitura, concebendo-a como objeto de ensino.

O terceiro contexto se constitui pelas representações sobre o trabalho com a leitura no contexto escolar, a partir do qual buscamos identificar as representações de leitura,

tomando por base as descrições e análises que os discentes-pesquisadores fizeram do trabalho com a leitura na escola observado durante as pesquisas. Nesse contexto, observamos como as pesquisas sobre ensino de leitura são descritas nas monografias e reconhecemos que suas representações estão associadas à noção apreendida de escola, assim como a ideia de que o professor se situa, nas monografias, como o responsável pelo trabalho com a leitura no contexto da escola básica.

Assim, apresentaremos os resultados da pesquisa, a partir dos três contextos citados, considerando, nesses apontamentos, caracterizar a relação entre as representações de leitura evidenciadas nos trabalhos e suas apropriações, buscando compreender os efeitos que essas representações produziram nos modos de apropriar-se dos discentes-pesquisadores sobre o objeto de suas pesquisas.

5.2.1 Representações do ensino de leitura no contexto das produções acadêmico-científicas

Entre os contextos de representação da leitura, nas monografias, identificamos o que se refere às produções acadêmico-científicas sobre leitura e ensino de leitura que fundamentaram esses trabalhos. Nesse contexto, observamos as referências teóricas porque elas se constituem como indícios a partir dos quais reconhecemos as apropriações que os discentes-pesquisadores projetaram de suas leituras e de onde retiraram as concepções e perspectivas teóricas para compor suas pesquisas, por isso, consideramos apresentar a relevância das referências teóricas no trabalho acadêmico.

No trabalho acadêmico, a bibliografia de referência consiste no conjunto de obras elaboradas sobre determinado assunto e tem como principal objetivo repertoriar o pesquisador a respeito de tudo (ou quase) que foi produzido sobre o tema a ser tratado (SALOMON, 2008, p. 308), contribuindo para ampliar a reflexão sobre o estudo a ser abordado, pois apresenta resultados de outros trabalhos que já trataram sobre o assunto. Para Freire (1981), a bibliografia precisa refletir a intenção do leitor na condução da elaboração de seu texto, demonstrando um aprofundamento dos conhecimentos sobre o tema abordado na pesquisa. Assim, para lidar com a bibliografia é importante, segundo o autor, ter acesso às obras referência da área e do tema a ser estudado, estar atento aos pontos em que a bibliografia e o *corpus* estão de acordo e também onde divergem, demonstrando que a compreensão do que foi lido nos referenciais teóricos é fundamental para que não ocorra a reprodução, e sim uma reformulação do que foi apreendido do texto-referência.

Para apresentar as referências teóricas das monografias e o que elas representam em termos de apropriações de leitura dos discentes, faremos dois movimentos, partindo do levantamento quantitativo dos materiais utilizados nos TCC, considerando, em meio aos materiais apresentados nas referências dos trabalhos, as produções acadêmicas sobre leitura e ensino de leitura; e também, apresentaremos trechos das monografias que trazem citações a essas referências teóricas, a fim de explicitar os modos pelos quais os discentes mobilizaram os discursos dos autores para compor seus próprios discursos.

Do exame das monografias, localizamos, entre as referências, materiais que descrevem a leitura sob diferentes aspectos de análise, em diferentes perspectivas teóricas através de uma variedade de materiais, sejam livros, capítulos de livros sobre leitura, livros de literatura e de literatura infantil, documentos curriculares, artigos de periódicos acadêmico-científicos, artigos de revistas de ampla circulação, artigos de jornal, monografias, dissertações e teses acadêmicas, conforme tabela a seguir.

Tabela 02: Tipo de materiais localizados nas referências das monografias

M	Livros	Capítulo de livros	Livros de literatura /literatura infantil	Documentos curriculares	Artigo/ periódico acadêmico	Artigo/ revista de ampla circulação	Artigo jornal	Monografias	Dissertações	Teses
M01	06	-	-	03	-	-	-	-	-	-
M02	07	-	03	-	-	-	-	-	-	-
M03	12	02	-	01	02	-	-	-	-	-
M04	11	-	21	04	-	-	-	-	-	-
M05	08	-	-	-	03	-	-	-	-	-
M06	06	01	-	04	01	-	-	-	-	-
M07	18	-	02	-	-	-	-	-	-	-
M08	20	-	01	-	-	-	02	03	-	-
M09	14	01	-	-	-	-	-	-	-	01
M10	14	01	-	01	02	01	-	-	-	-
M11	09	-	-	03	02	-	-	01	01	01
M12	14	01	-	-	01	-	-	-	-	-
M13	08	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M14	10	06	-	03	01	-	-	-	-	-
M15	08	02	-	-	-	-	-	-	-	-
M16	10	-	-	02	-	-	-	-	-	-
M17	03	-	-	-	-	03	-	-	-	-

Fontes: Monografias do corpus de análise

Entre as referências teóricas, os livros e capítulos de livros sobre leitura e ensino de leitura representam, em média, de trinta a sessenta por cento da bibliografia de cada TCC, dizendo respeito à maioria dos materiais citados. Em seguida, aparecem os documentos curriculares como materiais mais citados e por fim, os livros de literatura e de literatura infantil. Também são citados artigos de jornais e de revistas de ampla circulação, artigos de periódicos acadêmico-científicos, monografias, dissertações e teses. Dados que detalharemos a seguir.

Em relação à referência que os TCC fazem a monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado, observamos que estão citadas em apenas três dos dezessete trabalhos

analisados. Destacamos este dado por entendermos que, ao se constituírem como leitores acadêmicos, é importante considerar a aproximação dos discentes-pesquisadores com esses textos, tendo em vista que contribuem para a produção de seus próprios trabalhos no que se refere à produção acadêmico-científica. Assim, os TCC que fazem referência a monografias, dissertações e tese são: o trabalho (M08), que cita três monografias da Universidade Estadual do Maranhão, do curso de Pedagogia, evidenciando o (re)conhecimento da pesquisa que foi realizada no contexto maranhense e na própria instituição na qual foi elaborada; a monografia (M09), que cita uma tese de doutorado cuja pesquisa também ocorreu em território maranhense, e a monografia (M11), que faz referência a uma monografia, a uma dissertação de mestrado e a uma tese de doutorado³⁵. Consideramos que estes dados são qualitativamente significativos por trazerem pesquisas locais (a exceção da monografia M11) em seus próprios trabalhos, demonstrando a necessidade de aproximar as pesquisas que ocorrem no mesmo contexto, mas parece haver um apagamento desses materiais como referências nas monografias que, como hipótese, pode ser explicado pelo fato de os discentes não terem acesso a eles durante as aulas onde são priorizados livros, capítulos de livros e artigos de periódicos, ou por não terem sido orientados a reconhecê-los como legítimos materiais da produção acadêmica, e também por haver, durante a formação na graduação, a ausência de trabalho nas aulas com esses textos como referências nas disciplinas ministradas. Este dado nos encaminhou a verificar quantos e quais são os autores locais que estão citados nas monografias. Desse modo, na tabela abaixo, apresentamos os materiais que foram referências das monografias em relação à quantidade de autores que têm produções sobre leitura e ensino de leitura, distribuindo-os entre autores locais, nacionais e estrangeiros, como apresentaremos a seguir.

Tabela 03: Referências a autores locais, nacionais e estrangeiros

	Livros/ Cap. de livro sobre leitura	Livros de literatura /literatur a infantil	Artigo de periódico acadêmico	Artigo de jornal	Artigo de revista ampla circulação	Monografias	Dissertações	Teses	Total
Autores Locais	03	02	01	02		03	-	01	13
Autores Nacionais	82	24	05	-	-	01	03	01	116

³⁵ GIOLLO, Tamiris Aparecida Cadoni. **Literatura infantil e infância: um panorama histórico da produção literária voltada para crianças**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Cenequista de Capivari, São Paulo, 2012.

RAMOS, Ana Claudia. **Contaço de histórias: um caminho para a formação de leitores?** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2011.

ROCHA, Vivian Munhoz. **Aprender pela arte a arte de narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias**. 2010. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2010.

Autores Estrangeiros	23	-	01		01	-	-	-	25
----------------------	----	---	----	--	----	---	---	---	----

Fonte: Monografias do *corpus* de análise

Conforme observamos nos dados, a citação nas referências das monografias é maior entre os autores nacionais, demonstrada pelos 116 (cento e dezesseis) materiais localizados e porque fazem parte das referências em todas as monografias. Em seguida, ocupam as referências os autores estrangeiros, com 25 (vinte e cinco) materiais citados e, por fim, os autores locais aparecem nas referências com 13 (treze) materiais. Intercruzando os dados, observamos que os materiais que apresentam autores nacionais e estrangeiros são livros e capítulos de livros sobre leitura, sobre ensino de leitura, livros de literatura e de literatura infantil e as referências aos autores locais partem de livros de literatura, livros e capítulo de livro sobre leitura e ensino de leitura, artigos de periódicos, artigos de jornais e monografias de graduação, dissertações de mestrado e tese de doutorado também sobre leitura e ensino de leitura, conforme apresentaremos a seguir.

Tabela 04: Relação de obras de autores maranhenses citadas nas monografias

REFERÊNCIAS A AUTORES LOCAIS NAS MONOGRAFIAS	Monografias
NAVAS-TURÍBIO, Luzia Garcia do Nascimento. O negro na Literatura Maranhense . São Luís: Academia Maranhense de Letras, 1990. SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. Ritmos da identidade: mestiçagens e sincretismo na cultura do Maranhão . São Luís: SEIR/FAPEMA/EDUFMA, 2007. ARANHA, Graça. Canaã . Rio de Janeiro: Briguier, 1949. MONTELLO, Josué. Os tambores de São Luís . 5ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.	M4(2009)
CORREIA, Joelma Reis. Operação de Guerra no Estado do Maranhão: a adoção do Programa Alfa e Beto para alfabetizar crianças . Mimeo, 2012.	M5(2012)
COSTA, Elcilene Fonseca. SOUSA, Marhiete Martins. MOREIRA, Nádia Maria dos Santos, et al. Aspectos Cognitivos da leitura e do leitor. Revista Bibliomar . Curso de Biblioteconomia. V.1, n.1, São Luís: UFMA, 2008, p.96-113.	M6(2013)
NERES, José. O Maranhão e sua literatura infanto-juvenil . São Paulo: Ágora Ateninense, 2010. CORRÊA, Dinacy. Era uma vez. Suplemento Cultural e Literário Jornal Pequeno : Guesa Errante. São Luís, ano 4, n. 117, 20 jan. 2006. CORRÊA, Dinacy. Viriato Corrêa: o mago da nossa literatura Infanto-juvenil. Suplemento Cultural e Literário Jornal Pequeno : Guesa Errante. São Luís, ano 6, n. 186, 10.set.2008. GODINHO, Derliana Ferreira. A literatura infanto-juvenil maranhense contemporânea. São Luís: UEMA, 1997. SILVA, Erenice Silva e; AVELAR, Stênio de. A importância da leitura na 1ª série na escola Instituto Profissional . São Luís: UEMA, 1998. SOUZA, Daniele Caetano; TRINTA, Karen Krystine Ferraz. Reflexões e proposições sobre as limitações e as possibilidades na utilização pedagógica da literatura infantil . São Luís: UEMA, 2006.	M8(2013)
CORREIA, Joelma Reis. Concepções e práticas do ensino de leitura em turmas de alfabetização . (Doutorado em ensino na educação Brasileira). Marília: UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011, 146p.	M09(2013)

Fonte: Monografias do corpus de análise

Os dados apresentados evidenciam uma variedade de materiais de autores locais que estão citados nas referências das monografias porque apresentam a respeito do ensino

de leitura, da literatura e da alfabetização no contexto maranhense. Estes materiais estão nas monografias, de acordo com os temas que são abordados nessas pesquisas e para exemplificar essa relação entre temas e autores, apresentaremos trechos das monografias em torno dessas referências.

A monografia M04 apresenta um estudo sobre a importância de personagens negros na literatura infantil para a formação de leitores mais conscientes de sua herança cultural, portanto, cita como referências teóricas autores maranhenses que têm produções científico-acadêmicas sobre o negro na literatura maranhense, sobre a identidade étnico racial e obras literárias que trazem em suas histórias a presença do negro na literatura local.

Destacamos o trecho a seguir como representativo da mobilização de referências locais, pois nele o discente-pesquisador apresenta trechos de livros da literatura maranhense e faz a referência a uma autora maranhense cujo livro³⁶ trata sobre como os negros aparecem na literatura maranhense. O trecho está em uma monografia que aborda a relação entre a literatura infantil e a ausência de personagens negros nessa literatura. Para descrever esse objeto, observa na literatura maranhense como ocorre a presença de personagens negras, a partir da apresentação de várias obras, como veremos no trecho a seguir.

Os escritores maranhenses não se recusaram em escrever acerca da temática da negritude. Coelho Neto o fez seu livro **Rei Negro** que apresenta o problema da escravidão negra e abusos praticados pelos senhores de escravos. A história é protagonizada por Macambira, descendente de família régia da África, mesmo no Brasil sendo escravo, o personagem vive a sonhar com a liberdade na terra dos ancestrais e é respeitado por todos, pelo patrão cujo filho inveja o escravo e abusa constantemente (NAVAS-TORÍBIO, 1990, p. 86). Em **Canaã**, de autoria de Graça Aranha, a relação entre brancos e negros é sustentada pela tese da superioridade branca europeia em um romance protagonizado por dois brancos Lentz e Mikau e onde os negros são personagens secundárias, negros e mulatos. Ao contrário, da obra de Coelho Neto, em que o branco violenta as negras, o negro explora sexualmente a branca. Mikau gostava da miscigenação, diferente de Lentz que não acreditava numa civilização composta por negros e índios visto que para eles eram raças inferiores.

Lentz – Até agora não vejo probabilidade da raça negra atingir a civilização dos brancos.

Mikau – O tempo da África chegará. As raças civilizam-se pela fusão; é no encontro das raças adiantadas com as raças virgens, selvagens, que está no repouso conservador, o kilagre do rejuvenescimento da civilização[...]

Lentz – Não acredito (...) Será sempre uma cultura inferior, civilização de mulatos, eternos escravos em revoltas e quedas. Enquanto não se eliminar a raça que é produto de tal fusão, a civilização será sempre um misterioso artifício, todos os minutos rotos pelo sensualismo, pela

³⁶ NAVAS-TURÍBIO, Luzia Garcia do Nascimento. **O negro na Literatura Maranhense**. São Luís: Academia Maranhense de Letras, 1990.

bestialidade e pelo servilismo inato do negro. O problema social para o progresso de uma região como o Brasil está na substituição de uma raça híbrida, como a dos mulatos, por europeus (ARANHA, s/d, p.24-25).

João Mohana, em **Maria Tempestade**, conta a história de Bárbara, uma negra que vai para o convento onde não se ousava aceitar pessoas de cor. Mesmo em um convento, ela não encontra um ambiente amistoso. Josué Montello tematiza a negritude como figurantes, personagens secundárias e protagonista. Em **Os tambores de São Luís**, a trama que se passa no decorrer de uma longa noite em 1915, na qual o negro Damião sai de casa para assistir ao nascimento do seu trineto. Durante essa noite, ele faz um longo percurso pela cidade, no qual recorda seus oitenta anos de vida. Lembranças de fatos como seu tempo de escravo, queima de latifúndio, a fuga de sua família para fundar um quilombo, o tempo que aprendeu a ler e escrever com o barão, a carta de alforria, a luta pela resistência negra e seu amor não correspondido por Benigna. Tudo em uma narrativa cheia de flashbacks na qual o presente estava próximo do passado, mostrando a real situação social do negro antes e depois da abolição.

Maria Firmina, maranhense, foi a primeira voz feminina no Brasil a escrever sobre o negro. Ela denunciava a escravidão na imprensa, e através de seus escritos: romance **Úrsula** (1859) e o conto **Escrava** (1887). Trajano Galvão enfocou a questão do negro em sua poesia e é considerado um dos precursores da literatura abolicionista [...] (Grifos do autor) (M04, 2009, p. 28).

No trecho em questão, o discente-pesquisador utiliza-se do resumo como estratégia para apresentar o que leu, produzindo recortes e encaminhando ao texto de sua monografia trechos e elementos que considera como essenciais para apresentar, ainda que sinteticamente, a obra literária a qual se refere. O enunciado é representativo de uma leitura que visa demonstrar a apropriação de conhecimentos sobre a leitura da literatura maranhense, a partir dos autores e obras locais, buscando articular a leitura literária que traz uma abordagem específica sobre a questão étnico-racial ao ensino de leitura no contexto escolar, tendo em vista a formação de leitores.

Em outra monografia M08, a pesquisa sobre leitura se desenvolveu em torno da importância do trabalho com a literatura infantil maranhense para formar leitores no ensino fundamental, logo apresenta autores locais cujas referências abordam as seguintes temáticas: a literatura maranhense infanto-juvenil, os escritores de literatura infantil, pesquisas sobre a literatura infantil e a formação de leitores nesse contexto porque a literatura e a literatura infantil maranhense possibilitam a aproximação do estudante a seu contexto, buscando inseri-los como leitores pertencentes à comunidade maranhense.

A literatura maranhense em um período de quase vinte anos estagnou sua produção literária, utilizando obras antigas e sem autores interessados em escrever para o gênero infantil. Após essa fase sem publicação de obras literárias infantis surge um grupo de novos autores apontados por Godinho (1997) são elas: Olá, amiguinhos, de Dagmar

Desterro, em 1988; Búli-búli, de Ubiratan Teixeira, em 1993; O amigo do futuro de Jorge Muce, em 1995; A filha de pai Francisco, de Lenita Estrela de Sá e Os pássaros não voltam, de João de Deus Vieira Barros, em 1996.

Em 1997 Wilson Marques publica sua primeira obra infantil em Touchê: Uma aventura pela cidade dos azulejos e em 1999: Touchê: uma aventura em noite de São João. Touchê e a serpente encantada entre outras.

Neres (2010) afirma que Wilson Marques tornou-se o autor mais destacado nesses últimos anos na publicação de obras literárias infanto-juvenis no Estado, pois escreve sobre crianças que entram na história e convivem com personagens das lendas maranhenses e estes passam a interagir no contexto da história e com isso o leitor em processo se não conhece passa a conhecer a cultura do Maranhão.

[...]

Ainda encontramos na Literatura Maranhense as obras: Viagem ao mundo da imaginação de Lucas Baldez; Gibi, o menino que não sabia voar, de Tácito Borralho; O sumiço do Rei, de Lio Ribeiro e Juliana Suely Moura Oliveira, mesmo com ausência de política editorial e o apoio financeiro para os autores e a falta de uma editora com uma linha voltada para o público infantil” (M08, 2013, p. 22-23).

O trecho da monografia apresenta uma relação de obras literárias para crianças, a partir da citação da pesquisadora maranhense que analisa a presença de autores na literatura que é destinada ao público infantil. A referência a essas obras, tanto as literárias como as produções acadêmicas que discorrem sobre as literárias, foi mobilizada, por parte do autor da monografia, para justificar uma certa ausência do que se espera em relação à formação de leitores que conhecem a cultura. Um dado que é apresentado no excerto descreve a inexistência de políticas editoriais para incentivo de publicações no Estado e problematiza o fato de que, no século XVIII, o Estado foi impulsionador das políticas editoriais no país e isso se perdeu ao longo do tempo, chegando ao contexto que é apresentado pelo discente.

Nas monografias M5, M6 temos a referência a artigos de periódicos e na M9, a referência a uma tese de doutorado cujo tema é o ensino de leitura na alfabetização, de acordo com o enunciado a seguir.

A linguagem é algo essencial na vida do ser humano. Está presente desde a sua origem. Para a humanidade manter ou atender suas necessidades é indispensável o uso da linguagem, uma vez que ela possibilita a transmissão [...] da experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência’ (LEONTIEV, 1978, p. 172).

Percebemos, então, o quanto a apropriação da linguagem pelo ser humano vai garantir a sua existência, uma vez que ela lhe dá a possibilidade de estar com o(a) outro(a) e, nessa convivência, tornar-se homem ou mulher. Como salienta Correia (2011), ‘[...] a apropriação social da linguagem é essencial para o desenvolvimento da história,

bem como condição necessária para o desenvolvimento humano à medida que ela exerce o papel de organizar e fazer desenvolver os processos mentais” (M09, 2013, p. 34).

O enunciado está um tópico da monografia intitulado “A concepção de linguagem de professoras alfabetizadoras” onde são apresentadas as análises das observações e das entrevistas que foram feitas pelo discente-pesquisador com as professoras durante a pesquisa. Para referendar o seu próprio discurso, o discente-pesquisador cita outros autores. Inicia apresentando Leontiev³⁷ e em seguida, faz referência a Correia³⁸, professora e pesquisadora maranhense que estuda concepções de linguagem, língua e alfabetização entre professoras alfabetizadoras em escolas de São Luís-MA. A referência à pesquisadora associa-se a um modo de legitimar uma pesquisa produzida na comunidade maranhense. Nesse sentido, observamos que as apropriações do que se produziu por autores locais e pela realidade maranhense produzem nos discentes-pesquisadores efeitos distintos dependendo do material citado, ou seja, ao citar os literatos maranhenses, os discentes-pesquisadores buscam trazer a seus trabalhos o que já é reconhecido e legitimado pelo campo literário e, ao citar artigos de periódicos e pesquisa acadêmica sobre a realidade local, demonstram haver uma preocupação em observar como essas pesquisas conseguiram alcançar os resultados e que soluções apresentaram a essa realidade.

Outro material que é citado nas monografias são os documentos curriculares, mais especificamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, do 1º e 2º ciclos e os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, do 3º e 4º ciclos. A citação a esses documentos é feita, nas monografias, apresentando-os como documentos oficiais que são e como orientações que sugerem o que deve ser cumprido a respeito do trabalho com a leitura na escola, como no enunciado a seguir,

Um professor preparado que tenha segurança e consiga transmitir ao seu aluno o prazer da leitura e demonstre que ele também é um leitor constante pode fazer toda a diferença em sala de aula, modificando toda a perspectiva que a criança possa ter sobre a prática de leitura.

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura -, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-lo achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condições para poderem se desafiar a ‘aprender fazendo’. Uma prática de leitura

³⁷ LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Novos horizontes, 1978.

³⁸ CORREIA, Joelma Reis. **Concepções e práticas do ensino de leitura em turmas de alfabetização**. 2011. Tese (Doutorado em ensino na educação Brasileira) – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (BRASIL, 1997, p. 58).

Diante de tal afirmativa podemos concluir que a prática docente precisa não só ser eficaz e adequada, mas também o próprio professor necessita estar disposto a apoiar o aluno em todo o seu processo de aprendizagem e descoberta da leitura, seu trabalho em sala de aula precisa ser envolvente, dinâmico e instigante para que a criança seja alcançada e motivada a gostar de ler” (M17, 2015, p. 44).

O enunciado está na monografia (M17), que apresenta uma pesquisa sobre os espaços de leitura nas salas de alfabetização, discorrendo sobre a importância desses espaços (os cantinhos de leitura) para formar leitores em meio ao processo de alfabetização e letramento dos estudantes. No trecho acima, a representação do formador de leitores destacada é a prevista nas orientações curriculares, concepção que é reafirmada no comentário após a citação. A referência aos PCN é representativa do momento de elaboração das monografias, pois até 2016 eles eram as orientações para o currículo nacional e, portanto, os documentos indicativos a respeito do trabalho com a leitura na escola, servindo de material onde os discentes-pesquisadores buscaram soluções para o que “deveria ser” o trabalho com a leitura no contexto escolar e também demonstra como as monografias, ao apresentarem as pesquisas sobre o ensino de leitura, (re)produzem o que está nos documentos curriculares, trazendo proposições³⁹ sobre como “deve ser” o trabalho dos professores com o ensino de leitura.

Em outro dado, apresentamos os livros sobre leitura e ensino de leitura, separando-os entre autores nacionais e estrangeiros, a fim de visualizar as obras que aparecem mais citadas nas monografias. A partir desses dados, reconhecemos que as produções acadêmico-científicas sobre a leitura e o ensino de leitura apresentam-se filiadas aos seguintes temas: o ensino de leitura na alfabetização, a leitura na formação de leitores nos anos iniciais de escolarização, o ensino de leitura como estratégia para aprender outros conhecimentos e as práticas metodológicas para o trabalho com a leitura na escola.

Tabela 05: Livros mais citados nas referências das monografias

Autores nacionais	Referências citadas	Quantidade de monografias em que são citados
	ABRAMOVICH, Fanny. <i>Literatura: gostosuras e bobices</i> . São Paulo: Scipione, 1997.	07
	LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. <i>Literatura infantil brasileira: história e histórias</i> . 6ed. São Paulo: Ática, 2004.	06
	FREIRE, Paulo. <i>A importância do ato de ler: em três artigos que se completam</i> . 29ed. São Paulo: Cortez, 1989.	06
	ZILBERMAN, Regina. <i>A literatura infantil na escola</i> . 11ed. rev. atual e ampl. São Paulo: Global, 2003.	06

³⁹ Sobre essas proposições, apresentaremos no tópico sobre as representações do trabalho de ensino de leitura na escola.

	CAGLIARI, Luís Carlos. Alfabetização e Linguística. 4ed. São Paulo: Scipione, 2002.	05
	BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9ed. 1996.	04
	BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. 2ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.	04
	COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. 7ed. São Paulo: Moderna, 2000.	04
	CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: teoria e prática. 18ed. São Paulo: Ática, 1999.	04
	SILVA, Ezequiel Theodoro da. A produção da literatura na escola: Pesquisa x propostas. São Paulo: Ática, 1995.	04
	SILVA, Ezequiel Theodoro. da. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 8ed. São Paulo: Cortez, 2000.	03
	SILVA, Ezequiel Theodoro da. Criticidade e leitura: ensaios. Campinas: Mercado das Letras, 1998 (Col. Leituras no Brasil).	03
	SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.	03
	GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2002.	03
Autores Estrangeiros	COLOMER, Tereza. CAMPS, Ana. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.	04
	SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Trad: Cláudia Schilling. 6ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.	04
	BAJARD, Elie. Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2001.	04
	JOLIBERTH, Josette. Formando crianças leitoras. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.	04
	FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Trad. Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.	03

Fonte: Monografias do *corpus* de análise

Conforme os dados apontam, os livros mais citados nas monografias apresentam como tema: a importância da leitura e a formação de leitores na infância. Em torno dessas duas temáticas, as monografias apresentam referências sobre o ensino de leitura, a partir das obras *Literatura: gostosuras e bobices*, de Fanny Abramovich, em que a literatura infantil é apresentada com base em uma perspectiva lúdica; *Literatura infantil: história e histórias*, de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2004) e *A literatura infantil na escola*, de Regina Zilberman (2003), que contemplam a literatura infantil em uma abordagem histórica e destacam a importância da leitura literária na fase da infância; e o livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*⁴⁰, de Paulo Freire (1989), que traz uma compilação de artigos sobre a importância da leitura e sobre experiências com a alfabetização de adultos.

Nas monografias que contemplam o ensino de leitura na alfabetização as referências citadas são: os livros *Alfabetização e Linguística*, de Luís Carlos Cagliari, *Alfabetização e Leitura*, de José Barbosa Juvêncio, *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares e *A Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

⁴⁰ Um dado que destacamos é que as citações sobre o referido livro, localizadas nas monografias, fazem referência ao primeiro capítulo da obra: *A importância do ato de ler*, como apresentaremos adiante.

Nas referências teóricas sobre a literatura infantil, além dos livros de Regina Zilberman e Marisa Lajolo, citados anteriormente, estão *Literatura infantil: teoria, análise e didática*, de Nelly Novaes Coelho, *Literatura infantil: teoria e prática*, de Maria Antonieta Cunha e o livro *A psicanálise nos contos de fadas*, de Bruno Bettelheim.

Nas referências sobre o ensino de leitura como estratégia de aprendizagem no contexto escolar, destacam-se os livros: *Ensinar a ler, ensinar a compreender*, de Anna Camps e Teresa Colomer, *Estratégias de Leitura*, de Isabel Solé e *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*, de Elie Bajard. As referências sobre o trabalho com a leitura na escola destacam os livros: *O texto na sala de aula: leitura e produção*, de João Wanderley Geraldi, *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*, de Ezequiel Theodoro da Silva, e *A produção da literatura na escola. Pesquisas x Propostas*, de Ezequiel Theodoro da Silva.

Nas tabelas apresentados, os dados indicam que a referência a autores nacionais e estrangeiros está relacionada ao fato desses livros serem materiais que representam as produções acadêmico-científicas legitimadas na comunidade de pesquisa sobre leitura e ensino de leitura na qual as monografias foram elaboradas. Em relação aos autores locais, percebemos que os trabalhos que citam esses autores apresentam, em suas pesquisas, recortes temáticos bem específicos a respeito do ensino de leitura e buscam, nesses autores, apropriar-se de informações a respeito de contextos particulares. Considerando os aspectos apontados, seja pela legitimação que a citação do discurso de autoridade produz nos textos, seja porque proporcionam o conhecimento da realidade local, as produções acadêmicas sobre ensino de leitura referenciadas nos trabalhos evidenciam as apropriações de conhecimentos pelos discentes-pesquisadores sobre o tema desenvolvido nas pesquisas e contribuem para (re)produção do que essas referências teóricas apresentam a partir da reinterpretação que fazem desses referenciais, pois reconhecemos essas referências como representações das leituras difundidas a respeito desses temas entre a comunidade acadêmica que, tanto forma os professores para atuarem como formadores de leitores e alfabetizadores como produzem conhecimento tendo a leitura e o ensino de leitura como objeto de pesquisa.

No decorrer deste capítulo, apresentamos as produções acadêmico-científicas sobre leitura e ensino de leitura presentes nas monografias, observando que tipos de materiais constituem essas referências, quais autores e temas, associados à leitura, são citados nos trabalhos. Na sequência, apresentaremos as estratégias de mobilização dos discentes-pesquisadores para referenciar essas produções, considerando que elas se

constituem como indícios dos modos de apropriações das leituras que fizeram para compor suas pesquisas.

5.2.1.1 Modos de ler e estratégias de mobilização

Na pesquisa acadêmica, a leitura dos referenciais teóricos é fundamental para a apropriação de conhecimentos, de discursos e concepções sobre o objeto da pesquisa, logo, apresentar o que foi lido e apreendido dos referenciais teóricos faz parte da atividade de produção da pesquisa para demonstrar a quais discursos o estudo está filiado. Para identificar como estão representados os modos de ler nos TCC, observamos o discurso citado como elemento linguístico que apresenta indícios das leituras realizadas, entendendo que as citações representam vozes de uma tradição que deixam pistas e vestígios de sua presença ao longo do texto, como rastros de uma leitura que se produziu e que a ela retorna para explicar, interpretar e promover efeitos de alteração do texto lido (CERTEAU, 2008).

O discurso citado é representativo das leituras da filiação teórica para ancoragem a uma memória externa (MAINGUENEAU, 2008, p. 116), a uma tradição de discursos que, nessas monografias, é sobre leitura, ligando o discurso enunciado de modo particular a um discurso coletivo sobre o ensino de leitura que é indicativo do tempo e das condições de produção em que as pesquisas foram elaboradas. Assim, identificamos enunciados que citam as referências teóricas mais recorrentes nas monografias, conforme apresentado na Tabela 02 e, a partir desses enunciados, observamos como os referenciais teóricos são citados e ajudam a compor as representações sobre leitura e ensino de leitura presentes nesses trabalhos.

Nas monografias, a leitura dos referenciais teóricos é representada por estratégias nas quais os discentes-pesquisadores fazem referência ao discurso do outro através de citações (diretas, indiretas), seguidas de comentários e/ou interpretação e também reinterpretem o discurso dos teóricos, apresentando paráfrases dos textos citados, buscando incorporar, assimilar e reconstituir o que leram. Observamos ainda que, ao utilizarem essas estratégias, os discentes-pesquisadores buscam demonstrar o que leram, apresentando os autores e suas perspectivas a partir de uma *leitura extensiva* que consiste, segundo Chartier (1998), em demonstrar de modo quantitativo a lista de autores e de concepções que fundamentaram seus trabalhos. Evidenciamos esse modo de ler, tanto nos tópicos destinados à revisão bibliográfica, onde os discentes-pesquisadores apresentam conceitos e concepções sobre o tema da pesquisa, expondo as perspectivas teóricas que ancoram seus trabalhos, como nos tópicos em que apresentaram os resultados da pesquisa,

mobilizando os referenciais teóricos para analisar os dados obtidos, como demonstraremos nos trechos a seguir,

3.1. Concepção teórica do ato de ler

Segundo Paulo Freire (1998) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. Primeiro, a “leitura” do mundo depois, a “leitura” da palavra, uma servindo de pressuposto para compreensão da outra.

O processo leitor deve ser conquistado para provocar mudanças da nossa prática, permitindo-nos adentrar no mundo da escrita, o que nos levará enquanto professores ou estudantes não somente a fazer uma leitura do mundo, mas escrevê-lo, ou seja, transformá-lo através da nossa prática consciente.

Para Silva (1985) o ato de ler é uma necessidade concreta para aquisição de significado e, conseqüentemente de experiências nas sociedades onde a escrita se faz presente.

O leitor deixa de ser visto como um paciente, um decifrador do sentido contido no texto e passa a ser visto como um co-enunciador, exercendo um papel ativo na construção das significações geradas pelo texto.

A leitura não é, em princípio, uma atividade de transcodificação de um sistema para outro para ter acesso a significação, mas um trabalho direto sobre o código escrito, uma abordagem da informação visual para interpretá-la, dar-lhe um sentido, um valor. Ler não é traduzir, mas sim compreender. Aprender a ler é, portanto, desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita como significado. Ter controle sobre a leitura é assegurar-se de que o texto seja percebido em suas intenções e em relação com os outros numa rede, é assegurar-se de que ele seja interpretado e não simplesmente pronunciado. (FOUCAMBERT, 1997, p. 78-79) (M07, 2013, p. 10).

O trecho acima está no tópico em que o discente-pesquisador apresenta as concepções teóricas sobre a leitura, mobilizando os autores: Freire (1998), Silva (1985) e Foucambert (1997) e suas perspectivas teóricas distintas. Ao apresentar essas perspectivas, a representação de leitor que evidenciamos é a de um leitor que considera ser necessário expor uma visão geral do objeto, demonstrando ser um leitor que pesquisa; que descreve o objeto em uma variedade de abordagens para demonstrar a apropriação de conhecimentos sobre o tema trabalhado na pesquisa, e como não é exigido na produção do TCC um aprofundamento teórico sobre o objeto da pesquisa, utiliza fragmentos dessas perspectivas para apresentar um conhecimento panorâmico sobre o tema pesquisado.

Em outro exemplo, o trecho a seguir está no tópico da monografia que faz parte da análise dos dados, onde o discente-pesquisador apresenta proposições para o ensino de leitura.

6. Ensinando a ler: proposições

Nessa perspectiva, nesta parte do trabalho consideramos necessário expor algumas ideias de como a leitura pode ser bem mais

sucedida se for levada em consideração a concepção de que ler é compreender a partir do discurso, do diálogo, da interação com os(as) outros(as). À luz dos teóricos com os quais nos fundamentamos ao longo do trabalho, queremos aprofundar a discussão colocando em pauta a importância do processo do ato de ler na vida das pessoas, em especial às crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva podemos começar afirmando que no processo de ensinar o ato de ler é necessário considerar os gêneros do discurso no aprendizado. Para Bakhtin (2011, p.261), ‘o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana’ [...].

A verdadeira leitura requer muita coisa, portanto, é necessário que se compreenda qual o seu papel ou seu principal objetivo na sala de aula. De acordo com Jolibert (1994, p.31), se lê:

- para responder à necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola;
- para se comunicar com o exterior;
- para descobrir as informações das quais se necessita;
- para fazer (brincas, construir, levar a termo um projeto - empreendimento);
- para alimentar e estimular o imaginário;
- para documentar-se no quadro de uma pesquisa em andamento.

[...]

Diversas coisas são aprendidas por meio da leitura. Somente através dela podemos aprender a escrever. O único caminho para se aprender as convenções de ortografia, pontuação, parágrafos, etc., é através da leitura (SMITH, 1989). Por isso, Silva (2002, p. 16) afirma:

A leitura ocupa sem dúvida um espaço privilegiado não só no ensino da língua portuguesa, mas também no de todas as disciplinas acadêmicas que objetivam a transmissão de cultura e de valores para as novas gerações. Isso porque a escola é, hoje, e desse há muito tempo, a principal instituição responsável pela preparação de pessoas para o adentramento e a participação no mundo da escrita (textos) em suas práticas de criação e recriação de conhecimento.

Trata-se de pensar um pouco mais nas crianças e colocá-las em ‘situações de comunicação que sejam o mais próxima de verdadeiras situações de comunicação, que tenham sentido e ‘significado para elas’, afim de melhor dominá-las como realmente são’ (FOUCAMBERT, 1994, p. 103. Grifo nosso).

[...]

Cabe à escola repensar suas práticas quando for pensar no ensino da leitura. Em vez de um ensino técnico, é bem mais significativo colocar a criança com um jornal junto à professores, este lendo pra elas, com elas, e colocando os livros a disposição delas, mesmo sem estas saberem ler. Por meio dessa atitude, elas perceberão como as letras se formam e desse modo, vão conseguir compreender o funcionamento da escrita” (M09, 2013, p. 62).

No trecho, há citações a autores e perspectivas teóricas distintas, como: Bakhtin (2011), Jolibert (1994), Smith (1989), Silva (2002), Barbosa (2013), Foucambert (1994) e Cagliari (2002), para apresentar sugestões ao trabalho com a leitura na escola. Para isso, o discente-pesquisador apresenta os referenciais que subsidiam suas proposições, buscando

nas filiações teóricas a legitimidade de seu discurso. No trecho, observamos também a representação de uma leitura panorâmica que é demonstrada com fragmentos do que foi lido das concepções teóricas sobre leitura e ensino de leitura e com base nessas leituras, o discente-pesquisador repete o discurso sobre o papel da escola no trabalho com o ensino de leitura, indicando que a representação do modo de ler aí empregado se faz pela incorporação de conhecimentos das referências teóricas e da (re)produção dos discursos apresentados por essas perspectivas.

O modo de ler, evidenciado nos trechos acima, demonstra que o discente buscou apresentar, quantitativamente, as informações sobre o assunto e as referências teóricas sobre o tema estudado. Essa leitura panorâmica foi ser observada, também, quando diferentes monografias mobilizaram o mesmo referencial teórico, enfatizando referências teóricas que são legitimadas na comunidade de pesquisa da qual as monografias fazem parte, como demonstraremos a seguir.

O enunciado abaixo foi retirado de uma monografia (M01) que apresenta uma pesquisa sobre a importância da literatura infantil para formar crianças leitoras em turmas que atendem estudantes com déficit cognitivo e é representativo de um modo de ler bastante presente nos enunciados que compõem as monografias, combinando citação e interpretação para apresentar a fundamentação teórica e incorporar o discurso do outro ao seu próprio discurso.

Embora a literatura infantil tenha sido iniciada na Europa no final do século XVII, de acordo com Lajolo e Zilberman (2004), no Brasil somente durante o século XIX, e ainda de forma tímida e esporádica tinha-se notícia de obras para crianças.

Antes de 1808, não havia suporte editorial e tipográfico no país que conseguisse lançar livros e incrementar a leitura, tornando rara a exposição dos mesmos em bibliotecas ou livrarias à disposição de possíveis consumidores. Dessa forma, o livro era de acesso a poucos, apesar de já existirem autores brasileiros.

Confirmando essa realidade Lajolo e Zilberman (2004, p. 23) afirmam

Com a implantação da Imprensa Régia, que inicia, oficialmente, em 1808, a atividade editorial no Brasil, começam a publicar-se livros para crianças: a tradução de *As aventuras pasmosas do Barão de Munhausen* e, em 1818, a coletânea de José Saturnino da Costa Pereira, *Leitura para meninos*, contendo uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras, e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural. (M01, 2006, p.16)

O trecho apresenta duas citações das autoras Lajolo e Zilberman⁴¹ (2004), uma citação indireta e uma citação direta para explicitar um histórico da literatura infantil no Brasil. No excerto, o discente-pesquisador assume a posição de um leitor que informa o que leu e apresenta a referência às autoras para reafirmar o conhecimento apreendido. Nesse modo de apropriação, o pesquisador demonstra ser um leitor que incorporou os conhecimentos sobre o objeto de sua pesquisa e, ao apresentar os referenciais que leu em forma de citação e comentários, cumpriu o “rito” que foi exigido na formação acadêmica. Essa estratégia segue nas monografias como um movimento para demonstrar o que foi assimilado; o que foi apreendido durante a leitura e os comentários que fazem sobre os trechos citados representam as apropriações daquilo que leram e visam explicar as citações.

Em trecho de outra monografia, as autoras Lajolo e Zilberman (2004) são, novamente, citadas para referendar o discurso a respeito do mesmo assunto: a contextualização histórica sobre literatura infantil.

Da literatura adulta à infantil, o panorama do tratamento do negro não é tão diferente de uma para outra, caracterizado pela marginalização, racismo e exclusão. A introdução do gênero infantil ocorreu na transição do Brasil monárquico para a República, no século XIX, embora esse início tenha sido gestado massivamente por traduções de obras estrangeiras. As primeiras histórias infantis eram uma adaptação do modelo europeu que aqui chegava, via Portugal, e junto com os livros vinham o português lusitano e o projeto educativo e ideológico. Houve um transplante da tradição estrangeira, leia-se europeia, para o Brasil (LAJOLO e ZILBERMAN, 2004). (M04, 2009, p. 30).

No enunciado acima há uma citação indireta das autoras Lajolo e Zilberman (2004) no mesmo contexto que o trecho apresentado anteriormente. Essa obra é citada nas monografias que apresentam como tema o ensino de leitura e a literatura infantil e, neste enunciado, evidenciamos um modo de ler que se faz incorporando elementos do enunciado-fonte, a partir do qual, apropriam-se dos sentidos presentes no texto lido e (re)produzem o que, por eles, foi assimilado.

A estratégia⁴² presente nos dois excertos, demonstrada pela leitura panorâmica e pela citação e comentário, evidencia o que foi apreendido a respeito do objeto da pesquisa, incluindo conhecimentos sobre leitura, sobre a formação de leitores na infância e sobre o

⁴¹ LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6ed. São Paulo: Ática, 2004.

⁴² Nesta pesquisa, utilizamos a concepção de estratégias no sentido de que trata Certeau (2008) como modos de desvios, de construir saídas para superar a leitura que imposta pelo sistema.

trabalho da escola com o ensino da leitura, como observamos acima. Nos excertos, o discurso do outro ocupa lugar de pertencimento a uma tradição teórica sobre leitura, por isso, os discentes-pesquisadores repetem o enunciado-fonte como forma de demonstrar que o assimilaram e, conseqüentemente, o compreenderam.

Outro modo de ler que está representado, nas monografias, consiste em reinterpretar os referenciais teóricos, a partir da elaboração de paráfrases do discurso citado pelos discentes-pesquisadores. Partimos da hipótese de que a estratégia de elaborar paráfrases é um modo de ler que se apresenta como possibilidade de uma leitura interpretativa, na qual buscam ressignificar o que foi lido e produzir uma leitura das referências teóricas que demonstre ser mais autônoma, conforme apresentaremos nos enunciados a seguir.

Os trechos a seguir estão em monografias diferentes e utilizam o mesmo enunciado-fonte, ambos fazendo referência ao livro de Freire, *A Importância do Ato de Ler*⁴³: em três artigos que se completam. A referência a esse livro está entre as mais citadas, sendo apresentada em sete das dezessete monografias e a citação desse trecho está entre as sete monografias nas quais o livro é citado. Apresentaremos o enunciado-fonte e, em seguida, os trechos das monografias que fazem referência a esse enunciado.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. (FREIRE, 2003, p. 11).

O enunciado abaixo está em uma monografia, cuja pesquisa foi sobre a importância da literatura maranhense para a formação de leitores no ensino fundamental.

Todas as professoras agem como incentivadoras da leitura, pois através dos momentos de leitura integrados a rotina da sala levam seus alunos a lerem e se sentirem à vontade com os livros, se tornando íntimos da leitura.

O momento do relato, da interpretação, dos questionamentos feitos por parte da professora quanto por parte das crianças é fundamental, pois são essas inquietações que irão levar ambos a refletirem sobre o que foi lido e ouvido. A contação de histórias é fundamental para o despertar pelo 'gostar de ler' é nesse momento que a criança ouve e vê através dos recursos usados na aula que ela se sentirá atraída pelo livro. É interessante que a professora peça ajuda das crianças na hora da história que elas façam algum personagem ou mesmo ajudem a segurar algum recurso, pois assim elas sentirão que fazem parte da história e que são importantes para o andamento da aula. A valorização das atitudes das crianças é muito importante para o seu

⁴³ Esse livro é referência em seis das dezessete monografias do *corpus* de análise.

desenvolvimento o fato de o educador elogiar a criança a estimula a querer participar sempre das aulas com questionamentos e comentários e assim o processo se dá satisfatoriamente.

[...]

Retornando novamente a Paulo Freire onde a leitura de mundo precede a leitura de palavra, o leitor deve ser estimulado antes de ler a grafia impressa no papel ele tem que fazer uma leitura sobre o que está a sua volta, a realidade que o cerca e a partir daí o educador como estimulador da leitura busca leituras de linguagem clara e que atinja o objetivo de levar o educando a refletir (M08, 2013, p. 53).

No trecho acima, o discente-pesquisador analisa as respostas das professoras ao questionário da pesquisa, fazendo considerações sobre o que foi, por elas, relatado. Em seguida, o discente mobiliza a referência teórica, reinterpretando um enunciado de Freire, demonstrando uma retomada ao enunciado do autor: “Retornando novamente a Paulo Freire onde a leitura de mundo precede a leitura de palavra”. O trecho continua com uma interpretação do enunciado-fonte feita pelo discente: “[...] o leitor deve ser estimulado antes de ler a grafia impressa no papel, ele tem que fazer uma leitura sobre o que está à sua volta, a realidade que o cerca”. A leitura representada no trecho consiste em uma paráfrase que é feita por sinônimos do enunciado-fonte, substituindo o verbo “preceder” pelo sinônimo “antes de” e com o acréscimo de expressões que demonstram uma interpretação, como: “o leitor deve ser estimulado antes de ler a grafia impressa no papel ele tem que fazer uma leitura sobre o que está a sua volta, a realidade que o cerca”.

Outro trecho, também citando Freire, está na monografia (M16), que apresenta um estudo sobre a leitura e a interpretação, realizado em turmas de 5º ano do ensino fundamental. Este enunciado também está no tópico da análise dos dados.

No que diz respeito à primeira pergunta, sobre a concepção que os sujeitos têm acerca da leitura e interpretação textual, percebeu-se que, por meio das respostas obtidas, os sujeitos demonstram que entendem o que é a leitura e a interpretação textual, conforme os trechos a seguir.

[...] é pegar um texto, esse texto independente do gênero textual ler, decodificar essas palavras, essas frases, orações, mas também ter a visão do que o texto está querendo dizer pra ele [...] (Sujeito A, informação verbal).

[...] identificar as ideias centrais do texto, é poder falar sobre esse texto, é poder explicar, entender o vocabulário ele se diferencia de acordo com o tipo de texto trabalhado. (Sujeito B, informação verbal).

Interpretação textual é a forma de criar senso crítico e entender o mundo. (Sujeito C, informação verbal).

É o entendimento que se tem quando lemos um texto. (Sujeito D, informação verbal).

As suas falas destacam que a leitura e a interpretação textual estão além da decodificação das palavras, pois são o entendimento sobre as mensagens dos textos, o que esses apresentam ao leitor ao

longo de sua leitura, e que essa viagem pode levá-lo a obtenção do senso crítico. Desse modo, apontam a leitura como forma de ver o mundo.

Conforme Freire (1982, p. 11) ‘a leitura do mundo precede a leitura da palavra’. É mais do que isso: ela vai além dele, visto que a atividade de leitura se realiza a partir do diálogo entre o leitor e o objeto lido. A criança, antes mesmo de ler a palavra, ela lê o mundo, através de gestos, expressões faciais, do cheiro e assim vai construindo sentido de tudo que o cerca. A partir da leitura de mundo ela começa a perceber as relações espaciais que existem por meio da observação que faz; ela começa a entender que tudo possui um lugar e um nome. Nesse sentido, antes de ler a palavra, a criança já entrou em contato com diversas leituras do mundo. Desse modo, percebe-se que as leituras serão sempre diferentes de uma pessoa para outra, pois, dependendo do texto que for lido, cada uma fará a sua interpretação (M16, 2016, p. 35).

O trecho acima inicia-se com uma remissão às respostas das entrevistas que foram coletadas na pesquisa de campo, apresenta a transcrição do que foi dito por professoras do 5º ano do ensino fundamental e após essa transcrição, o discente-pesquisador analisa as falas das professoras e cita Freire (1982) para referendar essas análises. Ao citar o autor, o discente reinterpreta o enunciado-fonte, parafraseando o trecho citado, demonstrando um modo de ler que representa uma leitura que se pretende mais autônoma porque imprime outro sentido ao que foi lido e encaminha o discente a produzir sua própria leitura.

A leitura demonstrada pela paráfrase se propôs a apresentar uma interpretação do enunciado citado, evidenciando um modo de ler que é representativo de uma leitura que parte das referências teóricas para demonstrar conhecimentos sobre o objeto da pesquisa e, a partir daí, produzir reelaborações daquilo que foi apropriado. Contudo, observamos que, ao transformar o enunciado-fonte em enunciados derivados, buscaram manter o mesmo sentido - em um enunciado, fazendo substituições de termos, e em outro, descrevendo o enunciado-fonte a partir de uma mesma sequência.

Nas análises apresentadas sobre o contexto das produções acadêmico-científicas sobre leitura e ensino de leitura, observamos que, quando os discentes-pesquisadores selecionam, dos referenciais teóricos, os trechos que serão citados, o fazem a partir do que lhes foi significativo na leitura, do que é necessário para compor o trabalho acadêmico-científico e também do que se apresenta como leitura legitimada na comunidade acadêmica da qual fazem parte. Assim, das leituras que fizeram dos referenciais teóricos e que apresentaram como discurso citado, seja através de uma leitura extensiva, seja interpretando e comentando as citações ou reelaborando o discurso do outro pelas paráfrases, as apropriações conduzem a representações de leitura que os discentes apresentam em suas monografias. Dando sequência, apresentaremos o segundo

contexto em que evidenciamos a representação de leitura nas monografias, a partir do qual os discentes-pesquisadores projetaram a formação docente para o trabalho com a leitura, associando-o à alfabetização e ao papel do professor como formador de leitores na escola básica.

5.2.2 Representações do ensino de leitura na formação docente

No contexto das representações do ensino de leitura na formação docente, observamos que os discentes-pesquisadores projetam o que consideram ser a formação de professores para o trabalho com o ensino de leitura na escola básica, a partir das seguintes finalidades: para formar o alfabetizador que será responsável por desenvolver entre os estudantes dos anos iniciais a leitura e também a escrita como objetos culturais; para formar o formador de leitores que atuará na escola básica como incentivador da prática da leitura. Nas monografias, observamos que as representações sobre o ensino de leitura se constituem em funções que projetam o ensino de leitura na alfabetização; que definem o ensino de leitura como prática para formar leitores infantis; e que elaboram projeções sobre o papel do professor no trabalho com o ensino de leitura.

O ensino de leitura na alfabetização é uma das funções projetadas, nas monografias, e se caracteriza por reconhecer a leitura como ponto de partida do processo de aprendizagem. Observamos que a relação entre ensino de leitura e alfabetização é apresentada, nos trabalhos, como constitutiva do processo de formação do pedagogo que, possivelmente, atuará como alfabetizador e os discentes-pesquisadores buscam demonstrar através de perspectivas teóricas sobre alfabetização os modos de ensinar a ler nos anos iniciais de escolarização básica.

As concepções sobre alfabetização são mobilizadas pelos discentes-pesquisadores de modo a produzirem as representações sobre o ensino de leitura. Assim, a alfabetização é apresentada, nas monografias, ora como tema central da pesquisa, evidenciada nos seguintes trabalhos: na M05, que analisa as concepções de professoras alfabetizadoras; na M09, que observou turmas do ciclo de alfabetização para analisar se o ensino de leitura desenvolvido contribuiria para formar leitores críticos e reflexivos; na M12, também observando turmas do ciclo de alfabetização para analisar se as fábulas contribuiriam para ensinar a ler; e na M17, que analisou se os espaços de leitura, em turmas de alfabetização, formariam leitores; ora, observamos que a alfabetização é evidenciada em monografias que, embora não tratem diretamente sobre o tema, apresentam em suas pesquisas o ensino

de leitura associado à alfabetização, como na M10, que apresenta a pesquisa sobre a formação de professores-leitor; na M08, que pesquisa sobre a literatura maranhense para formar leitores, e na M16, que apresenta a pesquisa sobre a leitura e a interpretação de textos em turmas do 4º e 5º anos do ensino fundamental.

Na função da leitura para alfabetizar, reconhecemos que as monografias enfatizam a alfabetização de crianças e as práticas de leitura nos anos iniciais do fundamental, destacando como necessária a utilização de recursos didáticos e de espaços adequados para desenvolvimento da leitura. Os trechos que destacamos das monografias apresentam os modos através dos quais os discentes-pesquisadores projetam o ensino de leitura na alfabetização, como demonstraremos nos enunciados a seguir.

O trecho abaixo está em uma monografia que descreve a pesquisa sobre a formação do professor-leitor, em um tópico intitulado *Letramento e leitura nos anos iniciais: desafios do professor*, onde apresenta os conceitos de alfabetização e letramento como concepções teóricas que fundamentam a leitura nesta monografia.

5. Letramento e leitura nos anos iniciais: desafios do professor

[...]

Tempos atrás se considerava uma pessoa alfabetizada aquela que sabia ler e escrever, mas ler significava decodificar letras, formar palavras juntando sílabas e sons. Mas sabe-se hoje em dia que ler é muito mais que isto, e que para uma pessoa ser considerada alfabetizada, esta deve saber além de decodificar letras, sons e sílabas deve também interpretar o que está sendo lido fazendo uma correlação com o momento que está vivendo. Logo o processo de alfabetização agora pretende formar cidadãos conscientes de sua atuação no meio social, cultura e cognitivo inserido em uma sociedade letrada. Nasce aí um termo diferente, o letramento.

Segundo Soares (2001, p. 18) “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (M10, 2014, p. 34).

No enunciado tematiza-se a alfabetização, a partir da perspectiva teórica mobilizada, apresentando, inicialmente, uma contextualização histórica a respeito dos significados da alfabetização, destacando em um tempo anterior à perspectiva apresentada e após a vigência desta, a mudança na forma de conceber a alfabetização. Essa concepção teórica se baseia na referência a Soares (2001), que é recorrente nas monografias que pesquisaram sobre alfabetização, demonstrando ser representativa de uma concepção sobre ensino de leitura legitimada na comunidade de pesquisa onde o trabalho foi elaborado.

Essa monografia apresenta um estudo sobre o professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental e visa compreender de que modo ele pode se constituir como leitor. Neste enunciado, a representação da formação docente projetada é a de um professor que trabalha com o ensino de leitura, buscando alfabetizar em uma prática que considere, também, o letramento, reconhecendo a dimensão social que o ensino de leitura possui a partir dessa perspectiva.

Em outra monografia que apresenta um estudo em turmas de alfabetização, destacamos o enunciado que traz uma representação sobre o ensino de leitura como prática constante a ser trabalhada no contexto escolar.

2.2. O surgimento do termo letramento no cenário alfabetizador

[...]

Acreditamos que, independente do termo a ser utilizado, alfabetização ou letramento, o importante é que se compreenda a necessidade da criança vivenciar a leitura e a escrita em sala de aula como práticas culturais, portanto, só faz sentido se o/a aluno/a for inserido nas situações reais de aprendizado da língua escrita [...] (M17, 2016, p. 28).

O enunciado está em um tópico da monografia onde o discente-pesquisador apresenta um histórico a respeito da constituição do termo letramento e descreve como ele foi modificando a perspectiva da alfabetização no contexto brasileiro. Destacamos o enunciado porque ele representa a conclusão a que chega o discente-pesquisador após o histórico apresentado e a representação do ensino de leitura evidenciada situa a prática na vivência escolar.

Com base em outra perspectiva teórica, o ensino de leitura é associado, nas monografias, como parte do processo de alfabetização, enfatizando que os conhecimentos relativos a esse ensino no contexto da alfabetização contribuem para definir a formação docente necessária para esta finalidade.

2.1. Os métodos para ensino da leitura

[...]

Sabemos que os métodos de alfabetização não levam em consideração o contexto em que a criança está inserida, logo, os textos, peças fundamentais para que a criança adquira o aprendizado da leitura e da escrita e, também da cultura, não são contemplados para esse fim.

Para Ferreiro (2003) a criança é capaz de aprender por meio de um texto, dele extraíndo as letras para reconhecimento. Podemos trabalhar do mais complexo (o texto) e, depois, o mais específico (as letras). O/A professor/a trabalhando com textos de revistas, jornais, contos, poemas, pode possibilitar às crianças múltiplas formas de compreender o real significado dos textos. [...] (M05, 2012, p. 15).

O trecho destacado está em um tópico da monografia que apresenta um histórico dos métodos para ensinar a ler e faz uma citação a Ferreiro (2003) para referendar outra perspectiva teórica sobre a leitura na alfabetização, enfatizada nas monografias, que se baseia no trabalho com textos. Neste enunciado, evidenciamos, além do ensino de leitura voltado à alfabetização, a concepção de trabalho docente que é considerada a partir da perspectiva teórica mobilizada, que se define como um trabalho que busca associar o ensino da leitura ao cotidiano do aprendiz.

Os enunciados destacados são representativos das monografias que apresentam análises e observações sobre o ensino de leitura no contexto da alfabetização, desenvolvendo em torno de projeções sobre a alfabetização que, ora buscam justificar a prática observada pela perspectiva teórica legitimada na comunidade acadêmica, ora buscam apresentar proposições a respeito da prática do ensino de leitura e do trabalho docente na alfabetização.

Associado à alfabetização, o ensino de leitura está representado, nas monografias, a partir da relação entre este e a formação de leitores, no ensino fundamental, enfatizando-se o trabalho com a literatura infantil no contexto escolar. Destaca-se, também, em representações sobre o papel do professor e através da proposição de estratégias para promover a leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental. A função para formar leitores tem como ponto de partida as referências à literatura infantil através dos materiais que apresentam metodologias para o trabalho com a leitura literária na infância e também através dos livros de literatura infantil aos quais os TCC fazem referências⁴⁴.

Nesse sentido, as monografias explicitam a função formativa da literatura infantil, em diferentes perspectivas, entre as quais, destacamos: a monografia M(01), que apresenta um estudo sobre a literatura infantil para promover a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência intelectual; a M(02), que discorre sobre a leitura literária, a partir do “caráter instrucional” em que é trabalhada no espaço escolar, denunciando o processo de apropriação da literatura infantil para fins exclusivamente didáticos, por parte da escola e destacando o papel que essa literatura possui junto à formação do leitor infantil; a M04, que apresenta uma pesquisa sobre a leitura a partir da literatura étnico-racial, considerando a ausência de representatividade negra em personagens da literatura infantil; a M07, que apresenta propostas para o trabalho com a formação de leitores nas escolas; a M08, que apresenta uma pesquisa sobre

⁴⁴ Conforme observamos no tópico 4.2.1.

a importância da literatura maranhense para a formação de leitores dos anos iniciais; a M11, que apresenta um relato de experiências com a contação de histórias, a partir da literatura infantil; e a M15, que propõe um trabalho com a literatura infantil voltado ao desenvolvimento da linguagem de crianças que estão na Educação Infantil.

Nas representações do ensino de leitura para formar o formador de leitores, os discentes-pesquisadores se referem ao trabalho com a literatura voltada ao público infantil, de modo a contribuir para a formação desses alunos como leitores que compreendem a realidade na qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, projetam a formação do pedagogo como profissional que atuará nos anos iniciais do ensino fundamental como formador de leitores literários. Para demonstrar a relação entre o ensino de leitura e a formação de leitores, apresentaremos enunciados que evidenciam essas representações.

O enunciado a seguir está na monografia M04, que propõe um estudo sobre a presença de personagens negros em livros de literatura voltados ao público infantil. Por ser um trabalho que observa uma abordagem específica sobre o tema da leitura, essa monografia apresenta os livros de literatura infantil, considerando a importância desses materiais na formação de leitores no início da escolarização, como descreve o trecho abaixo.

A Literatura Infantil é um gênero novo que está em busca de seu status literário (ZILBERMAN, 1986; KHÉDE, 1990). A sua importância é reconhecida e a qualidade das obras é notável. No Brasil, somam-se a preocupação com a situação educacional e o analfabetismo que subsidiaram a entrada dessa literatura no currículo escolar. O *boom* da literatura no país acontece na década de 80, em que os livros para as crianças são vendidos em larga escala. Os altos índices de analfabetismo afundavam o país no ‘terceiro-mundismo’ e eram um obstáculo para o desenvolvimento da nação. Esse problema crônico de natureza sócio-educacional ‘não se resolvia pela recuperação das condições do iletrado adulto’ (CADERMATORI, 2006, p. 13).

O cerne da questão era a criança e o ensino básico. O livro nesse processo era ‘como elemento intelectual e afirmação cultural’ (ibid., p.14). Por isso a literatura infantil adentra a sala de aula, local de consagração do *status quo*. Por outro lado, o gênero literário não é subsidiário da escola nem da doutrinação pedagógica. Os livros estão além dos objetivos pedagógicos. O conteúdo e forma da literatura não podem se subordinar à pedagogia.

[...]

Faria (2005), no livro *Como utilizar a literatura infantil em sala de aula*, afirma que é de grande importância que o professor possua uma formação literária básica para trabalhar com obras infantis na escola. Muitos docentes acabam utilizando o livro apenas como um recurso, um fim em si mesmo. Isso quer dizer que a escola explora um livro para formar na criança a habilidade de transcrição de um código,

mas não se está preocupado em formar um leitor-questionador que participe e expresse suas ideias. (M04, 2009, p. 18-19).

O enunciado é representativo do que identificamos nas monografias a respeito da formação de leitores ao explicitar o papel da literatura infantil e o trabalho do professor com a leitura literária. O trecho apresenta, inicialmente, uma abordagem geral do tema em questão a partir de um histórico sobre a instituição da literatura infantil na escola. Em seguida, destaca a importância que essa literatura possui junto à formação de leitores infantis e conclui citando uma referência e sugerindo formas de trabalhar com a leitura literária no contexto escolar.

O ensino de leitura para formar o formador de leitores na escola básica destaca-se, no enunciado, pela importância que imprime à literatura infantil como instrumento para formar leitores, entendendo que estes se formam durante o processo de alfabetização, reconhecendo que “muitos docentes” não contribuem com a formação de leitores e que a escola trabalha com a leitura da literatura infantil, somente, como parte de um processo de aprendizagem.

Na perspectiva da formação de leitores, evidenciada nas monografias, está a relação entre leitura, infância e literatura infantil que enfatiza a concepção de infância, considerando a criança como sujeito do processo de aprendizagem da leitura e da formação do leitor literário. As monografias associam o aparecimento do conceito de infância ao surgimento de uma nova abordagem do trabalho escolar e, por sua vez, uma nova finalidade na formação de leitores. Assim, o conceito de infância é apresentado, nas monografias, como ponto de partida para que a literatura, voltada a esse público, emergisse, como destaca o trecho a seguir.

A partir do século XVIII, a criança começa a ser considerada diferente do adulto e passa a receber uma educação especial que a prepare para adentrar na vida adulta. Nesta época, a Pedagogia se constituiu de acordo com a configuração da família burguesa, bem como a transmissão de sua ideologia. Neste panorama, de acordo com Zilberman (2003, p.134), ‘a Literatura Infantil tem a função de contribuir para a preparação da elite cultural, [...] através da adaptação dos clássicos e dos contos de fadas de natureza folclórica’.

No século XIX atribui-se a concepção de criança como ser no processo social e no contexto humano.

[...]

De acordo com Zilberman (2005), na década de 1970, as obras literárias foram liberadas para serem utilizadas na sala de aula como instrumento de ensino para auxiliar o/a professor/a, além do livro didático. Porém, a autora ressalta a visão conservadora do papel da literatura, haja vista, a predominância de uma perspectiva moralista ou pedagógica nos textos literários, que acaba por desvalorizá-la em sua essência” (M15, 2015, p. 24).

A concepção de infância, presente no enunciado, enfatiza as relações sociais e culturais nas quais a produção da literatura infantil se fundamentou, destacando o surgimento do conceito de infância como transformador das relações sociais no contexto familiar, colocando a criança como centro dessas relações. O trecho acima descreve a trajetória da literatura infantil, a partir de um percurso em que se constituiu como conceito associado a bases históricas, sociais e pedagógicas, essas últimas reconhecidas por tomarem a literatura infantil como instrumento para escolarização.

O conceito de infância associado à construção de uma sociedade que tem a criança como centro do processo de aprendizagem possibilitou, nas monografias, a representação da escola como espaço para consolidação dessa aprendizagem, como veremos a seguir.

Poucas crianças têm o hábito de ler em nosso país. A grande maioria tem o primeiro contato com a literatura apenas quando chega à escola. E a partir daí, torna-se uma obrigação uma vez que muitos professores não têm o hábito de trabalhar com a Literatura Infantil e as instituições escolares, por sua vez, não se preparam para essa ação e, sequer valorizam a Literatura como coparticipante de ação educacional.

Escola e literatura juntas formam o espaço para incentivo à leitura, são capazes de fazer com que o aluno coloque em questionamento o universo no qual está inserido. E o educador é peça fundamental nesse processo, assegurando as condições para que os alunos se mostrem nas histórias por eles produzidas. (M07, 2013, p. 24-25).

O trecho acima está em uma monografia que propõe um estudo sobre a importância do trabalho com a literatura para promover o desenvolvimento infantil, projetando-o como um meio que contribui para a formação de leitores e também que favorece a aprendizagem da criança nos anos iniciais de escolarização. O enunciado começa apresentando o trabalho da escola como necessário e, ao mesmo tempo, ineficaz. Por isso, sugere que ele seja desenvolvido de modo mais efetivo e sob a responsabilidade do professor. A concepção de infância apresentada remete a uma criança que, por não ter acesso a bens culturais que possam contribuir com o seu desenvolvimento, tem a escola como o espaço que possibilita o acesso à leitura.

Dessa concepção de criança evidenciamos, nas monografias, enunciados que apresentam a concepção de leitor representada pela formação de um leitor que tem como finalidade ler para aprender conteúdos escolares e também ler literatura infantil, como no enunciado abaixo.

Assim, o leitor proficiente é aquele que realiza uma prática onde adquire habilidades linguísticas, apreende as significações expressas nos diversos gêneros textuais, utilizando para isso sua habilidade de percepção, ampliando seu conhecimento de mundo, a fim de tornar-se

um cidadão crítico, consciente, ativo e transformador de sua realidade. Para tanto, Freire (1989) afirma que a decifração de um texto pelo leitor em formação vai depender primeiramente da sua leitura de mundo.

Assim, é interessante que o professor coloque o aluno frente aos aspectos sociais que norteiam o texto, pois assim sua compreensão ficará mais ampla. Nesse sentido, Kleiman (1996, p. 35) afirma que ‘[...] o professor deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo em diversos níveis de conhecimento, tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais’.

Mas, para formar esse tipo de leitor, é necessário que a escola se preocupe em colocar a leitura em lugar de destaque em meio aos estudos, uma vez que ela possibilita a aprendizagem dos mais diversos conteúdos, independentemente da área de estudo. Entretanto, nossas escolas veem a leitura como algo dispensável em muitas áreas, que deve ser trabalhada uma vez ou outra e sempre da mesma forma. Silva (2002) aborda esse trabalho de leitura escolar como dado a passo de ganso, por seu caráter mecanizado, executado da mesma maneira todos os anos, sem despertar o interesse do aluno”. (M14, 2015, p. 30).

O enunciado inicia-se com a abordagem sobre leitor proficiente, como aquele que precisa ser formado no contexto escolar, associando esta concepção ao desenvolvimento de habilidades que constituem esse tipo de leitor. Em seguida, o trecho apresenta uma citação a Freire, destacando outra concepção de leitura: a leitura de mundo. Mais adiante, o enunciado destaca a leitura como prática social e o papel que o professor assume diante da formação desse leitor, reafirmando a necessidade do trabalho da escola para consolidar essa formação. Apresentando perspectivas teóricas distintas, a representação de leitor, presente no enunciado, está, ao mesmo tempo, associada ao desenvolvimento da aprendizagem e também ao desenvolvimento crítico do leitor, e a representação de professor que apresenta é aquele que possibilita as condições para que esse modo de ler seja desenvolvido. O leitor é caracterizado, nas monografias, como aquele que necessita apreender a leitura como forma de aprendizagem para adquirir conteúdos e conhecimentos escolares, bem como para compreender a sociedade na qual está inserido.

Na representação da leitura que projeta a formação docente para alfabetizar e para formar leitores, a imagem do professor-formador, nas monografias, é evidenciada a partir da concepção de ensino de leitura como instrumento para aquisição de conhecimentos, privilegiando o desenvolvimento infantil, como um conteúdo que faz parte da formação do pedagogo.

Coelho (2000) relaciona literatura e estágios psicológicos da criança. Segundo as fases classificadas por ela, os alunos da 2ª etapa do 2º ciclo, na faixa etária de 9 a 12 anos, estariam no estágio o leitor em processo, passando pelo leitor fluente até chegar ao leitor crítico. Na primeira fase, a presença do adulto-pais, professores é importante como

motivação e estímulo à leitura, nas seguintes, e em especial a terceira, a presença do adulto já não se faz necessária. A partir de 10/11 anos chega a consolidação do domínio da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro, o chamado leitor fluente. A fase 12 a 13 anos, corresponde ao leitor crítico, na qual acontece o total domínio da leitura balizada com o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico” (M04, 2009, p. 38).

O enunciado destaca uma concepção de leitura associada ao desenvolvimento infantil, a partir da citação a Coelho (2000) em que descreve um processo de aprendizagem da leitura baseado em etapas de desenvolvimento do leitor, fundamentada em uma construção psicológica do desenvolvimento. No enunciado, a representação de leitor apresentada descreve-o a partir de uma perspectiva psicológica de desenvolvimento infantil e a imagem de professor como formador de leitores é a daquele que cumpre as etapas de desenvolvimento do leitor e que possibilita o trabalho com a leitura, seguindo as etapas propostas.

Diante das concepções de alfabetização, de leitura literária, de infância e de leitor que se pretende formar, reconhecemos que, nas monografias, a representação do trabalho do professor com o ensino de leitura projeta uma formação que se caracteriza por adquirir conhecimentos e práticas para formá-lo como alfabetizador e também como formador de leitores. De maneira geral, as monografias destacam a necessidade de uma formação docente que envolva conhecimentos sobre a metodologia de trabalho com a leitura, sobre o desenvolvimento infantil e também que sejam disponibilizadas a esses profissionais, condições de trabalho para desenvolver o ensino da leitura na escola básica. Nesta perspectiva, a concepção que orienta o papel do professor como formador de leitores, nos TCC, é a de ser um mediador entre as práticas de leitura e o aluno como sujeito que aprende a ler, reconhecendo-o como principal responsável pelo trabalho com a leitura no contexto escolar.

O papel do professor é intermediar o contato do aluno com a escrita e a leitura, colocar o livro disponível e orientá-lo no seu uso, no convívio com o material escrito. Muitas vezes o medo da criança rabiscar e rasgar os livros faz com que os educadores criem dificuldades ao acesso aos livros. Porém essas restrições acabam por parecer para a criança que a leitura é algo inatingível, difícil e com isso chata porque a criança não pode tocar no livro, e com essas atitudes acaba por desinteressar a criança afastando-a dos livros e do prazer de viajar no mundo da leitura. Os educadores em geral devem pensar que os livros irão estragar sim porque em muitos casos a criança ainda não possui os hábitos e a habilidade motora para lidar com o livro. Mas também é nesse momento que surge a oportunidade do professor ensinar a criança a respeitar o livro e de como manipulá-lo sem rasgar, a senti-lo como algo próximo, algo familiar. Assim com atos pequenos mas repetidos

com cuidado e atenção a criança adentra no mundo da leitura, da escrita e do livro (M08, 2013, p. 29).

Neste trecho, o trabalho docente com a leitura é associado à função de mediador, considerando que o trabalho do professor com o ensino de leitura é o de conhecer estratégias e oferecer condições que possibilitem o seu ensino na escola. A mediação que é sugerida como postura para o professor advém de conhecimentos pedagógicos sobre o desenvolvimento infantil, de uma perspectiva teórica que considera o conhecimento como processo de interação social e o papel do professor seria o de proporcionar a relação entre o ensino de leitura e o desenvolvimento do leitor. O enunciado é representativo do que o discente-pesquisador projeta ao trabalho do professor quando destaca como dever que o professor tem de apresentar a leitura e seu objeto (nesse caso, o livro) para o leitor-aprendiz, enfatizando que a formação do formador de leitores situa-se no campo das metodologias e das estratégias para que este possa conduzir o ensino de leitura. Com base nessa caracterização da formação docente, o trecho a seguir problematiza a função do professor a partir do curso de Pedagogia,

Entende-se que o curso de pedagogia, em seu currículo, tem um espaço considerado pequeno ou praticamente nulo para a discussão de teorias e práticas voltadas a leitura e a literatura infantil. Na maioria das vezes, quando o aluno da Pedagogia tem oportunidade de discutir sobre esse assunto, este se volta para a educação infantil, o ensino fundamental é discutido de forma rápida o que torna o aprendizado superficial e insuficiente.

Outro fator importante a ser observado é que este professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, cobra a leitura do seu aluno, mas seria essencial para a melhoria da prática se ele também gostasse de ler, e mostrar isso aos seus alunos, fazendo até mesmo a leitura de livros voltados para crianças e dando o seu exemplo [...] (M10, 2014, p. 20).

O trecho apresenta uma análise do currículo de Pedagogia, no que se refere à formação do formador de leitores, enfatizando que esta tem se realizado, como descreve o trecho: “em um espaço considerado pequeno ou praticamente nulo para a discussão de teorias e práticas voltadas à leitura e à literatura infantil”. No enunciado, observamos a problematização que o discente-pesquisador apresenta a respeito do que propõe o currículo de Pedagogia para o trabalho do professor com a leitura nos anos iniciais, que se constitui na ausência do que considera como essencial para o trabalho com a leitura: uma adequada formação dos professores que amplie o campo de conhecimentos sobre o assunto e que promova o exercício da leitura com aquele que ensinará a ler, a partir de um currículo que, de acordo com o trecho apresentado, não propõe o trabalho com a leitura de modo a formar o leitor adulto, pois apresenta orientações de cunho metodológico para o ensino de leitura,

desconsiderando que também o(a) professor(a) que está em processo de formação precisa se constituir como leitor.

A representação do professor se constitui, também nas monografias, voltada ao ensino de leitura para a aprendizagem de outros conteúdos, concebendo-o como prática de estudo, conforme apresentaremos no enunciado a seguir.

Assim sendo, o professor tem o papel de facilitador na aprendizagem e tem influência direta na construção, no desenvolvimento intelectual da criança, e no que se refere ao comportamento leitor isso não é diferente. De acordo com Jolibert (1994) é por meio da prática constante de leitura que nos tornamos leitores e o auxílio dos professores e seus instrumentos em sala de aula, do apoio dos pais em casa e também das outras pessoas que compõem a esfera de relações pessoais das crianças (M13, 2015, p. 34).

A leitura para formar o formador de leitores é representada, no trecho, pela imagem do professor como facilitador da leitura, como aquele que é responsável em promover o desenvolvimento cognitivo do aluno através da leitura. Para reafirmar essa análise, o discente-pesquisador faz uma citação a Jolibert (1994) e, com base nessa referência, defende uma construção coletiva do ato de ler que ocorre, segundo o enunciado, em meio ao convívio com pessoas que leem. A representação do trabalho docente com o ensino de leitura se define, nas monografias, pela projeção que os discentes-pesquisadores fazem da função docente, ora como mediador, ora como facilitador da leitura e também reconhecendo a importância de serem também leitores.

Essa representação é evidenciada a partir da formação docente no trabalho com a leitura, considerando os conhecimentos sobre o ensino de leitura, a partir da didática e da metodologia. Nesse sentido, consideramos haver um apagamento do ensino de leitura para formar o professor como “leitor literário adulto” e não como leitor de literatura infantil (apenas), evidenciando uma ausência de práticas de leitura acadêmica e de práticas de leitura literária no curso de Pedagogia.

O exame das monografias demonstrou que as apropriações de conhecimentos pedagógicos pelos discentes-pesquisadores fazem parte da formação docente que, ora descrevem a ausência da formação para leitura no currículo dos professores, ora enfatizam a importância do ensino de leitura para o desenvolvimento infantil, evidenciando a necessidade de um trabalho com a alfabetização e com a literatura infantil que extrapole as questões da aprendizagem escolar e contribua para formação de leitores.

Das concepções apresentadas nas monografias, observamos que a representação sobre o trabalho do professor com o ensino de leitura se destaca como foco das

observações nas pesquisas. Assim, as considerações feitas, nesta parte do texto, sobre as representações da formação docente, pautaram-se em como “deve(ria) ser” esse trabalho, contudo, observamos que há um desdobramento das representações sobre o trabalho docente que ocorre não somente em função das projeções do que os discentes-pesquisadores esperam ser, mas também das representações que fazem a partir do que observam sobre o trabalho docente com o ensino de leitura na escola, conforme apresentaremos a seguir.

5.2.3 Representações do trabalho com o ensino de leitura no contexto escolar

No percurso de análise que fizemos até o momento, apresentamos as representações do ensino de leitura, evidenciadas nas monografias, a partir do contexto das produções acadêmico-científicas que os discentes-pesquisadores mobilizaram para fundamentar suas pesquisas e do contexto das representações da formação docente no trabalho com o ensino de leitura projetadas pelos discentes-pesquisadores. O terceiro contexto das representações de leitura evidenciado nas monografias caracteriza-se pelas representações do trabalho com o ensino de leitura na escola em que os discentes-pesquisadores apresentam as práticas de leitura observadas durante as pesquisas. Esse contexto está diretamente relacionado à representação do ensino de leitura como objeto de pesquisa e se caracteriza pela observação, nas monografias, dos indícios sobre a formação do discente como pesquisador, por isso, consideramos apresentar o que evidenciamos a respeito da função que as monografias cumpriram no desenvolvimento da pesquisa sobre o ensino de leitura.

No ensino superior, a pesquisa se constitui ao lado do ensino e da extensão como tripé de sustentação da formação universitária, possibilitando a construção de conhecimentos sobre o objeto, o reconhecimento da área de atuação profissional e a formação cidadã dos estudantes (SEVERINO, 2007). De modo mais específico, na formação do pedagogo, observamos a pesquisa como constitutiva da formação acadêmica e também como componente curricular que faz parte da formação do profissional e que foi instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006. Assim, na formação do pedagogo, reconhecemos que circulam duas modalidades de pesquisa: uma modalidade que se caracteriza por proporcionar a formação acadêmica do pesquisador e outra que tem por

finalidade possibilitar a formação profissional dos professores em formação no trabalho com a pesquisa.

A modalidade de pesquisa que a considera como componente curricular e que visa formar o professor-pesquisador se refere à incorporação pelos discentes – professores em formação – de uma postura investigativa que esteja presente de modo contínuo em sua prática profissional e tem por objetivo contribuir para a aproximação do professor a situações concretas das escolas, orientando que os discentes problematizem essas vivências, descrevam as situações-problema e identifiquem possibilidades para resolvê-las. Desde a instituição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, a formação de professores, nesses cursos, tem priorizado a relação entre os estudos acadêmicos e a prática educacional. Relação que se apresenta como um movimento necessário, nas Diretrizes, para consolidar conhecimentos que foram apreendidos no contexto universitário e que, segundo esse Documento, precisam ser expandidos para a realidade educacional na qual o discente atuará.

A relação entre pesquisa e formação docente está proposta nas Diretrizes como o ponto de articulação de conhecimentos teóricos sobre educação, apreendidos no contexto acadêmico, e conhecimentos que foram apropriados a partir do contato com a realidade educacional, pois considera para formar o pedagogo os seguintes princípios: 1. o conhecimento da escola, enquanto instituição que possui a função de educar para a cidadania; 2. A pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de estudos relativos à educação; 3. O conhecimento e a participação na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Nesse sentido, a pesquisa descrita nas Diretrizes refere-se ao desenvolvimento de práticas investigativas na graduação em pedagogia e é apresentada como componente central para a formação do licenciado, deste curso, como descrito no documento: “a pesquisa, a análise e à aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional” (BRASIL, 2006, p. 11) e é defendida junto com o conhecimento da escola e da participação nos processos de gestão, organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino, promovendo a pesquisa para conhecer a realidade, descrevendo-a como uma das aptidões necessárias para consolidação da formação profissional do pedagogo. Desse modo, as Diretrizes propõem que a pesquisa seja inserida como um elemento no currículo para possibilitar o conhecimento da realidade sociocultural, a partir da observação dos processos de ensinar e aprender, sobre o currículo e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes espaços educacionais.

Entendida como atividade necessária ao reconhecimento das condições socioculturais dos alunos e da realidade educacional em que o futuro pedagogo atuará, a pesquisa proposta pelas Diretrizes sugere estudos das propostas curriculares e de práticas pedagógicas dos contextos educacionais e é apresentada em duas modalidades: como prática de formação profissional em investigação dos processos educativos e da gestão dos sistemas, abrangendo diferentes situações institucionais (comunitárias, assistenciais, empresariais); como prática de formação acadêmica, prevista em programas de iniciação científica, integrada ao currículo; como saberes que se constituem em reflexões sobre a prática pedagógica cotidiana, a partir da problematização e promovendo o desenvolvimento da pesquisa como princípio formativo da docência. Para atender às demandas das Diretrizes, as universidades reorganizaram seus currículos, inserindo disciplinas destinadas à elaboração do percurso do discente como pesquisador, conforme descrito na tabela a seguir.

Tabela 06: Disciplinas sobre pesquisa nos currículos dos cursos

Instituição	Disciplinas	Carga Horária
Curso de Pedagogia da UFMA	Metodologia da pesquisa educacional	60h
	Pesquisa educacional I	120h
	Pesquisa educacional II	120h
	Pesquisa educacional III	120h
Curso de Pedagogia da UEMA	Metodologia científica	60h
	Prática na dimensão escolar	135h
	Projeto de pesquisa	60h

Fonte: Projetos de curso da UFMA e da UEMA

De acordo com os dados acima, os cursos de Pedagogia das duas instituições oferecem disciplinas relacionadas à pesquisa no campo educacional. De caráter obrigatório, as disciplinas oferecem desde uma visão geral da relação entre ciência e pesquisa, abordando enfoques filosóficos e metodológicos da pesquisa em ciências humanas e na educação, noções gerais sobre o conhecimento científico, métodos e processos de pesquisa, como a metodologia científica e da pesquisa educacional; disciplinas que apresentam elementos sobre o estudo de objetos de pesquisa em educação, como a Pesquisa Educacional I; que propõe o aprofundamento de temas relacionados à educação, enfatizando as áreas de gestão e organização dos sistemas educacionais, como a Pesquisa Educacional II; que desenvolve elementos teórico-práticos para a pesquisa sobre o trabalho docente, com a organização e estruturação de projetos de pesquisa e exercício de elaboração de relatório monográfico da pesquisa, como a Pesquisa Educacional III; como disciplinas que propõem o desenvolvimento de atividades investigativas no contexto educacional, como as denominadas de Prática da dimensão escolar.

A outra modalidade de pesquisa refere-se ao desenvolvimento da pesquisa acadêmico-científica que visa à produção de conhecimentos e à formação acadêmica dos discentes. Como espaço da produção de conhecimentos, a universidade tem na pesquisa o ponto de sustentação para as outras atividades: o ensino e a extensão, ou seja, essas atividades estão intimamente ligadas à pesquisa porque esta possibilita a constituição de objetos a serem conhecidos e aprendidos. Pelo desenvolvimento de pesquisas, os conhecimentos a serem adquiridos ocorrem porque não se trata de assimilar os objetos, mas de constituí-los para entender, refletir e analisar os dados (SEVERINO, 2007, p. 25).

Embora reconheçamos que as modalidades de pesquisa, seja mais acadêmica ou uma prática mais profissional, previstas na formação de professores se diferenciem, consideramos que elas também possuem característica comum ao reconhecerem que a investigação sobre a prática pode encaminhar a estudos que objetivem tanto a produção de conhecimentos acadêmicos como a elaboração de conhecimentos da prática pedagógica. Nesse ponto de convergência, a pesquisa sobre o ensino de leitura, nas monografias, é o reflexo do que está proposto nas Diretrizes e que se desenvolve nos currículos dos cursos e também tem por objetivo produzir a pesquisa acadêmica, pois as monografias são trabalhos acadêmicos que buscam avaliar tanto os conhecimentos sobre a área através da qual o discente fez sua formação como conhecimentos do campo da pesquisa científico-acadêmica. Para apresentar suas pesquisas, os discentes-pesquisadores partiram do estudo de materiais, da observação de práticas e da análise de documentos curriculares e priorizaram os espaços escolares como campos de pesquisa, conforme apresentaremos na tabela a seguir.

Tabela 07: Monografias organizadas por tipo de pesquisa

Tipos de pesquisa	Monografia	Total
Pesquisa bibliográfica	M07, M14	02
Pesquisa de campo em escolas da rede de ensino municipal	M02, M04, M05, M08, M09, M15, M16, M17	08
Pesquisa de campo em escolas da rede de ensino estadual	M03, M04, M06, M12, M13	05
Pesquisa de campo em escolas comunitárias	M10, M11	02
Pesquisa de campo em outros espaços (Centro de Apoio para crianças com deficiência)	M01	01

Fonte: Monografias do *corpus* de análise

De acordo com os dados, observamos que quinze dos dezessete trabalhos analisados apresentam pesquisas de campo em escolas: sendo oito monografias com pesquisas em escolas da rede municipal, cinco na rede estadual do Maranhão, duas em

escolas comunitárias de São Luís e uma em escola⁴⁵ que atende alunos com deficiência cognitiva. A monografia M04 se repete no quadro porque desenvolveu a pesquisa em Escola Municipal e em Escola da Rede Estadual. Somente duas monografias não apresentaram pesquisas de campo e fizeram pesquisa bibliográfica. Esse dado demonstra o cumprimento de uma exigência que está no currículo da pedagogia em estabelecer a aproximação dos estudantes com a realidade escolar de seu entorno. Assim, observamos que a inclusão de um percurso formativo para a pesquisa na formação docente, proposta por esses currículos, contribuiu para orientar a elaboração dos trabalhos monográficos a desenvolverem pesquisas na escola, conforme observamos nas monografias em análise.

A aproximação dos discentes-pesquisadores com as escolas como campos de pesquisa decorre, segundo dados localizados nas monografias, em função destas serem campos de estágio, campo para desenvolvimento de projetos de extensão e também espaço para projetos que foram desenvolvidos em disciplinas sobre ensino de leitura. A participação nesses projetos influenciou a elaboração de algumas das monografias analisadas, encaminhando os discentes-pesquisadores a pesquisarem sobre o ensino de leitura, conforme apresentado no início do capítulo 4, no tópico sobre as representações de leitores nas monografias.

Assim, entre as monografias que apresentam pesquisas de campo, temos os trabalhos que foram oriundos de projetos de extensão, como o M11, em que o discente-pesquisador participou do Projeto de Escola de Educadores, na rede leitora Ler pra Valer; a M05, em que o discente-pesquisador participou do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), onde trabalhou com o ensino de leitura com crianças em turmas do 5º ano do ensino fundamental e sentiu a necessidade de aprofundar nesse tema; a monografia M10, que foi oriunda de campo de estágio, onde o discente-pesquisador observou a exigência dos professores para que os estudantes lessem e despertou o interesse para pesquisar sobre o ensino de leitura, e a M15, em que o discente participou de um projeto de intervenção “A arte de saber brincar” no estágio em docência da educação infantil; e as monografias são oriundas de disciplinas que os discentes-pesquisadores cursaram como a M09, em que o discente cursou a disciplina de “Fundamentos e Metodologia da Alfabetização” e nela despertou o interesse para desenvolver o trabalho de conclusão de curso sobre o ensino de leitura nos anos iniciais; a M16, na qual o discente desenvolveu o Projeto LEVA (Leitura, Escrita, Vida e

⁴⁵ Essa escola pertence a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e é localizada na capital, São Luís-MA.

Aprendizagem) na disciplina “Prática Curricular na Dimensão Docente” e decidiu pesquisar sobre o ensino de leitura, e a M17, com a participação do discente-pesquisador na disciplina de Fundamentos e Metodologia da Alfabetização. Observamos nos dados apresentados que os interesses dos discentes em pesquisar sobre o ensino de leitura partiram de diferentes caminhos, tendo sete monografias sido oriundas de estágios, do PIBID, de disciplinas com desenvolvimento de projetos e de projetos de extensão, demonstrando que a pesquisa sobre o ensino de leitura é uma proposição presente nos cursos de pedagogia analisados.

Para desenvolver as pesquisas, os discentes-pesquisadores foram às escolas, tendo em vista a aproximação entre a universidade e a escola e, nesse contexto, observaram o trabalho docente com o ensino de leitura, coletando informações a partir de questionários, entrevistas e através da observação de atividade de leitura nas salas de aula, de acordo com as informações a seguir.

Tabela 08: Monografias organizadas por instrumento/público da pesquisa

Instrumentos/Público da pesquisa	Monografias	Total
Questionários e/ou entrevistas com professores	M01, M02, M03, M04, M05, M06, M08, M09, M10, M11, M12, M13, M15, M16, M17	15
Questionários a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental	M04, M06, M12	03
Questionários e/ou entrevistas a pais e/ou responsáveis	M01, M17	02
Observação em sala de aula e/ou participação em atividades na escola	M01, M02, M03, M04, M05, M09, M10, M11, M12, M15, M17	12

Fonte: Monografias do corpus de análise

Os dados apresentados demonstram que, em meio a monografias que realizaram pesquisas tendo as escolas como campo, quinze trabalhos apresentaram a realização de pesquisas com professores através de questionários e/ou entrevistas; em três monografias, o público da pesquisa também se estendeu a estudantes do 2º ao 5º ano do ensino fundamental; em dois trabalhos, a pesquisa alcançou pais e responsáveis dos estudantes e em doze monografias foram utilizadas, além das entrevistas e questionários, a observação de atividades em sala de aula e a participação em atividades na escola, considerando as monografias, por exemplo, que foram oriundas de projetos de extensão e de projetos de intervenção escolar; em quinze monografias, os instrumentos de pesquisa utilizados foram aplicação de questionários e entrevistas que foram associados em alguns trabalhos à observação em sala de aula; dos questionários e entrevistas aplicados, doze foram feitos com professores e três foram aplicados aos alunos dos anos iniciais do fundamental.

Esses dados contribuíram para observarmos as seguintes situações: há, entre as monografias, uma ênfase na observação do trabalho dos professores, tanto para analisar o ensino de leitura na alfabetização como para observar a formação de leitores no contexto escolar. A hipótese sobre esse dado é a de haver um direcionamento (ainda que não seja intencional) da pesquisa que os estudantes fizeram para observarem o trabalho docente com a leitura porque eles, enquanto discentes-pesquisadores, estariam em processo de formação para atuarem como professores dos anos iniciais, e o fato das monografias terem sido oriundas de estágios e projetos de extensão reforça essa ênfase no trabalho docente.

Em relação aos questionários com alunos, identificamos que as monografias que aplicaram estes instrumentos desenvolveram pesquisas sobre o ensino de leitura para a formação de leitores, envolvendo os estudantes como público da pesquisa, juntamente com os professores e, nesse contexto, apresentaram aos estudantes questionamentos relativos ao gosto por leitura por parte dos estudantes, ao acesso a livros de literatura infantil na escola e ao desenvolvimento de atividades de leitura em sala de aula, buscando compreender como seria a recepção desses estudantes em relação ao trabalho com a leitura desenvolvido na escola.

Assim, observamos que o ensino de leitura é representado nas monografias como objeto de pesquisa a partir da investigação da realidade escolar. Objeto que se materializa em modos de representação não apenas da leitura, enquanto prática escolarizada, como também em representações de escola, enfatizando a importância desse espaço no desenvolvimento do ensino de leitura; e em representações do trabalho docente, pois à medida que descreve os dados obtidos na observação em sala, o discente-pesquisador apresenta o trabalho realizado pelo professor, destacando-o como responsável em promover a aprendizagem da leitura. Nesse sentido, observamos, nas monografias, enunciados com representações de escola, reafirmando-a como espaço propício à realização do ensino de leitura; do trabalho do professor com o ensino de leitura, enfatizando-o como principal responsável pelo desenvolvimento do ensino de leitura e as representações de leitor com enunciados que descrevem, a partir da perspectiva do estudante dos anos iniciais do fundamental, as atividades de leitura desenvolvidas no contexto escolar. Desse modo, selecionamos enunciados a fim de demonstrar as representações do trabalho com a leitura no contexto escolar evidenciadas, nas monografias, conforme apresentaremos a seguir.

O enunciado a seguir descreve a representação de escola enquanto instituição que, segundo aponta o discente-pesquisador, possui a tarefa de promover o ensino da leitura, por meio da alfabetização e para formar leitores.

Entretanto, o que se percebe atualmente é que a escola não se preocupa com a formação de leitores proficientes, mas na simples construção de sujeitos que consigam decodificar os signos linguísticos, sem compreender a fundo as ideias do texto. Para Souza & Santos (2004, p.80) ‘em sala de aula, a criança raramente é estimulada à leitura-prazer, aquela que levará o aluno a compreensão da realidade’. Assim, é necessário que a escola se preocupe com a formação do leitor proficiente, capaz de ler e interpretar o texto de forma significativa e eficaz.

Além de despertar o prazer pela leitura em alunos do Ensino Fundamental, deve haver uma transformação na maneira como a escola encara a leitura, sendo necessário que os docentes estejam conscientes de todos os processos que envolvem o ato de ler, os tipos de leitura e as estratégias a serem utilizadas para realizá-la. Nesse sentido, Santos Souza (2004) afirmam que os alunos só serão proficientes quando se depararem com professores leitores. (M14, 2015, p. 43).

O trecho está na monografia M14, que apresenta uma pesquisa sobre a formação do leitor proficiente nos primeiros anos do ensino fundamental, entendendo que esse leitor é aquele que consegue ler e interpretar o que leu. No enunciado, há, inicialmente, a apresentação da escola como instituição que não cumpriria o papel de promover o ensino da leitura. Discurso que é feito com a mobilização da referência teórica, e que, apropriado pelo discente-pesquisador como discurso legítimo, contribui para representar o papel da escola no trabalho com o ensino da leitura como aquele que não é realizado. Na sequência, o enunciado apresenta proposições acerca do ensino da leitura, a partir de um discurso que se caracteriza pela expressão “deve haver uma transformação na maneira como a escola encara a leitura”, enfatizando a leitura como prática que se desenvolve, prioritariamente, no contexto escolar.

A ênfase dada pelas monografias à leitura como prática escolarizada reflete o modo como se propõe a formação do pesquisador nos cursos de pedagogia analisados: pelo encaminhamento à escola como espaço de desenvolvimento da pesquisa, pelo trabalho com a leitura como atividade sistematizada na alfabetização e também pelo trabalho com a literatura infantil, a partir dos quais, as monografias definem a escola como espaço de promoção do ensino de leitura, como destacamos no trecho a seguir.

É exatamente assim que tradicionalmente as escolas abordam a Literatura Infantil, violentando a arte, o autor e a formação dos leitores. Dentro deste contexto e contrária a essa ideia Cavalcanti (2004, p.78) comenta que “[...] a escola necessita ser preparada para não fazer da Literatura Infantil mero instrumento pedagógico com a finalidade de

reproduzir padrões e valores da ideologia dominante. Ao contrário disso, a arte liberta porque transforma” E é como arte que se deve abordar a Literatura Infantil, Arte que não serve só para alegrar a criança, mas também para servir-lhe de suporte auxiliar para a compreensão do real, para a caracterização do seu mundo interior, para o preenchimento do *espaço vazio* que, segundo Peukert (1976 apud ZILBERMAN, 2003, p. 45) “[...] não é vazio porque as crianças ainda não viveram, mas porque não podem ordenar as vivências” (M02, 2006, p. 28).

O trecho, em destaque, está na monografia M02, que apresenta uma pesquisa sobre os modos como a literatura infantil é trabalhada para formar leitores na escola e evidencia a representação de escola que não desempenha seu papel em formar leitores porque utiliza a literatura infantil como “instrumento pedagógico”. A representação de escola trazida pelo enunciado coloca-a em um lugar que é, ao mesmo tempo, espaço com limitações e também como espaço propício para desenvolver o trabalho com a leitura. Assim, a representação de escola, no enunciado, é evidenciada pela tarefa que os discentes-pesquisadores consideram ser da escola básica, a de promover as atividades voltadas ao ensino de leitura para alfabetizar e também para formar leitores, como uma das funções primordiais dessa instituição.

Associadas à tarefa da escola no trabalho com a leitura, as monografias apresentam representações sobre o trabalho dos professores, descrevendo as práticas de leitura que foram observadas pelos discentes-pesquisadores e analisadas, a partir da mobilização dos referenciais teóricos, como resultado da análise dos dados. No trecho abaixo, o trabalho com o ensino de leitura é representado pela cena que foi observada pelo discente-pesquisador e é narrada na monografia.

Todas as professoras evidenciam a importância da contação de história para a formação da criança como futura leitora. No entanto, o momento de apreciar as histórias contadas é marcado pelo caráter avaliativo da professora Joana, com perguntas no final da história, para saber se as crianças a ‘compreenderam’, aliada a uma atividade posterior, como se fosse uma consequência da história. Como salientamos na cena abaixo.

São 10h30. A professora Joana inicia a contação de história. As crianças estão organizadas em um único grupo. Ela, sentada na ponta do grupo, canta uma música, anunciando o início do conto. As crianças animadas cantam com ela. A professora mostrando o livro, pergunta:

-Quem conhece a história?

Uma delas responde rapidamente.

- Os três porquinhos!

A professora responde:

-Isso! Vamos começar? Quem não conhece vai conhecer a história que é muito legal!

A professora apresenta o livro, indicando o título, a autoria e inicia a história. Todas prestam atenção, curiosas, mesmo a maioria já a

conhecendo. A professora lê e, em seguida, mostra a imagem para as crianças. Questiona várias vezes sobre a história e elas respondem prontamente. Ao final, a professora faz várias perguntas.

-Onde os porquinhos se esconderam?

As crianças respondem:

-Debaixo da mesa!

-O lobo conseguiu derrubar a última casa? Pergunta a professora.

As crianças respondem:

-Passou a comer mato, folha e plantas.

A professora Joana diz:

-Quem gostou da historinha bate palma!

Todas bateram palmas animadas!

Em seguida a professora entrega a atividade sobre a história, em que as crianças são solicitadas a escrever o cabeçalho e, em seguida, pintar o desenho dos três porquinhos. Por ficarem muito tempo escrevendo o cabeçalho, a outra professora Débora, pede para as crianças terminarem a atividade no dia seguinte, pois, já era o horário do almoço. (Observação: 25/05/2015. Grifos nossos).

Nessa cena, observamos a leitura de um clássico da literatura infantil. ‘Os três porquinhos’ que, mesmo sendo uma história conhecida pelas crianças, sempre desperta a sua curiosidade.

Segundo Bakhtin (2009), a enunciação é de natureza social, no entanto, não percebemos tal característica na cena apresentada, ao contrário, revela o caráter avaliativo por parte da professora, pois seu objetivo é investigar se as crianças conhecem a história, através de questionamentos, ou seja, considera somente a fala como sendo um ato individual. Não há compreensão por parte da docente que:

[...] A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se ao *interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato, não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado [...] (BAKHTIN, 2009, p. 116, grifos do autor). (M15, 2015, p. 36).

O trecho apresenta as observações do trabalho com a leitura em sala de aula, em uma pesquisa que investigou sobre a importância de contar histórias para as crianças como uma prática que contribui para o desenvolvimento da linguagem junto aos alunos da educação infantil. A pesquisa ocorreu após a participação no Estágio em Docência do Ensino Infantil, onde o discente-pesquisador contou histórias nessas turmas e buscou estudar em seu TCC a relação entre a contação de histórias e a formação da linguagem em crianças pequenas. O enunciado é parte da análise dos dados da monografia e apresenta, inicialmente, um parágrafo em que analisa de modo geral o que foi observado, a partir da fala das professoras, em seguida, descreve a cena que o discente-pesquisador presenciou na atividade da leitura e, por fim, apresenta as análises que fez da aula observada.

Ao encaminhar as análises, o discente-pesquisador mobiliza os referenciais teóricos como forma de legitimar as representações sobre o trabalho docente apresentadas. Nesse sentido, observamos que mobiliza a referência teórica não somente para legitimar o seu objeto de pesquisa, como também para demarcar a posição que é recorrente entre os discentes-pesquisadores nas monografias, quando apresentam a observação da prática, ou seja, mobilizam um discurso que parte do contexto acadêmico para observar uma prática que se desenvolve no contexto escolar. Nesse sentido, reconhecemos que a representação do trabalho docente com o ensino de leitura ocorre em função da sobreposição do discurso da universidade, representado pelo discente enquanto pesquisador ao discurso da escola, representado pela prática docente observada.

Análise semelhante está no enunciado que apresentaremos a seguir, cuja pesquisa observou as concepções de alfabetização manifestadas pelas professoras e as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula.

Ao retornarmos a pergunta anterior, tomamos como foco de análise as repostas da Professora da Turma I e II. A primeira, ao declarar que ‘Ler é um conteúdo único de cada indivíduo’, não deixa claro o que entende sobre leitura; a segunda, ao afirmar que ler ‘[...] é interpretar o mundo onde nós vivemos, onde a criança está inserida, não importando se ela tem o domínio das letras, da formação das palavras através das letras, mas a partir de imagens que ela vê no mundo que a rodeia’, o faz de uma forma bastante ampla, embora tenhamos consciência, assim como Freire (2002) que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, no entanto, para que se continue a leitura deste mundo, é necessário o real domínio da palavra” (M09, 2013, p. 51).

A monografia M09 apresenta uma pesquisa em turmas do 2º ano do ensino fundamental que analisa concepções e práticas das professoras sobre o ensino da leitura e o trecho, em destaque, evidencia uma representação que se baseia, por um lado, na projeção do que “deve ser” o ensino de leitura e, por outro, na observação a respeito de como o ensino de leitura se desenvolve na realidade escolar. Ao analisar as respostas dadas pelas docentes entrevistadas, o discente-pesquisador reconhece o que foi dito pela professora e, a essa análise, acrescenta o que reconhece como conhecimento que é legitimado, colocando a relação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar em sobreposição de uma para a outra.

A ênfase no conhecimento acadêmico é demonstrada, no enunciado, quando o discente-pesquisador analisa as respostas dadas pelas professoras tendo como base a referência teórica, buscando na leitura que faz da realidade e que se constitui a partir do que aprendeu na universidade analisar o ensino de leitura que observou na escola básica.

Isso se evidencia, no excerto, porque a professora da escola básica apresenta, em sua resposta, a interpretação de Freire: “a segunda, ao afirmar que ler ‘[...] é interpretar o mundo onde nós vivemos, onde a criança está inserida, não importando se ela tem o domínio das letras, da formação das palavras através das letras, mas a partir de imagens que ela vê no mundo que a rodeia’, o faz de uma forma bastante ampla”. O trecho da fala da professora remete o discente-pesquisador à citação de Freire: “embora tenhamos consciência, assim como Freire (2002) que a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e se contrapõe para demonstrar uma leitura mais próxima daquela que é difundida na universidade, continuando a sua análise: “no entanto, para que se continue a leitura deste mundo, é necessário o real domínio da palavra”. Ao analisar as respostas das professoras, o discente-pesquisador observa a realidade buscando demonstrar uma “leitura crítica” considerada como aquela que precisa apontar a ausência de um trabalho que seja considerado satisfatório na escola e, mesmo usando Freire para referendar a visão de leitura, o discente-pesquisador não reconhece, na fala da professora, que esse referencial explique tal situação.

A hipótese é de haver na formação do pesquisador o reconhecimento de que para considerar um trabalho acadêmico como pesquisa é necessário apontar a “falta”, que é representada, nesses trabalhos, pelos enunciados que evidenciam a ausência de práticas de leitura, pela falta de conhecimento e de desenvolvimento pelas professoras em relação ao ensino de leitura que possa ser considerado, pelos discentes-pesquisadores, como satisfatório e adequado à formação de leitores, conforme apresentaremos no trecho a seguir.

Quanto à observação da prática docente, foi possível perceber que, as professoras e mediadoras de leitura têm um compromisso com a formação de leitores críticos e reflexivos, isso se justifica pelas experiências vivenciadas através de outros projetos, formações e fóruns de leitura.

Em sua prática educativa, as professoras procuram inserir a leitura na rotina das crianças, promovendo o contato das mesmas com os livros. No entanto, na maioria das vezes, esse momento de leitura vem seguido de atividades escolarizadas acerca da história, tornando a hora do conto apenas uma prática curricular obrigatória. Essa prática se opõe ao que coloca Cunha (2003), quando ressalta que, o indivíduo deve ser incentivado a gostar de ler, e, tornar a leitura prazerosa.

Paralelamente a observação, foram realizadas pequenas intervenções, como por exemplo, sugerir atividades e histórias a serem trabalhadas com cada faixa etária.

Em sala de aula, as professoras trabalhavam o contar histórias de maneira tradicional como considera Trajano (2007) e Rocha (2010), pois esses autores colocam o contador tradicional como aquele contador

de raiz, que se limita apenas à narração da história, sem exprimir nenhuma expressão corporal ou entonação de voz diferenciada” (M11, 2015, p. 56).

A representação do trabalho com a leitura na escola tem como foco, no trecho apresentado, a descrição da realidade escolar e da prática docente voltada ao ensino de leitura. O trabalho onde está localizado esse excerto apresenta um relato de experiências que enfatiza a contação de histórias como estratégia de aprendizagem em uma escola comunitária de São Luís-MA, e a pesquisa foi motivada durante a participação do discente-pesquisador em um Projeto de Extensão que consistiu em oferecer apoio e assistência pedagógica aos educadores que atuavam na escola comunitária. Durante esse projeto, o discente-pesquisador participou de atividades e oficinas de contação de histórias com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com educadores que atuavam na escola e com as famílias dos estudantes.

Nos enunciados, as representações do trabalho com a leitura no contexto escolar foram evidenciadas nos resultados das pesquisas em que os discentes-pesquisadores analisaram concepções e práticas dos professores, demonstrando haver, em diferentes análises, uma ausência do ensino de leitura na escola. Diante dessas representações, há monografias que, reconhecendo essa “falta”, apresentam propostas didático-pedagógicas que se baseiam em estratégias para o ensino de leitura e para promover a formação de leitores.

As propostas para o ensino de leitura na escola estão, nas monografias, de duas formas. Na primeira, estão em um tópico específico das monografias, como observamos nas monografias M02, que apresenta o tópico “Proposições didáticas para a utilização da literatura infantil”; M03, com o tópico “Proposta Pedagógica”; M09, com o tópico “Ensinando a ler: proposições”; a M13, que apresenta o tópico “As práticas didáticas que auxiliam no trabalho com a leitura”, e a M14, com o tópico “Leitura e interpretação: abordagens didáticas nos primeiros anos do ensino fundamental”, conforme o exemplo a seguir.

7. Análise e resultado dos dados

[...]

O cuidado na escolha do material da leitura é uma etapa fundamental no trabalho do professor, pois é nesse momento que o docente irá selecionar e conferir se o material escolhido atende às necessidades dos alunos, se está dentro da faixa etária e da realidade vivenciada pelas crianças. Bretas destaca a importância da escolha dos títulos trabalhados em sala de aula e fala sobre a variedade de opções que os docentes têm a sua disposição.

Cabe ao professor conhecer e avaliar o que as editoras oferecem e propor a seus jovens alunos livros que lhe permitam refletir sobre si mesmo e sobre seu tempo, livros cujas tramas e linguagem se apresentem como atrativas e desafiantes – livros que de fato mereçam ser lidos (BRETAS, 2012, p. 91).

Essa fase de escolha precisa ser vista como determinante para o bom desempenho no trabalho de formação de leitores; levar em consideração os interesses dos alunos na hora da escolha também influencia bastante no momento em que os alunos estiverem em contato com os livros, com certeza eles demonstrarão muito mais curiosidade com livros que eles tenham afinidade (M13, 2015, p. 58).

O enunciado, em destaque, está na monografia M13, que analisa os desafios enfrentados pela escola básica para formar leitores, a partir da prática docente, que é vista como o ponto chave para o desenvolvimento do ensino de leitura, neste contexto. O trecho faz parte do tópico em que o discente-pesquisador analisa os dados e propõe sugestões para o ensino da leitura. Ao apresentar essas sugestões, o discente-pesquisador projeta como “deve(ria) ser” o trabalho do professor, inicialmente, considerando a escolha dos materiais, a adequação destes à idade e aos interesses dos estudantes e, em seguida, a partir de uma referência teórica que legitima a atenção que o docente “precisa ter” com o ensino de leitura, conforme citado na monografia.

Em outro trecho, observamos que as monografias apresentam proposições para o ensino de leitura, direcionando o discurso ao professor, entendendo que as sugestões para o trabalho docente com a leitura se constituem como parte da pesquisa, à medida que observam a “falta” e apresentam sugestões.

Introdução

[...]

Cabe ao docente incentivar o gosto pela leitura reflexiva para que o aluno torne-se um leitor fluente, pois muitas vezes, a escola é o único espaço que a criança possui para ter contato com a leitura e, conseqüentemente, com a literatura. E se é ele quem vai indicar os livros e/ou textos aos educandos, é preciso que tenha consciência do quanto a leitura e a literatura são importantes para a construção da vida individual, social e cultural do infante, desempenhando assim sua função pedagógica com seriedade e de forma inovadora [...] (M02, 2006, p. 10).

O enunciado está na introdução da monografia M02, que desenvolveu uma pesquisa sobre a importância do trabalho com a literatura infantil na formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. A representação do trabalho com o ensino de leitura se faz em função de responsabilizar o professor para desempenhar o trabalho com as práticas de leitura e também a escola, apresentada como “único espaço que a criança possui para ter contato com a leitura”. Essa representação de escola desconsidera outros

espaços de desenvolvimento da leitura que a criança possa ter para apresentar a leitura como prática institucionalizada e própria do professor que atua nos anos iniciais.

Em outra monografia, M03, observamos que no tópico das proposições, o discente-pesquisador apresenta, em forma de proposta didático-pedagógica, as sugestões para o ensino de leitura.

4.Proposta Pedagógica

[...]

Ler é importante na faixa etária de alunos do 5º ano (9 a 11 anos) porque, nessa fase, a leitura estimula o pensamento hipotético-dedutivo e a capacidade de abstração, além de aumentar o conhecimento e a percepção de mundo.

Mediante o baixo desempenho dos alunos na atividade interpretativa de texto, cabe a sugestão de um projeto que visa a melhoria dessa capacidade.

Objetivos:

- Adquirir o hábito de ler e o gosto pelos livros, revistas, artigos, jornais ou qualquer outra fonte;
- Desenvolver competências leitoras;
- Usar os conhecimentos obtidos em produções escritas;
- Produzir textos individuais e coletivos;
- Compreender o sistema de escrita.

[...]

Segundo essas sugestões, os professores poderão incitar nos seus alunos o prazer da leitura, visto que ela não será obrigatória, mas de acordo com a preferência pessoal. E tendo ele a oportunidade de expressar sua opinião, tanto em casa como na escola, desenvolverá seu senso crítico, pois assim, haverá o surgimento da reflexão e da tomada de posição significa a apropriação do próprio ato de existir, através de uma crítica aplicada às obras escritas. [...] (M03, 2008, p. 41).

O enunciado está em uma monografia que pesquisou o ensino de leitura em turmas do 5º ano do ensino fundamental, observando se haveria, nestas turmas, o desenvolvimento de práticas de leitura que contribuíssem como instrumento de aprendizagem e também para formar o leitor crítico. O trecho inicia destacando a importância da leitura, enfatizando o desenvolvimento cognitivo dos leitores e em seguida, remete à pesquisa realizada que, segundo o trecho, apresentou “baixo desempenho dos alunos na atividade interpretativa do texto” para propor as sugestões de melhoria do ensino no referido contexto e o enunciado segue com a apresentação dos objetivos, além de uma justificativa, metodologia e avaliação do projeto de leitura proposto.

No segundo modo, as monografias apresentam as sugestões para o ensino de leitura na escola que estão apresentadas em enunciados que encaminham ao trabalho com o ensino de leitura, sem estarem especificamente em um tópico sobre proposições, mas

ainda apresentando sugestões a respeito do trabalho com o ensino de leitura, como no enunciado que destacaremos a seguir,

4.3. A prática desenvolvida em sala de aula

[...]

A leitura de textos propicia um desenvolvimento significativo nas crianças e, muitas vezes, os/aas professores/as ainda não despertaram para isso. Outro ponto do aprendizado por meio dos textos está nas várias estratégias que os professores/as e alunos/as possam recorrer, seja na produção de um jornal da turma, diário ou não; seja na produção de cartas à comunidade escolar, etc. O/A professor/a precisa lançar mão desses instrumentos e fazer do ensino da escrita, da produção textual uma ‘mola propulsora’ para desenvolvimento de seus/suas alunos/as” (M05, 2009, p. 42).

O trecho, em destaque, está na monografia M05, que analisou as práticas com o ensino de leitura das professoras que atuavam em turmas de alfabetização e, no enunciado, que está no tópico em que descreve as práticas de leitura observadas em sala de aula, propõe que o(a) professor(a) desenvolva, por meio de estratégias, o ensino de leitura no contexto escolar. O enunciado apresenta-se como uma proposição ao ensino de leitura indicando, após analisar a prática de leitura vivenciada, o que o(a) professor(a) pode fazer para trabalhá-la no contexto escolar.

Em outro trecho destacado, observamos que a indicação de sugestões ao trabalho com a leitura é referendada, nas monografias, pelas perspectivas teóricas que os discentes-pesquisadores mobilizaram para compor suas pesquisas, conforme o enunciado abaixo.

3.1. Concepções de leitura

[...]

A formação de um leitor competente, aquele que compreende e estabelece relações com o que lê, pressupõe a utilização de estratégias de leitura que contribuirão para essa formação do leitor. De acordo com Solé (1998), o ensino de estratégias na formação do leitor competente permite ao aluno planejar sua leitura, sabendo por que e para que está lendo.

[...]

O ensino de leitura utilizando estratégias permitirá ao professor em sala de aula contribuir para a formação do leitor autônomo, que através da leitura pode compreender o que está lendo. Para tanto é necessário que o professor, em especial, o do EF, desenvolva atividade de leitura em todas as áreas do conhecimento”. (M07, 2013, p. 29)

O enunciado está na monografia M07, que analisa a leitura como prática que conduz à aprendizagem de outras áreas de conhecimento, de modo particular nesta monografia, relacionada ao ensino da matemática. O trecho evidencia uma representação da prática docente com a leitura, enfatizando o trabalho do professor, a partir da expressão “é necessário que o professor (...)”. Nesse sentido, o discente-pesquisador ao projetar ao

professor o compromisso em desenvolver o ensino de leitura o faz a partir do modo pelo qual se apropriou do referencial teórico e do modo como observou o trabalho docente com a leitura na pesquisa desenvolvida, enfatizando a necessidade que tem, enquanto pesquisador em formação, de apresentar propostas à realidade observada.

Os enunciados, em destaque, têm como característica comum a representação do trabalho com o ensino de leitura, que é ora associado à escola, ora associado ao trabalho do(a) professor(a) no contexto da escola básica. Nessas monografias, a pesquisa cumpre a função de encaminhar o discente-pesquisador a observar o contexto escolar e também fazer com que eles apresentem propostas voltadas ao ensino de leitura nas escolas, constituindo a representação a respeito da pesquisa acadêmica como aquela que apresenta soluções à realidade educacional.

Desse modo, entre o papel da escola como instituição formadora de leitores e o compromisso que projetam ao trabalho do professor, buscamos observar como esses trabalhos representam os leitores a serem formados na escola e, entre as monografias, reconhecemos três trabalhos que aplicaram questionários a estudantes dos anos iniciais (do 2º ao 5º ano), considerando o ensino de leitura a partir do ponto de vista desses sujeitos. Assim, selecionamos enunciados dessas monografias para apresentar como se constitui a representação de leitores nos respectivos trabalhos.

O primeiro enunciado a ser apresentado está na monografia M04, que pesquisou sobre a presença de personagens negros na literatura infantil e entrevistou professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

5.2. A Literatura Infantil na escola

A maioria dos alunos (86%) e dos professores (85%) confirmou a presença do gênero infantil na escola. Entretanto, 14% dos discentes responderam que os docentes não costumam utilizar livros infantis que corresponde a 15% dos docentes que confirmaram não trabalhar com literatura infantil [...] (M04, 2009, p. 36).

O trecho destacado apresenta dados sobre a visão dos alunos em relação à leitura e ao trabalho do professor com o ensino de leitura e, ao analisar esses dados, o discente-pesquisador compara as informações dadas pelos professores e pelos alunos, enfatizando a ausência de trabalho dos professores com a literatura infantil. Nessa monografia, o discente-pesquisador considera o estudante como sujeito da pesquisa, observando, do ponto de vista do estudante, a compreensão que ele tem sobre o ensino de leitura no contexto do qual faz parte porque reconhece que a representatividade de personagens negros contribui para incentivar a prática da leitura e formar leitores no espaço escolar.

Ainda na mesma monografia, os alunos respondem a questões a respeito de quais personagens negros conseguiriam identificar entre os livros que já leram.

O mais citado foi Saci Pererê com 40%, personagem de Monteiro Lobato que já foi veiculado na televisão, com a adaptação do Sítio do Picapau Amarelo. Segundo, o Negrinho do Pastoreio com 16%. O terceiro são personagens que eram escravos, que em geral os alunos nem lembram o nome, apenas a condição de escravidão, com 13%. Paradoxalmente, em seguida, Zumbi que até pouco tempo não aparecia nos livros de histórias com 8%. Tia Nastácia, 5% e Tio Barnabé com 2,5%. Um aluno lembrou-se de um garoto Lucas, que andava de calção e descalço. (M04, 2009, p. 39).

No enunciado, o discente-pesquisador analisa as respostas dadas pelos estudantes no questionário, destacando a percepção deles em relação às personagens negras das quais se lembram, reconhecendo-os enquanto leitores que serão formados no contexto escolar e como sujeitos de suas próprias leituras. Observamos que as respostas dadas pelos estudantes contribuem para ampliar a pesquisa, possibilitando ao discente-pesquisador vivenciar diferentes aspectos do objeto em estudo, ou seja, ao conduzir a observação para o trabalho docente o discente-pesquisador tende a pensar em quais estratégias e práticas podem ser mais eficazes no ensino de leitura, ao observarem as práticas escolares colocam nessa instituição a responsabilidade na tarefa de formar leitores e, ao observarem as respostas dos estudantes, conseguem analisar o ensino de leitura em diferentes aspectos: do papel desempenhado pela escola e do trabalho docente porque a partir das respostas dos estudantes é possível saber se a finalidade prevista com a leitura foi ou não alcançada. Essa imagem de leitor que é reconhecido como sujeito da pesquisa, também, está em outra monografia, conforme apresentaremos no enunciado abaixo.

4.Relação Leitura e Matemática na sala de aula

[...]

A maioria dos alunos no gráfico 1, correspondente a 85% responderam gostar de ler. Demonstrando assim que a leitura faz parte do seu cotidiano independente da escola. Enquanto só 14% afirmaram ler às vezes. Não houve resposta negativa sobre não gostar de ler e apenas 1% dos alunos não soube responder.

A resposta apontada pela maioria mostra que os alunos já têm familiaridade com a leitura, fato que deve ser levado em consideração, aproveitado e aprofundado pelo professor no desenvolvimento nas aulas de matemática.

[...]

Quanto maior o contato do aluno com a leitura dentro e fora do ambiente escolar, melhor será o desenvolvimento de sua capacidade de compreender e interpretar as diferentes formas de linguagens que fazem parte e são difundidas no meio em que está inserido. [...] (M06, 2013, p. 33).

Nesta monografia, a pesquisa realizada associa a leitura à aprendizagem de conhecimentos matemáticos e, por meio de questionários aplicados a estudantes do 5º ano, o discente-pesquisador observou se esses estudantes reconhecem a prática de leitura no contexto escolar e se a consideram como importante para a aprendizagem. No enunciado, a análise realizada diz respeito ao “gosto pela leitura” dos estudantes, se gostam de ler ou têm a leitura como parte de seu cotidiano, se essa prática é desenvolvida na escola e como ela tem contribuído para a aprendizagem em outras áreas do conhecimento. O trecho, relativo à análise dos dados, é representativo do que o discente-pesquisador considera a respeito do leitor nos primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, que este desenvolva a leitura tendo como objetivo a aprendizagem em diferentes áreas de conhecimentos e, ao considerar o estudante como sujeito da pesquisa, o discente-pesquisador traz a representação de leitor em processo de aprendizagem de leitura que se desenvolve como uma prática cotidiana incentivada pelo trabalho docente.

Em outra monografia M12 foram aplicados questionários a crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, a fim de observarem qual a relação que esses estudantes possuem a respeito da leitura de fábulas.

4.1. Análise de dados da pesquisa

[...]

Das 40 crianças que foram entrevistadas, 32 responderam que a fábula contribui para a sua formação, apenas 8 disseram que não. Esse resultado foi um bom resultado, pois a maioria tem consciência que a fábula colabora no seu desenvolvimento. Pois este gênero mostra um diálogo e uma lição de moral, que ajuda na obtenção de princípios e valores vigentes na sociedade.

As fábulas exercem um poder de atuação sobre as crianças, por serem leituras curtas e diversificadas. Além disso, essas narrativas mencionam valores como: amor, honestidade, prudência, justiça, que podem ser trabalhados nos mais diversos espaços escolares [...] (MARCUSHI, 1999, p. 98).

Diversos valores são trabalhados nas fábulas, mas é interessante não só a escola, mas se a família trabalhasse sobre esses valores, porque eles prevalecerão pelo resto da vida da criança, conscientizando-a e direcionando-a por uma trajetória sólida e segura (M12, 2015, p. 43).

A monografia da qual o enunciado faz parte apresenta uma pesquisa com professores e alunos a respeito da importância da fábula na formação de leitores. O trecho destacado apresenta as análises das entrevistas que foram realizadas com estudantes, reconhecendo-os como sujeitos que “têm consciência que a fábula colabora com seu desenvolvimento”. Análise que é legitimada pela citação presente no enunciado e, na

sequência, pela ênfase feita pelo discente a respeito da utilização de fábulas no contexto de formação de leitores.

Os enunciados das monografias que tiveram os estudantes dos anos iniciais como sujeitos da pesquisa demonstram que os discentes-pesquisadores buscaram observar além do trabalho docente e das atividades da escola com a leitura, a percepção desses estudantes enquanto leitores escolares e a partir daí, puderam comparar o que os professores disseram sobre o trabalho com o ensino de leitura e como esse trabalho se refletiu na vivência escolar desses leitores. Embora, nessas monografias, o estudante dos anos iniciais seja visto como sujeito da pesquisa, observamos que a representação de leitor, evidenciada nos enunciados, demonstra um sujeito a ser formado e para quem se deve possibilitar essa formação, a partir do trabalho do professor com o ensino de leitura, pois as respostas desses sujeitos, nas monografias, têm como objetivo contribuir para a análise das práticas docentes e escolares com o ensino de leitura.

Observamos que nas representações do trabalho do ensino de leitura no contexto escolar, os discentes-pesquisadores partem de uma perspectiva de pesquisa enquanto prática que é referendada pelo currículo dos cursos, como parte do processo de formação profissional. Essas representações são apresentadas a partir das análises que, sob o ponto de vista do discente-pesquisador, ora observam o trabalho da escola, produzindo uma hierarquização entre o conhecimento sobre ensino de leitura que é produzido no contexto acadêmico e o conhecimento sobre leitura que é produzido na escola, ora reconhecem a necessidade de que nos dois espaços os conhecimentos produzidos alcancem a formação de leitores.

A partir das considerações sobre os contextos identificados, o das produções acadêmicas sobre leitura e ensino de leitura, das representações que projetam sobre a formação docente a respeito do ensino de leitura e das representações do trabalho com o ensino de leitura no contexto escolar, reconhecemos que as representações do ensino de leitura se constituíram a partir das apropriações feitas pelos discentes-pesquisadores, tanto dos referenciais teóricos como também das apropriações acerca das práticas de leitura que observaram nas escolas e se projetaram em torno da função que a escola básica ocupa na tarefa de ensinar a ler, na ênfase do trabalho do(a) professor(a) como mediador(a) e facilitador(a) do ensino de leitura, na representação que os discentes projetaram em relação à pesquisa como espaço em que se produz conhecimentos e soluções para a realidade educacional e pela representação de leitor que, na escola básica, é a tarefa principal da escola e objetivo do trabalho docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa apresentada, analisamos a relação entre o ensino de leitura e a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de Pedagogia, e utilizamos como fonte para a pesquisa, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)/Monografias sobre leitura e ensino de leitura que foram elaboradas por graduandos(as) desses cursos. A partir desses materiais, buscamos observar as representações de leitura que eram apresentadas e como essas representações, que foram projetadas pelos discentes-pesquisadores, contribuíram para evidenciar seus modos de ler.

Observamos as monografias, considerando-as como materiais que trazem, em sua constituição, o registro de pesquisas acadêmicas que, nesta investigação, se constituem por trabalhos sobre leitura e ensino de leitura. O estudo dos TCC contribuiu para reconhecer que a pesquisa na graduação em pedagogia está situada entre dois polos: o primeiro, organizado no âmbito acadêmico porque a formação de professores para os anos iniciais se encaminhou ao Ensino Superior (desde meados dos anos de 1990) e se organizou a partir do ensino, da extensão e da pesquisa, e o segundo, referente a uma dimensão profissional da formação de professores que possibilitou ao discente, ainda em formação, o contato com o ensino de leitura desenvolvido no espaço escolar. Esses dois polos da pesquisa na formação docente estão representados, nas monografias, quando elas descrevem que os estudos tiveram como ponto de partida a observação das práticas de leitura em espaços escolares porque são trabalhos elaborados por discentes que se interessaram em pesquisar sobre o tema, a partir da participação em projetos de extensão, de programas de iniciação à docência, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), de estágios supervisionados e de disciplinas que os encaminharam às escolas para desenvolverem atividades relativas ao ensino de leitura.

Quando iniciamos a pesquisa, tínhamos o foco na leitura que se apresentou, nas monografias, como objeto de estudo, mas, à medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida, entendemos que seria necessário identificar de onde partiram os discentes-pesquisadores para desenvolver os estudos e direcionamos as observações para as apropriações e representações por parte dos sujeitos que elaboraram as monografias. Essa mudança de rota (previsível, pois se trata de pesquisa) ocorreu levando-se em conta a representação dos discentes-pesquisadores como sujeitos que elaboraram as monografias, enquanto leitores e como pesquisadores e professores em formação.

Assim, a referência às origens do interesse em pesquisar sobre leitura contribuiu para pensarmos no lugar que o estágio supervisionado e os projetos de extensão ocuparam na formação dos discentes quando definiram por elaborar seus trabalhos a partir do que vivenciaram nesses espaços, tendo em vista que produziram efeitos nos estudos ao se aproximarem da prática escolar, possibilitando que conhecessem a realidade educacional em que (possivelmente) atuariam como profissionais da área da educação.

Nesta trajetória, observamos que o encaminhamento desses(as) graduandos(as) para vivenciar a prática se deu, também, pela inserção da pesquisa como componente pedagógico nos currículos do curso que buscou aproximar os estudantes em formação com a prática pedagógica e que, observada nesta pesquisa, volta-se ao trabalho com a leitura no contexto escolar. Contudo, é importante pontuarmos que o reconhecimento da prática escolar, via prática acadêmica, pode produzir alguns efeitos, a partir do momento em que o discente olha para essa realidade tendo como base somente a sua formação em espaço universitário, por isso, reconhecemos que, para encaminhar os discentes à escola básica, a formação acadêmica precisaria direcionar o olhar para a realidade escolar, a partir do que se produz nessa realidade, considerando, como legítimo, o conhecimento que se elabora na escola, do contrário, a formação que encaminha à vivência escolar poderia se transformar em uma formação de cunho meramente burocrático que serviria apenas para cumprir o que está posto nos documentos curriculares.

Outra problematização a ser considerada refere-se à pesquisa que se volta ao contexto de ensino não apresentar características de uma pesquisa acadêmico-científica, mas de uma pesquisa que se constitui como parte da formação do pedagogo para a formação docente, ou seja, trata-se de formar o professor com a pesquisa, mas não se espera que ele faça, necessariamente, pesquisa, e sim que se encaminhe pela perspectiva do professor reflexivo, o que entendemos como uma redução no papel do professor já que a reflexão, em si mesma, constitui-se como parte do trabalho docente, pois, como afirmou Freire (2010, p. 29), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, porque faz parte da constituição da profissão docente “a indagação, a busca e a pesquisa[...]” (FREIRE, 2010, p. 29).

Em relação à aproximação com o contexto, observamos que as monografias apresentaram estudos sobre a escola básica situada no contexto maranhense, mas também citaram esse contexto, a partir de autores e obras sobre leitura e sobre a literatura maranhense. Entre os trabalhos, identificamos uma relação entre a formação de leitores e a cultura literária local, enfatizando-se que essa relação seja apresentada, aos estudantes

em fase de aprendizagem da leitura, como parte de sua construção enquanto leitores(as) inseridos em comunidades leitoras maranhenses.

Nesse sentido, consideramos que desenvolver pesquisa sobre leitura e ensino de leitura no contexto maranhense significa compreender o papel que esse Estado ocupou como produtor de cultura leitora, nos séculos XVIII e XIX, e também como potência econômica fazendo emergir um contexto educacional que necessitava se expandir para contribuir com a formação de mão-de-obra compatível a esse desenvolvimento e foi, nesse contexto, que as universidades analisadas se estabeleceram, buscando atender a uma demanda que necessitava dessa formação. Assim, consideramos que o encaminhamento dos discentes para o contexto da escola básica se faz para atender às orientações curriculares em vigência, constituindo-se, também, como uma necessidade de produzir soluções à realidade educacional local.

Como resultados alcançados, identificamos a representação que os discentes-pesquisadores projetaram de si mesmos como leitores, a partir da formação do seu interesse em pesquisar sobre leitura que está associado às vivências que esses discentes tiveram com essa prática enquanto estudantes no contexto da escola básica e também na formação como estudantes universitários, que foi conduzida por atividades, projetos e vivências institucionais, encaminhando-os para produzir a monografia sobre o ensino de leitura. Essa representação contribuiu para observarmos que a aproximação da universidade com o seu entorno teve papel central na condução dos discentes para desenvolver pesquisas em escolas e conhecer a realidade educacional, a partir da problematização do lugar que o estágio supervisionado ocupa na formação de professores, promovendo a observação do contexto escolar de modo sistematizado.

A partir das representações que os discentes projetaram de si mesmos como leitores que pesquisaram sobre o ensino de leitura surgiram outras representações de leitores e de leituras que foram apresentadas a partir de contextos identificados nas monografias, a saber: o contexto das produções acadêmico-científicas sobre leitura e ensino de leitura que fundamentaram os trabalhos; o contexto que é projetado pelos discentes-pesquisadores a respeito da formação docente para o ensino da leitura e o contexto do trabalho com a leitura na escola. Essas representações de leitura, por sua vez, se desdobraram nas representações de escola, de professor e de leitor que deverá ser formado na escola básica.

Em relação ao contexto das produções acadêmico-científicas sobre leitura e ensino de leitura que fundamentaram as pesquisas, consideramos que os materiais citados nas

monografias se constituem por referências teóricas legitimadas na comunidade de pesquisa na qual esses trabalhos foram elaborados e por referências teóricas de autores maranhenses que possibilitaram o (re)conhecimento da realidade local. A análise dessas produções contribuiu para evidenciarmos indícios das apropriações de conhecimentos pelos discentes-pesquisadores sobre o tema desenvolvido nas pesquisas pelas reinterpretações que os discentes-pesquisadores fizeram desses referenciais e pelas representações apresentadas nos trabalhos a respeito do ensino de leitura.

Sobre o contexto da formação docente que é projetada pelos discentes-pesquisadores, reconhecemos que a ele estão associadas a representação que esses discentes projetaram em relação à formação de professores para o ensino de leitura e a representação de leitores que se pretende formar na escola e, por sua vez, estão associadas a alfabetizar e a formar leitores pela literatura infantil. As representações de leitores projetadas pelos discentes estão presentes, nas monografias, a partir da imagem da leitura como prática escolarizada, que é sistematizada e desenvolvida em espaços escolares. Nessas representações, a escola é destacada enquanto instituição que possui como uma de suas principais tarefas ensinar a ler, através da alfabetização, e também promover a formação de leitores desde o início da escolarização.

Em relação à representação de leitores que é apresentada, nesse contexto, identificamos a imagem de leitor que os discentes projetaram aos(as) professores(as), referindo-se a um(a) professor(a) que precisaria ser formado(a) para ser leitor(a), a fim de que ele(a) próprio(a), vivenciando essa prática, formasse leitores(as) em outros espaços. Associada a essa representação que é projetada pelos discentes-pesquisadores há, ainda, a representação de leitores(as) que serão formados na escola básica e que se refere às crianças, em fase inicial de escolarização, para as quais, são destinados os conteúdos relativos à alfabetização e à formação de leitores, através da literatura infantil. Essa representação de leitor na escola básica, reconhecendo a criança como sujeito a ser formado e utilizando a literatura infantil contribuiu para observarmos que o currículo da formação de professores(as) leitores(as), dos cursos em análise, destina-se a conteúdos e conhecimentos sobre os aspectos metodológicos do ensino da leitura, não havendo proposição, nesses documentos, a respeito de leituras que os(as) professores(as) possam realizar para sua formação pessoal como leitores, porque são incentivados a ler os materiais que serão trabalhados com as crianças nas escolas.

Por fim, do contexto que apresenta o trabalho com o ensino de leitura na escola, consideramos que os discentes-pesquisadores partem de uma perspectiva de pesquisa que

tem por objetivo vivenciar a prática escolar como parte do processo de formação profissional. Essas representações são evidenciadas, nas monografias, a partir das análises que os discentes-pesquisadores fazem apoiados no que observaram durante a pesquisa, destacando a escola como espaço que ora é propício ao desenvolvimento do ensino de leitura, ora precisam redefinir as atividades que desenvolvem, e entre uma e outra representação de escola, os discentes-pesquisadores elaboram proposições para o trabalho com o ensino de leitura no contexto escolar.

Destacamos como parte das análises realizadas que, nas monografias, a representação de professor(a) evidenciada é a de uma imagem que é projetada pelos discentes-pesquisadores como aquele que deve ser formado para conduzir o trabalho com a leitura no contexto escolar. Mas é, também, a representação de professor que foi descrita com base nas observações feitas pelos discentes, a partir do contato desses com os(as) professores(as) que atuavam nas escolas pesquisadas. Nesse sentido, a representação de professores para o trabalho com a leitura está situada nas monografias entre uma imagem que os discentes projetaram sobre a sua formação e uma imagem daquilo que os discentes observaram do(a) professor(a) que já estava trabalhando com a leitura no espaço escolar. Entre uma e outra imagem, os discentes-pesquisadores apresentaram sugestões sobre como deveria ser o trabalho com a leitura e, nessas representações, assumiram o lugar da universidade e o papel de pesquisadores que são encaminhados à escola, pois entendem que para produzir pesquisa a partir de uma leitura crítica da realidade, precisam apresentar a “falta” do trabalho com a leitura, por isso, acabam desconsiderando o que está sendo realizado neste espaço. Assim, os resultados mostraram que, quanto mais próximo da escola, mais os discentes poderão afastar-se das “amarras” impostas pela universidade e realizar pesquisas de forma mais autônoma.

Das considerações sobre os resultados alcançados, reconhecemos como desafios para desenvolver a pesquisa, algumas dificuldades relacionadas ao acesso aos trabalhos, em uma das instituições, pois, enquanto em uma universidade as monografias estavam organizadas por ano, arquivadas dentro de caixas e em uma parte da biblioteca destinada a esses materiais, na outra instituição, as monografias não tinham local específico, pois a biblioteca central não as recebia, devido ao aumento considerável na produção desses materiais e a falta de espaço para arquivá-los. Nessa instituição, tivemos a informação de que estariam nas coordenações de curso, mas não foi possível localizá-las, nesses locais, devido ao fechamento das instituições por conta da pandemia de COVID 19. Assim, só

conseguimos ter acesso às monografias porque solicitamos aos professores que nos enviassem os trabalhos.

Além da dificuldade de localização e acesso aos materiais, encontramos outras relacionadas ao texto, como: referências incompletas nos trabalhos, cujas informações não incluíam todas as obras utilizadas; citações presentes no corpo do texto, mas que não foram localizadas na parte final dos trabalhos destinada às referências; e textos que necessitavam de revisão porque apresentavam grafia incorreta das palavras. Destacamos esses desafios porque os TCC são trabalhos de pesquisa que, após a apresentação a uma banca avaliadora, tornam-se materiais de acesso público e, portanto, devem cumprir o que é estabelecido nas normas e regras para apresentação de trabalhos acadêmicos e, ainda, porque consideramos que a pesquisa contribuiu para que observássemos as monografias como registro das produções na graduação, considerando-as como fontes para pesquisas e, por isso, ressaltamos a importância de serem conservadas e disponibilizadas como fonte de registro, a fim de que possam inspirar outros discentes a fazerem pesquisa sobre o tema da leitura na graduação e também na pós-graduação.

A pesquisa possibilitou, ainda, observarmos que as representações sobre o ensino de leitura foram projetadas pelos discentes-pesquisadores e produziram efeitos sobre as apropriações que fizeram, tendo como base a mobilização dos referenciais teóricos, e foram feitas com base em estratégias, utilizando-se o discurso do outro, a partir das citações dos autores. A pesquisa possibilitou, também, observarmos que o “olhar” do(a) pesquisador(a) em formação requer uma condução para voltar-se ao contexto a ser observado, em suas particularidades, como um contexto, no caso desta pesquisa, o escolar que possui uma constituição própria, que desenvolve suas atividades e que pode ser observado, a partir do que nele se produz e, à medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, outras questões foram sendo apresentadas, por isso, ao mesmo tempo que nos encaminhamos para concluir este trabalho, compreendemos que ele pode ser apenas o ponto de partida para outras pesquisas, para outros estudos, para outras problematizações.

Na trajetória desta pesquisa, buscamos destacar a relação entre a leitura e a formação docente como tema que se fez presente durante toda a investigação. Em relação à leitura, reconhecemos que essa prática esteve presente em diferentes momentos, ora como objeto de estudo que se desdobrou para o ensino da leitura, ora em nossa atuação como pesquisadora, exigindo uma leitura atenta e rigorosa para observar os materiais, os documentos e as demais referências. Assim, ao ler as monografias também fomos nos constituindo como leitora de trabalhos acadêmicos, a partir de uma leitura que buscava

localizar as representações e apropriações dos discentes, compreendendo que eles descreveram fragmentos, recortes das obras lidas, retiraram imagens que os surpreenderam e, dessa maneira, reorganizaram os modos de representar o ensino de leitura e suas próprias leituras. Nessa perspectiva, ler as monografias nos fez, ainda que minimamente, conhecer um pouco dos anseios de seus elaboradores que tiveram como ponto de partida a representação de uma leitura da realidade onde estiveram, na escola básica e na universidade, para se constituírem como leitores(as) e também como pesquisadores(as), quando observaram o trabalho com a leitura na escola.

Em relação à formação docente, a observação das monografias nos fez voltar no tempo e trazer à memória o momento em que estivemos como estudante de Pedagogia. Naquele contexto, já trabalhávamos como professora em escola pública e estar neste espaço contribuiu para reconhecermos que a produção de conhecimentos pode ocorrer em ambos, e se dá no movimento entre a formação acadêmica e a vivência na escola. A pesquisa contribuiu, ainda, para observarmos como a formação de professores se constitui no curso de pedagogia de universidades maranhenses e para compreender, nesse contexto, qual o espaço que essa formação destina ao ensino de leitura, quer seja para formar os discentes como leitores, quer seja para formar o professor como leitor que formará outros leitores.

Assim, esperamos que esta investigação possa contribuir para a produção de conhecimento a respeito da relação entre a leitura e a formação de professores, cujo ensino de leitura pode tanto desempenhar a função de ler para aprender como pode ter a finalidade de aprender a ler para ensinar a ler, buscando compreender, nesta relação, em que medida formar professores contribui para formá-los leitores.

REFERÊNCIAS⁴⁶

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. *In*: AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, pp. 11-80.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 14724**: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 3ed. Rio de Janeiro: 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Resolução CNE/CP Nº 01, **Diário Oficial da União** de 15 de maio de 2006. Brasília.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução Sérgio Góes de Paula. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.
- CARLINO, Paula. A leitura no ensino superior. *In*: CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Trad. Suzana Schwartz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- CARVALHO, 2013. Conceição de M. B. Práticas discursivas e produção de sentido do patrimônio: o mito de São Luís-MA, a Atenas Brasileira. *In*: **Revista Brasileira de Ecoturismo**. v.6, n. 03, Ago-out, 2013, pp. 662-673.
- CARVALHO, Marlene. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. *In*: **Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, n.05, pp.01-19, jan/jun 2002.
- CERTEAU, Michel. Ler: uma operação de caça. *In*: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano** – Artes de Fazer. 15ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CHARTIER, Roger. Textos, Impressos, leituras. *In*: **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.
- _____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- _____. **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 2ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001a.
- _____. **Cultura escrita, Literatura e História** – conversas de Roger Chartier, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001b
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. 1990, v.2, p.177-229.
- ECO, 2009. **Como se faz uma tese**. 22ed. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- FERNANDES, Francisco. **Dicionário Brasileiro Contemporâneo**. 4ed. Porto Alegre: Globo, 1975.

⁴⁶ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

- FERREIRA, Norma Sandra Almeida. As pesquisas denominadas “ESTADO DA ARTE”. **Revista Educação e Sociedade**. Ano XXIII, nº 79, ago., 2002, p.257-272.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. Considerações em torno do ato de estudar. *In*: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45ed. São Paulo: Cortez, 2003. Col. Questões de nossa época.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- _____. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio São Paulo: Loyola, 2008.
- FUCHS, Catherine. **La paraphrase**. 1ª ed. Paris: Press Universitaires de France, 1982.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HOLANDA, Aurélio Buarque. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ed. rev. e aumentada. 32ª impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *In*: **Linguagem em (Dis)curso**, v.8, n.3, p.487-517, set-dez, 2008.
- LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **A fundação francesa de São Luís e seus mitos**, São Luís: EDUFMA, 2000.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEITE, Aldo. **Memória do teatro maranhense**. São Luís: EdFUNC, 2007.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARANHÃO, Centro de Ciências Sociais/Curso de pedagogia. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Universidade Federal do Maranhão: 2009.
- MARANHÃO, Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais/Curso de pedagogia. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia licenciatura**. Universidade Estadual do Maranhão: 2015.
- MELLO, Marcela Tavares. A leitura nas práticas de letramento acadêmico: estratégias de análise e compreensão. *In*: **Revista Docência Ensino Superior**, Belo Horizonte, v.8, n.2, pp. 228-244, Jul/Dez, 2018.
- PEREIRA FILHO, Jomar Fernandes. **Economia Maranhense de 1890 a 2010: superexploração e Estado oligárquico como entraves ao desenvolvimento**. Vol. I. São Luís, MA: EDUFMA, 2020.

- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- RESENDE, Rafael Serra. Da Ágora ao Pantheon: intelectuais de “Atenas” e a literatura romântica do Maranhão. *In: Outros tempos*, v.04, nº 04, 2007, p. 70-90.
- RIBEIRO, Amélia Escolto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Leitura e Formação de Professores no Brasil: um tema sempre entre “nós”. *In: Inter-ação*. Goiânia. V.43. n.1. p.109-128/abril 2018.
- RICOUER, Paul. O que é um texto? *In: RICOUER, P. Do texto à ação: Ensaio de Hermenêutica II*. Trad. Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Portugal: Rés-Editora, 1989.
- SACRINI, Marcus.; DE MARCO, Valéria. Reflexões sobre o aprendizado formal em Humanidades com base no projeto “Práticas de leitura e escrita acadêmicas”. *In: Estudos Avançados, [S. l.]*, v. 32, n. 93, p. 43-62, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180029
- SALDANHA, Lílian. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana** (1889-1899). Imperatriz, MA: Ética, 2008.
- SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 11ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2ed. São Paulo: Autores Associados, 2012 (Coleção memória da educação).
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SIM-SIM, Inês. A formação para o ensino da leitura. *In: SIM-SIM, Inês (Org.). A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico, Cadernos de Formação de professores*, nº 2, 2001, p. 51-64.
- SOARES, Ana Maria Saldanha. **O curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão** (Dissertação de Mestrado). Instituto de Estudos Avançados em Educação. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: 1983, 239p.
- SOARES, Waléria de Jesus Barbosa. **XIX: uma história, uma cidade e os primórdios da matemática escolar**. 1ed. Curitiba: Apriis, 2018.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

- BARZOTTO, Valdir H. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. 7ed. Campinas: Mercado das Letras, 2016.
- CASTELLO-PEREIRA, L.T. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas: Alínea, 2003.
- CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luís Velásquez. Apropriações e representações sócio-históricas do trinômio leitura-texto-leitor. *In: Revista Eletrônica Biblioteconomia*, Florianópolis, n. especial, pp. 42-63, 1. Sem. 2009.
- FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. O papel da leitura na formação do professor: concepções, práticas e perspectivas. *In: Poíesis Pedagógica*, v.10, n.2, pp. 32-46, ago/dez, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra Almeida. **Pesquisa em leitura:** um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. 1999 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP: 1999.

FISCHER, Adriana. Perspectivas sobre letramento(s) no Ensino Superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *In: Atos de Pesquisa em Educação*, v.6, n.1, pp. 79-93, Jan/Abr, 2011.

HANSEN, João Adolfo. Leitura de Chartier. *In: Revista de História*, 133, pp.123-129, 2 sem., 1995.

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

_____. **Leitor como metáfora:** o viajante, a torre e a traça. Tradução José Geraldo Couto. São Paulo: Edições SESC/SP, 2017.

MOTTA-ROTH, Désirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. *In: Trabalho Linguística Aplicada*, Campinas, n.38, pp. 29-45, Jul/Dez, 2001.

ORLANDI, Eni. A função mais própria da universidade e sua configuração histórica. *In: ORLANDI, E. Discurso e Leitura.* 8ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo:** experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução Júlia Vidile. São Paulo: editora 34, 2019.

_____. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **A arte de ler** ou como resistir à adversidade. 2ed. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

RÖSING, Tania Mariza K. Diferentes espaços de leitura e de escrita no ensino superior: a situação brasileira. *In: Nuances:* estudos sobre educação, Presidente Prudente-SP, v.21, n.22, pp. 60-74, Jan/Abr, 2012.

SACRINI, M. **Leitura e escrita de textos argumentativos.** São Paulo: EDUSP, 2019.

SILVA, Ana Virgínia Lima. A produção de resenha acadêmica no ensino superior. *In: ReVele*, n.2, pp.01-13, Jan/2011.

REFERÊNCIAS DAS MONOGRAFIAS ANALISADAS

CORREA, Nora Lucia. **Leitura e interpretação no 4º e 5º anos em uma escola pública municipal de ensino fundamental em São Luís.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

FREITAS, Lilian Teresa Martins. **Literatura infantil e representação afrodescendente: ausência de livros com personagens negros na sala de aula.** 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2009.

GALVÃO, Mayra Silva. **O aprendizado da leitura:** a formação do leitor proficiente e sua influência no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da habilidade de interpretação textual nos primeiros anos do Ensino Fundamental. 2015. Trabalho de

Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.

LEITE, Ana Luiza Costa. **O ensino da leitura e da escrita no 2º ano do Ensino Fundamental**: concepções e práticas das professoras alfabetizadoras. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MAGALHÃES, Siléa Regina Pereira. **As fábulas na formação de leitores no ciclo de alfabetização**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.

MARTINS, Vanessa Santos. **A literatura maranhense no contexto da formação de leitores**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2013.

MORENO, Valquíria Andrade. **A literatura infantil na formação de leitores das séries iniciais**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2013.

PINTO, Glenda Ribeiro. **Os cantinhos de leitura e as suas implicações para o letramento de crianças em processo de alfabetização**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

RODRIGUES, Verônica Cunha. **A prática de contação de histórias para o desenvolvimento da linguagem na criança pequena**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SANTOS, Danielle Carvalho. **Professor-leitor**: desafios pedagógicos na construção do hábito da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2014.

SILVA, Ernande Pereira da; SOARES, Jeyzyane Nogueira. **Um olhar além da leitura funcional**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2008.

SOUSA, Elilson Tarcio de Sousa e. **A leitura no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica Cidade Olímpica**: reflexões sobre as práticas pedagógicas em prol da formação de leitores. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

SOUSA, Silvia Helena. **A contribuição da leitura na aprendizagem dos conteúdos de matemática no 5º ano do Ensino Fundamental**. 2013. Monografia de graduação em Pedagogia. São Luís: universidade Estadual do Maranhão, 2013.

SOUZA, Daniele Caetano; TRINTA, Karen Krystine Ferraz. **Reflexões e proposições sobre as limitações e possibilidades na utilização pedagógica da literatura infantil**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2006.

SOUZA, Djara Dias. **A utilização da literatura infantil na escolarização dos alunos com deficiência mental na Escola Eney Santana**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2006.

SOUZA, Maiara Bulhão. **Contação de histórias:** um relato de experiências do Projeto Escola de educadores na Rede leitora “Ler para valer” em São Luís. 2015, Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.

VIEIRA, Rafaelle Helena dos Santos. **O desafio de formar alunos leitores no ensino fundamental:** um olhar direcionado para a prática docente em sala de aula. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Descrição das monografias do *corpus* de análise

M01(2006): A utilização da Literatura Infantil na escolarização dos alunos com deficiência mental na Escola Eney Santana.

Esta monografia apresenta um estudo sobre as relações entre a literatura infantil e a aprendizagem de crianças com deficiência cognitiva, a partir da análise de estratégias utilizadas para desenvolvimento dessas práticas, como a utilização de livros de literatura infantil e de atividades que trabalhem com a literatura em sala de aula. Nesse sentido, o estudo descreve a importância da literatura infantil como recurso pedagógico para proporcionar o desenvolvimento intelectual dos estudantes com déficit cognitivo.

A monografia organiza-se nos seguintes tópicos:

1. Introdução
2. Histórico da Literatura Infantil
 - 2.1. A literatura infantil no Brasil
3. A importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento cognitivo da criança
 - 3.1. A contação de histórias para as crianças
4. A Educação especial e seu percurso
 - 4.1. Instituições de atendimento exclusivo a deficientes
 - 4.2. Inclusão e integração na sociedade de pessoas deficientes
5. A deficiência mental
 - 5.1. Fatores que influenciam no diagnóstico da deficiência mental
 - 5.2. Causas da deficiência mental
 - 5.3. Classificação da deficiência mental e a literatura infantil
6. Escolarização do deficiente
 - 6.1. Os alunos com deficiência mental e a literatura infantil
7. A pesquisa e o convívio escolar com as crianças que têm deficiência mental
 - 7.1. Procedimentos metodológicos
 - 7.2. Análise dos dados
8. Considerações Finais
- Referências

M02(2006): Reflexões e Proposições sobre as limitações e possibilidades na utilização pedagógica da literatura infantil. Dois autores

Este trabalho parte de uma visão pedagógica para estudar a literatura infantil como recurso didático e potencializador do desenvolvimento infantil. Relaciona a literatura a um ambiente escolar tradicional, apontando suas limitações e a um ambiente escolar inovador como espaço que possibilita a sua ressignificação. Destaca algumas reflexões sobre a Literatura Infantil como instrumento pedagógico, como arte literária, abordando o uso de recursos didáticos para desenvolvimento das atividades de leitura e enfatiza a importância da postura crítica do professor como mediador que possibilita o gosto pela leitura e pela literatura. Apresenta proposições didáticas para a utilização da literatura infantil no contexto escolar.

Organiza-se nos seguintes tópicos:

1. Introdução
2. A Literatura Infantil
3. A Literatura Infantil: arte literária e instrumento pedagógico.
4. As limitações da Literatura Infantil no âmbito escolar
5. Ressignificando o papel da Literatura Infantil na escola
6. Proposições didáticas para a utilização da literatura infantil
7. Proposta Pedagógica

8. Análise dos Dados

Referências

M03(2008): Um olhar além da leitura funcional. Dois autores

A monografia parte de uma inquietação à forma limitada que a leitura é desenvolvida no ambiente escolar, apresentando-a como ação social, considerando o ato de ler como leitura crítica que vai além da leitura funcional. Descreve uma pesquisa em salas de aula do 5º ano do Fundamental e enfatiza a necessidade de promover um trabalho com a leitura que seja voltado à leitura crítica e para a leitura como ação social.

Apresenta-se a partir dos seguintes tópicos:

1. Introdução
 2. Leitura: algumas considerações
 - 2.1. Funções da leitura
 - 2.2. Importância da leitura
 - 2.3. Tipos de leitura
 3. Análise e discussão dos resultados
 - 3.1. Corpo docente da Escola Pública
 - 3.2. Corpo docente da Escola Particular
 - 3.3. Corpo discente da Escola Pública
 - 3.4. Corpo discente da Escola Particular
 4. Proposta Pedagógica
 - 4.1. Objetivos
 - 4.2. Metodologia
 - 4.3. Recursos
 - 4.4. Avaliação
 5. Meta
 6. Considerações Finais
- Referências
Apêndice
Anexo

M04(2009): Literatura Infantil e representação afrodescendente: a ausência de livros com personagens negros na sala de aula.

Esta monografia analisa livros de literatura infantil, a fim de observar a presença de personagens negras nessas obras, analisando como essas leituras podem contribuir para a formação da identidade das crianças negras. Realizou-se em escolas públicas de São Luís para observar a utilização desses livros na realidade escolar e teve como base legal a lei nº 10.639/03 sobre a inserção de estudos africanos no currículo escolar.

1. Introdução
2. Literatura Infantil
 - 2.1. Conceito e história
 - 2.2. Literatura infantil e escola
3. O negro na sociedade brasileira
 - 3.1. Teorias racistas
 - 3.2. A representação do negro na literatura brasileira
4. O negro na literatura infantil
 - 4.1. A representação do negro na literatura infantil
 - 4.2. Identificação, Identidade e literatura infantil
5. Diagnóstico da Pesquisa de Campo
 - 5.1. Metodologia

- 5.2. Literatura infantil na escola
- 5.3. Personagens negros da literatura infantil
- 5.4. Função da literatura infantil na concepção dos professores
- 5.5. A ausência de personagens negros nos livros infantis/identidade das crianças negras
- 6. Considerações Finais
- Referências
- Apêndices
- Anexos

M05(2012): O Ensino da Leitura e da Escrita no 2º ano do Ensino Fundamental: concepções e práticas das professoras alfabetizadoras.

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre o trabalho com a leitura na formação de leitores e escritores durante o ciclo de alfabetização. Para isso, identificaram a concepção de professoras alfabetizadoras, tendo como abordagem principal a alfabetização para além dos métodos e dos testes, entendendo a leitura como prática cultural. Constituiu-se como pesquisa de campo e observou a metodologia utilizada pelas professoras nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental.

- Introdução
- 2. Alfabetização: uma retrospectiva histórica
 - 2.1. Os métodos para o ensino da leitura
 - 2.2. Os testes de ABC no processo de ensinar a ler
- 3. A aprendizagem da leitura e a escrita no processo de alfabetização: para além dos métodos e testes
 - 3.1. Ler e escrever como práticas culturais
 - 3.2. O texto como unidade básica para aprender a ler e a escrever
- 4. Adentrando o espaço do ensino da leitura e da escrita
 - 4.1. Os procedimentos metodológicos
 - 4.2. Situando o campo da pesquisa
 - 4.3. A prática desenvolvida em sala de aula
- 5. Considerações Finais
- Referências
- Apêndices

M06 (2013): A contribuição da leitura na aprendizagem dos conteúdos de matemática no 5º ano

A pesquisa apresenta a relação do Ensino Fundamental entre a leitura e os conteúdos da matemática do 5º ano do fundamental, destacando a importância dessa relação para a aprendizagem desses conteúdos. Aborda concepções de leitura e sua contribuição no ensino da matemática, enfocando a trajetória desse ensino nos anos de 1990, com base em estudos no Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresenta pesquisa de campo realizada com alunos e professores do 5º ano do Ensino Fundamental em escola pública.

- Introdução
- 2. Ensino de matemática no Brasil a partir dos anos de 1990
 - 2.1. A tendência do ensino de matemática no Brasil
 - 2.2. A matemática no ensino fundamental
- 3. Leitura e Matemática: linguagens representativas da realidade
 - 3.1. Concepções de leitura
 - 3.2. A leitura nas aulas de matemática
- 4. A relação Leitura e matemática na sala de aula

5. Conclusão
 Referências
 Apêndices
 Anexo

M07 (2013): A literatura infantil na formação de leitores das séries iniciais.

Este estudo descreve a importância da literatura na aprendizagem infantil, considerando que a leitura literária contribui para formar a personalidade infantil, promove a compreensão da realidade e amplia o “gosto” pela leitura. Além disso, a pesquisa descreve a importância da literatura para promover o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, pois ajuda a criança a desenvolver a imaginação e sentimentos e com isso, possibilita o desenvolvimento das práticas de leitura de forma significativa.

Introdução

2. A Literatura Infantil: retrospectiva histórica
 3. A formação do leitor literário nas séries iniciais
 - 3.1. Concepção teórica do ato de ler
 - 3.2. Função da leitura
 - 3.3. Etapas da leitura
 - 3.4. Leitura significativa
 4. Retrospectiva histórica da literatura infantil
 - 4.1. A evolução da leitura
 - 4.2. Visão histórico-social da literatura infantil
 - 4.3. O desenvolvimento da literatura infantil
 - 4.4. A literatura infantil no Brasil no século XX
 5. A relação entre a leitura e a literatura infantil
 - 5.1. A formação do leitor literário
 - 5.2. O livro de literatura infantil na escola
 - 5.3. O espaço do livro na escola
 6. A literatura infantil como veículo incentivador do hábito de leitura
 7. A importância da leitura do livro de literatura infantil
 8. Considerações Finais
- Referências

M08 (2013): A literatura maranhense no contexto da formação de leitores.

A pesquisa descreve a importância de utilizar a literatura maranhense na formação de leitores nos anos iniciais. Especificamente, abordam as obras da literatura infantil de dois autores maranhenses: Ferreira Gullar e Viriato Correia. O estudo analisa o papel da literatura maranhense no ensino de leitura em escolas públicas, a partir do desenvolvimento de pesquisa de campo onde foram observadas práticas metodológicas dos professores do ensino fundamental

Introdução

2. Retrospectiva histórica da literatura infantil
 - 2.1. Literatura Brasileira
 - 2.2. Literatura Maranhense
3. A literatura infantil no contexto da escola para formação de leitores
 - 3.1. Papel da escola no processo da formação de leitores
 - 3.2. A contação de histórias como incentivo à leitura literária
4. A literatura, a alfabetização e o letramento
5. A literatura maranhense e a leitura
6. Autores maranhenses

- 6.1. Viriato Correia
- 6.2. Ferreira Gullar
- 7. Análise dos questionários
- 8. Considerações Finais
- Referências
- Anexos

M09 (2013): A leitura no ensino fundamental da unidade de educação básica cidade olímpica: reflexões sobre as práticas pedagógicas em prol da formação de leitores.

A monografia apresenta uma pesquisa sobre a leitura no ensino fundamental em uma escola pública da rede municipal de São Luís e analisa a concepção de leitura, bem como as práticas de leitura dos professores, observando como estas contribuem na formação de leitores críticos, ativos e reflexivos. Para isso, realizou uma pesquisa de campo em turmas do 2º ano do fundamental na referida escola onde foram observadas as práticas de leitura nelas desenvolvidas e também foram entrevistadas as professoras dessas turmas, a fim de identificar suas concepções de linguagem e de leitura.

- Introdução
- 2. Os caminhos metodológicos
 - 2.1. O contexto de realização da pesquisa
- 3. A concepção de alfabetização na história: como se ensinava ou se ensina a ler
- 4. A concepção de linguagem de professoras alfabetizadoras
- 5. A concepção de leitura
- 6. Ensinando a ler: proposições
- 7. Conclusão
- Referências
- Apêndices

M10(2014): Professor-leitor: desafios pedagógicos na construção do hábito da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esta monografia descreve um estudo sobre a formação do professor-leitor, enfatizando o que significa tornar-se leitor no cotidiano da sala de aula. Realizou-se um estudo teórico-prático, a fim de observar a prática docente em sala de aula, examinando as dificuldades encontradas no trabalho com a leitura e suas principais metodologias, destacando-se o ensino da leitura de forma crítica.

- Introdução
- 2. A formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental
- 3. A importância da leitura e literatura infantil na formação acadêmica do professor do ensino fundamental
- 4. A construção do hábito da leitura no ensino fundamental
 - 4.1. A importância da literatura infantil na formação de leitores
- 5. Letramento e leitura nos anos iniciais: desafios ao professor
- 6. Formação do professor-leitor: desafios pedagógicos na construção do hábito da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental no CEPEC – Centro Educacional e Profissional do Coroadinho
 - 6.1. Metodologia
 - 6.1.1. Caracterização do campo de pesquisa
 - 6.1.2. Universo da pesquisa
 - 6.1.3. Métodos e instrumentos
 - 6.1.4. Análise dos resultados
- 7. Considerações Finais

Referências
Apêndices

M11(2015): Contação de histórias: um relato de experiências do Projeto Escola de Educadores na Rede Leitora “Ler pra Valer” em São Luís.

O estudo apresenta um relato de experiências sobre a contação de histórias como estratégias de aprendizagem, caracterizando-se por um relato de experiências sobre essa prática de leitura. A pesquisa realizou-se em uma escola comunitária de São Luís, a partir da abordagem de assuntos relacionados à leitura, à contação de histórias e reflexões sobre literatura infantil.

Introdução

2. Concepção de criança e de infância

3. Literatura infantil

3.1. Concepções e contexto histórico

3.2. Literatura infantil no Brasil

3.3. A literatura infantil na Política Nacional Brasileira

3.4. A literatura infantil no processo de leitura e escrita

4. Contação de histórias

4.1. A aprendizagem por meio da contação de histórias

4.2. Imaginário infantil

4.3. A importância dos contos no processo de construção de valores

4.4. O contador de histórias

5. Experiências com contação de histórias na Rede Leitora “Ler pra Valer” em São Luís

5.1. Metodologia

5.2. Rede Leitora “Ler pra valer”

5.3. Projeto de extensão: escola de educadores – apoio e assistência pedagógica a educadores sociais e escolares da Rede Leitora “Ler pra Valer” em São Luís

5.4. Relatos das experiências com contação de histórias: Ações e criações

6. Considerações Finais

Referências

M12(2015): As fábulas na formação de leitores no ciclo de alfabetização.

O estudo descreve a importância das fábulas para a formação de leitores críticos e reflexivos nos anos iniciais de escolarização. Pesquisa que se realizou em uma escola pública de São Luís, a partir da aplicação de questionários e da observação em salas de aula do ciclo de alfabetização. Destacam-se, dessa pesquisa, a contribuição das fábulas na formação de leitores críticos e reflexivos, enfatizando-as como textos de fácil compreensão no trabalho de leitura com crianças.

Introdução

2. Panorama histórico da literatura infantil

2.1. A literatura infantil no Brasil

2.2. A influência da literatura na formação do leitor

3. Retrospectiva histórica das fábulas

3.1. Conceito e características das fábulas

3.2. Principais fabulistas e suas fábulas

3.3. Importância das fábulas na aprendizagem das crianças

3.4. Diferença entre conto e fábula

3.5. A contribuição das fábulas e seus valores no projeto Ciranda da Leitura

4. Pesquisa de campo sobre a contribuição das fábulas no processo de alfabetização

- 4.1. Análise dos dados
- 5. Considerações Finais
- Referências
- Anexos
- Apêndices

M13 (2015): O desafio de formar alunos leitores no ensino fundamental: um olhar direcionado para a prática docente nas salas de aula.

Esta monografia apresenta um estudo sobre o ensino da leitura na escola, identificando de que modo é possível que esta prática seja incentivada nas salas de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa desenvolve-se em escolas da rede pública de São Luís, a fim de saber quais as principais dificuldades que os professores enfrentam, bem como as metodologias utilizadas por eles para a formação de leitores.

Introdução

- 2. A leitura: definição e importância
 - 2.1. A leitura como forma de obter conhecimento
 - 2.2. A leitura como forma de potencializar a aprendizagem
 - 2.3. A leitura como objeto de ensino
- 3. O processo de aquisição da leitura
 - 3.1. Os fatores que refletem na compreensão da leitura
 - 3.2. As estratégias de compreensão da leitura
 - 3.3. A função da motivação no processo de formação do leitor
- 4. O aluno e a leitura em sala de aula
 - 4.1. A criança e a aprendizagem
 - 4.2. Quando os alunos rejeitam a leitura
 - 4.3. A família e sua influência na formação do leitor
- 5. Leitura na escola: a prática docente
 - 5.1. Condições para o ensino da leitura
 - 5.2. A importância da metodologia do professor em sala de aula
 - 5.3. O livro didático: aliado ou vilão no incentivo à leitura?
 - 5.4. O professor como mediador e incentivador da prática leitora
 - 5.5. As práticas didáticas que auxiliam no trabalho com a leitura
- 6. Metodologia
- 7. Análise e Discussão dos resultados
- 8. Considerações Finais
- Referências
- Apêndice

M14(2015): O aprendizado da leitura: A formação do leitor proficiente e sua influência no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da habilidade de interpretação textual nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Esta monografia descreve um estudo que tem por objetivo formar o leitor proficiente, estabelecendo a relação da leitura com o aprendizado em diferentes áreas. Constitui-se em uma pesquisa bibliográfica sobre a formação de leitores nos anos iniciais do fundamental, abordando uma reflexão sobre o desenvolvimento das práticas de leitura tendo em vista, promover um trabalho em que se enfatize os processos cognitivos da leitura e da interpretação textual.

Introdução

- 2. Ensino de leitura
 - 2.1. Concepções de leitura

- 2.2. Tipos de leitura
- 2.3. Abordagens pedagógicas do ensino de leitura
- 3. A formação do leitor proficiente e sua relação com o processo ensino aprendizagem
 - 3.1. Os processos cognitivos subjacentes à leitura
 - 3.2. Tipos de leitores
 - 3.3. O leitor proficiente
 - 3.4. O processo ensino-aprendizagem e sua relação com o leitor proficiente
- 4. Habilidade de interpretação textual
 - 4.1. Desvendando a interpretação
 - 4.2. A interpretação textual sob a égide do leitor proficiente
- 5. Leitura e interpretação: abordagens didáticas nos primeiros anos do ensino fundamental
- 6. Considerações Finais
- Referências

M15(2015): A prática da contação de histórias para o desenvolvimento da linguagem na criança pequena.

Esta monografia tem por objetivo analisar a concepção de linguagem que é subjacente à prática da contação de histórias. Para isso, realizou pesquisa de campo em escolas de educação infantil da rede municipal de São Luís e observou as práticas de professoras que trabalham com essas turmas, a fim de entender como ocorre a contação de histórias no cotidiano dessas salas de aula. Fundamenta-se em uma perspectiva dialógica da linguagem.

- Introdução
- 2. O papel da linguagem para o desenvolvimento do ser humano
 - 2.1. A linguagem como um instrumento cultural
 - 2.2. As concepções de linguagem e as suas implicações para o trabalho desenvolvido com a criança pequena
- 3. Literatura Infantil com crianças pequenas: a função da contação de histórias
 - 3.1. Por que literatura infantil para crianças pequenas?
 - 3.2. A contação de história como um instrumento para o desenvolvimento da linguagem da criança pequena
- 4. A prática da contação: lançando o olhar para o trabalho desenvolvido pelas professoras de crianças pequenas
 - 4.1. O caminho seguido
 - 4.2. O campo de pesquisa
 - 4.3. A realização da contação de histórias no espaço das salas de aula
- 5. Conclusão
- Referências
- Apêndice

M16(2016): Leitura e interpretação textuais no 4º e 5º anos em uma escola pública municipal de ensino fundamental em São Luís.

A monografia apresenta uma pesquisa sobre as metodologias utilizadas por professores para o trabalho com a leitura e interpretação textual entre os alunos de 4º e 5º anos em uma escola pública municipal. Partiu do reconhecimento das dificuldades encontradas pelos professores no trabalho com a leitura. Para isso, realizou uma pesquisa de campo em que observou, nas práticas de professores dos respectivos anos, as metodologias e os recursos utilizados no ensino da interpretação textual.

Introdução

2. Leitura na escola

2.1. Concepções de leitura

2.2. A aquisição da leitura na escola

2.3. A importância das habilidades de leitura no contexto escolar

3. O processo de interpretação textual

3.1. O papel do professor mediante a interpretação textual do aluno

3.2. Dificuldades dos alunos na leitura e interpretação de textos

3.3. Metodologias de leitura e interpretação textual em sala de aula

4. Leitura e interpretação textuais no 4º e 5º anos em uma escola pública municipal de ensino fundamental em São Luís

4.1. Procedimentos metodológicos

4.2. O contexto da escola pesquisada

4.3. O perfil dos sujeitos entrevistados

4.4. O olhar dos sujeitos sobre leitura e interpretação textuais

5. Considerações Finais

Referências

Apêndice

M17(2016): Os cantinhos de leitura e suas implicações para o letramento de crianças em processo de alfabetização.

Este trabalho descreve a relação entre os espaços de leitura e o processo de letramento, destacando o cantinho da leitura, espaço que é destinado em sala de aula e/ou na escola para organizar materiais que servirão de apoio às práticas de leitura. Apresenta um debate sobre o papel que esses espaços possuem nas salas de alfabetização, enfatizando como eles podem influenciar na formação de leitores que ainda estão em processo de alfabetização. A pesquisa foi realizada em turmas do ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano), a partir de observação e aplicação de questionários a professoras dos respectivos níveis de ensino.

Introdução

2. Considerações acerca da origem do termo letramento

2.1. Situando o conceito de alfabetização

2.2. O surgimento do letramento no cenário alfabetizador

3. Os cantinhos de leitura e seu papel no processo de letramento das crianças

3.1. Cantinhos de leitura: origem e objetivos

3.2. Possibilidades metodológicas para o trabalho com os cantinhos de leitura

4. Cantinho de leitura: recurso para que as crianças da UEB Zebina Eugênia Costa se desenvolvam no processo de letramento?

4.1. A escola onde se realizou a pesquisa: dados gerais

4.2. As implicações do cantinho de leitura para o letramento de crianças no processo de alfabetização: análise dos dados

5. Conclusão

Referências

Apêndices

APÊNDICE B - MEMORIAL¹

*Um trabalho 'científico' é, em grande, parte uma autobiografia disfarçada.
Michèle Petit.*

Leitura e docência são temas que me acompanham desde que decidi ser professora. Isso ocorreu na transição do ensino fundamental (antigo ginásio) para o ensino médio, quando optei por cursar o magistério e ter ao final do 2º grau uma profissão, e a possível garantia de trabalho. A leitura veio um pouco antes, através de dois encontros.

O primeiro foi o encontro com a estante de livros de meu pai, quando eu tinha 10 anos. Nela continham verdadeiros tesouros: clássicos da Literatura Nacional, uma caderneta com os livros que ele havia lido e um certificado de curso de redação que ele havia participado, tendo como professor Bandeira Tribuzzi². Meu pai havia cursado somente os primeiros anos do primário, mas tinha um amor por leitura que me fascinou. Quando encontrei esses livros, ela havia falecido há quatro anos e, diante dessa estante, vi a possibilidade de conhecê-lo, de reencontrá-lo já que eu era muito pequena quando ele partiu.

O outro encontro com a leitura foi no teatro, onde participei de aulas, de espetáculos e conheci os grandes mestres do Teatro Maranhense, entre eles: Tácito Borralho, Reinaldo Faray, Urias de Oliveira, Aldo Leite e Ubiratan Teixeira. Lá pude exercitar a leitura através da interpretação teatral, bem como, conhecer obras da literatura maranhense, brasileira e universal, permitindo o acesso a materiais de leitura, a debates literários e a um conhecimento que ampliou, de modo significativo, minha perspectiva de mundo. No teatro, participei da encenação de *Édipo Rei* e conheci Sófocles, interpretei *Morte e Vida Severina* e conheci João Cabral de Mello Neto, Peregrinei (em cena) com um bando de ciganos, interpretando *O Natal na Praça* e conheci Henri Ghéon, participei do espetáculo *O Largo do Desterro* e li Josué Montello, conheci Oscar Wilde, fazendo leitura interpretada de sua obra, *Salomé*.

¹ Este memorial é parte do relatório que apresentei para o exame de qualificação, realizado em abril de 2021. Trago-o aqui porque considero importante que o leitor/a desta pesquisa conheça como se deu a trajetória acadêmica até esse momento.

² Poeta maranhense que iniciou o modernismo no Maranhão. É autor do hino da cidade, Louvação à São Luís.

Esses dois encontros contribuíram para que eu definisse minha profissão e então, decidi pela Pedagogia, mesmo tendo em meu horizonte cursar Letras para ser professora de Língua Portuguesa. A escolha pela pedagogia se deu pela possibilidade de ministrar aulas nos cursos de magistério que foi interrompida pelo encerramento das atividades dessa formação, em nível médio.

Concluí o curso de Pedagogia tentando aliar leitura e docência quando, para o Trabalho de Conclusão de Curso, pesquisei sobre a Pedagogia de Anton Semionovich Makarenko, pedagogo russo que, após a Revolução de 1917, fundou uma escola para acolher órfãos da guerra e promoveu naquele espaço uma educação com ideais socialistas. Esse registro autobiográfico está presente nos livros intitulados *Poemas Pedagógicos* (Vol.1, 2 e 3), onde o autor narra a trajetória educacional vivida no contexto socialista e minha pesquisa na graduação analisou o ideário pedagógico contido nessa narrativa.

Analisar os *Poemas Pedagógicos* de A. S. Makarenko representou um momento inicial do que se constituiria em objeto de pesquisa e de prática pedagógica em minha trajetória profissional que se desenvolveu por meio de trabalhos como professora dos anos iniciais da Rede Estadual de Ensino no Maranhão, como mediadora de leitura no Projeto Carro Biblioteca, na Secretaria Municipal de Educação de São Luís, como formadora de professores em mediadores de leitores e como membro do fórum para elaboração das Políticas de Livro, Leitura e Biblioteca no Plano Municipal de Cultura de São Luís.

Particularmente, o trabalho desenvolvido, na SEMED-São Luís, impulsionou para continuar os estudos sobre leitura no mestrado em educação e durante essa formação, desenvolvi uma pesquisa que versava sobre os discursos acerca do ensino de leitura em dissertações acadêmicas no período entre 1980 e 1989. A partir da realização dessa pesquisa foi possível observar trabalhos que associavam a *crise* da leitura ao fracasso escolar, que denunciavam a instrumentalização da leitura pelo uso de materiais didáticos utilizados para as aulas de leitura e apontavam as possibilidades de *mudança* com a apresentação de propostas que subsidiariam o trabalho com a leitura mediante estratégias didático-pedagógicas em diferentes espaços no contexto escolar.

Dos discursos apresentados pelas dissertações, atentei para a responsabilização do professor cuja tarefa seria promover o trabalho com a leitura no contexto da escolarização básica. Ao analisar essa responsabilização, outras questões foram colocadas: de que modo ocorre a instituição do ensino de leitura na formação de professores? Se a responsabilização com a aprendizagem e/ou a não-aprendizagem da leitura é parte integrante da tarefa dos professores, de que modo eles têm acesso aos elementos sobre

ensino de leitura em sua formação? Essas questões foram interpretadas nos dados da pesquisa com uma análise pertinente que continha em seu bojo, outras tantas questões relacionadas, principalmente, às condições de produção do ensino de leitura no contexto escolar.

Em particular, o terceiro capítulo da dissertação – *O que leram aqueles que escreveram sobre ensino de leitura* – que descreveu a mobilização de conhecimentos sobre o tema, partindo das abordagens teóricas para apresentar as concepções de leitura as quais as dissertações, em análise, se alinhavam, contribuiu para pensarmos a continuidade da pesquisa. Ainda durante o mestrado, participei da pesquisa intitulada *Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de língua Portuguesa*³ que teve como objetivo conhecer as práticas e os saberes mobilizados no momento da formação inicial de professores de língua portuguesa, reunindo conhecimentos dos estudos da linguagem aos conhecimentos específicos do ensino, verificando se, por meio deles, haveria a constituição de uma disciplina.

Para além das pesquisas desenvolvidas no Mestrado, notamos uma certa ausência referente ao trabalho com a leitura no contexto escolar em que atuávamos, pois enquanto professora da Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Maranhão e como formadora de professores na Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED/São Luís), constatamos situações em que o ensino de leitura era identificado a partir de dificuldades de aprendizagem.

Ao ingressar no Ensino Superior como professora da área da Educação, novamente revelou-se o discurso, ainda que de modo informal, mas crescente, de que a *crise* do ensino de leitura instituída na escolarização básica, havia-se instaurado entre os estudantes do Ensino Superior e, presente neste nível de ensino, revelava um aumento constante de dificuldades de aprendizagem entre os discentes, em diferentes cursos universitários.

Particularmente, aos estudantes de pedagogia, reconhecemos que os mesmos se encontram em processo de formação para atuarem como professores da educação básica e o fato de trabalharem com a língua portuguesa nos primeiros anos de escolarização, ao mesmo tempo em que possibilitou a ampliação de trabalho para o licenciado em

³ Este projeto de pesquisa foi desenvolvido por meio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Novas Fronteiras (PROCAD-NF), com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os Programas de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, do Programa em Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

pedagogia, apontou a necessidade de verificar em que condições curriculares apresentam-se, de modo específico, o objeto de ensino dessa disciplina.

Nesse sentido, mais uma vez leitura e docência, presentes em minha trajetória acadêmica, definia-se como tema de pesquisa para o doutorado que seria acolhido no Programa de Pós-Graduação da FEUSP, na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Psicologia. Para pesquisar sobre a leitura na formação de professores, defini olhar monografias sobre leitura que foram elaboradas por estudantes de pedagogia, analisando, nesses materiais, as representações de leitura evidenciadas nestes trabalhos. Ao observar as monografias, lembrei quando escrevi a minha e, em muitos momentos da pesquisa, busquei observar o encaminhamento da pesquisa dos discentes a respeito do que significa pesquisar a leitura no Maranhão e compreendi que é necessário ter esse objeto em nossas pesquisas e em nossas práticas pedagógicas para que possamos promover o acesso à leitura e a condições que possibilitam sua prática a toda população que queira desenvolver a leitura.