

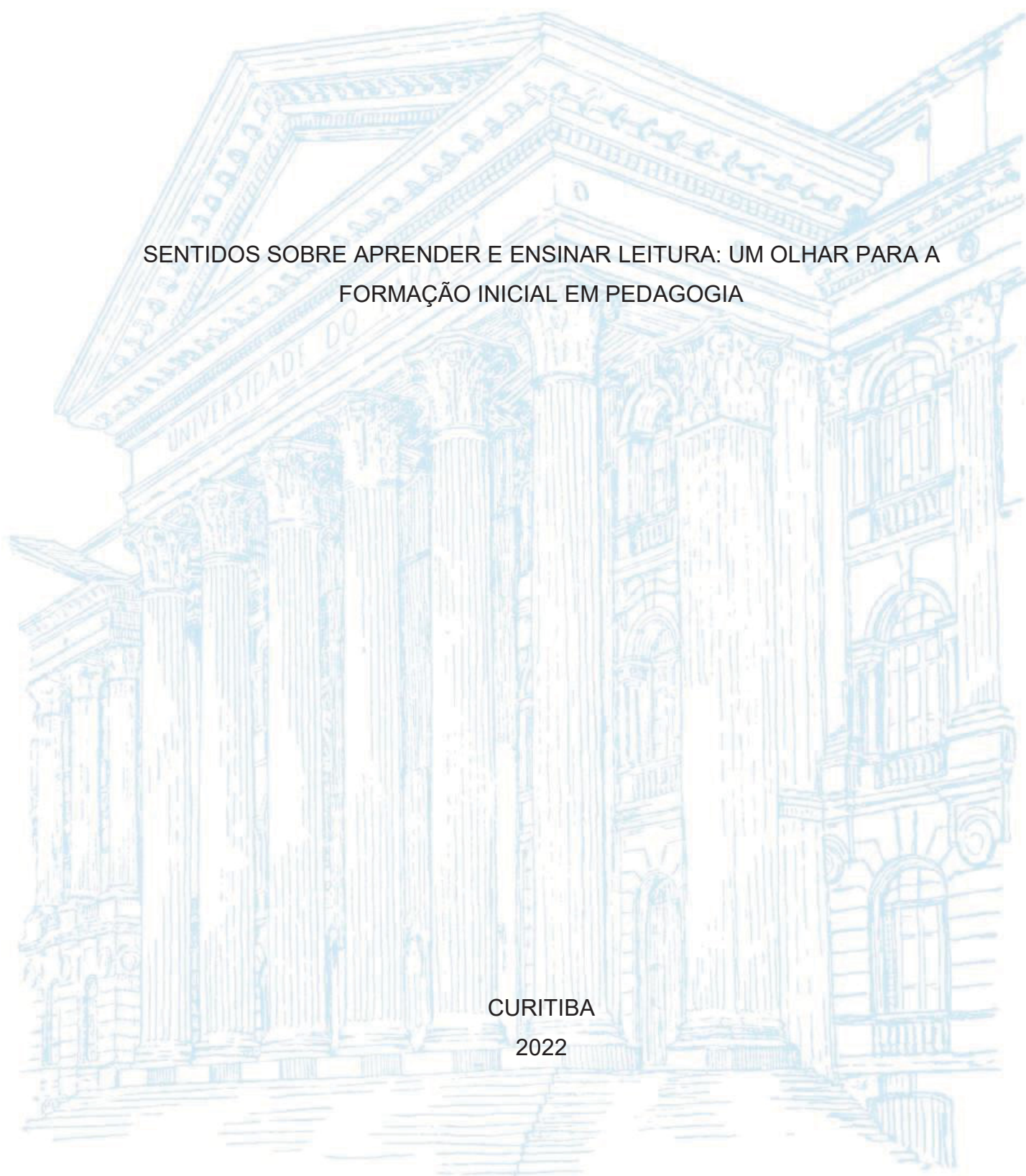
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILA DA COSTA LEITE

SENTIDOS SOBRE APRENDER E ENSINAR LEITURA: UM OLHAR PARA A
FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

CURITIBA

2022



CAMILA DA COSTA LEITE

SENTIDOS SOBRE APRENDER E ENSINAR LEITURA: UM OLHAR PARA A
FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Barbosa Pereira.

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Leite, Camila da Costa.

Sentidos sobre aprender e ensinar leitura : uma olhar para a formação inicial em pedagogia / Camila da Costa Leite – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Patrícia Barbosa Pereira

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Leitura – Estudo e ensino. 4. Leitura (Ensino superior). 5. Estudantes – Livros e leitura. I. Pereira, Patricia Barbosa. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CAMILA DA COSTA LEITE** intitulada: **APRENDER E ENSINAR LEITURA: UM OLHAR PARA A PRÁTICA LEITORA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA**, sob orientação da Profa. Dra. PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

04/10/2022 17:32:43.0

PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

05/10/2022 10:20:39.0

PATRICIA MONTANARI GIRALDI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica

05/10/2022 07:41:56.0

ADRIANE KNOBLAUCH

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº1613

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO

No dia trinta de setembro de dois mil e vinte e dois às 09:15 horas, na sala 232A, Campus Rebouças - UFPR, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **CAMILA DA COSTA LEITE**, intitulada: **APRENDER E ENSINAR LEITURA: UM OLHAR PARA A PRÁTICA LEITORA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA**, sob orientação da Profa. Dra. PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), PATRICIA MONTANARI GIRALDI (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA), ADRIANE KNOBLAUCH (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca destaca a temática escolhida e sugere poucos ajustes textuais, a serem realizados nos próximos 60 dias. Também foi sugerida a alteração do título, que passará a ser: "SENTIDOS SOBRE APRENDER E ENSINAR LEITURA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA"

CURITIBA, 30 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

04/10/2022 17:32:43.0

PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

05/10/2022 10:20:39.0

PATRICIA MONTANARI GIRALDI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica

05/10/2022 07:41:56.0

ADRIANE KNOBLAUCH

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 225781

Para autenticar este documento/assinatura, acesse

<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jspe> insira o código 225781

Dedico este trabalho ao meu avô Odair Ferreira da Costa (*in memoriam*), homem singular e perfeito, que me fez ser o que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora, que me guiaram neste caminho tão bonito, abençoando-me e permitindo que eu fosse mais longe.

Agradeço à minha professora e orientadora, Patrícia, que me orientou com muita paciência e aconselhou com tanto carinho, além de me ensinar e conduzir neste percurso da pesquisa, tornando-se mais que uma professora, uma amiga.

A toda a equipe LIDEC, colegas que trouxeram tantas trocas e aprendizados, e aos professores que ofertaram disciplinas essenciais para nosso crescimento acadêmico.

À Herica, minha irmã de orientação, pois sua companhia, ainda que de forma remota, deixou tudo mais leve. Nossas trocas acrescentaram muito nesta caminhada.

À banca examinadora, professora Adriane Knoblauch e professora Patrícia Giraldi, pelas contribuições no exame de qualificação e por terem aceitado o convite para participar também da leitura final e do momento da defesa.

Agradeço à minha mãe Odiete e minha irmã Carolina, que sempre me incentivaram a chegar mais longe. O amor incondicional de vocês e o impulso que sempre me deram me fazem pensar na sorte que tenho em tê-las ao meu lado. Sem vocês não seria nada.

Obrigada a toda minha família, que sempre acreditou que este momento chegaria. Ao meu cunhado, Rodrigo, pelos auxílios em momentos de desespero, à Larissa, minha querida, que sempre sonhou comigo e esteve ao meu lado em todos os momentos. Aline, Bruna e Julia, que torcem e vibram comigo. Ao meu padrinho, Ernani, que como pai, sempre me fez ir mais longe e dar o meu melhor. À minha avó, que, apesar de tudo pelo que passamos, acredita em mim e almeja meu sucesso.

Ao meu esposo Rafael, que compreendeu meus momentos de ausência e sempre me apoiou a ir mais além. Sua fé em mim me torna mais forte para as batalhas da vida. Todo orgulho que você demonstra, mesmo que eu não mereça, faz com que eu queira ser mais. Obrigada por estar ao meu lado e por me amar apesar de tantas dificuldades. Poder sonhar com você é muito mais incrível e parece que torna tudo mais fácil. Te amo para sempre.

À família Leite, por me permitir ser quem eu sou, por me apoiar e incentivar em todas as minhas escolhas.

Aos meus amigos, que são parte da família, em especial à minha amiga Franciele, que me encorajou nessa caminhada. Sem você eu nem estaria aqui. Encorajou-me, incentivou-me e tem tanta fé no meu potencial. Isso fez toda diferença ao longo dessa pesquisa.

À Katia e ao Alex, que vibram com minhas vitórias e me acolhem nas derrotas e são muito mais que amigos. Vocês ajudaram tanto, preocupando-se e demonstrando interesse, o que fez essa caminhada muito mais leve.

À Hévila, minha irmã de coração, que me acolhe, me escuta e está sempre por perto quando preciso. Obrigada, amiga. À Barbara, que está sempre disposta a ouvir, que aprendeu a conviver com a minha ausência, sem deixar que isso afetasse nossa amizade.

À Dani, que rezou e transmitiu bons pensamentos ao longo de toda minha caminhada, meu muito obrigado.

Agradeço de coração a todos que torceram, mandaram boas vibrações e que auxiliaram, a sua maneira, para que eu pudesse concluir essa etapa tão maravilhosa da minha vida. Muito obrigada! Sem vocês não seria possível.

Na violeta do entardecer,
flutua, evanescente, o poema
daquele poeta cujo ser
era só poesia – e suprema.
(Carlos Drummond de Andrade).

RESUMO

A leitura enquanto prática cultural de aprendizagem se faz necessária no âmbito escolar e, ainda mais, na formação inicial docente, já que um de seus papéis se envolve na constituição do gosto pela leitura por parte dos/as estudantes. Por esse motivo, esta pesquisa teve por objetivo geral analisar a(s) forma(s) com que a leitura é ensinada nos currículos do curso de Pedagogia presencial, ofertado pela Universidade Federal do Paraná, ressaltando a importância da leitura como elemento de inserção social. Com aportes teóricos e contextualizações de Fischer (2006), Lajolo e Zilberman (2019), Cademartori (2012) e Cosson (2006), que tratam do tema e de sua relevância em sala de aula, esta pesquisa trouxe referências sobre leitura, letramento literário e sua importância na formação inicial docente. Orlandi (2012/2020) e Possenti (2009), que abordam a Análise de Discurso, foram citados e referenciados ao se falar sobre formação do sujeito leitor na escola. A Análise de Discurso de vertente franco-brasileira não foi apenas uma ferramenta de análise, mas forte referencial teórico que auxiliou na compreensão do funcionamento da linguagem. Destacamos, também, a formação inicial docente, o currículo enquanto documento polissêmico e os sentidos constituídos a partir da prática leitora enquanto fruição. A metodologia adotada foi de cunho qualitativo, e os instrumentos metodológicos foram a análise de documentos, para investigação dos currículos do curso de Pedagogia, a partir da qual pudemos realizar um levantamento de dados nos currículos e nos planejamentos de algumas disciplinas, e a entrevista semiestruturada, que tencionou analisar os discursos dos sujeitos da graduação a partir do tema. Realizamos entrevistas com quatro egressos, três estudantes e quatro docentes, e, a partir desses discursos, pudemos observar uma lacuna nos documentos oficiais. Pudemos notar, também, uma polissemia quanto ao sentido do termo “leitura literária” e “assiduidade”. Dessa forma, concluiu-se que a partir deste trabalho, outras discussões acerca do tema poderão surgir, a fim de que a leitura possa estar presente nas práticas pedagógicas, na formação inicial docente, enquanto incentivo ao futuro/a professor/a.

Palavras-chave: Leitura. Pedagogia. Sujeito Leitor. Currículo.

RESUMEN

La lectura como práctica de aprendizaje cultural es necesaria en el ámbito escolar y más aún en la formación inicial del profesorado, ya que este profesor será el responsable por la construcción del sujeto lector en cada uno de sus alumnos. Por este motivo, esta investigación tuvo como objetivo analizar la (s) forma (s) en que se enseña la lectura en el currículo del curso de Pedagogía presencial que ofrece la Universidad Federal de Paraná, enfatizando la importancia de la lectura como un elemento de inclusión social. Con aportes teóricos y contextualizaciones de Fischer (2006), Lajolo y Zilberman (2019), Cademartori (2012) y Cosson (2006), que abordan el tema y su relevancia en la clase, esta investigación he traído referencias sobre lectura, alfabetización literaria y su importancia en la formación inicial del profesorado. Orlandi (2012/2020) y Possenti (2009) son citados y referenciados al hablar de la formación del sujeto lector en la escuela. El Análisis del Discurso de vertiente franco-brasileira no solo será una herramienta de análisis, sino un marco teórico sólido que ayudó a comprender el funcionamiento del lenguaje. Hemos destacado también la formación inicial del profesorado, el currículo como documento polisémico y los significados constituidos a partir de la práctica lectora como fruición. La metodología adoptada fue cualitativa, y los instrumentos metodológicos fueron el análisis documental, para indagar en los planes de estudio de la carrera de Pedagogía, a partir de lo cual pudimos realizar una recolección de datos en los planes de estudio y en los planeamientos de algunas disciplinas, y la entrevista semiestructurada, que pretendía analizar los discursos de sujetos de graduación a partir del tema Hemos realizado entrevistas con cuatro graduados, tres estudiantes y cuatro profesores y de estos pudimos observar una brecha en los documentos oficiales. También podríamos notar una polisemia en cuanto al significado del término “lectura literaria” y “asiduidad”. De esta forma, se concluyó que a partir de este trabajo, pueden surgir otras discusiones sobre el tema para que la lectura pueda estar presente en las prácticas pedagógicas, en la formación inicial del profesorado, como incentivo para el futuro docente.

Palabras clave: Lectura. Pedagogía. Sujeto Lector. Currículo.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Lista de palavras utilizadas como descritores na pesquisa	37
FIGURA 2 – Ementa da disciplina de Metodologia De Ensino Da Literatura Infantil .	70
FIGURA 3 – Ementa da disciplina Práticas Educativas Para a Formação Do Leitor Na Educação Infantil	71
FIGURA 4 – Ementa da disciplina Leitura E Mediação	71

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Lista de plataformas, descritores e resultados das buscas.....	38
QUADRO 2 – Lista de artigos publicados na plataforma SCIELO, que se relacionam ao assunto pesquisado	39
QUADRO 3 – Lista de teses publicadas na plataforma BDTD, que se relacionam ao assunto pesquisado	39
QUADRO 4 – Lista de artigos publicados no portal de periódicos da CAPES, que se relacionam ao assunto pesquisado.....	40
QUADRO 5 – Lista de artigos publicados e apresentados no evento ENDIPE, que se relacionam ao assunto pesquisado.....	42
QUADRO 6 – Lista de artigos publicados e apresentados no evento ANPED, que se relacionam ao assunto pesquisado.....	43
QUADRO 7 – Seriação e disciplinas de Pedagogia	62
QUADRO 8 – Seriação e disciplinas de Pedagogia após modificações no Currículo	63
QUADRO 9 – Perfil das/os egressas/os participantes da entrevista	65
QUADRO 10 – Perfil das estudantes participantes da entrevista.....	66
QUADRO 11 – Perfil de docentes participantes da entrevista	67
QUADRO 12 – Disciplinas relacionadas à leitura, presentes no Currículo de Pedagogia da UFPR	69

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AD	ANÁLISE DE DISCURSO
ANPED	ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO
ANFOPE	ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
DCNP	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE PEDAGOGIA
EAD	ENSINO A DISTÂNCIA
ENDIPE	ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PPC	PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO
PPP	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
SEA	SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA
UFPR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 ARTICULAÇÕES ENTRE LEITURA, FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E CURRÍCULO	25
2.1 A LEITURA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO	25
2.2 UMA LEITURA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	29
2.3 UMA LEITURA SOBRE CURRÍCULO	32
2.4 A LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE – RESULTADOS DE OUTRAS PESQUISAS	37
3 A PRÁTICA LEITORA NA ESCOLA	45
3.1 LETRAMENTO LITERÁRIO	45
3.2 FORMAÇÃO DAS PRÁTICAS LEITORAS NO ESPAÇO ESCOLAR	50
3.2.1 Sujeito Leitor no Âmbito Escolar	52
4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA	55
4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS	55
4.1.1 Procedimentos e Etapas da Análise de Documentos	56
4.1.2 Procedimentos e Etapas da Entrevista	60
4.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DO CURSO ANALISADO	62
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA	65
5 SENTIDOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM LEITURA LITERÁRIA	68
5.1 A LEITURA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES	68
5.2 SENTIDOS SOBRE LEITURA NO CURSO DE PEDAGOGIA	72
5.2.1 Sentidos que motivaram a escolha pelo curso de Pedagogia	72
5.2.2 Dispersões de sentidos quanto à prática leitora e leitura literária	75
5.2.3 Leitura em sala de aula, sentidos e compreensões	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	92
APÊNDICE 2 – ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	96
ANEXO 1 – MATRIZ CURRICULAR UFPR 2019	99
ANEXO 2 – MATRIZ CURRICULAR UFPR 2009	112

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa analisar e discorrer sobre um tema que há muito vem chamando a minha atenção: a importância da leitura na formação docente e a falta de inserção de tal prática nos planejamentos de ensino nas escolas.

A escolha do tema emerge a partir do meu convívio com docentes – tanto do Ensino Médio, quanto de Educação Infantil – que não têm o hábito da leitura. Ao passar treze anos de minha carreira atuando na Educação Infantil, mesmo não sendo minha formação inicial, e convivendo diariamente com profissionais, em sua maioria, formadas em Pedagogia, pude ocupar um local de observadora e, assim, constatar que poucas possuem o hábito da leitura. Essa prática não é comum entre pedagogas que atuam em sala de aula, pelo menos com as quais convivi.

Em reuniões pedagógicas, ao se discutir métodos de ensino da leitura, a equipe com que trabalhei sempre trazia didáticas tradicionalistas, que visavam à alfabetização e não à prática leitora em si.

A minha atuação em sala de aula, no momento, voltada para a Educação Básica, exige um trabalho diário de leitura e reflexão com os/as estudantes. Crianças pequenas já podem ser consideradas leitoras ativas e críticas, mas, para isso, é necessária a presença de um/uma docente mediador/a que, além de realizar a leitura em voz alta, planeje este momento com antecedência e estimule o gosto e a compreensão pela leitura. Se o/a docente não compreende a importância da leitura para a inserção dos indivíduos na sociedade, possivelmente não irá planejar esse momento, que acabará entrando na rotina das atividades apenas como mais uma exigência curricular a ser seguida.

Por ter me formado em Letras – um curso no qual a leitura se faz tão presente – e vir de uma família de leitores, o questionamento sobre o ensino de leitura nos cursos de pedagogia surgiu de tal maneira que me motivou a pesquisar sobre o assunto no curso de pós-graduação.

Além dessa motivação mais pessoal, a escolha pela temática também se justifica em virtude do número considerável de publicações acerca desse assunto em particular, segundo alguns dados levantados nas principais plataformas digitais

de acervos de produções acadêmicas¹, nas quais pude averiguar que este é um tema bastante discutido no campo da Pesquisa em Educação. Porém, em sua maioria, os objetivos desses trabalhos acadêmicos são sobre o ensino da leitura para com estudantes e não à formação inicial docente.

Os desafios e as dificuldades que tantos/as docentes encontram no processo de ensino da leitura em sala de aula são muitos, porém, como ensinar um/a estudante, se quem ocupa esse lugar não possui o hábito da leitura, seja por uma condição econômica, social ou mesmo por não ter vivenciado um processo de ensino-aprendizagem mais específico sobre leitura? Essas condições podem, muitas vezes, levar um/a docente a não ter o hábito da prática leitora por diversos motivos – seja porque não cultivou esse hábito na infância, seja porque a família não possui o hábito da leitura, ou mesmo porque livros são caros e, muitas vezes, não se tem acesso às bibliotecas. Aí surge a questão: a universidade poderia oferecer ou mesmo fortalecer tal ensino?

Hoje temos a opção de livros digitais, os *e-books*, que muitas vezes são disponibilizados gratuitamente ou por um preço mais acessível, além da leitura da internet, em *sites* jornalísticos, plataformas de contos de diversos temas, ou mesmo nas redes sociais. São leituras de fruição, também, que permitem distração e aquisição de informação. Para Lajolo:

Não poucas vezes, no entanto, os resmungões, que ao longo destas páginas ficaram buzinando em nossos ouvidos, identificam *literatura* exclusivamente com *livros* e ficam rezingando que o que se lê no computador, no mural do poste, no outdoor ou no anúncio do ônibus não é literatura! “Deixe que digam, que pensem, que falem”, leitor impaciente... Livros – objetos tridimensionais, com capa e páginas, coladas ou costuradas -, como bem dizia nosso velho confrade Fernando Pessoa, nada mais são do que “papéis pintados com tinta”. (LAJOLO, 2018, p. 152).

Podemos dizer que a leitura se faz presente em diversos ambientes, com diversos formatos e de diversas maneiras, mas ainda é na escola que o interesse pela leitura, independentemente de ser por livros físicos, digitais, *sites*, redes sociais etc., tem seu ponto de partida. É na escola que o hábito surge, ou, quando vem de família, toma forças para ser cultivado ao longo da vida.

¹ Plataformas utilizadas para revisão de literatura: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Orlandi (2012, p. 46) afirma que “a leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral”, porém, não é o que ocorre, já que, como a própria autora descreve, a leitura é vista como estratégia metodológica. Dessa forma, todo o processo de significação e compreensão do texto não ocorre.

Paulino (2001, p. 28) afirma que “a escolha aleatória dos livros e a cobrança de leituras através de testes automatizados são algumas dessas formas de controle da leitura que empobrecem a interação livro/leitor”.

Para entender as práticas pedagógicas no ensino de leitura, vale salientar a importância de refletir sobre a formação leitora de docentes em sua escolaridade, da Educação Básica ao Ensino Superior.

Segundo Kleiman (1989, p. 13):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza a leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor justamente utiliza diversos níveis de conhecimentos que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 1989, p. 13).

Nesse sentido, acredito que é a partir dos valores adquiridos na sociedade que a importância da leitura se faz presente. Diante disso, na atualidade, a aprendizagem da leitura aparece não apenas como o núcleo de todas as outras disciplinas, mas, também, como prática cultural que mantém a integração escolar, social e profissional dos jovens para o exercício da cidadania.

O sujeito leitor pode ser construído a partir do convívio familiar, nos espaços frequentados etc., ou seja, são inúmeros os modos com que a leitura pode ser inserida na vida de alguém. Porém, o ambiente escolar possui essa função, já que o hábito da leitura deve ser construído na vida escolar e, especialmente, o/a docente se faz importante para essa formação, pois a partilha de experiências com o hábito da leitura será necessária para que o sujeito se torne leitor de fato. A valorização da escola, enquanto espaço para a mediação nesse processo é fundamental. As diversas linguagens, como a não verbal, visual, devem ser apresentadas no ambiente escolar, não deixando de esquecer que o/a estudante-leitor/a terá seu tempo para apreender e adquirir a prática leitora.

Sabe-se do papel docente ao mediar e auxiliar na construção do sujeito leitor e, para que haja sucesso nessas práticas, é importante que tal docente tenha acesso ao processo de ensino da prática leitora em sua formação inicial, para que a leitura esteja presente em suas disciplinas.

Vale ressaltar que a leitura literária, assim como a leitura fruição, ocorrem quando o leitor lê por prazer, tendo como possibilidades ampliar o conhecimento, dar asas à imaginação e se aproximar de diversas culturas. Parafraseando Souza e Silva (2008), a leitura literária é fonte de prazer, conhecimento e uma forma de dar novo significado ao trabalho pedagógico e à própria vida.

A leitura fruição contribui para o desenvolvimento e o gosto pela leitura. Sendo defendida por muitos estudiosos como formadora de subjetividade, é uma experiência que somente alguns se permitem vivenciar. Segundo Bondía (2002), leitura fruição corresponde a:

[...] possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, [e que] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Interessante é que esse debate já vem, há um tempo, ganhando amplos contornos, como indicam, por exemplo, Cassiani, Giraldi, Linsingen (2012). É presente a preocupação em relação à formação do sujeito leitor nas disciplinas de Ciências da Natureza, na busca pela leitura fruição, ou seja, essa é uma discussão que ultrapassa os limites dos cursos de Letras e a leitura não é uma questão a ser resolvida nas aulas de Língua Portuguesa.

O papel do/a pedagogo/a enquanto docente é mediar na formação de sujeitos, para que sejam inseridos na sociedade, assim, a leitura enquanto prática cultural e social se faz necessária nessa formação.

A definição do/a professor/a pedagogo/a se faz generalista por suas funções, atribuições, já que o/a profissional de pedagogia é um/a especialista polivalente. Sua formação, voltada às diversas áreas do conhecimento, reforça a importância e a relevância da investigação da leitura no currículo do curso.

Podemos dizer, então, que a leitura enquanto prática cultural e social permite que o sujeito leitor esteja inserido com o meio em que vive, dialogando, com propriedade, com o texto e com todo o seu contexto sócio-histórico.

Parto da compreensão de que uma prática cultural se dá a partir de tudo que nos faz sujeitos, tudo o que nos subjetiva, nossas histórias de leitura, vivências, o que gostamos, o que nos interessa, nossas particularidades e, também, nossa coletividade, tudo aquilo que nos faz pertencer a um grupo social, a uma comunidade.

O exercício de ouvir histórias por intermédio de contadores funciona como forma de seduzir e predispor para o interesse de (aprender a) ler tanto uns, quanto outros. Todos nós conhecemos como é fascinante ouvir boas histórias, bem contadas: daí para buscar a autonomia de leitura não é muito longe. (YUNES, 2009, p. 76).

As práticas culturais estão nas vivências de cada um/uma, mesmo que um sujeito tenha menos condições sociais – já que a prática cultural se dá a partir de tudo o que vivenciamos, aprendemos e gostamos – e a leitura deve se fazer presente nessas vivências. Sua relevância no desenvolvimento do indivíduo e sua importância na formação do sujeito são indiscutíveis, portanto, a leitura precisa ser uma prática realizada por prazer, tornando-se assim um hábito.

A inserção social ocorre a partir do momento em que o sujeito se vê incluso à sua cultura, vivenciando as práticas culturais do meio em que está inserido. A inserção social se faz necessária para a diminuição da desigualdade social, centralizando indivíduos que se veem à margem da sociedade.

Com base no pressuposto de que a leitura é um elemento pertinente no âmbito escolar, que se faz presente não só nas disciplinas que envolvem línguas, mas em toda a grade curricular, esse assunto deve ser debatido em todo o meio acadêmico, pois a preocupação com o exercício da leitura nas escolas não é novidade. A formação do sujeito leitor e o desenvolvimento de habilidades leitoras precisam de espaço para mais discussões.

Compreendem-se habilidades como sendo as capacidades que as pessoas têm para desempenhar esta ou aquela atividade, ler e escrever, por exemplo, dominar a habilidade da leitura, interpretando e relacionando o que se lê com seu conhecimento de mundo. Porém, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que apesar de várias controvérsias, já é realidade nas escolas e,

principalmente, na formação docente, especialmente na continuada promovida por estados e municípios, traz para a educação o termo competências, em uma apropriação estrangeira feita nesse documento, que:

[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim, as competências são capacidades que precisam ser desenvolvidas pelos/as estudantes, a partir de preparo e planejamento do/a docente, capacidades essas de ver e perceber o que se aprende com uma visão de mundo que vai muito além dos métodos antiquados de repetição e memorização. Ainda sobre as competências da BNCC, Rodrigues e Mohr explicam em um estudo sobre as implicações da BNCC que:

Os autores apontam que não há nos PCNs um conceito explícito ou mesmo uma compreensão clara do que se entende por competências e habilidades. Mediante entrevistas com os elaboradores dos PCNs, os autores afirmam que a adoção do discurso das competências ocorreu diante de busca por objetivos educacionais que superassem a transmissão de conteúdos como fim, em si, ancorada apenas no acúmulo de informações. (RODRIGUES; MOHR, 2021, p. 7).

Percebe-se, então, a urgência em se promover o hábito da leitura em sala de aula, leitura fruição, uma leitura com sentidos mais amplos, que incentive a sua prática por parte dos/as estudantes e promova sua transformação em sujeito leitor.

Nesse contexto apresentado até aqui, buscaremos respostas, nessa pesquisa, à seguinte problematização: **Como a leitura é ensinada, no currículo, na qualidade de prática cultural de aprendizagem, no curso de pedagogia presencial da Universidade Federal do Paraná?**

A leitura no meio escolar, segundo Kleiman, tem sido:

[...] difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua [...] o estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e a questão de como irá chegar lá nem sequer se põe. (KLEIMAN, 2009, p. 30).

A educação carece de profissionais que levem o ensino da leitura para a formação com níveis intelectuais que favoreçam os/as estudantes no ingresso à vida acadêmica e profissional, que os/as ensinem a repensar o mundo, a encontrarem

seu lugar na sociedade. Para tanto, é necessário que, logo em sua formação inicial, o/a docente compreenda a relevância de tal ato e alimente o hábito e a prática da leitura.

Por esse motivo, considerando a importância docente no processo de leitura desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, essa pesquisa tem por objetivo geral analisar a(s) forma(s) com que a leitura é ensinada, nos currículos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, ressaltando a importância da leitura como elemento de inserção social. De modo complementar a essa ação, os objetivos específicos da pesquisa são:

- Investigar os currículos do curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal do Paraná, a fim de averiguar possíveis disciplinas que ensinem a prática leitora;
- Contextualizar a leitura literária, apontando as potencialidades e limitações para a formação do sujeito leitor no âmbito escolar;
- Delinear compreensões acerca da leitura literária e de assiduidade na leitura, a fim de perceber o funcionamento discursivo dos documentos investigados, nas vivências e experiências de leitura constituídas no curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal do Paraná;
- Delinear a relação entre formação inicial docente, leitura literária e currículo e sua relevância na formação de leitores/as.

A escolha da Universidade se dá a partir da justificativa de que ela promove um ensino de qualidade – desenvolvido em cursos de pós-graduação bem conceituados, cursos de Pedagogia presencial e EaD – e, também, por sua localização, na capital do estado do Paraná. A Universidade Federal do Paraná é uma Universidade Pública e seus cursos de graduação estão entre os melhores do Brasil e do Estado, segundo Ranking Universitário Folha de 2017².

A escolha pela metodologia que inclui a entrevista semiestruturada, agregada à análise dos documentos curriculares do curso de Pedagogia, deu-se a partir de muitos desafios encontrados ao longo do meu ingresso no mestrado em Educação. Logo em seu início, no ano de 2020, o mundo foi assolado pela pandemia de Covid-19, que nos afastou das salas de aula e de nossas atividades

² Disponível em: <https://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/cursos-de-graduacao-da-ufpr-aparecem-entre-os-melhores-do-parana-e-do-brasil-no-ranking-folha/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

diárias. Tivemos que incorporar novas condutas e rotinas, com foco no ensino remoto, o que nos demandou aprender a utilizar diversas plataformas virtuais que proporcionassem interação entre estudantes e docentes, de tal forma que o aprendizado não fosse prejudicado.

O distanciamento social nos trouxe momentos de solidão, porém, pudemos conhecer métodos novos de ensino e de convivência. Foi assim que a metodologia adotada pode acontecer, remotamente. Seguindo todos os protocolos, respeitando o distanciamento e preservando a saúde física de todos os participantes, as entrevistas ocorreram de forma positiva.

Paulo Freire (2002, p. 61) diz que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, assim, a formação inicial docente é um caminho que auxilia na conquista de novos ideais, novas tecnologias e a busca por uma formação de qualidade reflete de maneira positiva na educação, seja ela presencial ou remota.

O que assegura o sucesso ou o fracasso nas atividades de ensino da leitura são os objetivos propostos. Ainda sobre isso, Magnani afirma:

[...] a leitura é um processo de construção de sentidos. Implica não só a decodificação de sinais, mas também a compreensão do signo linguístico enquanto fenômeno social. Significa o encontro de um leitor com um escrito que foi oficializado como texto em determinada situação história e social. (MAGNANI, 2001, p. 49).

O ato de ensinar é algo precioso e que deve ser valorizado. A formação docente necessita de um olhar mais detalhado quanto ao conteúdo e ao ensino da leitura literária. Dessa forma, no segundo capítulo do presente texto, iremos fundamentar a temática, com base em teorizações como as de Lajolo e Zilberman (2019), para contextualizar a importância da leitura; e Fischer (2006), a fim de contribuir na compreensão da história da leitura. Traremos ainda autoras como Mizukami (2010) e Gatti (2016) para discutirem a formação inicial docente. Para tratar de currículo e compreender suas particularidades, os autores Sacristán (2008), Saviani (1996) e Silva e Gadelha (2012) enriquecerão esse capítulo. Traremos uma revisão de literatura acerca da temática aqui investigada, a partir de um levantamento dos produtos de pesquisas publicados nas principais plataformas digitais de acervos de produção acadêmica do país para encerrar o capítulo.

No terceiro capítulo, temos como proposição a contextualização da leitura literária e do letramento literário, com base em autores como Cademartori (2012) e

Cosson (2006). Para teorizar o sujeito leitor e sua formação na escola, contaremos com o aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso da vertente franco-brasileira (AD), desenvolvida por Orlandi (2012) e Possenti (2009).

No quarto capítulo, pretendemos indicar os aspectos metodológicos da pesquisa – tanto da parte de análise de documentos, quanto das entrevistas – seguidas de breve contextualização do local onde a pesquisa foi realizada e das pessoas participantes.

A investigação documental no currículo do curso de Pedagogia da UFPR e as entrevistas realizadas com estudantes, egressos/as e docentes desse curso estão no quinto capítulo. Tal análise se realiza a partir de uma leitura apurada, com base na AD, na tentativa de delimitarmos e discutirmos a emergência de aproximações e distanciamentos com relação à prática leitora no currículo do curso de Pedagogia.

Por fim, o último capítulo traz as considerações finais e possíveis conclusões da presente pesquisa.

2 ARTICULAÇÕES ENTRE LEITURA, FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E CURRÍCULO

Neste capítulo, a proposta é a de se contextualizar a leitura, e sua importância, com base em autores/as que dedicaram muitas obras a fim de analisar e discorrer sobre o tema, com a contextualização da formação docente e teorização do currículo. Para melhor compreensão, esse capítulo está dividido em três subcapítulos: “A leitura, sua história e contextualização”, no qual, a partir de teóricos e estudiosos, pretendemos reafirmar a importância da leitura na formação do sujeito e a história da leitura no Brasil, por meio de um breve apanhado da história da leitura no país; “A leitura e a Formação Inicial Docente”, em que pretendemos, a partir de teorias de Mizukami e Gatti, perceber a relevância desta formação inicial de docentes alfabetizadores e incentivadores de futuros leitores e “A leitura de Currículo”, para compreendermos melhor este conceito, a partir da leitura de autores como Sacristán, Saviani, Silva e Gadelha. Para que a delimitação do tema seja mais bem justificada, esse capítulo conta ainda com a revisão de literatura.

2.1 A LEITURA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

Para Fischer (2006), a leitura prioriza o significado. O autor nos conta que no início a leitura consistia na simples capacidade de obtenção de informação visual, a partir em algum sistema de codificação. A leitura teve variados significados para variados povos e quanto mais tempo voltarmos para saber sua história, mais difícil fica para percebermos a leitura em si.

Lajolo e Zilberman (2019) contam que a história da leitura teve um impulso maior na Europa, em meados do século XVIII, quando a impressão de obras escritas deixou de ser um trabalho artesanal, tornando-se uma atividade empresarial que não tinha mais tantos gastos e cujos lucros somente subiam.

A partir daí, e da valorização da família, que não mais dependia de casamentos arranjados, ou do medo pelos senhores feudais, a burguesia pôde combater o feudalismo e a aristocracia. Nesse novo modelo de família, o gosto pela leitura se intensificou, sendo assim uma atividade doméstica adequada.

Entre os séculos XVII e XVIII, o *status* dos livros passou por uma transformação significativa, observada com mais intensidade entre a nobreza da

Europa (FISCHER, 2006, p. 232). Para o autor, essa foi a época em que a classe social mais elevada aceitava o livro impresso, tanto como arte, quanto como instrumento de leitura e informação.

Fischer (2006) ainda ressalta que no período do Iluminismo houve declínio da leitura “religiosa”, que até então era a opção que mais agradava os leitores da época, já que este foi um período em que a superstição emocional era substituída pelo senso comum que visava a sabedoria literária. Foi a partir daí que o romance ganhou espaço e popularidade na Europa e América do Norte.

Já popular na Espanha, França, Alemanha e Itália um século antes, o romance caía, nessa época, no gosto da maioria, batendo recordes de venda em toda parte. Eram raros os letrados que não o liam com assiduidade, embora em algumas regiões a leitura de romances ainda fosse considerada pervertida ou uma perda de tempo com algo insignificante. (FISCHER, 2006, p. 238).

No Brasil, a ficção romântica é o exemplo mais notável e apesar de a poesia arcádica ter um sistema literário, eram os romances que circulavam entre as famílias brasileiras. Por volta de 1840, vivendo na monarquia, o Brasil do Rio de Janeiro começa a mostrar sinais de constituição de uma sociedade leitora (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019).

Para grupos religiosos, o saber ler, ler a Bíblia, por exemplo, passou a ser considerada uma habilidade indispensável da formação moral, em particular de grupos letrados que faziam parte da burguesia. Lajolo e Zilberman (2019) afirmam que a propagação da leitura depende de uma valorização positiva do lazer, já que os livros constituem uma das primeiras manifestações baratas e acessíveis de entretenimento.

Essa indústria de lazer, assim como a literatura infantil, percebe então seu material primitivo na área rural. Como contos que eram contados de pais para filhos na Europa, no Brasil, passaram a ser criados a literatura de cordel e folhetins, que se expandiram na área urbana, colaborando assim para o fortalecimento do romance.

Perceber o que o/a leitor/a queria tornou-se dever dos/as escritores, que começaram a entender os desejos e sonhos deles/as a fim de lhes entregar um texto que fosse lido com prazer. Lajolo e Zilberman afirmam que:

A forma como autores e narradores do Romantismo brasileiro apresentam-se diante do leitor, nos livros de ficção, é sintomática dos cuidados tomados diante desse público incipiente. Manuel Antônio de Almeida, que, ao publicar, em 1852-3 *Memórias de um sargento de milícias* em folhetim, na imprensa carioca, é bem-sucedido, mas que, quando lança o texto em livro, em 1854-1855, experimenta notável fracasso, é representativo do empenho em tratar o leitor como um ser frágil e desesperado. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 29-30).

Com o passar do tempo, novos gêneros de leitura vêm ganhando espaço na vida de leitores de diversas idades, já que a indústria literária vem crescendo. Para agradar *gregos e troianos*, a literatura está sempre inovando, sempre em movimento. Há “livros de todo feitio, para todo feitio de leitores. Livros impressos e livros digitais.” (LAJOLO, 2018, p. 13). A autora ainda relembra que:

[...] os livros, a partir de meados do século XX, multiplicaram-se vertiginosamente, inclusive no Brasil. Dados de pesquisa da Câmara Brasileira do Livro (CBL), ano base 2016, registraram a produção de 17.373 novos títulos que geraram 80.026.152 exemplares. No mesmo ano, do total de 427.188.093 exemplares produzidos, 59.769.489 podem ser considerados *literatura*. (LAJOLO, 2018, p. 13).

Segundo Chartier (2001), a leitura se insere em um contexto sócio-histórico, cultural e econômico e apresenta variações nos diferentes modos de inserção no mundo letrado. Dessa forma, pode-se dizer que as práticas de leitura auxiliam a atuação de profissionais docentes em suas relações teórico-práticas.

Para tanto, faz-se necessária a compreensão de estudos que reafirmam a relevância da leitura para a formação docente. Nesse contexto, segundo Souza e Silva (2008), é evidente a urgência de investimento no redimensionamento das práticas leitoras que se desenvolvem no cotidiano escolar. Parafraseando as autoras, é preciso gostar de ler – seja para aprender, para descobrir, para interagir, ou simplesmente, para ter prazer.

A leitura e sua prática são instrumentos valiosos para o êxito em todo o meio escolar. O/A docente leitor/a traz para a sala seu conhecimento prévio, uma maior facilidade em trabalhar com temas diversos e sua destreza ao incluir o/a estudante no meio social em que vive em prol da construção de uma cidadania que promova o pensamento e a criticidade.

Cruz (2008) afirma que:

Leitura é comunicação. A forma de comunicação mais clara e direta que existe, pois nela não interfere a aparência, nem o tom de voz, nem o

contexto em que o nosso interlocutor fala. Foi ele quem nos contou umas ideias, uns pensamentos, para que transitemos de pés descalços, sem medo do gume afiado que as vezes oferecem as palavras. Mas somos nós que elegemos o momento do encontro, o lugar, o tempo, o ritmo com que queremos que essas ideias cheguem a nós. (CRUZ, 2008, p. 73).

Para tanto, faz-se necessário ressaltarmos que, diferentemente do apontamento de Cruz (2008), para estudiosos da AD, a leitura é muito mais que uma via de mão única. A leitura é diálogo entre leitor e autor, e a historicidade da mesma precisa ser respeitada e compreendida, para melhor compreensão do que se diz. Há um processo, quando realizamos uma leitura, que não nos permite afirmarmos que estamos de “pés descalços”, portanto, a complexidade da leitura vai muito além de decodificar símbolos e “escolhermos” o que queremos interpretar.

Realizar uma leitura literária é um exercício de abertura de horizontes individuais e sociais. Dessa forma, entende-se que a leitura literária tem papel fundamental nos anos iniciais da formação do indivíduo.

Vale destacar que a prática da leitura deve existir de maneira prazerosa e o hábito deve surgir naturalmente, já que, feita por obrigação, perde-se o sentido de se tornar de fato um leitor, com um sujeito que participa ativamente do processo de leitura, atribuindo sentidos. Por esse motivo, o trabalho na formação inicial docente merece um olhar mais cauteloso.

Fischer (2005) afirma que a leitura prioriza o significado, diferentemente da escrita, que prioriza o som. Para o autor, a aptidão para ler pouco tem a ver com a habilidade de escrever. Fischer ressalta ainda que o ato de ler é variável, não absoluto, sendo a leitura um indicador do avanço da própria humanidade. É correto afirmar que leitores frequentes tendem a tornarem-se leitores fluentes.

Podemos afirmar que o ato de ler está em todo o nosso dia a dia, no fato de a dona de casa ler uma receita de bolo, do vendedor que lê uma nota fiscal, ao trabalhador que lê uma advertência, ler está em tudo. Porém, a leitura literária não é recorrente e esse fato deve ser discutido, já que sua prática deve ter início na infância, de modo a se tornar um hábito levado para toda a vida.

Para Orlandi (2012), a palavra “leitura” pode conter um vasto número de significados, como atribuição de sentidos, concepção, construção de um aparato teórico-metodológico, ou mesmo alfabetização. Ao se realizar uma leitura, há de se perceber o que está dito e não dito, implícito, uma vez que a relação de sentidos se estabelece entre um texto, o que ele diz e o que ele pretende dizer. A autora afirma

que a leitura possui natureza múltipla e que a reflexão sobre tal natureza se faz necessária.

Com base nas leituras de Pêcheux (1990), é possível compreender que a questão da leitura e de sua importância é vista nos estudos de AD, na linha francesa, a partir de sujeito, o sujeito leitor, o sentido, e o sentido entre interlocutores. A posição do sujeito, seu sentido no discurso, vai depender do enunciado, seu lugar na formação social e seu significado.

Para Foucault (1995), à compreensão do enunciado não interessa sua forma material, seu significado ou o efeito de sentido que ele produz, mas, sim, o modo como ele produz efeitos de sentido, seu funcionamento discursivo e os mecanismos que nele engendram os processos de significação.

No início do processo de formação do leitor, é comum que os educadores ou professores cometam o erro de, ao tentar despertar o gosto pela leitura em seus alunos, escolham livros com conteúdos facilitados, ou seja, que não exijam esforço do leitor, assim, no decorrer dos anos, conforme o grau de dificuldade das leituras se mantém fraco, o aluno perde o gosto e o prazer pela leitura.

Tal equívoco ocorre por diversos motivos, porém, o principal deles é o fato de o/a docente não reconhecer o valor da leitura. O seu papel enquanto educador/a deveria exigir que a prática de leitura não fosse apenas cobrada, mas vivida de maneira prazerosa.

Por esse motivo, é válido ressaltar que os/as docentes promovam leituras de qualidade para seus estudantes, onde os textos contenham dificuldades crescentes, gêneros textuais importantes e corretos para a faixa etária que se está trabalhando. Um/a docente que já é leitor/a tem maior facilidade no momento de planejar a promoção dessa prática. É de fundamental importância compreender a formação inicial docente como um todo, suas particularidades, suas características, bem como se esse/a docente está sendo formado/a nesse curso superior, como veremos no subcapítulo a seguir.

2.2 UMA LEITURA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Trazemos neste subcapítulo um assunto muito relevante ao nosso tema de investigação, a formação inicial docente. Nesse campo, há muito a se falar, tanto sobre a formação inicial, quanto sobre a formação continuada. Existem muitos

estudos sobre cursos de licenciatura ou cursos de pedagogia. A teoria dessa preparação para a vida profissional docente é amplamente discutida em pesquisas e análises que ora discutem o currículo desses cursos, ora discordam de leis que priorizam a política e não o bem-estar do futuro docente.

A visão de que o/a docente transmite o que sabe ao estudante ainda é recorrente, portanto, o conhecimento profissional se torna um “conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais” (MIZUKAMI; *et al.*, 2010, p. 13).

Tornar-se docente não é tarefa fácil, é um processo que necessita de anos de estudo e conhecimento da área da educação, valorizando não apenas a teoria, mas a prática como um todo. Ao se falar sobre formação inicial docente, precisamos falar também de teoria e prática, elementos inseparáveis no processo de formação, os quais não se desenvolvem um sem outro, portanto, quando se fala em educação, em formação docente, não se pode ter apenas teoria, ou apenas prática. É preciso que ambas andem juntas e que, dessa forma, auxiliem tanto no desenvolvimento de um docente, quanto no crescimento de um estudante.

Segundo Mizukami, *et al.* (2010), aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros. Para tanto, faz-se necessária uma preparação adequada, ou seja, um curso de formação que aborde fatores educacionais, teorias de estudiosos e práticas pedagógicas que formem docentes capacitados.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 6).

Percebe-se então que o curso de pedagogia tem a responsabilidade de formar profissionais competentes tanto para o trabalho em sala de aula, quanto para o apoio escolar ou em outras áreas, como ressaltado anteriormente, a partir do texto das DCN. Entretanto, a demanda para formar docentes que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é grande e, dessa forma, sabe-se que o docente continuará aprendendo a “ser docente” em toda a sua carreira, já que

a formação inicial não é o bastante. Parafraseando Veenman (1988), a formação inicial docente, embora seja uma condição necessária, não é suficiente, em si mesma, para conseguir melhores professores, porém, é capaz de proporcionar um bom suporte, a fim de prepará-los para atuar na profissão.

O curso de formação docente inicial traz em seu histórico muitas ambiguidades, já que houve discussões acerca de qual era o seu lugar, se licenciatura ou bacharelado, quanto então a busca por uma definição e uma identidade ganham evidência a partir da LDB 9.394/96, conforme se discutiam e se formulavam diretrizes curriculares nacionais do curso.

Ao longo dos anos, porém, o currículo do curso foi se adaptando à evolução constante do perfil do pedagogo e das características da profissão, apesar de ainda precisar de melhorias, como afirma Gatti (2016) ao dizer que nos cursos de licenciatura há carência de um projeto de formação de professores/as.

Entretanto, as discussões permanecem, já que as atribuições voltadas à formação docente são distintas às atribuições do cargo de pedagogo/a. Dessa forma, não se prepara nem um nem outro, o que, de acordo com Libâneo (2004), aponta para o fato de os/as docentes não concluírem a graduação habilitados/as para a sala de aula e nem os/as pedagogos/as aptos/as para seu trabalho pedagógico.

Seria possível, então, considerar um currículo mais flexível e admitir que falhas existem? Se considerarmos a graduação em pedagogia apenas analisando a formação docente, ainda assim discussões surgiriam, já que a valorização docente é assunto recorrente que emerge na formação inicial.

O/A docente precisa conhecer o que irá ensinar e ter domínio do saber para compartilhar com seus estudantes é o princípio que rege a profissão, portanto, a formação inicial precisa estar de acordo com tal princípio.

Para Gatti:

[...] O conceito de qualidade da educação, o contexto social contemporâneo e as condições formativas, nos levam a considerar que proposições em formação de professores precisariam ter em seu horizonte, bem mais concretamente, o professor como um profissional inserido em um contexto educacional, que é ao mesmo tempo nacional e local, numa inserção global, que tem eixos sócio-filosóficos, mas, se faz na heterogeneidade das condições geográfico-culturais deste território. Levar em conta isso, nos processos formativos, parece ser um caminho sensato e promissor. Ter presente a diversidade de necessidades e de condições pode enriquecer a reflexão e orientar com mais segurança, a formação de base e a continuada

de docentes, a qual merece se diversificar em formas curriculares variadas, próprias a uma sócio-culturalidade rica e múltipla como é a do Brasil. (GATTI, 2016, p. 170).

Dessa forma, podemos ressaltar que a formação inicial docente ultrapassa currículos e documentos com teorias e disciplinas conceituais. A formação docente precisa evoluir com a educação, conforme a história e as políticas públicas. A formação docente vai muito além.

Segundo Saviani (1996), o professor precisa ter visão de mundo, uma concepção de educação, a qual, de certo modo, determina os tipos de saberes que deverão ser mobilizados em uma dada situação, dentro e fora de sala de aula. O/A docente em sua formação inicial não pode se desfazer de seu conhecimento de mundo, de seu conhecimento prévio, pois sua “bagagem” educacional auxiliará na construção de seu perfil docente.

É impossível delimitar um único caminho teórico quando se fala sobre formação inicial docente, já que o tema em si é amplo e as discussões são ricas e se abrem para assuntos muito pertinentes quando se fala em Educação, de qualquer nível. Seria possível, então, delimitar um único trajeto teórico ao se falar sobre currículo? Veremos no subcapítulo seguinte.

2.3 UMA LEITURA SOBRE CURRÍCULO

Faz-se necessário compreender o conceito teórico e a significação que envolve o currículo em si. A discussão acerca do tema é ampla, e tratar desse termo enquanto documento escolar é o que faremos aqui. Quando se pensa em currículo, vem à nossa mente o que se deve ser ensinado, as disciplinas ofertadas, a ementa de tal curso. Mas, para Sacristán:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, sem seu conteúdo e nas formas através das quais nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar [...]. (SACRISTÁN, 2008, p. 17).

O currículo enquanto documento escolar visa compreender toda uma cultura histórico-social, regendo cada espaço a que está atrelado, de maneira individual, percebendo as vivências e experiências práticas tanto do/a docente, quanto do/a estudante. Para Roldão, o currículo compreende:

[...] Um conjunto de situações, aprendizagens proporcionadas ou dinamizadas pela instituição escola, para a promoção de um leque variado de aprendizagens, que incluem a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de competências, a promoção de valores e a vivência de práticas. (ROLDÃO, 2002, p. 84).

A definição de currículo carrega junto de si uma significação cultural, ou seja, está constantemente sujeita a mudanças, sejam por questões de tempo, políticas públicas ou questões educacionais. O fato é que assim como a própria educação se modifica e evolui, o currículo também a ela se adapta. Segundo Goodson (2013), o conhecimento selecionado e organizado presente na estrutura curricular não deve ser analisado de maneira inflexível ou imutável, mas, sim, como um material histórico e social, sujeito a mudanças. Dessa forma, precisamos considerar as vertentes de significações presentes nos processos evolutivos curriculares.

A (re)significação de currículo vem recebendo amplo espaço nas discussões de teóricos que trazem esse tema tão pertinente para o meio acadêmico. Perceber e compreender o contexto no qual o currículo é desenvolvido, seu contexto histórico e cultural, faz-se importante no momento da análise curricular.

É possível perceber, no momento da análise curricular, a política que está implícita no documento, como ideologias e relações de poder, as quais podem ser facilmente reconhecidas no currículo, já que no momento de sua produção este contexto está interligado ao ambiente escolar.

No Brasil, Paulo Freire e a educação libertadora trouxeram uma nova visão de currículo, uma nova visão de educação emancipatória, onde o oprimido tem vez e voz. Para Freire:

A liberdade é uma conquista e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 2005, p. 37).

O currículo, nesse contexto libertador, tem foco no diálogo e percebe o/a estudante como sujeito de direitos, com significação na individualidade. Existe, então, uma grande diferença entre o currículo da educação bancária e da educação libertadora. A partir da libertadora, a visão de mundo e as experiências de cada educando/a são valorizadas, sendo assim, o currículo é transformador, com o objetivo de construir conhecimento num espaço além do escolar.

É correto salientar que um documento curricular escolar administra todo e qualquer ato referente às práticas pedagógicas, pois sua importância e relevância são indiscutíveis, assim, pode-se dizer que qualquer movimento educacional está ligado ao currículo escolar.

Para Saviani:

Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluindo o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados. (SAVIANI, 2016, p. 55).

Um currículo mantém uma relação com a cultura na qual o documento se constitui, sendo a partir do currículo que a educação é moldada, fundamentando-se na vivência de sua cultura. O currículo também garante a qualidade do ensino e por esse motivo a necessidade de ser reajustado e adaptado conforme cada realidade. Quando se trata de um currículo que rege um curso de formação inicial docente, não pode ser diferente, uma vez que tal documento precisa ser adaptado conforme toda uma rede que envolve estudantes, docentes, universidades e comunidade. Compreender a funcionalidade da escola nos auxilia a compreender a função e os objetivos do currículo.

Segundo Silva e Gadelha:

O currículo deve possibilitar no processo de formação de professores, perspectivas de reflexão, indicando uma construção numa condição emancipatória, sustentada na interação do papel fundamental do professor formador e em formação, onde a práxis se constrói na dinâmica entre o atuar e o refletir, entre a teoria e a prática. (SILVA; GADELHA, 2012, p. 423).

Desse modo, o currículo, com todo seu contexto histórico e sua riqueza de sentidos, precisa se adequar ao que a educação carece no momento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem adquirido força no Brasil como um documento que se eleva na educação e rege todo e qualquer documento. É a partir da BNCC que outros currículos surgem e grades curriculares nascem. Até mesmo a formação inicial e continuada nos estados e municípios passou a ser balizada por essa base, a BNC/Formação. São muitas as discussões acerca desse documento que teve sua recente modificação em 2020. Essas modificações baseiam-se em três competências: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, todas centradas na prática docente.

A BNC/Formação traz em suas modificações mais atuais ações direcionadas com a finalidade de “vistoriar” as metodologias e os conhecimentos dos cursos de Pedagogia. Dessa forma, o Estado pode interferir e decidir o que é válido ensinar na sala de aula. Toda a relação entre docente, sua formação e a Educação Básica é regida por um currículo e, por esse motivo, qualquer mudança significativa nesse documento interfere na educação, de modo geral.

A Anfope³, em carta aberta, reprova tais modificações, já que o presente documento “silencia, oculta e inverte, para que o capital domine”, já que, a partir dele, as responsabilidades na aprovação e ensino de um aluno cabem somente ao professor, o que, sabe-se, não é bem assim.

A importância do currículo no processo educativo é evidente, pois é a partir dele que todo o trabalho pedagógico é sistematizado. Cabe ressaltar que por ser um documento orientador, não é papel do/a docente apenas executar e transmitir o que está no documento. O/A docente é também autor/a, já que é a partir dele/a que os diferentes conteúdos são conduzidos até os estudantes, no processo de ensino-aprendizagem.

Para Sacristán:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí a única teoria possível que possa dar conta desses processos

³ Carta publicada no site da ANFOPE. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/base-nacional-comum-para-formacao-de-professores-da-educacao-basica-bnc-formacao-ocultar-silenciar-inverter-para-o-capital-dominar/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam. (SACRISTÁN, 2008, p. 21).

A partir daí, pode-se afirmar que um currículo está em constante modificação e sua dinâmica molda-se à realidade a sua volta. A análise de movimentos históricos auxilia na compreensão dele. É possível compreender esse documento ao se analisar todo o seu desenvolvimento na história da educação.

Os diversos sentidos interligados à significância de um currículo demonstram a polissemia do termo. A cultura atrelada ao meio em que esse documento está, a contextualização histórico-crítica, a ideologia, cada aspecto interfere e auxilia no momento de definir um sentido à palavra. A partir das vivências de estudantes, das práticas pedagógicas, na construção de saberes, o currículo vai se constituindo.

Vale ressaltar a importância da pesquisa acerca do tema. O pluralismo, no Brasil, ganha espaço nas Teorias Pós-Críticas, dando ênfase no respeito às diferenças. Sendo assim, o currículo se adapta e torna-se um documento maleável. Segundo Silva:

A teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (SILVA, 2007, p. 147).

O processo de significação de currículo é algo muito amplo, não possuindo uma definição única. O termo se faz polissêmico, possuindo diferentes sentidos a partir do contexto ao qual está inserido. Para Garcia (2010), o currículo pode ser classificado a partir de duas perspectivas. Uma delas define currículo enquanto experiências de aprendizagem que são ofertadas aos estudantes, a qual seria então um artefato escolar. A outra perspectiva vê o currículo enquanto campo teórico, um local de debates e discussões.

Dessa forma, analisaremos o currículo partindo da primeira perspectiva, currículo enquanto algo vivo, um conjunto de vivências e práticas, as quais têm sentidos diversos e não possuem significado específico. Assim, entende-se a escola enquanto local de trocas de aprendizagem, um local transformador, com um currículo que agrega e propõe discussões e reflexões.

Um padrão de qualidade de ensino se é esperado e o currículo está ali para isso, para orientar e direcionar, para propor mudanças, para transformar. A leitura é

tão importante para a formação do sujeito em sua fase educacional que deve estar presente no currículo já na formação inicial docente. Mas, antes de analisarmos o currículo em si, traremos a revisão de literatura e a presença do tema no meio acadêmico.

2.4 A LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE – RESULTADOS DE OUTRAS PESQUISAS

A fim de investigar os estudos acadêmicos acerca do tema aqui abordado, realizamos um levantamento das pesquisas publicadas nas principais plataformas digitais de acervos de produção acadêmica do país, entre os anos de 2015 a 2020. A escolha desse período se deu a partir da justificativa de que poderiam resultar em estudos atuais, já que a educação constitui um campo que está em constante evolução.

As fontes aqui utilizadas, consideradas confiáveis na busca por produções científicas – artigos, dissertações e teses – foram: Biblioteca Eletrônica Científica Online (do inglês: Scientific Electronic Library Online – SciELO); Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Realizamos também uma busca por produções científicas nas páginas eletrônicas dos eventos em que há grande concentração de propostas de trabalhos oriundas dos cursos de Pedagogia, bem como da área de Educação, como Associação de Pesquisadores em Educação - *Anped*, Congresso Nacional de Educação - *Educere* e Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - *Endipe*, para analisar a presença da leitura em seus eixos ou em publicações do acervo.

Como critério de seleção, as seguintes palavras foram utilizadas como descritores, para filtrar a busca e tornar a pesquisa mais específica:

FIGURA 1 – Lista de palavras utilizadas como descritores na pesquisa



FONTE: A autora (2022).

Essas palavras foram escolhidas com base em muitas leituras e estudos realizados previamente, relacionados ao tema da nossa investigação. Nas pesquisas feitas, as combinações de palavras foram utilizadas a partir das ferramentas de busca, delimitações e refinamento de cada plataforma digital.

Em todas as plataformas utilizadas, as buscas foram feitas a partir de títulos e da leitura dos resumos que contivessem os descritores combinados. Em cada plataforma, conforme os descritores eram pesquisados individualmente, os resultados eram de 3 mil a 5 mil artigos, teses e dissertações, porém, nenhum desses sobre o tema aqui pesquisado. Somente ao se combinar os descritores, na busca avançada, foi possível chegar a um resultado significativo.

Vale lembrar que os critérios utilizados na refinação da busca avançada podem ter limitado os resultados, já que pode haver trabalhos e pesquisas sobre o tema que não contenham as palavras aqui utilizadas em seus títulos. Apesar disso, os artigos encontrados já auxiliam na compreensão de como o tema vem sendo discutido no meio acadêmico.

No Quadro 1 a seguir, pode-se perceber a quantidade de resultados de cada busca, em cada plataforma, com os descritores e suas combinações:

QUADRO 1 – Lista de plataformas, descritores e resultados das buscas

PLATAFORMA	DESCRIPTORES	RESULTADOS
SciELO	Pedagogia Leitura Leitura Literária	30
BDTD	Formação de Professores Pedagogia Leitura	70

CAPES	Formação de Professores Leitura Pedagogia	76
-------	---	----

FONTE: A autora, com base na revisão de literatura feita nas plataformas virtuais SciELO, BDTD e CAPES.

Na plataforma SciELO, a busca resultou em 30 artigos relacionados às palavras descritoras. Destes 30, ao realizar a leitura dos títulos e, em seguida, dos resumos, constatamos que apenas dois tratam da leitura na formação inicial docente. Esses dados emergiram a partir dos descritores utilizados nessa pesquisa e se tivéssemos utilizado outros descritores, talvez o resultado tivesse sido mais amplo. Os demais artigos têm por objetivo o ensino da leitura no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou na Educação Infantil. Foram encontrados, também, artigos sobre a leitura na formação continuada de professores da rede pública de ensino.

QUADRO 2 – Lista de artigos publicados na plataforma SCIELO, que se relacionam ao assunto pesquisado

Autor – Ano	Tipo de Publicação	Título
Amarilha e Saldanha 2018	Artigo	O Ensino de leitura no Curso de Pedagogia: Uma Presença Necessária
Pavão 2017	Artigo	Carreira de Usuários da Cultura Escrita e Formação de Professores: Um Ensaio Etnográfico

FONTE: A autora, com base em dados da plataforma SCIELO.

A pesquisa feita na plataforma BDTD resultou em 70 artigos com os descritores mencionados anteriormente e, a partir da leitura e análise dos títulos e dos resumos, pode-se perceber que apenas um trabalho tem relação com o tema aqui proposto.

QUADRO 3 – Lista de teses publicadas na plataforma BDTD, que se relacionam ao assunto pesquisado

Autor – Ano	Tipo de Publicação	Título
Queiros 2019	Tese	Tecendo Saberes sobre a Formação Inicial em Literatura no Curso de Pedagogia: as Vozes dos Graduandos

FONTE: A autora, com base em dados da plataforma BDTD.

Na plataforma de Periódicos da Capes, utilizando os descritores combinados, a pesquisa resultou em 76 artigos cujo tema era leitura e ensino em sala de aula. Porém, apenas um tem relação com leitura na formação inicial docente. A leitura dos títulos e resumos auxiliou no refinamento da busca.

QUADRO 4 – Lista de artigos publicados no portal de periódicos da CAPES, que se relacionam ao assunto pesquisado

Autor – Ano	Tipo de Publicação	Título
De Oliveira 2016	Artigo	Notas para uma História do Ensino da Literatura Infantil na Formação de Professores Primários no Brasil e em Portugal

FONTE: A autora, com base em dados da Capes.

A leitura dessas produções tem auxiliado na escrita do tema, já que a quantidade escassa de trabalhos acerca do assunto demonstra a necessidade de se discutir sobre a leitura em salas de aula na formação inicial docente.

Nas pesquisas feitas, os artigos e teses encontrados foram de grande valia para compreender a real importância e relevância do tema. A leitura na formação inicial docente é um tema que necessita de discussões e visão mais cuidadosa. Presente em diversos livros, citado por diversos autores de renome, o tema em si necessita de mais atenção, já que é na escola que se formam pequenos leitores. Para isso, os/as futuros/as docentes necessitam de disciplinas e ou seminários que tragam esse assunto ainda em sua formação inicial.

Amarilha e Saldanha (2018) trazem em seu artigo uma discussão muito pertinente acerca da qualidade do ensino da leitura no Brasil, o nível de leitores e o preparo de docentes e a ausência da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Um problema decorrente que necessita de solução, segundo as autoras. O artigo traz o tema que propomos aqui de forma direta e nos faz repensar a didática utilizada nos cursos de formação inicial de docentes ao se pensar no sujeito leitor.

Pavão (2017), por sua vez, retoma em seu artigo uma pesquisa realizada em 2004, iniciada na década de 1990, que tinha por objetivo investigar o papel da leitura e da escrita nos cursos de pedagogia. A pesquisa revelou autores renomados interessados no tema, a fim de analisar a produção textual e a leitura na formação

docente. O artigo apresenta dados relevantes quanto à proficiência da língua portuguesa de estudantes do curso de pedagogia e os resultados não são positivos, o que demonstra a importância de se discutir leitura e formação de leitores na formação inicial docente.

A tese de doutorado de Queiros (2019) investiga o modo como a leitura é processada no curso de pedagogia em três universidades do Rio Grande do Norte, compreendendo a importância do/a pedagogo/a e seu papel na formação de estudantes dos anos iniciais. A autora traça em sua pesquisa uma linha do tempo contando toda a trajetória histórica do/a pedagogo/a, os desafios da carreira e a importância da literatura na formação humana. Com isso, percebe-se a proximidade do estudo com a nossa pesquisa e a relevância do tema.

Oliveira (2016) traz em seu artigo um tema muito significativo, disciplinas de literatura na formação docente. Porém, aborda especificamente a literatura infantil. Em seu texto, o autor amplia sua pesquisa entre Brasil e Portugal e demonstra preocupação com o fato de que os currículos dos cursos não valorizam essas disciplinas o quanto deveriam. Sua investigação se assemelha à nossa, pelo fato de se preocupar com a presença da leitura na formação inicial docente, porém, em nossa pesquisa buscamos indicativos, ou seja, sentidos de ensino e prática da leitura, qualquer que seja, leitura por prazer, para que os docentes se tornem leitores.

Os eventos analisados são voltados à participação de estudantes e professores da educação básica e superior. O Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) é um evento realizado a cada dois anos, com o objetivo de promover reflexões sobre formação, prática e pesquisas educacionais em um contexto globalizado, diversificado e de forte demanda social⁴. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes e demais pesquisadores da área. Tem por finalidade o desenvolvimento da Ciência, da Educação e da Cultura⁵. O Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) é um encontro bianual que congrega pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos

⁴ Disponível em: <https://educere.pucpr.br/dados/2019/apresentacao.html>. Acesso em: 1 nov. 2021.

⁵ Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 1 nov. 2021.

mais distintos espaços do país e do exterior para discutir questões problemáticas atinentes à área da Didática⁶.

Em nenhum desses eventos existe um eixo específico para a leitura, porém, na página do Educere há os eixos: Disciplinas Escolares, Cultura e Saberes; Educação, Complexidade e Transdisciplinaridade; Formação de Professores. Tais eixos indicam que artigos com o tema de leitura podem estar inclusos nos acervos do evento.

Na página eletrônica da Anped, os eixos que mais se aproximam do tema são: Formação de Professores; Alfabetização e Letramento, os quais também contemplam o assunto aqui abordado. Já na página eletrônica do Endipe não há eixos específicos ou próximos ao tema proposto aqui, porém, ao realizar uma busca por artigos sobre leitura, foi o que mais resultou de forma positiva.

Ao pesquisar os descritores “pedagogia” e “leitura” na página do Endipe, a busca resultou em inúmeros artigos, mas a página não solicita um número exato, o que tornou a leitura mais complexa. Como títulos compatíveis ao tema, o Quadro 5 a seguir traz alguns títulos relevantes ao aqui pesquisado.

QUADRO 5 – Lista de artigos publicados e apresentados no evento ENDIPE, que se relacionam ao assunto pesquisado

AUTOR	TÍTULO	ANO
CARVALHO, M.	A Leitura de Futuros Professores: Por uma Pedagogia da Leitura no Ensino Superior	2021
ASSOLINI, F. E. P. TFOUNI. VERIDIANI, L.	Pedagogia da Leitura Parafrástica	2021
NASCIMENTO, S. C. BUENO, L. MARIANO, M. H. P.	Leitura, Cotidiano e Vida Profissional pelo olhar de Acadêmicos do curso de Pedagogia	2021
SILVA, A. B. da	Dos Cânones ao Mangá: Indicações de Leitura dos Estudantes de Letras e Pedagogia	2021
SOUSA, R. F. de	A Formação de Alunos Críticos e Reflexivos a partir da Pedagogia do Sarau: Espaços, Leituras e Construções	2021
ZANATTA, D. L.	As Práticas Leitoras de Universitários de Letras e de Pedagogia: Investigando os	2021

⁶ Disponível em: <https://www.andipe.com.br/endipe>. Acesso em: 1 nov. 2021.

	Espaços e os Modos de Ler	
STEVANIM, L. F. MURTINHO, R.	Sugestões de Leitura	2021

FONTE: A autora, com base em dados do Endipe.

Ao realizarmos a análise dos títulos e dos resumos de alguns desses artigos – na maioria dos textos os resumos não estavam disponíveis para leitura –, pudemos perceber que a leitura está presente nesse evento e que seu ensino é discutido pelos/as pesquisadores/as da área de Educação.

A pesquisa realizada na página eletrônica da Anped, com base nos descritores “pedagogia” e “leitura”, não apresentou nenhum resultado, porém, ao utilizar o descritor “leitura literária”, obtivemos um resultado de quatro artigos.

QUADRO 6 – Lista de artigos publicados e apresentados no evento ANPED, que se relacionam ao assunto pesquisado

AUTOR	TÍTULO	ANO
NASCIMENTO, I. S. do	Quem ensina lê o quê? Fala de Professores Alfabetizadores sobre suas Trajetórias de Leitura Literária	2021
MATTOS, N. S. S. de	Leitura Literária na Creche: o Livro no Olhar, Corpo e Voz	2021
FRAMBACH, F. A.	(Im)Pacto da/com a Leitura Literária na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores	2021
TRAVASSOS, S.	Da Sala de Dona Benta para a Sala de Aula: Contribuições para Pensar a Mediação da Leitura Literária na Escola	2021

FONTE: A autora, com base em dados da Anped.

Apesar do número escasso, percebe-se a presença da leitura no evento e o interesse de pesquisadores quando se trata da importância e relevância do tema.

Na página eletrônica do Educere, não foi possível localizar o acervo de artigos com base nos descritores utilizados, pois a busca não resultou em nenhum estudo. Entretanto, ao fazer uma busca em publicações de anais dos arquivos do evento, há trabalhos relacionados à leitura, o que nos leva a concluir que os descritores não foram suficientes para a seleção.

Por meio dessas leituras e investigações, foi possível perceber como o tema é importante para a formação docente. A leitura precisa de espaço nos cursos de

Pedagogia e sua prática necessita de um olhar mais específico para a formação de futuros/as docentes que poderão, assim, levá-la para a sala de aula.

Ao se falar em leitura e prática, precisamos contextualizar a leitura literária e o sujeito leitor, teorizando aspectos relevantes para a vivência de docentes que levarão o hábito da leitura para seus/suas estudantes.

3 A PRÁTICA LEITORA NA ESCOLA

Neste capítulo, abordaremos a definição e contextualização de letramento literário e leitura literária, cujo embasamento teórico se sustenta em Rildo Cosson, Ligia Cademartori, Marisa Lajolo, dentre outros/as estudiosos/as da área.

Vale destacar aqui a polissemia que existe ao se falar sobre letramento em áreas de estudo diferentes. Seu significado variável tem sentidos diversos e sua riqueza polissêmica se faz muito importante. Quando falamos de alfabetização e letramento, existem significações diferentes para áreas de estudos diferentes, por exemplo, Ciências da Natureza e Letras, com sentidos um pouco divergentes.

Na área de Ciências da Natureza, o significado dos termos se inverte, pois a alfabetização tem um sentido mais amplo que letramento e, nessa área, o letramento seria a decodificação de signos, já na área de Letras, de linguagens, o letramento é o termo para sentidos menos restritivos e alfabetização é a decodificação de letras e o reconhecimento do Sistema de Escrita Alfabética (S.E.A). Porém, neste capítulo, falaremos de letramento literário, especificamente.

A análise de sujeito leitor e sua construção e formação no ambiente escolar, com os apontamentos de Eni Orlandi e Sírio Possenti sobre o tema, também serão acrescidos nesta etapa do estudo, para referenciar a análise e contextualizar a leitura dentro da Análise de Discurso, enriquecendo, assim, a fundamentação teórica. Dessa forma, vale ressaltar que Orlandi (2012, p. 13) diz que “quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando”. A compreensão do processo de leitura e a forma que esta compreensão é ensinada no ambiente escolar se faz necessária para percebermos as condições em que as histórias de leitura são trabalhadas em sala de aula.

3.1 LETRAMENTO LITERÁRIO

A habilidade de ler, compreender e dar significado ao texto requer a realização de um processo de leitura, pois nos exige dialogarmos com o texto, compartilharmos leituras, ou seja, atribuímos sentido ao texto.

A indústria de livros tem crescido no Brasil, segundo pesquisa realizada em conjunto pela Nielsen BookScan com o Sindicato Nacional dos Editores de Livros

(SNEL)⁷ e traz cada vez mais novidades em relação a gêneros textuais e autores diversos. Porém, a escola, onde a literatura precisa ser incentivada e praticada, ainda conta com metodologias antiquadas, que priorizam a leitura prevista.

Para Cademartori (2012):

[...] Muitos professores não tiveram as condições necessárias para se desenvolverem devidamente como leitores e, às vezes, pensam ser deficiência pessoal o que, na verdade, provém de âmbito muito mais amplo, como a dívida social do país com seu povo. Outros, porém, tiveram formação de leitor favorecida por circunstâncias familiares ou escolares, quando não por ambas. E há ainda aqueles que se tornam leitores apesar de todas as circunstâncias para não sê-lo. (CADEMARTORI, 2012, p. 25).

Sendo assim, trazer os benefícios de uma boa leitura, falar sobre, ou mesmo criticar os que não a praticam não resolve nada. Relembrar o local onde a literatura deve ser apresentada e praticada pode, sim, atrair mais leitores para esta prática. Por esse motivo, a primeira formação de um professor pode ser o palco principal do ensino da leitura, na qual ele, enquanto discente, poderá adquirir essa prática, ensinado aos seus alunos depois, enquanto docente.

Faz-se necessário reconhecer que, segundo Soares (2004), a alfabetização é entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, a qual se difere de letramento, que é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais.

A alfabetização consiste em um processo de aprendizagem que tem por objetivo desenvolver a habilidade de ler e escrever, de acordo com a gramática. É por meio da alfabetização que o/a estudante passa a perceber a leitura e a escrita como meio de comunicação, aperfeiçoando suas técnicas conforme passa de um ano escolar a outro.

Sobre o letramento, vale ressaltar que este tem seu início antes do processo de alfabetização e caminha com o indivíduo por toda a sua vida. O ser letrado é aquele que domina o emprego da escrita e da leitura em seu dia a dia, fazendo uso delas e compreendendo-as nos diversos contextos apresentados.

O letramento literário é uma prática social e não deve ser confundido de forma alguma como recurso ou ferramenta para auxiliar as aulas de leitura. O

⁷ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/venda-de-livros-cresce-50-impulsionada-por-ofertas-e-redes-sociais/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

letramento literário é responsabilidade da escola, para incluir alunos no meio em que vivem. Cosson (2006, p. 27) afirma que “ler implica troca de sentidos não só entre escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

Ao se falar em troca de sentidos, podemos trazer aqui a noção de sujeito autor, de Orlandi (2020), quando a autora fala sobre pensar a autoria como uma função discursiva. Para a autora, quando o locutor se representa como eu no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse eu assume, logo, o autor assume uma função de produtor de linguagem, pois ele produz o texto, tendo responsabilidades que lhes são determinadas pela exterioridade, pelo contexto histórico em si, tendo por exigências coerências e reponsabilidades diversas.

Dessa forma, a pluralidade de sentidos que existe entre leitor, autor e sociedade, sendo responsabilidade do sujeito autor e de seu discurso, tem seu polo correspondente com o leitor. O leitor que está inserido no meio histórico, que tem identidade cultural, conseguirá manter esta relação autor, leitor e fazer inferências, realizando uma leitura cheia de multiplicidades, de sentidos e de significações.

A leitura nos transporta para mundos diversos, reais e imaginários, sendo que o sentido dessa leitura só se dá quando este movimento entre ler e compreender se faz presente. A leitura literária acontece quando o leitor é capaz de ler fluentemente, dar sentido ao texto, perceber sua condição de produção, considerando o que está dito e implícito. Para Orlandi (2012, p. 13), a leitura pode ser um processo bastante complexo, que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler.

O ato de ler traz inúmeros benefícios ao leitor e sua prática precisa ser constante, ademais, dar sentido ao que se lê faz toda diferença, ou seja, trazer significados à leitura torna o indivíduo um leitor de fato. Para Cosson (2006):

É no exercício da leitura e escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2006, p. 16).

A leitura literária é a habilidade de o/a estudante não apenas ler um texto literário, mas compreender e interpretar, dando significado a esse texto. Ela se faz

necessária na construção do sujeito leitor, nas escolas, no primeiro contato do aluno com os livros, diferenciando-se de alfabetização, uma vez que o letramento literário proporciona significação ao/à leitor/a e, muito mais que decifrar códigos, traz segurança na interpretação de um texto lido. Assim:

O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. O significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto, para ser controlado pela sociedade. A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas. (COSSON, 2006, p. 40).

Porém, interpretar e atribuir significados vai muito além de dominar a escrita e saber ler, por esse motivo o letramento literário é tão importante, já que é a partir dele que o sujeito poderá compreender, de fato, o que se lê, podendo realizar interpretações e contextualizações, inserindo-se, dessa forma, na prática leitora.

Vale ressaltar que, segundo Cosson (2006), a sequência básica do letramento literário, a partir da percepção do autor, é constituída de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Na escola, a motivação precisa partir das/dos docentes, da própria escola e da comunidade como um todo. Mas, e na faculdade? Na formação inicial docente? Como motivar sem carregar consigo a prática da leitura?

A motivação é um passo importante para inserir um sujeito à vida literária. Algumas vezes a família tem o hábito da leitura e a motivação ocorre ainda em casa, mas essa realidade não condiz com a maioria das famílias brasileiras, já que o índice de leitores não é muito bom.

Uma pesquisa realizada em 2020, pelo Instituto Pró-Livro, em parceria com o Itaú Cultural,⁸ aponta uma queda entre os anos de 2015 e 2019: “Apenas pouco mais da metade dos brasileiros tem hábitos de leitura, 52% (ou 100,1 milhões de pessoas). O resultado é 4% menor do que o registrado em 2015, quando a porcentagem de leitores no país era de 56%. A média de livros inteiros lidos em um ano se manteve estável, 4,2 livros por pessoa”. A pesquisa foi realizada entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, em 208 municípios de 26 estados.

⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/09/11/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos-com-queda-puxada-por-mais-ricos.ghtml>. Acesso em: 16 jun. 2021.

A partir dessa pesquisa, podemos concluir que o/a brasileiro/a não lê muito, alguns leem mais, outros nem leem, seja por falta de motivação, seja por falta de interesse, seja pelo alto valor que o livro tem no mercado nacional, ou mesmo pela falta de acesso aos livros físicos ou digitais. Fato é que, logo em sua formação inicial, o/a docente necessita de um ensino de leitura para que haja a prática leitora, dessa forma, tal docente poderá ensinar e motivar os/as estudantes em sala de aula.

Em seguida à motivação, partimos para a introdução, a apresentação do/a autor/a e de sua obra. A forma como um/a leitor/a é inserido/a no mundo da leitura faz muita diferença no momento em que este/a leitor/a irá se tornar, realmente, um/a leitor/a. Ressaltar as características de uma obra e inserir o/a leitor/a no contexto em que o/a autor/a estava no momento da escrita são aspectos importantes, já que esta introdução permitirá ao/à leitor/a escolher continuar sua leitura ou abandoná-la sem ao menos terminar um capítulo. Importante lembrar que essa introdução não precisa ser longa, apenas uma apresentação ao/à leitor/a, para que o interesse, ou desinteresse, surja de modo natural.

Chegamos, enfim, à leitura nua e crua. Aqui o/a leitor/a estará no terceiro passo do letramento literário. Em sala de aula, a leitura pode ser feita coletiva ou individualmente, sempre prezando a liberdade de compreensão e o tempo de cada leitor/a. A leitura em si necessita de interpretação para ser, de fato, uma leitura literária.

Por fim, temos o quarto passo, a interpretação, as inferências, que fazem parte da construção de sentidos. Esta construção de sentidos se pauta em um diálogo entre autor/a, leitor/a e comunidade.

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários. (COSSON, 2006, p. 64).

A leitura literária e suas inferências são de suma importância para a formação do sujeito, já que ler é produzir sentidos por meio de um diálogo (COSSON, 2018) e o leitor e o autor conversam entre si realizando inferências que só podem ocorrer se ambas as partes tiverem conhecimento sobre a leitura literária, a qual envolve significações, interpretações discursivas e riqueza de sentidos.

O gosto pela leitura pode ter seu ponto de partida na esfera familiar, porém, é no âmbito escolar que esse gosto deve ser incentivado e que neste âmbito os/as estudantes descubram o prazer pela leitura. Por isso, a leitura fruição, ou seja, a leitura prazerosa pode transformar a escola num ambiente favorável à prática em si.

Vale salientar aqui que, assim como a leitura literária, a leitura fruição significa a leitura por prazer, independentemente do que se lê. O vínculo que se cria entre leitor e texto, bem como as interpretações e relações que surgem ao se realizar uma leitura por prazer, seja ela qual for, de jornal, livros de ficção, romances clássicos, novelas, artigos, receitas, histórias em quadrinhos, são válidos quando o assunto é prática de leitura.

Todo este estudo quanto à leitura literária nos faz refletir sobre o papel da escola na formação do sujeito leitor e sua função para com os futuros leitores. Sendo assim, no subcapítulo seguinte, veremos como estudiosos da análise do discurso percebem a escola enquanto ambiente de práticas de formação de sujeitos leitores.

3.2 FORMAÇÃO DAS PRÁTICAS LEITORAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Aqui, propomo-nos a citar Orlandi⁹ e Possenti¹⁰ e seus estudos e obras sobre análise do discurso, enfatizando a formação do sujeito leitor no âmbito escolar, já que esta tem papel fundamental nessa formação.

O livro *Discurso e leitura*, de Orlandi (2012), traz conceitos referentes ao discurso da leitura e ao sujeito leitor e sua formação. Possenti (2009) agrega contextos e características da análise do discurso com algumas obras que são citadas aqui.

A questão da carência de leitores no país é um fato que vem sendo cada vez mais estudado e analisado por pesquisadores da educação. Diversos são os textos, teses, dissertações sobre o tema, porém, o que mais deve ser feito? Como faremos para que a mudança de fato ocorra?

⁹ Eni Orlandi tem graduação em letras, mestrado e doutorado em linguística. Introduziu a análise do discurso no Brasil e escreveu e organizou diversas obras sobre o assunto.

¹⁰ Sírio Possenti é professor, pesquisador e autor brasileiro, considerado um dos linguistas de maior respeito no Brasil. Autor de diversas obras renomadas.

Devemos levar em conta as diversas posições que um sujeito mantém em diversas formações discursivas. O que difere essas posições do sujeito e sua forma de representatividade no texto é a constituição do texto, o que não é, de forma alguma, homogênea. Para Foucault (1969), são as formas de assujeitamento ideológicas que governam os mecanismos enunciativos.

A noção de sujeito leitor abrange o individualismo e o mecanismo coercitivo, logo, o sujeito produz condições de leitura, ao passo de ser submetido às regras das instituições, escolas e academias (ORLANDI, 2012). Dessa forma, a leitura, que pode ser parafrástica e/ou polissêmica, mantém seu leque de sentidos, mesmo na formação do sujeito leitor. A leitura, quando vista de diversas formas, como leitura de mundo, atribuição de sentidos, reflete uma relação com a ideia de ideologia. Daí, pensamos no leitor ideológico, que lê e percebe o texto com base em seus conhecimentos prévios e em sua capacidade intelectual, atribuindo sentidos e valorizando a historicidade do texto.

Para Possenti:

Pode-se conceber a AD como um conjunto de teorias sobre as restrições que o discurso sofre. Para a AD, é consensual que um discurso não circula em qualquer lugar, que não toma livremente uma forma genérica qualquer e que não pode ser interpretado de qualquer maneira por qualquer um. (POSSENTI, 2009, p. 11).

Sendo assim, podemos dizer que no discurso da leitura, a historicidade, a transmissão de sentidos e a constituição de significados também não se dá de qualquer forma.

A relação entre interlocutores, autor e leitor é um dos componentes de contexto. Porém, há outros componentes, segundo Orlandi (2012), como a relação do texto com o autor, a relação entre textos, a relação do texto com seus referentes, relação do texto com o leitor. Desta forma, nota-se que há diferentes formas de se realizar uma leitura.

A Análise do Discurso pensa a leitura como interação, produção de sentidos. Assim, a visão do autor onipotente, a transparência no texto e o leitor onisciente não existem. É na leitura que o simbólico e o imaginário se unem e constituem produções de leitura. Os sentidos nem sempre se encontram explícitos no texto, o que torna a relação entre leitor e texto tão importante.

Considera-se a língua como heterogênea, sem ser transparente, o que a torna espaço de possibilidades para equívocos e falhas. A Análise do Discurso entende o “equívoco” como contrário ao sentido único do enunciado, pois o sentido único do enunciado permite múltiplas leituras. Porém, segundo Orlandi (2012), o sentido não está junto à palavra, explícito, o sentido é aberto, ele pode se modificar. O enunciado não diz tudo. É necessário avaliar o enunciado, levando em conta a sua historicidade, procurando os efeitos do sentido, saindo do enunciado e interpretando possíveis sentidos.

A Análise de Discurso, a partir da linha franco-brasileira, aponta para a noção de que o objetivo está na relação entre língua e história, percebe a leitura a partir das condições de produção, seu contexto sócio-histórico, seus interlocutores. É na subjetividade que a linguagem se instaura na significação de sentidos.

Segundo Possenti:

Apesar de ter proposto um caminho para a defesa da leitura objetiva, uma forma bem típica de a AD encarar a questão foi eximir-se do papel de árbitro em relação ao que seja ou não uma leitura adequada. De fato, a AD atribuiu-se de outra tarefa, a de dar conta dos percursos de quem lê como lê. Ou seja, independentemente de como alguém lê (independentemente de uma leitura ser ou não adequada, do ponto de vista de uma instituição, por exemplo), a AD tenta explicitar quais são os movimentos que um leitor faz para ler como lê. (POSSENTI, 2009, p. 14).

O estudo da leitura é importante para escolas que queiram formar sujeitos críticos. Dessa forma, Orlandi (2012) afirma que a leitura é um processo cuja explicitação envolve mecanismos de muita relevância para a Análise do Discurso.

A produção de leitura deve ter condições determinadas, como seu contexto histórico, por exemplo, algo que deve ser levado em consideração. Vale ressaltar que um mesmo texto, lido em épocas diferentes, pode e deve conter interpretações diversas, sentidos diferentes e significados múltiplos.

3.2.1 Sujeito Leitor no Âmbito Escolar

Para Orlandi (2012), quando se fala de processo de significação, é correto afirmar que há fatores determinantes para a previsibilidade, como os sentidos que se sedimentam a partir da forma com que foram produzidos, e a relação intertextual, já que essa intertextualidade indica a forma com que o texto será lido.

A escola tem papel fundamental quando se fala de leitura e sentido. Há diversas disciplinas e tal diversidade faz com que a legitimação da leitura seja vista em diferentes áreas do conhecimento. O professor passa a avaliar a leitura e a considerar se esta ou aquela são legítimas para se passar adiante.

Ressaltamos aqui a importância da leitura literária e de que como, às vezes, o professor em seu papel de legitimar a leitura traz para as aulas apenas o que vê em livros didáticos, assumindo uma postura reprodutivista, sem fomentar seu real significado com vistas à contribuir na formação de um sujeito leitor. Há ainda a importância de se ler um mesmo texto de formas diversas, em tempos diferentes, trazendo pluralidade à leitura.

A partir de leituras de Orlandi (2012), afirmarmos que a escola, em geral, enfatiza a importância da leitura apenas verbal, excluindo assim o incentivo a outros tipos de linguagem não verbal (música, pintura, cinema, computação, etc.), pois, para a autora, “a imagem de um sujeito leitor que se relaciona somente com a linguagem verbal e no interior da escola tem sido o fundamento para as metodologias da leitura que são propostas” (ORLANDI, p. 64).

É fundamental que o/a professor/a saiba lidar com a pluralidade do texto e traga para a sala de aula condições de produção de leitura que façam com que o aluno tenha a oportunidade de construir histórias de leitura e intertextualidades, resgatando sentidos.

A leitura e a escrita caminham juntas, porém, sabe-se que para dar sentido à leitura, deve-se ser um leitor competente. Entretanto, é importante salientar que, na escola, no dia a dia, na vida, o sujeito lê e escreve com base numa certa intertextualidade de algo que já leu ou já conhece, mas essa prática não acaba na escola, pois, ao sair do ambiente escolar, o sujeito permanece dando sentido e significado ao que vê e ao que lê.

Na ordem do discurso, as formações discursivas representam formações ideológicas e essa formação determina o que será dito. O sentido se dá na formação discursiva. Orlandi (2012, p. 146) lembra que essa formação discursiva não é uma “máquina lógica”, mas uma unidade que se divide.

A reprodução do conhecimento dominante já não basta para formar sujeitos leitores que sejam críticos. Deve-se rever a política escolar e a forma com que a leitura é ensinada e motivada, já que essa prática é tão importante para a inserção do sujeito na sociedade e na vida como um todo. As diferentes formas de saber têm

funções diversas e sua relevância no ensino se faz necessária para uma educação de qualidade, justa a todas as classes.

Dessa forma, devemos repensar as críticas quanto à escola e analisar o ensino como algo que necessita de discussões e pesquisas que vinculem temas como este para abordar a leitura e seus métodos como algo que é necessário para a formação do sujeito como um todo.

A produção de sentidos e o convívio com diversas linguagens, que ocorrem hoje no ensino, muitas vezes intencionalmente, articulam-se e deveriam ser exploradas, como afirma Orlandi (2012), já que essas linguagens auxiliam na capacidade de compreensão do/a estudante, e isso é objetivo da escola. Junto a isso, os documentos curriculares que regem a Educação parecem produzir uma imagem de leitor que não lê, um não leitor, um estudante que lê apenas o necessário para passar nas provas, fato que precisa ser mudado, caso contrário, continuaremos caminhando para trás.

4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos as condições de produção dessa pesquisa. Com base nos principais aportes teóricos trazidos e pelas discussões apresentadas a partir da revisão de literatura, pretendemos apresentar os aspectos metodológicos adotados, como a análise de documentos e a entrevista semiestruturada. Em seguida, traremos breve resumo da história do curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná e, por fim, apresentaremos os sujeitos da pesquisa.

4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Considerando o tema e sua relevância para o meio acadêmico, essa pesquisa se constitui em uma abordagem qualitativa, a partir da análise de documentos e realização de entrevistas, visando às análises dos currículos, aqui entendidos como documentos curriculares enquanto documentos relacionados ao conteúdo curricular dos cursos, como Fichas 2 (planos de ensino), diretrizes, normas, o PPP (Projeto Político-Pedagógico) etc., do curso de Pedagogia presencial da UFPR e o ensino da leitura para com futuros/as docentes. Essa escolha se justifica pelas vivências da pesquisadora em sala de aula e sua convivência com outros/as docentes que não tiveram o ensino da leitura em seus cursos de formação inicial.

Para Martins (2004, p. 295), “a metodologia qualitativa, mais do que qualquer outra, levanta questões éticas, principalmente, devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados”. Essa abordagem metodológica gera contribuições inúmeras ao dinamismo do saber, no processo educacional e em sua estrutura. Ademais, constitui aspectos específicos e característicos no âmbito educacional, o que só enriquece as pesquisas feitas nessa área.

Para Zanette (2017)

Os avanços da produção científica das pesquisas qualitativas vêm se desvelando de forma diversificada nas pós-graduações, seja em termos de fundamentação teórica/ epistemológica e reflexões metodológicas, seja em termo da aplicabilidade de procedimentos técnicos para investigar o objeto nas diversas áreas acadêmicas em Educação. (ZANETTE, 2017, p. 160).

Vale ressaltar que o valor de uma pesquisa e sua importância não são medidas pela metodologia adotada. Qualitativa, quantitativa, esta ou aquela, a abordagem que se adota em uma pesquisa não revela sua importância, mas, sim, os resultados, o caminho metodológico percorrido. A abordagem qualitativa vem para somar à pesquisa e evidenciar as diferenças culturais entre indivíduos e o meio em que vivem.

Para Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Nesse processo de busca por respostas às nossas questões particulares, trabalhamos com dois procedimentos para a constituição de dados: a análise de documentos com foco principal na análise dos documentos curriculares da Universidade escolhida, voltada ao objetivo de compreender se existem disciplinas nos cursos de formação inicial docente que incentivam a leitura e sua prática, e a entrevista semiestruturada, com estudantes, egressos/as e docentes do curso de pedagogia, a fim de analisar os discursos e perceber a presença da leitura nas disciplinas ofertadas, bem como traçar uma correlação com o disposto nos documentos curriculares.

4.1.1 Procedimentos e Etapas da Análise de Documentos

Como indicado anteriormente, o objetivo dessa pesquisa foi analisar a(s) forma(s) com que a leitura é ensinada, nos currículos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, ressaltando a importância da leitura como elemento de inserção social, na tentativa de trazer respostas à seguinte questão: como a leitura é incentivada no currículo, na qualidade de prática cultural de aprendizagem, nos cursos de pedagogia?

Com base nas discussões teóricas descritas nos capítulos anteriores, pode-se perceber como o tema é relevante para a formação de docentes que irão formar sujeitos leitores. A leitura é uma importante ferramenta de inserção social, que

auxilia na diminuição da desigualdade social, tornando indivíduos leitores participantes do meio em que vivem. Importante também destacar aqui a relevância da leitura literária, o ensino da leitura realizada por prazer, leitura fruição, que transforma uma simples decodificação de signos em interpretação de textos e o diálogo com o conhecimento prévio de cada leitor.

Pode-se dizer que a pesquisa documental auxilia na análise material. Essa metodologia é muito semelhante à metodologia bibliográfica, que se baseia nas contribuições de autores diversos sobre um determinado tema. Porém, a pesquisa documental, segundo Gil (2002), “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa” (p. 45).

Por meio da pesquisa documental, é possível extrair de um documento ou de um texto toda e qualquer informação necessária à sua análise e alcançar o objeto de pesquisa. É importante lembrar que uma pesquisa documental ocorre em decorrência das fontes pesquisadas e, por isso, o embasamento teórico se faz necessário na análise a ser feita.

Para Godoy:

A pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial. (GODOY, 1995, p. 21).

Enquanto alicerce teórico-metodológico da análise de discurso, podemos dizer que a AD tenta aproximar, por meio de procedimentos algorítmicos, algo que possa fazer funcionar a inteligência de um historiador de arquivo face a uma situação (PÊCHEUX, 2015). Dessa forma, Pêcheux (2015) afirma algumas posições teórico-metodológicas para a AD, como a noção de leitura, por exemplo, e que o simples ato de ler não constitui a aquisição de informação, já que o sentido de um texto, ou mesmo de uma palavra, só existe em referência a outros textos, outras palavras.

Pêcheux (2015) nos recorda ainda que “analisar uma materialidade discursiva supõe estruturar o campo de arquivos submetidos à análise, ou seja, a construção do *corpus*”. Na perspectiva da AD, um *corpus* é um sistema

“diversificado, estratificado, disjunto, laminado, internamente contraditório” e não um local homogêneo, não um banco de dados (PÊCHEUX, 2015, p. 165).

Podemos então citar aqui Severino, quando afirma que:

Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos. No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos de sentido amplo. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Com base nessa citação, é possível dizer que a pesquisa se iniciou antes da análise dos documentos curriculares, pois seu ponto de partida foram as leituras acerca do tema, a busca por autores que defendessem sobre tal, bem como a revisão de literatura.

A análise de documentos é uma tarefa delicada que incentiva o pesquisador a realizar a análise do ponto de vista do autor dos documentos a serem analisados, um trabalho minucioso que deve ser feito com cuidado e habilidade.

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. (CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3).

Faz-se importante ressaltar que a análise desses documentos não deve ser feita como uma “simples articulação de informações elementares” (PÊCHEUX, 2015, p. 166), mas devemos respeitar a historicidade do texto e a atribuição de sentidos que ocorre no momento da análise.

Em um primeiro momento, a análise de documentos é utilizada de forma preliminar, a partir da busca nos documentos curriculares das disciplinas ofertadas no curso, que tenham por objetivo o ensino da prática leitora. A análise de documentos, como metodologia e instrumento de pesquisa, faz-se necessária para investigarmos os documentos do curso de Pedagogia presencial da UFPR, a fim de possibilitar a observação dos sentidos constituídos nesses documentos. Segundo Cellard (2008):

Com o trabalho de análise preliminar devidamente completado, é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. Como todo procedimento que levou o pesquisador até a análise, a

abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva. (CELLARD, 2008, p. 303).

Na página eletrônica da UFPR é facilmente possível localizar os currículos do curso de Pedagogia presencial de 2008/2009 e sua reformulação de 2018. As informações estão todas na página desse curso, sendo possível realizar a busca e a análise sem qualquer empecilho.

Por meio da Análise do Discurso, pensamos em questões que pudessem dar um panorama geral do que pretendíamos investigar, na tentativa de delimitar alguns sentidos que emergem desses documentos curriculares, em uma rede discursiva:

- Há neste documento alguma disciplina que mencione o ensino da leitura?
- A leitura literária tem espaço nas disciplinas ofertadas nesse curso?
- Existe a presença de leitura ou literatura na ementa das disciplinas analisadas a partir de seus títulos?
- Qual o sujeito desse currículo?

Considerando tais perguntas como ponto de partida e tendo essa orientação, pudemos analisar esses currículos, bem como as ementas das disciplinas escolhidas a partir de seus títulos e, então, investigar a presença ou ausência da leitura e sua significância, mesmo que preliminar, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná.

As ementas analisadas foram acessadas a partir de solicitação feita no Setor de Educação, diretamente na Secretaria do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN), ao qual as disciplinas selecionadas estão vinculadas. Em seguida, após o aceite da entrevista, solicitamos as Fichas 2 (planejamentos) de cada disciplina aos docentes entrevistados/as, para que pudéssemos observar as metodologias adotadas e demais aspectos subjetivos, de professores/as responsáveis, relacionados aos procedimentos didáticos, avaliação e referências utilizadas. A observação de tais documentos se fez necessária para a compreensão de sentidos no momento da interpretação das análises.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC), documento vigente, elaborado em 2018, mas com início de discussões acerca dele em 2015, foi analisado também, permitindo assim melhor compreensão do funcionamento do curso, seus eixos e objetivos na formação docente.

4.1.2 Procedimentos e Etapas da Entrevista

Para melhor compreensão da importância do tema na formação de futuros/as docentes, a entrevista também foi um instrumento metodológico adotado nessa pesquisa. Realizamos entrevistas semiestruturadas, de forma remota, a partir da Plataforma *on-line* institucional *Microsoft Teams*, que facilitou o diálogo entre os sujeitos.

Para Duarte:

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. (DUARTE, 2004, p. 220).

O instrumento metodológico de entrevista semiestruturada, cujo roteiro se encontra no Apêndice 1, foi utilizado para que pudéssemos analisar os discursos dos sujeitos sobre a presença ou ausência do ensino da leitura. Para Lakatos (1993), a metodologia propõe que se extraia do entrevistado fatos, opiniões, sentimentos, planos de ação e condutas.

A entrevista se resume a um encontro entre duas pessoas, no qual uma coleta informações sobre determinado assunto. Apesar de muitos autores defenderem esse termo “coleta” ou mesmo que as informações sejam “extraídas” da pessoa entrevistada, do ponto de vista teórico-metodológico adotado nessa pesquisa, traremos uma perspectiva discursiva, onde o que ocorre é a construção dos dados, levando em conta o mecanismo de antecipação, direcionamento do roteiro etc. Por ser um instrumento metodológico realizado face a face, diversos fatores podem influenciar o sujeito a ser entrevistado, por esse motivo, a confiabilidade é fundamental para a construção de dados.

Para a realização dessa etapa da pesquisa, de constituição empírica, foi organizado um projeto, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPR e aprovado sob o Parecer Consubstanciado de número 5.124.559 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 52297421.8.0000.0102.

A entrevista semiestruturada foi pensada de maneira a preservar a saúde e o bem-estar de cada sujeito, respeitando as recomendações das autoridades sanitárias de combate à pandemia, sendo então realizadas de forma remota, a fim de possibilitar um momento proveitoso para ambas as partes.

As perguntas e questionamentos foram elaborados a partir das leituras realizadas e discussões em diversas disciplinas cursadas ao longo do mestrado. O roteiro de entrevista foi dividido em três blocos, sendo eles: Sobre a/o entrevistada/o; sobre disciplinas ofertadas; sobre o curso no geral.

As primeiras questões foram pensadas para que pudéssemos analisar o perfil de cada participante, seu vínculo com a universidade e sua pretensão a partir da graduação. No segundo bloco, buscamos analisar a forma com que cada participante entende as disciplinas e sua relação com a leitura. O terceiro bloco teve por objetivo compreender, nos discursos de cada participante, os sentidos que apontam a aproximação do tema e sua relevância para a formação de docentes.

Essa metodologia adotada nos permite observar os sentidos atribuídos ao tema “leitura literária” e o “ser leitor assíduo”. A partir dela, podemos também contextualizar os caminhos que levaram os/as entrevistados/as, egressos/as e estudantes ao curso em si, o que se faz importante para auxiliar na compreensão dos perfis desses sujeitos.

As entrevistas realizadas foram gravadas e serão arquivadas por um prazo de cinco anos, havendo então a garantia de que nenhuma informação se perca ou que algo passe despercebido.

Assim como Pereira (2014), em concordância com o referencial teórico-metodológico, as entrevistas não foram transcritas na íntegra, pois a análise foi feita a partir da nossa perspectiva, sendo que o *corpus* da pesquisa também se baseia em nosso ponto de vista. Assim, a transcrição foi utilizada apenas para a organização e estruturação dos constructos analíticos.

Para a análise, orientamo-nos, assim como Pereira, pelo seguinte viés:

- 1) audição das entrevistas por repetidas vezes (...);
- 2) definição de constructos, a partir de trechos interessantes de cada bloco das entrevistas;
- 3) definição de outros trechos relevantes, de acordo com esses constructos, a serem destacados, transcritos e então analisados. (PEREIRA, 2014, p. 136).

A entrevista semiestruturada pode estar relacionada a diversos dispositivos de análise e constructos que podem ou não auxiliar na busca pelos objetivos propostos nessa pesquisa. Sabe-se que na AD a linguagem não é vista como um mero instrumento de comunicação, portanto, não se conclui algo a partir dela, mas se abre caminhos para novas pesquisas e estudos.

4.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DO CURSO ANALISADO

O curso de Pedagogia é uma graduação que tem por objetivo formar futuros/as docentes aptos/as para lecionarem em turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como exercerem a função de pedagogo/a nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, cursos profissionalizantes, hospitais, empresas etc.

Sobre a trajetória do curso na Universidade Federal do Paraná, segundo Glaser:

[...] a partir das condições estabelecidas no decreto n.º 421, de 11 de maio de 1938, e n.º 1.190, de 4 de abril de 1939 e a partir do contrato celebrado com a União Brasileira de Educação e Ensino, foram alterados alguns artigos do Estatuto e do Regulamento Interno. A Faculdade de Filosofia passou a ser constituída por quatro departamentos: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. (GLASER, 1988, p. 23).

Dessa forma, o Departamento de Pedagogia passou a compreender um “curso ordinário”, o de Pedagogia, e um “curso especial”, o de Didática, e mais dois cursos anexos, o de Administradores Escolares e o de Formação de Professores Primários. Porém, este último não chegou a funcionar.

A partir do texto de Glaser (1988), o Curso de Pedagogia, que contava com três anos de duração, apresentava a seriação de disciplinas apresentadas no Quadro 7.

QUADRO 7 – Seriação e disciplinas de Pedagogia

PRIMEIRA SÉRIE	SEGUNDA SÉRIE	TERCEIRA SÉRIE
1 - Complementos de Matemática 2 - História de Filosofia 3 - Sociologia 4 - Fundamentos Biológicos da Educação 5 - Psicologia da Educação	1 - Estatística Educacional 2 - História da Educação 3 - Fundamentos Sociológicos da Educação 4 - Psicologia 5 - Administração Escolar	1 - História da Educação 2 - Psicologia da Educação 3 - Administração Escolar 4 - Educação Comparada 5 - Filosofia de Educação

Fonte: A autora, com base em dados do artigo de GLASER (1988).

Em 1942, pelo Parecer 242/42, foi reconhecido e aprovado o Curso de Pedagogia da Universidade do Paraná, regida pelo padrão da Faculdade Nacional de Filosofia, também já autorizado em 1940. Os formandos seriam, então, bacharéis.

Já a partir do ano de 1944

O limite de alunos passou a ser de 40 em todas as séries do curso, o curso de didática era o único que poderia ter um número maior de estudantes. No seio da comunidade paranaense, os formandos da Faculdade, cedo, começaram a desfrutar o reconhecimento profissional. Pela Portaria 433, de 27/7/1944, a bacharela Eny Caldeira foi a primeira professora designada a exercer o cargo em comissão de Auxiliar de Ensino da Escola de Professores desta capital, atual Instituto de Educação do Paraná. (GLASER, 1988, p. 27).

O professor Homero Baptista de Barros, presidente da Congregação, em 2 de março de 1963, propôs a constituição de comissão integrada por um dos dois professores de cada curso para organizar os respectivos currículos.

A proposta foi emendada pela professora Cecília Maria Westphalen, sugerindo, como primeiro passo, a organização departamental da Faculdade, e para que cada departamento examinasse os currículos já elaborados dos diversos cursos modificando-os se necessário e submetendo-os à aprovação da Congregação. Na ocasião foi alterada a redação do parágrafo único do artigo 94, passando à seguinte: O departamento constituir-se-á, em cada caso, mediante proposta do pessoal docente das respectivas cátedras, e o critério para a integração das disciplinas será o da afinidade. Assim, o Departamento de Pedagogia constariam as matérias dos Cursos de Pedagogia e Didática. (GLASER, 1988, p. 35).

O currículo do Curso de Pedagogia foi posto em discussão e aprovado por unanimidade, ficando constituído conforme organização apresentada no Quadro 8, a seguir.

QUADRO 8 – Seriação e disciplinas de Pedagogia após modificações no Currículo

PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO	QUARTO ANO
1 - Psicologia da Educação (Introdução) 2 - Sociologia Geral 3 - Biologia Geral e Educacional 4 - Estatística Geral	1 - Psicologia da Educação (Psicologia da Criança) 2 - Sociologia da Educação 3 - História da Educação (Antiga e Medieval) 4 - Administração	1 - Psicologia da Educação (Psicologia da Adolescência) 2 - História da Educação (Moderna e Contemporânea) 3 - Filosofia da Educação 4 - Administração	1 - História da Educação (do Brasil) 2 - Filosofia da Educação 3 - Psicologia da Aprendizagem (1º semestre) 4 - Psicologia Diferencial (2º

	Escolar 5 - Estatística Escolar 6 - Teoria Escolar (2º semestre) 7 - Higiene Escolar (1º semestre)	Escolar 5 - Teoria e Prática da Escola Média 6 - Didática Geral	semestre) 5 - Didática - Prática de Ensino 6 - Educação Comparada 7 - Introdução à Orientação Educacional
--	---	---	--

Fonte: A autora, com base em dados do artigo de GLASER (1988).

Na década de 1960, houve a Reforma Universitária, com base na necessidade de ampla reformulação das universidades brasileiras, o que permitiu nova estruturação da Universidade, que se dividiu em Institutos e Faculdades.

A Congregação da Faculdade de Filosofia aprovou, em 1969, o projeto de reestruturação do Curso de Pedagogia, que passou a integrar a faculdade de Educação, deixando de se chamar Departamento de Pedagogia.

Após muitos estudos, o currículo para a habilitação à Administração Escolar foi aprovado e o curso passou a compreender duas modalidades: currículo de duração completa e currículo de complementação pedagógica em áreas específicas, para portadores de diploma de Licenciaturas.

Em 1973, a Escola de Educação passa a se chamar Setor de Educação e no ano seguinte o Conselho Universitário e o Conselho de Ensino e Pesquisa autorizaram o funcionamento do curso de pós-graduação, em nível de mestrado, no setor de Educação.

A partir de 1975, o Currículo pleno de Pedagogia passou a proporcionar duas habilitações: a de magistério, que seria então obrigatória, e uma optativa, que poderia ser escolhida entre Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. Em 1979, após inúmeras reuniões do corpo docente, foi aprovada pelo Colegiado do Curso a inclusão de uma nova habilitação: Educação Pré-Escolar.

Em 1980, iniciou-se uma discussão acerca da abertura de turmas no período noturno, visando atender à necessidade de estudantes que trabalhavam durante o dia e, em 1981, no segundo semestre, uma turma no período noturno foi iniciada.

No ano de 1982, foi constituído um grupo de trabalho para estudar a possibilidade de novas habilitações, sendo elas “Pré-Escola e Ensino de Excepcionais”. No mesmo ano, foi aprovado pelo Conselho Setorial o Anteprojeto do

Regimento do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CESPE) (GLASER, 1988).

Foi em 1985 que o Conselho de Estudos e Pesquisa aprovou a anualização do currículo Pleno de Pedagogia, com autorização das habilitações que estavam em discussão, com acesso mediante concurso vestibular.

Hoje o curso conta com duração de cinco anos e as habilitações deram lugar aos eixos, sendo eles: “Formação para a docência e Formação para a gestão e organização do trabalho pedagógico”. O PPC vigente foi elaborado em 2018 e se encontra disponível no endereço eletrônico da UFPR. Segundo o PPC, um dos motivos para adequação do documento foi:

A necessidade de adequar o currículo às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, programas de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada, resolução 2/2015 do CNE. (CURITIBA, 2018, p. 4).

Segundo a página eletrônica da Universidade Federal do Paraná, o curso de Pedagogia oferece uma base teórico-prática que prepara o/a pedagogo/a para atuar em diversos contextos educativos. A Universidade prepara o/a estudante para o mundo acadêmico, introduzindo em suas disciplinas a pesquisa e sua relevância.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Foram 11 participantes entrevistados/as, incluindo egressos/as, discentes e docentes do curso de Pedagogia da universidade investigada, conforme as informações dos quadros 9, 10 e 11.

QUADRO 9 – Perfil das/os egressas/os participantes da entrevista

IDENTIFICAÇÃO	GÊNERO	FORMAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO
EGRESSO A	MASCULINO	PEDAGOGIA	2019
EGRESSA B	FEMININO	PEDAGOGIA	2019
EGRESSA C	FEMININO	PEDAGOGIA	2019
EGRESSO D	MASCULINO	PEDAGOGIA	2021

FONTE: A autora, com base nos dados das entrevistas.

O contato com egressos/as interessados/as em participar da pesquisa ocorreu por *e-mail* com explicação acerca do tema. Os/as interessados/as responderam ao convite e combinamos horários e disponibilidades.

Com relação a uma caracterização bem geral dos/as egressos/as participantes, de suas escolhas e relações com o curso, o egresso A, 26 anos, formado em Pedagogia em 2019, optou pelo curso por ter feito magistério e ter o desejo de atuar na Educação Infantil. Hoje busca ser pesquisador, almejando ingressar na pós-graduação. A egressa B, também formada em 2019, sempre gostou da escola e iniciou a graduação em Biologia, mas se decepcionou e, ao conversar com antigos professores, foi aconselhada a ingressar no curso de Pedagogia. A egressa C também se formou em 2019. Ao concluir o curso de Magistério, criou uma identificação profissional com a área da educação e, por esse motivo, optou pela graduação em Pedagogia. O egresso D ingressou na Federal em outros cursos de licenciatura, mas ao ter um familiar que iniciou Pedagogia, decidiu cursar também. Formou-se em 2021.

Os/as egressos/as A, B e C se formaram a partir do currículo de 2008/2009, tendo em vista a data de sua finalização.

Em seguida, em contato com a Secretaria do Curso de Pedagogia, divulgamos o convite para a entrevista por *e-mail* e assim, estudantes que demonstraram interesse, responderam ao convite.

QUADRO 10 – Perfil das estudantes participantes da entrevista

IDENTIFICAÇÃO	GÊNERO	PERÍODO DO CURSO
Estudante A	Feminino	3º período
Estudante B	Feminino	Não mencionou
Estudante C	Feminino	2º período

FONTE: A autora, com base nos dados das entrevistas.

Em uma caracterização geral das participantes, a estudante A ingressou no curso sem ter pretensão de se formar professora, porém, ao ser influenciada por amigos e familiares, iniciou os estudos e está gostando muito. A estudante B escolheu o curso de Pedagogia pela ampla grade curricular e sua pretensão é trabalhar com educação especial. A estudante C escolheu a Pedagogia como segunda graduação, para saber mais sobre a educação.

Depois de realizadas as entrevistas com egressos/as e estudantes, iniciamos o contato com docentes. A escolha desses sujeitos ocorreu a partir das disciplinas analisadas no currículo de 2008/2009 e sua reformulação realizada em 2018, bem como a partir do discurso dos/as já entrevistados/as. Assim como as

demaís, entramos em contato individualmente, via *e-mail*, para saber a disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa.

QUADRO 11 – Perfil de docentes participantes da entrevista

IDENTIFICAÇÃO	GÊNERO
Docente A	Feminino
Docente B	Masculino
Docente C	Feminino
Docente D	Feminino

FONTE: A autora, com base nas entrevistas.

Assim como nos demais grupos de participantes da pesquisa, traremos também uma caracterização quanto às docentes e ao docente com quem as entrevistas foram realizadas. A Docente A realizou seu Ensino Médio no Magistério, cursou graduação em Pedagogia, atuou na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Fez mestrado e ingressou na área do Ensino Superior. Atualmente, oferta uma disciplina no curso de Pedagogia e atua também na pós-graduação. O Docente B atua na educação desde 1997, já atuou na Educação Básica – no Ensino Médio – e atua no Ensino Superior desde 2001. Oferta uma disciplina no curso de Pedagogia e também atua na pós-graduação.

A Docente C é formada em Geografia, não oferta nenhuma disciplina das analisadas, porém, seu nome foi mencionado por ser uma professora que ensina a prática da leitura em suas aulas, tem mestrado em Geografia e fez doutorado em Educação. Sempre atuou na Educação, ministrou aulas de Geografia na Educação Básica e hoje atua no Ensino Superior. A Docente D tem formação inicial em Psicologia, atua no Ensino Superior, mas antes disso atuou em outras licenciaturas e também na formação continuada de professores.

Houve apenas um entrevistado, docente, que, quando contatado anteriormente à entrevista, solicitou o roteiro de questões. Por trabalharmos com a perspectiva discursiva (Análise de Discurso de linha franco-brasileira) como referencial teórico-metodológico, realizaríamos a entrevista na forma de um diálogo e, desse modo, partindo do pressuposto de que o participante da pesquisa iria mergulhar em um momento repleto de expectativas (antecipações), caso entrasse em contato as questões antes da conversa, não compartilhamos o roteiro, sendo assim, o convidado optou por não participar. Sem mais questionamentos quanto às perguntas, as demais entrevistas foram realizadas tranquilamente.

5 SENTIDOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM LEITURA LITERÁRIA

Neste capítulo, traremos uma análise de documentos preliminar dos currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, atrelada a uma análise discursiva dos movimentos de significação dos sentidos que emergem nos documentos, a partir das vivências a práticas formativas no curso de pedagogia.

As análises das entrevistas também serão apresentadas para a constituição de dados, por meio da perspectiva da Análise do Discurso de vertente franco-brasileira, a qual auxilia na busca de sentidos e processos de significação a partir dos discursos dos/as entrevistados/as.

Para Orlandi (2020, p. 41), “as formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações”, constructo este que é o central acionado para essas análises, porém, outros constructos também serão analisados. Dessa forma, buscamos compreender os sentidos constituídos nos discursos dos sujeitos.

5.1 A LEITURA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Com base na análise da matriz curricular (Anexos 1 e 2) dos cursos de Pedagogia da Universidade escolhida, buscamos investigar se há ensino da leitura nas disciplinas ou cursos ofertados aos estudantes, uma vez que é correto salientar que a leitura transforma o sujeito, modifica-o.

Percebemos o currículo, nessa pesquisa, enquanto documento curricular, um documento vivo e não restrito, assim, realizamos a análise de documentos de forma a perceber a presença (ou ausência) do ensino de práticas leitoras presentes nos documentos, o que é possibilitado pelas análises das emergências discursivas do funcionamento desses documentos, nas experiências e vivências relatadas nas entrevistas.

Segundo Cellard (2008):

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

A análise de documentos realizada teve por objetivo responder à problemática: “Como a leitura é ensinada, no currículo, na qualidade de prática cultural de aprendizagem, nos cursos de pedagogia?”. Assim, a partir dessa questão orientadora, buscamos localizar disciplinas que incentivem a leitura, não somente como instrumento de ensino, mas para tornar futuros/as docentes, leitores/as, que praticam o hábito da leitura.

Ao analisarmos os currículos do curso de Pedagogia da UFPR, pudemos localizar, na página eletrônica, a ementa disponível para consulta. O documento disponível e vigente é de 2019, porém, realizamos a análise de ambos os currículos, 2019 e 2009, o que se justifica pelo fato de que alguns sujeitos da pesquisa foram formados por um currículo (2009) e outros estão estudando pelo currículo vigente (2019). No documento analisado de 2009, nenhuma disciplina sobre leitura foi encontrada, assim como no documento vigente. Há, porém, na página eletrônica, uma Resolução n.º 113/18 (CEPE) com uma lista de disciplinas optativas. Dentre essas, existem algumas cujo tema é a leitura, como as organizadas no Quadro 12 a seguir:

QUADRO 12 – Disciplinas relacionadas à leitura, presentes no Currículo de Pedagogia da UFPR¹¹

Disciplina	Período	Carga Horária
Metodologia do Ensino da Literatura Infantil (EM065)	Não mencionado	30 h/a
Práticas educativas para a Formação do Leitor na Educação Infantil (EM197)	Não mencionado	30 h/a
Leitura e Mediação (EM207)	Não mencionado	60 h/a
Leitura, Escrita e Formação (EM271)	Não mencionado	30 h/a

FONTE: A autora, com base na Resolução n.º 113/18 (CEPE).

Os títulos das disciplinas, especialmente as duas últimas referenciadas no quadro, trazem o ensino da leitura enquanto prática, alinhadas à leitura fruição, a qual é realizada por prazer. Para Orlandi (2012), saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.

¹¹ Todas as disciplinas analisadas compõem o elenco do Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

A análise de documentos feita, a partir de documentos disponíveis nas páginas eletrônicas da Universidade investigada, não trouxe respostas para nossa problemática, sendo assim, buscamos as ementas, que por serem de disciplinas optativas, não estavam disponíveis na matriz curricular, com a Secretaria do Curso e, em seguida, buscamos com o/as docentes entrevistado/as, no momento do aceite ao convite para participação na pesquisa, as Fichas 2¹² das disciplinas analisadas.

A Figura 2, a seguir, refere-se à ementa da disciplina “Metodologia de Ensino da Literatura Infantil”.

FIGURA 2 – Ementa da disciplina de Metodologia De Ensino Da Literatura Infantil

Disciplina: Metodologia de Ensino da Literatura Infantil		Código:
Natureza: () obrigatória (X) optativa	Semestral (X) Anual () Modular ()	
Pré-requisito:	Co-requisito:	
Modalidade: (X) Presencial () EaD () 20% EaD		
C.H. Semestral Total: 30 hs		
C.H. Anual Total:		
C.H. Modular Total:		
PD: 00 LB: 00 CP: 00 ES: 00 OR: 00		
C.H. Semanal: 2 hs		
EMENTA (Unidades Didáticas) A leitura literária e seu aprendizado na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Evolução histórica e as decorrentes funções e concepções da literatura infantil. Leitura, literatura infantil e mediação: o papel do professor. A literatura adequada às crianças pequenas e em fase de alfabetização. A interpretação do texto literário no contexto escolar. Formação inicial do aluno-autor do texto de natureza literária. Práticas pedagógicas com textos literários.		

FONTE: A autora, com base na Ficha 2 da disciplina.

O programa da disciplina tem vários itens e a metodologia adotada denota que o ensino da leitura existe, porém o que chama a atenção é “O que é um texto literário?”, tema relevante para nossa pesquisa. Percebe-se aqui que a docente busca abordar sentidos quanto ao termo “literário”.

“Práticas Educativas para a Formação do Leitor na Educação Infantil”, com enfoque também na Educação Infantil, é uma disciplina optativa e semestral e sua ementa traz reflexões teórico-práticas e organização do trabalho educativo com a oralidade, a leitura e a escrita, sempre ressaltando a Educação Infantil. O programa e a metodologia adotados demonstram que o objetivo da disciplina é preparar

¹² Na Universidade Federal do Paraná, as Fichas 2 são documentos de planejamento individual docente, portanto são variáveis e os/as docentes podem realizar modificações metodológicas e bibliográficas, enquanto as Fichas 1 são padrão, criadas com a própria disciplina.

docentes que saibam ensinar leitura na Educação Infantil, como disposto na Figura 3, a seguir.

FIGURA 3 – Ementa da disciplina Práticas Educativas Para a Formação Do Leitor Na Educação Infantil

Disciplina: Práticas Educativas para a Formação do Leitor na Educação Infantil		Código: EM197
Pré-requisitos: não existe	Nº. de vagas: 40	Carga horária semanal: 2h
		Carga horária total: 30h
Data de início: 06/06/2022		Data de término: 12/09/2022
Data e hora das aulas presenciais: segundas-feiras das 9h30 às 11h10		
Docente:		E-mail:
EMENTA		
Reflexões teórico-práticas e organização do trabalho educativo com a oralidade, a leitura e a escrita para a faixa etária de 3 a 6 anos. Exercício de pesquisa. Análise dos processos educativos referentes à faixa etária de 3 à 6 anos.		

FONTE: A autora, com base na Ficha 2 da disciplina.

Na disciplina “Leitura e Mediação”, também optativa e semestral, a Figura 4 indica que há leitura como prática cultural e como direito e leitura literária.

FIGURA 4 – Ementa da disciplina Leitura E Mediação

Disciplina: Leitura e Mediação				Código: EM290A			
Natureza:							
() Obrigatória		(X) Semestral		() Anual		() Modular	
(X) Optativa							
Pré-requisito:		Co-requisito:		Modalidade: (X) Presencial () Totalmente EAD () CH em EAD: _____			
CH Total: 60 h							
Atividade Curricular de Extensão (ACE):30h	Padrão (PD): 60hr	Laboratório (LB):	Campo (CP):	Estágio (ES):	Orientada (OR):	Prática Específica (PE):	Estágio de Formação Pedagógica (EFP):
CH Semanal: 4h							
EMENTA Autores, textos e perspectivas fundamentais sobre leitura e mediação. Promoção de leitura e formação de leitores como objeto de reflexão e de políticas públicas. Leitura como prática cultural e como direito. Leitura e práticas de mediação: histórias, metodologias e experiências. Didatização: leitura, texto literário e trabalho com conteúdos curriculares.							

FONTE: A autora, com base na Ficha 2 da disciplina.

Essas análises, muito preliminares, dos currículos do curso de Pedagogia da UFPR, a partir das ementas e Fichas 2, possibilitaram que construíssemos sentidos sobre como a leitura emerge nessas propostas. O silenciamento da leitura nos documentos analisados pode representar a ausência do ensino da leitura no currículo do curso.

Cabe, agora, perceber o funcionamento discursivo desses documentos, nas vivências e experiências de leitura constituídas no curso. Assim, as entrevistas analisadas na subseção a seguir foram fundamentais para compreendermos as formas com que a leitura é incentivada nos currículos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, ressaltando sua importância como elemento de inserção social.

5.2 SENTIDOS SOBRE LEITURA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Com base na Análise do Discurso, de vertente franco-brasileira, com o referencial da obra de Eni Orlandi, realizamos a análise discursiva das/dos entrevistadas/dos, buscando compreender os discursos, a partir dos processos de constituição de sentidos.

É correto salientar que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos (ORLANDI, 2020, p. 34). Orlandi (2020) explica que “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, a memória, o dizível”, em outro movimento, os processos polissêmicos são os deslocamentos, a ruptura de processos de significação. A linguagem, enquanto prática e maneiras de significar, encontra no discurso o lugar de observação na relação língua e ideologia.

A análise feita aqui não tem por objetivo encontrar um único sentido, ou sentido correto, mas, sim, compreender como esses discursos se constituem a partir dos constructos adotados, trazendo assim um leque de sentidos por meio das questões levantadas.

Para Orlandi:

[...] a Análise do Discurso se constitui no espaço em que a Linguística tem a ver com a Filosofia e com as Ciências Sociais. Em outras palavras, na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história. (ORLANDI, 2020, p. 23).

5.2.1 Sentidos que motivaram a escolha pelo curso de Pedagogia

As entrevistas semiestruturadas nos ajudaram a perceber os sentidos que permeiam o curso de Pedagogia, a partir dos discursos de egressos, estudantes e docentes.

Na AD, a formação discursiva permite, segundo Orlandi (2020, p. 41), “compreender o processo de produção de sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso”. Ao analisarmos os discursos de egressos/as e estudantes, buscamos traçar um perfil desses sujeitos para que, dessa forma, pudéssemos compreender os sentidos atribuídos por meio das motivações para a escolha do curso.

Conforme alguns recortes selecionados, pudemos observar paráfrases quando questionados/as sobre a escolha do curso a partir da associação com o interesse pela educação e o desejo em lecionar. O Egresso A nos relata que:

Eu fiz o magistério, quatro anos, fiz estágios...

Na verdade, inicialmente eu queria ir para a área de licenciatura, porque eu achava que Pedagogia seria muito parecido com o que vi no magistério. Mas nesse caminho **eu me vi com perfil das crianças**. Acabei acertando fazer Pedagogia, e fiz na UFPR por conta de que não tinha condições de bancar uma faculdade particular. (Egresso A, grifos nossos).

A afinidade com a Educação Infantil e a familiaridade com o curso, por já ter feito magistério, pode ser relacionada ao fato de que o interesse pela docência já vem desde o Ensino Médio.

A Egressa B nos conta que:

Eu sempre gostei da escola, ela sempre foi muito acolhedora, um **ambiente maior de socialização**. Eu sou filha mais nova de uma família de irmãos bem mais velhos. A escola sempre foi esse lugar que eu encontrava pessoas da mesma idade que eu. Lá no Ensino Médio, quando comecei a pensar em carreira, **decidi que queria ser professora. Os professores eram minhas maiores referências**. Queria fazer história que era minha matéria preferida, aí mudei para biologia que teria um maior campo de trabalho. Passei na UFPR e me decepcionei com as aulas. No segundo ano decidi sair, conversei com meu professor da época e acabei conseguindo **um emprego na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Quando alguém faltava, eu substituía em sala de aula e **gostei da prática**, fiz ENEM e passei na Pedagogia na Federal. (Egressa B, grifos nossos).

No discurso dessa egressa, podemos destacar os benefícios do ambiente escolar e de boas referências por parte do corpo docente, que a incentivaram a chegar ao curso de Pedagogia.

A Egressa C, assim como o Egresso A, conta-nos que: **“Eu fiz magistério,** eu já tinha uma identificação profissional com a área da Educação e por esse motivo, escolhi Pedagogia” (Egresso C, grifos nossos).

Aqui percebemos o Magistério como ponto de partida para a escolha pela carreira docente. Assim como o Egresso A, a Egressa C também foi incentivada ainda no Ensino Médio por seus estudos e práticas do curso. Além disso, observamos um movimento de intertextualidade, já que o curso do Magistério pode ter apresentado, aos estudantes, textos e estudos que os/as levaram a criar expectativas para a carreira escolhida.

Em contrapartida, o Egresso D relata que:

Eu sempre quis fazer Federal, desde criança. Quando eu estava com 17 passei no vestibular de matemática, mas saí na terceira fase por não estudar, mas gostava de exatas e **gostava da ideia de ser professor**, minha mãe foi professora da rede de Curitiba, fez magistério no Instituto e tal. Depois disso fiz luteria na Federal, sou músico e tal. Mas tranquei no último ano. Depois disso passei em física, no na UTF, tava terminando a licenciatura, mas estava atrasado em física. Nesse tempo, **minha mãe fez Pedagogia**. Enquanto isso **eu dava aulas na UTF**, e meus alunos não iam fazer o ENEM. A gente ficou indignado por isso, aí fiz uma aposta com os alunos, que se eles fizessem eu também faria. Em janeiro de 2016, minha mãe já tinha terminado, e eu estava atrasado em física, aí eu fiz o SISU, e passei em Pedagogia, e **decidi fazer por conta da minha mãe**, ela se formou num sábado e minhas aulas começaram na segunda. (Egresso D, grifos nossos).

Podemos perceber nesse discurso o incentivo da família, no caso da mãe, para que ele adentrasse no curso. Assim como a Egressa B, o Egresso D foi incentivado por seu gosto pela docência e interesse na Educação. O sonho de estudar na Universidade também é enfatizado, o que ocorre com muitos estudantes.

A Estudante A nos conta que:

Escolhi este curso de última hora, eu não tinha pretensão, apesar de **gostar de estar no ambiente escolar**. Meus **amigos me incentivaram** e estou amando muito, apesar de ter entrado sem nem saber como era, **não vejo mais em outra área**. (Estudante A, grifos nossos).

Percebemos, nesse discurso, a presença do incentivo e, novamente, do gosto pela escola, pelo ambiente escolar. A vontade de tornar-se docente reflete em quase todos os discursos analisados. A Estudante B nos fala que: “Escolhi Pedagogia em razão da ampla grade curricular que oferece. **Pretendo trabalhar com os casos especiais de deficientes**”.

Ao falar sobre o desejo em atuar na área da Educação Especial, observamos no discurso o motivo pela escolha do curso, assim como os demais sujeitos. Sem dar muitos detalhes sobre suas motivações em cursar Pedagogia, podemos notar um mecanismo de antecipação no discurso, que, como explica Orlandi (2020, p. 37), “todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras”. Há, então, uma antecipação quanto aos sentidos que seu discurso produz.

A Estudante C relata que:

O curso de Pedagogia é minha **segunda graduação**, sou graduada em Letras e trabalho na área de edição, trabalho com edição de material didático. **Com o tempo senti falta de saber mais, ter uma visão mais ampla da Educação, como pensar um currículo, propostas educacionais.** (Estudante C, grifos nossos).

Nesse discurso, destacamos sentidos que apontam para o interesse por saber mais e por conhecer propostas e saberes educacionais.

As paráfrases observadas nos auxiliaram na compreensão de sentidos relacionados ao incentivo por pessoas próximas ou às experiências no Ensino Médio que foram frequentes, ou seja, constituíram os principais propulsores para o início dos estudos em Pedagogia pelos/as participantes da pesquisa. A paráfrase representa, segundo Orlandi (2020), o retorno aos mesmos espaços do dizer. Ela ocorre quando se produzem diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado (ORLANDI, 2020, p. 34).

Assim, pudemos compreender as motivações pela escolha do curso de Pedagogia e partir para a busca por compreensões acerca dos sentidos atribuídos ao termo “leitura literária”.

5.2.2 Dispersões de sentidos quanto à prática leitora e leitura literária

A significação ocorre na atribuição de sentidos, e, a partir do momento em que reconhecemos que a linguagem possui uma duplicidade – regra e variação – ocorre a polarização constante entre o processo polissêmico e parafrástico (ORLANDI, 2020).

Dentre os sujeitos entrevistados, poucos se consideram leitores assíduos, ou por não terem a prática da leitura, ou por atribuírem sentidos diferentes ao termo. Compreensões acerca da leitura literária e do ser leitor assíduo se confundem nos

discursos, o que pode ser considerado uma polissemia, já que a atribuição de sentidos é diferente entre cada sujeito.

Para Possenti:

Um discurso, tal como o produz um sujeito (posicionado etc.) é simultaneamente o resultado das determinações da língua e de um processo histórico específico, que fazem com que a sequência produzida e seu sentido sejam o que são. (POSSENTI, 2009, p. 54).

Podemos observar a polissemia de sentidos quando um entrevistado responde a pergunta: “Você se considera uma/um leitora/o assídua/o?”, afirmando que não se vê como leitor assíduo, já que suas leituras se resumem a textos de entretenimento. “Eu **só consigo ler** aquilo que **me interessa**” (Egresso A).

A partir dessa afirmação, o sujeito parece atribuir outro sentido à significação da leitura enquanto prática cultural. Podemos dizer que o entrevistado interpretou que, por se tratar de leitura literária, as leituras particulares que realiza não cabem aí. Para esse entrevistado, a leitura literária é apenas a leitura de textos literários.

Assim como esse, o Egresso D também acredita que suas leituras de entretenimento não o transformam em um leitor assíduo. O sujeito afirma que antes da graduação, lia apenas livros para passar o tempo e que se tornou um leitor assíduo ao ser cobrado pelas demandas do curso para a leitura de textos acadêmicos. Sobre ser, então, um leitor assíduo, ele responde:

Depois da Pedagogia sim. Sempre li, mas assim, **lia Harry Potter, lia esses livros mais “infanto-juvenil” e também um pouco Agatha Christie, essas coisas assim que todo mundo lê.** Mas **não tinha o hábito** de todo dia ler um livro, ainda não tenho até hoje, mas me considero bem mais leitor. (Egresso D, grifos nossos).

Podemos salientar aqui que a compreensão do termo leitura literária não se deu conforme previsto. A significação e o sentido ocorreram de forma diferente da presumida.

Orlandi (2020, p. 18) nos recorda que “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós”.

A Egressa B, quando questionada sobre ser uma leitora assídua, nos responde:

Me considero, sim, me considero. Lá por 2018, eu acho, foi um ano na faculdade muito maçante, eram disciplinas que eu não gostava, tinham os estágios obrigatórios. Eu me vi muito viciada no celular, quando eu **era**

adolescente eu lia muito, mas na faculdade isso se perdeu. Em 2018 isso retornou, ao invés de pegar o celular, **eu pegava o livro**, mesmo que só folheasse sem ler de fato. Com o passar do tempo **eu acabei me reconectando com esse hábito**, de ler, no meu tempo livre mesmo. (Egressa B, grifos nossos).

Nesse discurso, observamos o sentido atribuído ao termo, polissêmico, se comparado aos anteriores. A Estudante C atribui o mesmo sentido ao termo “leitor assíduo” que a Egressa B, ou seja, de que leitor assíduo é um leitor que lê por prazer com certa frequência. Ela nos diz que:

Sim, **sou super leitora. Sempre li muito, desde criança**. A minha mãe me levava muito na biblioteca pública, então eu sempre tinha muita liberdade para escolher o que ler e **é algo que eu faço até hoje**. (Estudante C, grifos nossos).

Entre ambas, podemos perceber que há paráfrase na constituição de sentidos. As duas se consideram leitoras e compreendem a assiduidade como leitura fruição, literária. Assim como a Egressa C, que, apesar de ter adquirido o hábito pela leitura recentemente, considera-se leitora assídua:

De uns seis meses pra cá, sim, mas antes não, somente leituras obrigatórias. Num período pandêmico, na escola, sem crianças, **comecei a observar um movimento de leitores, e pensei, porque não?**. (Egressa C, grifos nossos).

A objetividade na resposta demonstra antecipação no discurso. Assim como a resposta da Estudante B, que, ao ser questionada sobre se considerar uma leitora assídua prontamente responde que “**Não**”, sem justificativas ou explicações, já aguardando a próxima pergunta.

A antecipação nos discursos pode ser proveniente da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que explica o objetivo das entrevistas, o que denota um sentido de algo sério e com fins acadêmicos, porém, a antecipação é parte do funcionamento da linguagem e faz com que o sujeito ocupe o lugar de “ouvinte”, já que esse sujeito espera dizer o que o entrevistador quer ouvir.

Há, nesses discursos, deslocamentos de sentidos e, consequentemente, a polissemia, que permite que diversos sentidos sejam atribuídos a um único termo, como no caso de “leitor assíduo”. Para Orlandi (2020), o sujeito e o sentido se repetem e se deslocam.

Ao analisar os discursos dos/as docentes entrevistados/as, percebe-se novamente uma polissemia de sentidos. Sobre assiduidade na prática leitora, a Docente A nos conta que se considera:

Muito menos do que gostaria, leitora de livros técnicos, sobre os assuntos que trabalho, **mas de literatura, fica para as férias**. Aí os livros que eu compro, ficam para as férias. (Docente A, grifos nossos).

O Docente B, ao ser questionado sobre sua prática leitora, ri e nos diz: **“Me considero um leitor assíduo sim”**. A resposta curta nos faz refletir sobre antecipação, já que o entrevistado prevê a questão e traz uma resposta já preparada.

Sobre sentidos quanto ao termo “assiduidade leitora”, ambos os docentes trazem em seus discursos a paráfrase, constituindo um mesmo significado.

A Docente C relata que:

Olha, eu sempre **acho que posso ler mais do que leio**. Mas eu **gosto de ler pelo menos um livro por mês**, eu faço mais ou menos esse cálculo, as vezes passa um pouco. Mas, **eu sou uma leitora assídua sim**. (Docente C, grifos nossos).

Assim como os docentes anteriormente entrevistados, esta também traz um mesmo sentido ao termo analisado, o que constitui um sentido de que leitura literária e assiduidade são consideradas leituras por prazer, leituras fruição.

A Docente D nos diz que:

Eu me considero uma leitora, acho que a assiduidade tem sido bastante prejudicada assim, pelas demandas de trabalho, então **eu gosto de ler, tenho prazer em ler, mas, a literatura literária, de fruição, acaba sendo prejudicada pelo cotidiano**. (Docente D, grifos nossos).

Em seu discurso, percebemos a paráfrase, em comparação com os outros discursos dos docentes, já que a atribuição de sentidos ao termo “leitora assídua” analisado denota uma mesma compreensão.

Podemos dizer que, em sua maioria, os sujeitos dessa pesquisa são leitores assíduos que praticam a leitura literária. Os sentidos determinados ao termo assiduidade e prática leitora demonstraram uma polissemia, já que, para alguns, ler assiduamente ou realizar leitura literária seria ler textos acadêmicos ou ler com algum objetivo maior que o simples prazer pelo ato. Para outros sujeitos, no entanto,

ler assiduamente e realizar a leitura literária tem a significação de leitura por prazer, sem objetivos ou métodos pedagógicos atrelados a essa prática.

5.2.3 Leitura em sala de aula, sentidos e compreensões

Todos/as egressos/as entrevistados/as responderam que não havia disciplinas específicas cujo objetivo fosse o ensino da leitura. Nenhum/a deles/as cursou a disciplina de Metodologia do Ensino da Literatura Infantil, disciplina que já estava no currículo que regia o curso na época, e apenas um deles respondeu que uma professora de outra disciplina cobrava muitas leituras e reforçava a importância de ser sujeito leitor.

A Egressa B nos contou que participou de um seminário sobre leitura, enquanto cursava Pedagogia, sobre a importância de se ter acesso a livros. Porém, quando questionada sobre a presença da leitura em outras disciplinas, ela nos responde que a leitura era citada para que os estudantes aprendessem a ensinar sobre, em sala de aula, já na prática.

A Egressa C nos conta que no curso de Pedagogia não houve incentivo, quando questionada sobre disciplinas específicas:

Talvez tivessem disciplinas optativas, eu era do período noturno e muitas das optativas eram de manhã ou a tarde, **pro período do noturno não tinha**, isso eu sei, não tinha. (Egressa C, grifos nossos).

Percebemos aqui que o discurso dessa egressa aponta que a oferta por disciplinas optativas não contempla todos os estudantes, já que muitos que cursam a graduação à noite trabalham durante o dia. O do Docente B, que oferta uma disciplina optativa, também traz sentidos da importância de se ampliar a oferta no curso:

Essa disciplina foi ofertada durante o período pandêmico, porque ela foi criada recentemente, acho que ela foi criada há três anos. Ela foi ofertada uma vez, e **quando a oferta foi feita ela teve uma procura significativa**, eu acho que a turma originalmente foi aberta com quarenta e poucos alunos. **No entanto, ela foi aberta justamente no momento em que o período pandêmico começou**, então **essa turma foi interrompida e foi reofertada durante a pandemia na modalidade remota** e eu acredito que **ela funcionou com aproximadamente trinta, trinta e poucos alunos**. (Docente B, grifos nossos).

No decorrer da entrevista, ao ser questionado sobre sua opinião acerca da demanda de disciplinas sobre o tema “leitura literária e seu incentivo”, ainda afirmou que:

Quando eu ofertei, pontualmente, esta disciplina, houve procura por ela. Se você levar em consideração que você **tem um curso de aproximadamente 800 alunos, e a disciplina foi procurada por 40**, você tem a possibilidade de, matematicamente, dizer que **o quantitativo não corresponde**, a gente ta ali na ordem **de 5% do curso**. (Docente B, grifos nossos).

Existe procura pela disciplina, mas se tivermos estudantes como a Egressa C, que estudou à noite e não pode cursar uma disciplina em outro período, podemos dizer que a procura cai, ficando nos 5% citados pelo docente.

A Docente A nos relata:

Eu vejo o quanto **a formação do leitor é frágil no curso de Pedagogia** pelos textos que eu leio dos meus estudantes. **A qualidade da redação é desesperadora**, é muito ruim, a capacidade crítica é muito ruim, **eles não são leitores** (...). Eles não têm condição, fazer tcc é um parto a fórceps. É muito penoso para quem orienta e para quem escreve (...), o trabalho é da minha escrita, porque ou você vai reescrevendo e mostrando caminhos para eles, ou eles não chegam ao fim. **Porque eles não são leitores**. (Docente A, grifos nossos).

Aqui, os discursos docentes trazem indicativos de que o curso de Pedagogia não se trata de um ambiente que proporciona a leitura literária para seus estudantes, o que causa dificuldades na escrita por parte deles. Os relatos dos estudantes não mudam muito. Quando o diálogo se orientou para o incentivo de leitura na graduação, a Estudante A foi direta ao responder que: “Eu acho que uma disciplina que fiz no ano passado, psicologia, eram cobradas leituras. **Mas específicas não. Diretamente não**”.

A Estudante B nos diz que “algumas disciplinas **cobram leituras em suas aulas**, algumas **oferecem textos para leitura, outras, artigos e vídeos e charges**. Aquelas em “modalidade” presencial me parecem mais completas” (Estudante B, grifos nossos).

Esse discurso aponta que a leitura acadêmica ainda se confunde com a leitura literária e o fato de um docente indicar ou cobrar leituras de certos livros poderia ser um incentivo à prática.

Ainda sobre a relação, nada transparente, entre leituras acadêmica e literária, a Estudante C nos relata que:

(...) **a gente é forçado a ler muita coisa**, tem um volume grande de leituras, mas **nada que incentivem o hábito de leituras fora do escopo das disciplinas**, ate agora. Acho que tem um **professor ele coloca muitas leituras de sugestão** assim, eu acho que isso é mais bacana do que ter muita leitura obrigatória e poucos caminhos. Eu acho que devia ter mais isso que eu sugeri, tipo, **o professor escolhe um tema, mas permite que o aluno escolha dentro desse tema a leitura que quer fazer**. Acho que isso **da mais vontade de ler**. (Estudante C, grifos nossos).

Essa entrevistada, além de perceber que não há muito espaço para o incentivo, ainda sugere um método que, para ela, funciona.

Ao ingressarmos na questão do curso e de disciplinas que poderiam ensinar leitura, a Docente C nos relata que:

Essa questão da prática de leitura ela **tem que se ampliar para além das disciplinas de metodologia de língua portuguesa**, por exemplo. Precisamos desenvolver mais isso nas nossas disciplinas. **Acho que é provável que o povo da Educação Infantil deve falar sobre literatura**. Recentemente eu orientei dois TCCs que o tema era literatura infantil e as relações da criança com a natureza, e eu perguntava para elas, tá, mas, e ao longo da formação, o que vocês leram, o que vocês viram sobre literatura, e elas não souberam me responder. Aí você já **tem uma questão para ser pensada**. (Docente C, grifos nossos).

Observamos aqui um movimento de interdiscurso, já que a entrevistada cita disciplinas da Educação Infantil, onde, provavelmente, segundo ela, a leitura literária se faz presente. Porém, sobre a defasagem do ensino de leitura no curso, a entrevistada aponta que a graduação necessita de mudanças. Ainda sobre isso, a Docente D nos diz que:

Eu acho que a gente **precisaria ter uma disciplina sobre leitura e literatura que fosse obrigatória no curso**. Porque **os profissionais que sairão do curso precisam entender da potencialidade e da necessidade da leitura**, e também do porque, do que está relacionado a esta atividade docente de trazer a leitura para sala de aula. E se esse profissional **não tem isso no curso da faculdade, não tem como saber**, e vai atrás de um curso de formação continuada, mas aí ele já está no campo de trabalho. Então **é interessante que antes de graduado, antes de formado, ele tivesse contato com isso no curso**. (Docente D, grifos nossos).

Podemos observar o interdiscurso a partir da preocupação da entrevistada com o futuro desses estudantes e com o perfil desse futuro profissional, pois a docente aciona então o já-dito. Para Orlandi (2020), o interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Ainda sobre futuros docentes leitores, o Egresso A declara que:

Você **jamais** será um **bom professor** se **não você não incentivar seus alunos à leitura**, se você não for um leitor, você não consegue ensinar isso.

A graduação me deu estratégias para elaborar aulas de leitura e são coisas que passo para meus alunos. (Egresso A, grifos nossos).

Neste trecho, observamos também o interdiscurso, uma vez que o Egresso A traz para seu relato algo que aprendeu, que adquiriu ao longo da vida. O já-dito presente em seu discurso nos permite perceber que esse entrevistado aprendeu algo e passa, assim, aos seus estudantes.

O Egresso D relata que, sobre a presença do incentivo à leitura no curso:

Para as crianças sim, mas para os estudantes de Pedagogia não. Todos os **professores pediam muita leitura**, as disciplinas para pedagogo, **essas eram para quem não trabalha**, era difícil. Porém, **eram leituras acadêmicas**. (Egresso D, grifos nossos).

Esse recorte permite-nos observar a paráfrase ao termo leitura literária, quando ele nos fala que havia somente leituras acadêmicas. O entrevistado brinca ainda sobre a cobrança de leituras obrigatórias, que são para pessoas que “não trabalham”, relacionando ao tempo que cada estudante tem para realizar as leituras.

Com base nesse contexto e nos discursos dos sujeitos, pudemos observar que a abordagem do tema se fez favorável para a investigação dos sentidos que permeiam o curso de Pedagogia, pois, dessa forma, foi possível perceber que sentidos atribuídos a partir de paráfrase, polissemia e deslocamento se materializassem em outros sentidos.

Ressaltamos a importância das análises, em todas as suas etapas, que nos permitiram responder à questão orientadora dessa pesquisa e possibilitaram a compreensão do funcionamento discursivo dos documentos analisados. Foi possível observar os sentidos que permeiam os discursos de egressos/as, estudantes e docentes do curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná.

A leitura literária, enquanto prática cultural e social, não está presente no currículo do curso analisado, porém, alguns docentes realizam esse incentivo em suas aulas e preocupam-se com sua ausência nos documentos que regem o curso, da mesma forma que alguns egressos e estudantes possuem a prática leitora que foi adquirida em aulas com docentes preocupados com essa questão, o que, conseqüentemente, pode influenciar no perfil desse futuro profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, na qual utilizamos a Análise do Discurso franco-brasileira como aporte teórico-metodológico, tivemos como objetivo analisar a(s) forma(s) com que a leitura é ensinada, no currículo do curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal do Paraná, ressaltando sua importância como elemento de inserção social, a fim de responder à questão: Como a leitura é incentivada no currículo, na qualidade de prática cultural de aprendizagem, no curso de pedagogia presencial da Universidade Federal do Paraná?

Com base nas análises realizadas no currículo do curso, foi possível observar algumas disciplinas que contêm em seu nome a leitura e poderiam ter como objetivo o incentivo à leitura fruição, o que nos levou a realizar uma avaliação das ementas e das Fichas 2 (planejamentos dos/as docentes responsáveis) para aprofundarmos nossos estudos.

As análises realizadas nos permitiram perceber o currículo enquanto documento vivo, que se transforma e se modifica. Compreendemos, também, que as mudanças realizadas pela BNC/Formação nos documentos curriculares e, respectivamente nas propostas que chegam às escolas, não são favoráveis à educação e à prática docente, infelizmente, em um processo de retrocesso.

As análises nas Fichas 2 das disciplinas selecionadas apontaram que, apesar do documento curricular, as metodologias adotadas em sala podem fazer a diferença na prática. Os conteúdos escolhidos e a forma de lecionar de cada docente em particular podem levar a leitura e seu incentivo para a sala de aula.

Apesar de as disciplinas analisadas serem optativas, do discurso de algumas pessoas egressas e atualmente discentes do curso entrevistadas emergiu o nome de uma docente que incentiva a prática em sala, em uma disciplina obrigatória que não tem por objetivo a leitura. Para além, o discurso dessa docente, também entrevistada, levou-nos a compreender o sentido da leitura enquanto polissêmica e possível em qualquer disciplina.

Contudo, foi possível observar a ausência da leitura enquanto prática nos documentos curriculares do curso. A demanda de leituras obrigatórias e acadêmicas existe, está presente nos documentos, nas práticas pedagógicas, porém, a leitura enquanto fruição, enquanto inserção social, não se encontra nas disciplinas

obrigatórias. Pudemos perceber o silenciamento nesses documentos, quanto ao ensino da leitura fruição.

Foi possível concluir que uma única disciplina tem por objetivo, no currículo, promover o incentivo à leitura literária, entretanto, essa é optativa, não estando acessível a todos/as os/as estudantes, o que causa preocupação até mesmo por parte dos/das docentes entrevistados/as.

Os discursos dos sujeitos da pesquisa foram fundamentais para a compreensão dos sentidos atribuídos ao tema “leitura literária” e “assiduidade”, bem como as motivações que os levaram ao curso de Pedagogia também se fez importante para a compreensão do perfil de cada sujeito.

A partir da Análise do Discurso, buscamos compreender os sentidos atribuídos pelos/as egressos/as e estudantes sobre a temática da presença ou ausência da leitura e de seu incentivo no curso de Pedagogia. Os enunciados nos permitiram perceber que suas formações discursivas movimentam seus sentidos quanto à leitura literária, a ser leitor assíduo e à presença de tal prática em sala de aula.

Constatamos, então, que a leitura literária enquanto elemento de inserção social é fundamental para a formação de docentes que atuarão na educação, formando sujeitos pensantes, e que precisa estar presente nas condições de produção de discursos de estudantes do curso de Pedagogia.

Por meio dessa pesquisa, buscamos ressaltar a importância de se discutir leitura literária na formação inicial docente e seu impacto na formação do sujeito leitor. A partir dos constructos dessa pesquisa, observamos a relevância da formação do leitor na escola e a urgência em olhar para a formação inicial docente e sua relação com a leitura.

A leitura fruição precisa ser incluída nos currículos de pedagogia para que possamos formar docentes leitores. Dessa forma, a leitura se fará presente no dia a dia de cada estudante, melhorando a qualidade do ensino. Com base na revisão de literatura, pode-se concluir que há defasagem no número de pesquisas relacionadas ao tema em questão. A leitura é discutida, porém, não com o enfoque na formação inicial docente, o que se torna um desafio para profissionais da área.

Na introdução dessa pesquisa, definimos objetivos específicos para a pesquisa que tem por aporte teórico a Análise do Discurso de vertente franco-brasileira, sendo assim, as análises se dão em sentido de incompletude.

Consideramos os sentidos constituídos e a polissemia na compreensão do tema. Os sentidos possíveis na compreensão do tema são muitos, porém, como afirma Orlandi:

Não podemos desconhecer que, enquanto parte do funcionamento social geral, a linguagem é regulada, ou melhor, as situações de linguagem são reguladas: não se diz o que se quer, em qualquer situação, de qualquer maneira. Também não se pode entender o que se quer, de qualquer maneira, em qualquer situação. (ORLANDI, 2012, p. 113).

A partir do momento que compreendemos essa duplicidade da língua, podemos reconhecer os processos polissêmicos e parafrásticos e, assim, perceber os diversos sentidos e todo o processo que ocorre no simples ato de ler – como reconhecer a historicidade, os sujeitos envolvidos (autor e leitor) e todo o contexto da leitura.

A leitura literária, leitura fruição, tem importante papel na formação do sujeito crítico e pensante. Coelho (2008) nos recorda que a literatura é sempre uma experiência de vida transformada em palavras. Precisamos ler e compreender o que lemos, da mesma forma que precisamos praticar leitura literária a fim de dar significado e atribuir sentidos ao texto lido.

A necessidade de modificar o currículo que rege o curso e incluir disciplinas obrigatórias específicas sobre leitura, e seu incentivo, mostraram-se presentes nos discursos dos docentes entrevistados, uma questão que merece maior espaço nas discussões acadêmicas. Orlandi (2012, p. 39) afirma que uma de suas preocupações é “recusar esse pedagogismo de que padece a tematização da leitura: relativizar ‘diagnósticos’, historicizar as dificuldades, pensar essas questões não só a curto prazo etc.”. Nesse sentido, é necessário pensar a leitura além de estratégias pedagógicas.

Como descrito nesse trabalho, é papel da escola formar sujeitos leitores. Portanto, a urgência na inclusão desse tema no currículo se faz presente e necessária para a formação de futuros docentes que poderão levar tal hábito para a prática nos espaços escolares.

As etapas realizadas nessa pesquisa, os objetivos definidos e as metodologias adotadas permitiram-nos compreender melhor os sentidos da leitura literária, os motivos pela escolha do curso e a forma como a leitura é tratada na graduação específica em Pedagogia.

Temos plena ciência de que esse texto discursivamente não se fecha aqui, em si mesmo, e que o levantamento e a análise de sentidos apenas nos abrem caminhos. Por isso, uma das breves conclusões é que, a partir dessa pesquisa, outros assuntos emergem para futuras discussões, sendo uma delas quanto às propostas de mudança que ocorrem nos currículos dos cursos de formação docente, inicial ou continuada, e que trazem muitos retrocessos à educação, desvalorizando anos de luta e avanços. Essa mudança trará muitos desafios aos pedagogos/as formados/as e em formação e apenas com o tempo poderemos perceber os aspectos que trará para a educação como um todo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 24-25, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CADEMARTORI, L. **O professor e a Literatura para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- CALADO, S. dos S.; Ferreira, S. C. dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12123665-Analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados.html>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- CASSIANI, Suzani; GIRALDI, Patrícia Montanari; LINSINGEN, Irlan von. É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de Ciências Naturais? Contribuições da análise de discurso para a educação em ciências. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, Brasil, v. 22, n. 40, p. 43-61.
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Paulus, 2002.
- CELLARD, A. **A análise documental**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHARTIER, R. **Cultura Escrita, Literatura e História**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSSON, R. **Letramento literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CRUZ, X. A. N. **Ler e escrever: os prazeres da intimidade com o livro**. Nos Caminhos da Literatura. São Paulo: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil/Editora Peirópolis, 2008.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225. Editora UFPR, 2004.

ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **R. gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5-20, jul. 2001.

FICHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre. RS: Artmed, 1994.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz F. B Neves. São Paulo: Forense Universitária, 1969.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GARCIA, J. **Escritos sobre o currículo escolar**. São Paulo: Iglu, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 1, p. 161-171, 2016.
Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLASER, N. Z. R. R. Educação na história da UFPR: apontamentos para uma minuta cronológica. **Educar**, Curitiba, n. 7, v. 1/2, p. 13-58, jan./dez. 1988.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOODSON, F. I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, Rio de Janeiro: 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUIMARÃES, W. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

KLEIMAN, A. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LAJOLO, M. "O texto não é pretexto". *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola. As alternativas do professor**. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

LAJOLO, M. **Literatura, ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2019.

LAKATOS, A. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, A. M. **Alguns equívocos sobre leitura. Nos caminhos da Literatura**. São Paulo: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil/Peirópolis, 2008.

MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997

OLIVEIRA, M. A. de. **Dinâmicas em Literatura Infantil**. São Paulo: Paulinas, 2009.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2020.

PAULINO, G. *et al.* **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PÊCHEUX, M. “Análise Automática do Discurso” (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, M. **Análise de discurso**. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PEREIRA, P. B. **O programa de qualificação de docentes e ensino de língua portuguesa no Timor-Leste (PQLP)**: um olhar para o ensino de Ciências Naturais. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROLDÃO, M. do C. **Professores e gestão do currículo**. Porto: Porto, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. A. P. S. dos *et al.* **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SILVA, E. T. da. **A produção de leitura na escola, pesquisas e propostas**. São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, J. M.; GADELHA, L. **O currículo e a formação de professores na educação do campo**. 1.º Seminário Internacional Sociedade e Fronteiras. Disponível em: <https://ufrr.br/ppgsof/index.php/component/content/article.html?id=16>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, São Paulo, Artmed, 2004.

SOUZA, G. M. A. de; SILVA, L. M. S. da. Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores. *In*: SANTOS, M. A. P. S. dos (org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

TANURI, L. M. História e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BcXkw3b6BTMGfTWHTmSWR8z/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2021.

VEENMAN, S. El Proceso de Llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, A. (coord.). **Perspectivas y problemas de la formación docente**. Madrid: Narcea, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WACHOWICZ, L. A. **Relação professor-estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

YUNES, E. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nós, Patrícia Barbosa Pereira e Camila da Costa Leite, professora e aluna de pós-graduação, respectivamente, da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando a/o senhora/senhor, discente, docente ou egressa/o do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado “Aprender e Ensinar Leitura: um olhar para a prática leitora na formação inicial em Pedagogia”. Este projeto tem como finalidade analisar o discurso de discentes, docentes e egressas/os do curso de licenciatura em Pedagogia da UFPR.

- a) O objetivo desta pesquisa é analisar a(s) forma(s) com que a leitura é incentivada no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, ressaltando a importância da leitura como elemento de inserção social.
- b) Caso a/o senhora/senhor concorde em participar da pesquisa, será necessária sua participação em entrevista a ser realizada por meio de videoconferência com data e horário previamente combinados de acordo com a sua disponibilidade e das pesquisadoras.
- c) Para tanto a/o senhora/senhor deverá conectar-se à plataforma de videoconferência na data e horário e pré-estabelecidos para realização da entrevista, que levará aproximadamente 1 (uma) hora, com possibilidade de adequações conforme sua disponibilidade.
- d) É possível que a/o senhora/senhor experimente algum desconforto, principalmente relacionada à alguma questão ou cansaço referente à duração da entrevista e o tempo de permanência diante da tela do computador. Caso haja maiores desconfortos por parte da/o senhora/senhor, as pesquisadoras dispõem-se a reagendar a entrevista, ou, ainda, a encaminhar-vos aos serviços de atendimento psicológico, oferecidos pelo CEAPPE, do departamento de psicologia da UFPR.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser a inibição de fala, dada a natureza da entrevista, especialmente sobre algum questionamento realizado durante a entrevista. Caso isso ocorra, a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento, podendo ser reagendada ou até mesmo cancelada, sem nenhum prejuízo à/ao senhora/senhor.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa não são de ordem individual, mas sim relacionados à benefícios coletivos, a partir da intenção de revelar e fomentar novas discussões sobre a presença da leitura no currículo do curso de Pedagogia da UFPR.

g) As pesquisadoras Profa. Dra. Patrícia Barbosa Pereira (pesquisadora responsável/orientadora) e Camila da Costa Leite (mestranda/colaboradora), responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR (Rua Rockfeller 57, 2º andar, Curitiba/PR). No entanto, atualmente e enquanto durarem as medidas de distanciamento social ocasionadas pela pandemia de COVID-19, os atendimentos serão realizados exclusivamente de forma remota, por meio dos seguintes contatos:

(41)	98883-8557	/ dacostaleitec@gmail.com (Camila).
(41)	35356255	/ patricia2708@gmail.com (Patrícia).

As pesquisadoras podem ser contatadas para esclarecimento de eventuais dúvidas que a/o senhora/senhor possa ter e fornecer as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se a/o senhora/senhor não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento.

i) O material obtido – áudio e/ou vídeo – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de 5 anos.

j) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas pelos responsáveis pela pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em

relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada para que a sua identidade seja preservada e mantida a sua confidencialidade.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e a/o senhora/senhor não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se a/o senhora/senhor tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, a/o senhora/senhor pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone (41) 3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

n) A/O senhora/senhor poderá realizar a impressão ou captura de tela deste documento para futuras consultas sobre as informações prestadas, bem como ter acesso às informações de contato das pesquisadoras e do Comitê de Ética em Pesquisa.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPR, sob o Parecer Consubstanciado de número 5.124.559 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 52297421.8.0000.0102.

() Declaro que li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

E-mail: _____

Ao clicar no botão abaixo, a/o senhora/senhor concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche esta página em seu navegador.

() Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Nome completo: _____

APÊNDICE 2 – ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

SOBRE A/O EGRESSA/O ENTREVISTADA/O

- Poderia me falar um pouco sobre você? Por que escolheu este curso?
- Em que ano se formou?
- Você se considera uma/um leitora/o assídua/o?
- (Se sim) Como adquiriu a prática leitora?
- Em sua família há práticas de leitura? Na infância você ouvia histórias?
- Como era na Educação Básica? Houve incentivo?
- Que tipo de leitura você mais gosta?

SOBRE DISCIPLINAS OFERTADAS

- Você conhece o currículo de sua graduação?
- Havia, em seu curso, disciplinas específicas com o objetivo de incentivar o hábito da leitura?
- Você cursou alguma?
- Quais são essas disciplinas e como o tema foi abordado na prática?
- Em outras disciplinas, como a leitura era incentivada? Esta leitura era acadêmica ou literária?
- Qual a importância deste tema para você?

SOBRE A GRADUAÇÃO

- Você acredita que a prática leitora é importante para a profissão que escolheu?
- Está lecionando nesse momento?
- Em que modalidade de ensino você atua?

SOBRE A/O ESTUDANTE ENTREVISTADA/O

- Poderia me falar um pouco sobre você? Por que escolheu este curso? Qual sua pretensão para depois que se formar?
- Você se considera uma/um leitora/o assídua/o?
- (Se sim) Como adquiriu a prática leitora?
- Que tipo de leitura você mais gosta?
- Em sua opinião, o que poderia despertar, nas crianças, o gosto pela leitura?

SOBRE DISCIPLINAS OFERTADAS

- Você conhece o currículo de sua graduação?
- Há em seu curso disciplinas que incentivem o hábito da leitura? Qual a sua opinião sobre isso.
- Quais disciplinas oferecem este incentivo e como o tema é abordado na prática?
- Em outras disciplinas, como a leitura é incentivada? Esta leitura é acadêmica ou literária?
- Qual a importância deste tema para você, enquanto futura/o docente?

SOBRE A GRADUAÇÃO

- Você acredita que a prática leitora é importante para a profissão que escolheu?
- Você pretende ser docente?
- Qual a sua visão e opinião sobre a graduação escolhida e como você acha que ela poderia melhorar?

SOBRE A/O DOCENTE ENTREVISTADA/O

- Poderia me falar um pouco sobre você? Há quanto tempo atua na Educação? Em quais níveis já atuou? Há quanto tempo atua no nível superior? E no curso de Pedagogia da UFPR?

- Você se considera uma/um leitora/o assídua/o?
- (Se sim) Como adquiriu a prática leitora?
- Que tipo de leitura você mais gosta?
- Em sua opinião, o que poderia despertar, nas pessoas, o gosto pela leitura?

Qual a importância deste tema para você, enquanto formador de futuras/os docentes?

SOBRE DISCIPLINAS OFERTADAS

- No curso de Pedagogia, em qual (quais) disciplina(s) você ministra aulas?
- É (São) disciplina(s) optativa(s)? Se sim, qual a procura por ela?
- De forma geral, quais são seus objetivos com a disciplina?
- Como ocorre sua abordagem metodológica/procedimentos didáticos?

SOBRE A GRADUAÇÃO

- Qual a sua opinião sobre a demanda de disciplinas relacionadas à leitura presentes no currículo do curso de Pedagogia da UFPR?
- Você acha que existe incentivo à leitura literária em alguma disciplina?
- Qual a sua opinião sobre o curso de Pedagogia e a formação de leitores?

ANEXO 1 – MATRIZ CURRICULAR UFPR 2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ-UFPR

SETOR DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

CURSO DE PEDAGOGIA

MATRIZ CURRICULAR/2019-DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

(Resoluções 110, 111, 112 e 113/18 CEPE/UFPR)

1º PERÍODO		
CÓD	DISCIPLINAS E EMENTAS	CARGA HORÁRIA
EP129	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 1: PROFISSIONALIDADE DO PEDAGOGO E DA PEDAGOGA - História do Curso de Pedagogia no Brasil e sua relação com a constituição social e cultural da escola. Condicionantes históricos, legais, políticos, sociais e culturais do curso de Pedagogia. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Profissionalidade do Pedagogo: saberes e fazeres e espaço de atuação.	30h
ET206	BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO - Contexto histórico da Biologia na Educação. Fundamentos epistemológicos das interações ser humano – ambiente. Introdução às bases biológicas do crescimento e desenvolvimento humano. Transtornos do Desenvolvimento e suas implicações na Educação.	60h
EP127	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA I - Aspectos históricos do processo de constituição do sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96. A organização dos sistemas da Educação Básica e a articulação entre os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino: os desafios da democratização social e escolar.	60h
ET198	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A natureza da psicologia da educação como ciência, e sua contribuição à educação. Desenvolvimento cognitivo, pessoal, e socioemocional. Paradigmas contemporâneos sobre o desenvolvimento humano e suas contribuições para a educação.	60h
ET443 (anual)	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - História e conceituação da Educação Especial e inclusiva. Apresentação de práticas respaldadas no Coensino e Planejamento de ensino individualizado. Políticas e práticas para atuação junto a pessoas com Deficiências (sensoriais, intelectual e física), Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.	60h (anual) 30h(1ºsem)
ET200	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I - Concepções e objetivos do estudo da História da Educação. Inter-relações entre educação, cultura e	60h

	cotidiano em diferentes períodos históricos. Mudanças dos processos educacionais: das práticas educativas, das teorias pedagógicas e das organizações do ensino escolar em diferentes contextos e períodos históricos das sociedades ocidentais.	
	CARGA HORÁRIA TOTAL	300h

2º PERÍODO		
CÓD	DISCIPLINAS E EMENTAS	CARGA HORÁRIA
EP130	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 2: A PEDAGOGIA ENQUANTO CIÊNCIA - A cientificidade da Pedagogia. Especificidade e natureza do trabalho do Pedagogo. Pedagogia, a problematização e a investigação do campo educativo. Produção do conhecimento pedagógico. Desafios contemporâneos da pedagogia na escola.	30h
ET202 OU ET211	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I - A Filosofia da Educação e sua problematização nas principais filosofias da história do pensamento humano, desde a Antiguidade até a modernidade abrangendo o âmbito ontológico, ético e político, estético e do conhecimento que contribuem na construção da história do pensamento formativo e educacional. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I - A Filosofia da Educação e sua problematização nas principais filosofias da história do pensamento humano, desde a Antiguidade até a modernidade abrangendo o âmbito ontológico, ético e político, estético e do conhecimento que contribuem na construção da história do pensamento formativo e educacional.	60h presencial ou 48 h presencial + 12h EaD)
ET207	NEUROCIÊNCIAS E EDUCAÇÃO - Bases Neurais das funções superiores: atenção/percepção, linguagem, memória, funções executivas. Sono e Aprendizagem.	30h
EP128	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA II - A legislação complementar vigente, em âmbito nacional e local, na educação básica e suas relações com a organização e gestão da escola. Análise dos indicadores sociais e educacionais, quantitativos e qualitativos, referentes à demanda, à oferta e à qualidade da Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades.	60h
ET443 (anual)	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - História e conceituação da Educação Especial e inclusiva. Apresentação de práticas respaldadas no Coensino e Planejamento de ensino individualizado. Políticas e práticas para atuação junto a pessoas com Deficiências (sensoriais, intelectual e física), Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.	60h (anual) 30h (2º sem)

ET201	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II - Concepções e objetivos do estudo da História da Educação Brasileira. Importância das inter-relações socioculturais para a compreensão da realidade educacional. O processo educacional: as práticas educativas presentes na sociedade, as teorias pedagógicas e as organizações do ensino escolar em diferentes contextos e períodos históricos da sociedade brasileira.	60h
EM237	PESQUISA I - Leitura, escrita e formação. Elementos e procedimentos de escrita. Concepção e desenvolvimento de textos acadêmicos. Processos criativos e a produção do texto em educação.	30h
CARGA HORÁRIA DO PERÍODO		300h

3º PERÍODO		
CÓD	DISCIPLINAS E EMENTAS	CARGA HORÁRIA
EM449 (anual ou semestral)	ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Análise crítica da prática pedagógica na Educação Infantil. Fundamentos teóricos metodológicos da ação docente na educação infantil a partir da observação, planejamento da ação docente e reflexão.	120h (anual) 60h (1ºsem)
EM257	METODOLOGIA DO ENSINO DE ARTES – MÚSICA - Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	30h
EM219	EDUCAÇÃO DO CORPO E INFÂNCIA - Repercussões socioculturais e a educação do corpo na infância. Institucionalização do corpo na infância. Perspectivas de formação do corpo na educação infantil. Potencialidades do corpo nas experiências lúdicas da/na infância.	30h
EM258	ALFABETIZAÇÃO - Fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização: perspectiva interacionista de linguagem.	60h
ET199	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II - Paradigmas contemporâneos da aprendizagem: pressupostos epistemológicos e implicações pedagógicas. Visões cognitivas e comportamentais da aprendizagem. Relações desenvolvimento e aprendizagem. Afetividade, emoção e motivação na interface ensino e aprendizagem. Perspectivas psicoeducacionais contemporâneas.	60h
EM259	LINGÜÍSTICA E ENSINO - Língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: fundamentos linguísticos.	30h
ET204	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - Introdução ao pensamento sociológico e aos conceitos fundamentais da sociologia clássica e contemporânea. Ação social. Instituição social. Socialização e educação. Dominação, poder e desigualdade social. Produção e reprodução social. Mudança social. Importância do conhecimento sociológico para a formação pedagógica.	60h

EM260	METODOLOGIA DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS - Contextualização histórica. Fundamentos teórico metodológicos do ensino de artes visuais na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	30h
CARGA HORÁRIA DO PERÍODO		360h

4º PERÍODO		
CÓD	DISCIPLINAS E EMENTAS	CARGA HORÁRIA
EM449 (anual ou semestral)	ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Análise crítica da prática pedagógica na Educação Infantil. Fundamentos teóricos metodológicos da ação docente na educação infantil a partir da observação, planejamento da ação docente e reflexão.	120h (anual) 60h (1ºsem)
EP131	ESTUDOS DA INFÂNCIA - Estudo da infância como construção social. Contribuições do campo da história e da sociologia para a temática da infância e da educação infantil no Brasil. Análise da produção contemporânea dos estudos da infância. A especificidade do trabalho em educação infantil. A pesquisa sobre infância e educação infantil.	60h
EM269	EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS - A Educação Infantil na LDB e seus antecedentes. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Indissociabilidade cuidado-educação. Crianças sujeitos de direitos e centro da organização curricular. Interações e brincadeiras como eixos do trabalho pedagógico. Experiências educativas em relação às diferentes linguagens e manifestações culturais e estéticas e em interação com a natureza. Relação com as famílias e processo de inserção. Documentação pedagógica.	60h
EM270	DIDÁTICA - O conhecimento didático e suas relações com as demais áreas do conhecimento. A ação didática e sua inserção na cultura. A educação, os processos de escolarização e a formalização da ação didática, a partir dos significados histórico-culturais locais e globais. A relação pedagógica: professor, aluno, conhecimento e os diferentes aspectos do ensinar e aprender. Os sujeitos, as novas subjetividades e os novos objetos da educação nos cruzamentos culturais. A formação docente e suas especificidades no mundo contemporâneo.	60h
CARGA HORÁRIA DO PERÍODO		240h

5º PERÍODO		
CÓD	DISCIPLINAS E EMENTAS	CARGA HORÁRIA
EM261 (anual ou semestral)	ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - Análise crítica da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ensino regular ou em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Fundamentos teóricos metodológicos da ação docente a partir da observação, planejamento da ação docente e reflexão.	120h (anual) 60h (1ºsem)
EM262	METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS - Contextualização histórica. Fundamentos teóricos e metodológicos do Ensino de ciências naturais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	30h
EM263	METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA - Contextualização histórica. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	30h
EM264	METODOLOGIA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA - Contextualização histórica. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.	30h
EM220	METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - Contextualização histórica da Educação Física. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de Educação Física.	30h
EM266	METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA - Contextualização histórica. Fundamentos teóricos e metodológicos do Ensino de Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	30h
EM265	METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA - Contextualização histórica. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de História na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	30h
CARGA HORÁRIA DO PERÍODO		300h

6º PERÍODO		
CÓD	DISCIPLINAS E EMENTAS	CARGA HORÁRIA
EM261 (anual ou semestral)	ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - Análise crítica da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ensino regular ou em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Fundamentos teóricos metodológicos da ação docente a partir da observação, planejamento da ação docente e reflexão.	120h (anual) 60h (2ºsem)

EP153	TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL - A Pedagogia e os processos educativos não escolares: movimentos sociais, setor produtivo, organizações populares e entidades da sociedade civil, no contexto brasileiro contemporâneo, evidenciando sua identidade enquanto ciência que estuda e produz conhecimento pedagógico. O papel do pedagogo nos processos de produção, organização e articulação do conhecimento e da práxis pedagógica no âmbito das relações sociais e culturais concretas; análise da dimensão educativa em espaços de educação não formal: pesquisa de campo.	60h
EP132	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - A construção história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: concepções e políticas. Os sujeitos e a especificidade do trabalho pedagógico em EJA: tempo, trabalho e cultura.	60h
ET208	EDUCAÇÃO AMBIENTAL - Marcos epistemológicos, conceituais e políticos da Educação Ambiental. A problemática socioambiental. Concepções de Meio Ambiente e suas implicações nas propostas de Educação Ambiental. Abordagens e metodologias em Educação Ambiental.	60h
ET209	DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, GÊNERO E SEXUALIDADE - Diversidade e educação: dimensões teóricas e políticas. Cultura, identidade e transformações sociais na perspectiva educacional. Introdução às teorias feministas, queer, antirracistas e da colonialidade no campo sociológico. Construção sócio-histórica da ideia de raça, de identidade étnico-racial e das desigualdades de gênero e sexualidade. Heteronormatividade e direitos sexuais. Perspectivas de Interseccionalidades: especificidades em raça, gênero, classe, sexualidade e outras formas de vulnerabilidades sociais.	60h
ET203 OU ET212	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II - Estudo da filosofia e sua relação com a educação nas principais correntes filosóficas da história do pensamento humano, desde a Antiguidade Clássica até a Modernidade, o que inclui as diversas perspectivas da filosofia – ontológica, ética e política, estética, lógica e epistemológica – e os principais conceitos de origem filosófica – formação, natureza humana, moralidade, virtude, dever, política, direitos humanos etc. – que contribuíram para a construção do pensamento formativo e educacional como um todo. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II - Estudo da filosofia e sua relação com a educação nas principais correntes filosóficas da história do pensamento humano, desde a Antiguidade Clássica até a Modernidade, o que inclui as diversas perspectivas da filosofia – ontológica, ética e política, estética, lógica e epistemológica – e os principais conceitos de origem filosófica – formação, natureza humana, moralidade, virtude, dever, política, direitos humanos etc. – que contribuíram para a construção do pensamento formativo e educacional como um todo.	60 h presencial ou 48h presencial + 12h EaD)
CARGA HORÁRIA DO PERÍODO		300h

7º PERÍODO		
CÓD	DISCIPLINAS E EMENTAS	CARGA HORÁRIA
EP453 (anual)	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR - Participação do estagiário no trabalho pedagógico escolar considerando aspectos: pedagógico- administrativo, do planejamento, da organização e da gestão pedagógica escolar. A atuação do pedagogo na elaboração, articulação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico, do currículo e da Avaliação escolar. Caracterização dos processos presentes na organização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva teórico-prática. Investigação e problematização do trabalho pedagógico escolar e da ação do pedagogo mediante construção de categorias de análise da escola campo de estágio. Elaboração de Relatório de Estágio de caráter descritivo, analítico e propositivo contemplando a reflexão teórica e prática do processo de estágio com vistas à formulação do Plano de Ação do Pedagogo.	120h (anual) 60h (1º sem)
EP451 (anual)	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 3: ORGANIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PROCESSOS ESCOLARES - Função social e cultural da escola básica. O pedagogo como integrante da equipe pedagógica administrativa no planejamento e organização da gestão pedagógica escolar. A atuação do pedagogo na elaboração, articulação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico, do currículo e da Avaliação escolar. A mediação da formação continuada de professores. A escola e seus sujeitos. Diversidade cultural. Tempos e espaços escolares e o processo de integração das tecnologias e mídias digitais. Gestão democrática dos processos escolares e as estâncias colegiadas na escola.	60h (anual) 30h (1º sem)
EP152	AValiação EDUCACIONAL - Avaliação do Processo Educacional: sujeitos, natureza, concepções, procedimentos e instrumentos teórico-metodológicos. Principais concepções, tendências e perspectivas avaliação historicamente presentes no ensino brasileiro. Indicações legais para a área da avaliação educacional e seus desdobramentos na prática pedagógica. A avaliação institucional: limites e possibilidades. As políticas de avaliação educacional no Brasil.	60h
EP133	POLÍTICAS EDUCACIONAIS - Política, Estado e Democracia: relações com a educação. Síntese histórica do processo escolar brasileiro. Legislação, reformas e políticas educacionais. Planejamento, gestão e financiamento da educação.	60h
EP134	EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TRABALHO - Juventude e educação. Juventude e trabalho. Ciência, cultura, trabalho, tecnologia e identidade juvenil. Processos escolares, diversidade, desigualdades sociais e transição entre escola e mundo do trabalho.	60h

EM267	PESQUISA II - Ética em pesquisa. Interdisciplinaridade e pesquisa em educação. Abordagens, procedimentos e técnicas de pesquisa em ciências humanas. Planejamento de pesquisa. Leitura e análise de trabalhos de pesquisa em educação.	30h
CARGA HORÁRIA DO PERÍODO		300h

8º PERÍODO		
CÓD	DISCIPLINAS E EMENTAS	CARGA HORÁRIA
EP453 (anual)	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR Participação do estagiário no trabalho pedagógico escolar considerando aspectos: pedagógico- administrativo, do planejamento, da organização e da gestão pedagógica escolar. A atuação do pedagogo na elaboração, articulação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico, do currículo e da Avaliação escolar. Caracterização dos processos presentes na organização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva teórico-prática. Investigação e problematização do trabalho pedagógico escolar e da ação do pedagogo mediante construção de categorias de análise da escola campo de estágio. Elaboração de Relatório de Estágio de caráter descritivo, analítico e propositivo contemplando a reflexão teórica e prática do processo de estágio com vistas à formulação do Plano de Ação do Pedagogo.	120h (anual) 60h (2º sem)
EP451 (anual)	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 3: ORGANIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PROCESSOS ESCOLARES - Função social e cultural da escola básica. O pedagogo como integrante da equipe pedagógica administrativa no planejamento e organização da gestão pedagógica escolar. A atuação do pedagogo na elaboração, articulação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico, do currículo e da Avaliação escolar. A mediação da formação continuada de professores. A escola e seus sujeitos. Diversidade cultural. Tempos e espaços escolares e o processo de integração das tecnologias e mídias digitais. Gestão democrática dos processos escolares e as estâncias colegiadas na escola.	60h (anual) 30h (2º sem)
LIB038	COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS-LIBRAS/FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS – A compreensão histórica das comunidades surdas e de sua produção cultural. Bilinguismo e educação de surdos: diretrizes legais e político-pedagógicas. Aspectos linguísticos da língua de sinais brasileira: teoria e prática.	60h

EP154	CURRÍCULO: TEORIA E PRÁTICA - O campo curricular como uma construção: cultural, pedagógica, histórico-social, política e econômica. As teorias curriculares na literatura internacional e brasileira. Análise de Propostas Curriculares Oficiais da educação básica. Fundamentos teórico-metodológicos na organização curricular da educação básica e suas modalidades. Currículo em ação na educação escolar.	60h
EP147	PESQUISA III - Ciência e sociedade: pertinência, qualidade e relevância do conhecimento científico produzido na universidade. Características de um trabalho monográfico de conclusão de curso. Fases para elaboração de um projeto de pesquisa: delimitação do problema, elaboração de perguntas de pesquisa e hipóteses, definição dos objetivos, elaboração da revisão da literatura, escolha da metodologia, referências e fontes. Normas de ética na pesquisa em Ciências Humanas, Sociais e Educação.	30h
ET205	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II - A educação enquanto objeto de análise da teoria sociológica. Educação e organização social: reprodução e mudança social. A instituição escolar. Relação da educação e da escola com: emancipação e transformação social, desigualdade e diversidade social, dominação e poder. Questões sociais contemporâneas e educação.	60h
CARGA HORÁRIA		300h

9º PERÍODO		
CÓD	DISCIPLINAS E EMENTAS	CARGA HORÁRIA
ET444 ou EP454 ou EM400 (anual)	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - Planejamento e desenvolvimento de pesquisa na área educacional, em diálogo com os eixos formativos do Curso de Pedagogia.	180h (anual) 90h (1º sem)
EM268	PROJETOS INTERDISCIPLINARES PARA OS ANOS INICIAIS - Concepção de interdisciplinaridade em um projeto escolar. Desenvolvimento de projeto envolvendo conteúdos e materiais didáticos, integrando as áreas de ciências, geografia, história e matemática.	120h
EP452	EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E CULTURA DAS MÍDIAS NA ESCOLA - Educação, tecnologia, ciência, cultura e cultura das mídias, evidenciando a complexidade da temática e seus aspectos ambivalentes, paradoxais e contraditórios numa perspectiva críticodialógica e suas relações com as práticas escolares. Cultura de massas, indústria cultural e cibercultura. O Fenômeno das Redes Sociais e suas implicações para a educação. Implicações das tecnologias e mídias digitais para os processos pedagógicos escolares. Conhecimento tecnológico pedagógico do Conteúdo e a formação de	60h (anual) 30h (1º sem)

	professores. Relações entre as tecnologias e as mídias e suas influências na educação e na formação de identidades e das diversidade. Novos letramentos e as TIC. Os dispositivos móveis e a acessibilidade à informação: implicações à escola.	
	OPTATIVAS	60h
	CARGA HORÁRIA	300h

10º PERÍODO		
CÓD	DISCIPLINAS E EMENTAS	CARGA HORÁRIA
ET444 ou EP454 ou EM400 (anual)	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - Planejamento e desenvolvimento de pesquisa na área educacional, em diálogo com os eixos formativos do Curso de Pedagogia.	180h (anual) 90h (2º sem)
ET210	ÉTICA, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS - Conhecimento e discurso ético. Relações entre valores e normas morais. A lei moral e sua problematização. Os fundamentos dos Direitos Humanos e suas questões na educação e docência. Configuração histórica dos Direitos Humanos, a geração de direitos e as concepções dos direitos individuais e coletivos. A dignidade humana e sua problematização. Cultura da paz, tolerância e pluralismo.	30h
EP452	EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E CULTURA DAS MÍDIAS NA ESCOLA - Educação, tecnologia, ciência, cultura e cultura das mídias, evidenciando a complexidade da temática e seus aspectos ambivalentes, paradoxais e contraditórios numa perspectiva críticodialógica e suas relações com as práticas escolares. Cultura de massas, indústria cultural e cibercultura. O Fenômeno das Redes Sociais e suas implicações para a educação. Implicações das tecnologias e mídias digitais para os processos pedagógicos escolares. Conhecimento tecnológico pedagógico do Conteúdo e a formação de professores. Relações entre as tecnologias e as mídias e suas influências na educação e na formação de identidades e das diversidade. Novos letramentos e as TIC. Os dispositivos móveis e a acessibilidade à informação: implicações à escola.	60h (anual) 30h (2º sem)
	OPTATIVAS	150h
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO PERÍODO	300h
	CARGA HORÁRIA TOTAL DOS PERÍODOS	3000h
AAC003	ATIVIDADES FORMATIVAS	200h
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	3200h

RESOLUÇÃO Nº 113/18-CEPE

Estabelece as disciplinas e práticas profissionais que passarão a compor o elenco do Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da Universidade Federal do Paraná, consubstanciado no parecer nº 238/18 exarado pelo Conselheiro Rafael Stefanichen Ferronato no processo nº 034485/2018-02 e por unanimidade de votos,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar a criação das seguintes disciplinas que passarão a compor o elenco do Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação:

CÓDIGO	DISCIPLINA	C.H. SEMESTRAL							TOT
		PD	LB	CP	ES	OR	PE	EFP	
EM065	Metodologia do Ensino da Literatura Infantil	30	-	-	-	-	-	-	30
EM067	Pedagogia em ambientes clínicos	30	-	-	-	-	-	-	30
EM067	Pedagogia em Ambientes Clínicos	30	-	-	-	-	-	-	30
EM139	Seminário Interdisciplinar	30	-	-	-	-	-	-	30
EM144	Cartografia Escolar	30	-	-	-	-	-	-	30
EM145	A História fora da Sala de Aula	30	-	-	-	-	-	-	30
EM146	Urgência e Emergência no Ambiente Escolar: possibilidade de ação do educador	30	-	-	-	-	-	-	30
EM189	Educação Integral: Uma Metodologia para o Aumento do Tempo Escolar	30	-	-	-	-	-	-	30
EM193	Alfabetização e Cultura Escolar	30	-	-	-	-	-	-	30
EM194	Constituição Social da Docência	30	-	-	-	-	-	-	30
EM197	Práticas Educativas para a Formação do Leitor na Educação Infantil	30	-	-	-	-	-	-	30
EM205	Educação em saúde na escola	60	-	-	-	-	-	-	60
EM207	Leitura e Mediação	60	-	-	-	-	-	-	60

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO • RESOLUÇÃO Nº 113/18-CEPE

2-3

EM219	Educação do Corpo e Infância	30	-	-	-	-	-	-	30
EM220	Metodologia do Ensino de Educação Física	30	-	-	-	-	-	-	30
EM221	Estudos Históricos e Culturais sobre os Jogos, os Brinquedos e as Brincadeiras na Infância	30	-	-	-	-	-	-	30
EM237	Pesquisa Educacional I	30	-	-	-	-	-	-	30
EM247	Tópicos Especiais em Filosofia e Educação II	60	-	-	-	-	-	-	60
EM257	Metodologia do Ensino de Artes - Música	30	-	-	-	-	-	-	30
EM258	Alfabetização	60	-	-	-	-	-	-	60
EM259	Linguística e Ensino	30	-	-	-	-	-	-	30
EM260	Metodologia do Ensino das Artes Visuais	30	-	-	-	-	-	-	30
EM261	Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental	-	-	-	-	-	-	120	120
EM262	Metodologia do Ensino de Ciências	30	-	-	-	-	-	-	30
EM263	Metodologia do Ensino de Matemática	30	-	-	-	-	-	-	30
EM264	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	30	-	-	-	-	-	-	30
EM265	Metodologia do Ensino de História	30	-	-	-	-	-	-	30
EM266	Metodologia do Ensino de Geografia	30	-	-	-	-	-	-	30
EM267	Pesquisa Educacional II	30	-	-	-	-	-	-	30
EM268	Projetos Interdisciplinares para os anos iniciais	60	-	-	60	-	-	-	120
EM269	Educação Infantil: concepções e práticas	60	-	-	-	-	-	-	60
EM270	Didática	60	-	-	-	-	-	-	60
EM271	Leitura, escrita e formação	30	-	-	-	-	-	-	30
EM272	Arte na Escola II	30	-	-	-	-	-	-	30
EM273	Avaliação e Educação Infantil I: Contextos Educativos	30	-	-	-	-	-	-	30
EM274	Práticas Educativas com Crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil: Fundamentos e Possibilidades	30	-	-	-	-	-	-	30

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO • RESOLUÇÃO N° 113/18-CEPE**3-3**

EM275	Museus e patrimônio no ensino de História	10	-	50	-	-	-	-	60
EM276	Educação ambiental na escola	30	-	-	-	-	-	-	30
EM277	Conteúdos específicos para o ensino de História	30	-	-	-	-	-	-	30
EM278	Práticas de texto	30	-	-	-	-	-	-	30
EM279	Arte na Escola I	30	-	-	-	-	-	-	30
EM373	Seminário de ensino e pesquisa	30	-	-	-	-	-	-	30
EM400	Trabalho de Conclusão de Curso	-	-	-	-	180	-	-	180
EM449	Estágio em Docência na Educação Infantil	-	-	-	-	-	-	120	120

Art. 2º - Esta Resolução entrará em vigor em 2019.

Sala das Sessões, em 21 de dezembro de 2018.

Ricardo Marcelo Fonseca
Presidente

ANEXO 2 – MATRIZ CURRICULAR UFPR 2009

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ-UFPR SETOR DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
---	---

**CURSO DE PEDAGOGIA – MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

MATRIZ CURRICULAR-OBIGATÓRIAS/2009

(Resoluções 30, 31, 32 e 33/08 CEPE/UFPR)

<u>CURRÍCULO 2009 - OBRIGATÓRIAS</u>		
CÓD	DISCIPLINAS E EMENTAS	CARGA HORÁRIA
1º ANO		
ET433	Filosofia da Educação I Conceito de Filosofia e Filosofia da Educação. Objeto da Filosofia da Educação. Abordagem Lógica, Ética, Metafísica, Estética e Epistemológica da Filosofia da Educação. Os fundamentos filosóficos dos projetos educativos na Antiguidade e sua relação com o conceito e a formação do Homem. A matriz conceitual da Modernidade (Racionalismo, Empirismo) e a mudança de perspectiva em relação à formação do Homem. O fundamento da construção de uma possível ciência pedagógica.	90h
ET435	História da Educação I Concepções e objetivos do estudo da História da Educação. Inter-relações entre educação, cultura e cotidiano em diferentes períodos históricos. Mudanças dos processos educacionais: das práticas educativas, das teorias pedagógicas e das organizações do ensino escolar em diferentes contextos e períodos históricos das sociedades ocidentais.	60h
ET432	Biologia Educacional A Biologia educacional e os Fundamentos da Educação. As bases biológicas do crescimento e desenvolvimento humano: interação de fatores e a contribuição da biologia ao processo educativo. A dimensão neurobiológica na compreensão do processo ensino aprendizagem e desenvolvimento da inteligência. Os temas do meio ambiente e saúde.	120h
EP098	Função Social do Pedagogo Dimensão histórica da formação do pedagogo no Brasil – da origem às formulações atuais.. Concepções e tendências da formação e da atuação do(a) pedagogo(a) face à conjuntura contemporânea	30h

	brasileira nos âmbitos social, cultural, econômico, político e educacional escolar e não-escolar: desafios.	
EP096	Organização e Gestão da Educação Básica I Aspectos históricos do processo de constituição do sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96. A Organização dos sistemas da Educação Básica e a articulação entre os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino: os desafios da democratização social e escolar.	60h
EP097	Organização e Gestão da Educação Básica II A legislação complementar vigente, em âmbito nacional e local, na Educação Básica e suas relações com a organização e gestão da escola. Análise dos indicadores sociais e educacionais, quantitativos e qualitativos, referentes à demanda, à oferta e à qualidade da Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades.	60h
EM455	Pesquisa Educacional Elementos de Epistemologia da Ciência. Processos de produção de conhecimento em Ciências Humanas. Fundamentos teórico-metodológicos das pesquisas em Educação. Campos de pesquisa educacional. Processo e etapas da pesquisa. Elementos de projetos de pesquisa. Normas para apresentação do trabalho científico. Análise de trabalhos de pesquisa produzidos na área da Educação.	60h
ET030	Fundamentos da Educação Infantil Concepções de infância a partir do enfoque interdisciplinar considerando a base histórica, biológica, psicológica, antropológica e sociológica. Implicações para a educação infantil. Políticas contemporâneas de atendimento à infância: concepções, características e objetivos.	30h
ET439	Fundamentos da Educação Especial Evolução histórica da Educação Especial no Brasil. Princípios norteadores da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Legislação e normas. Caracterização da clientela. Programas de atendimento. Formação de Recursos Humanos.	60h
2ºANO		
ET434	Filosofia da Educação II As correntes filosóficas da Modernidade (Iluminismo, Materialismo, Positivismo). As correntes filosóficas contemporâneas (Fenomenologia, Hermenêutica, Existencialismo, Pragmatismo, Teoria Crítica). Implicações e influência destas correntes filosóficas na Educação. Conceito de indivíduo e pessoa e sua relação com a práxis educacional. A ciência da Educação como elo agregador entre o indivíduo (cidadão) e a sociedade. Temáticas filosóficas no Ensino Fundamental. A filosofia para crianças e a Filosofia para o pensar.	90h
ET436	História da Educação II Concepções e objetivos do estudo da História da Educação Brasileira. Importância das inter-relações socioculturais para a compreensão da realidade educacional. O processo educacional: as práticas educativas presentes na sociedade, as teorias pedagógicas e as organizações do ensino escolar em diferentes contextos e períodos históricos da sociedade brasileira.	60h

ET440	Sociologia da Educação A sociologia enquanto área de conhecimento que analisa a relação entre educação e sociedade. A educação como fato social. Educação e socialização. Escola enquanto instituição social e sua função social. Educação e reprodução social. Educação e mudança social. Abordagem sociológica de problemas educacionais brasileiros.	120h
ET437	Psicologia da Educação I A Psicologia da Educação na análise e compreensão dos diversos contextos educacionais. Abordagens psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem: perspectivas psicanalítica, humanista e behaviorista.	60h
EP104	Educação e Trabalho: A categoria trabalho, suas relações com a educação e com os processos de escolarização; o trabalho como princípio educativo; mudanças no mundo do trabalho e educação; implicações das relações entre trabalho e educação para a organização do trabalho pedagógico escolar e não escolar.	60h
EM246	Metodologia de Ensino da Educação Infantil Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos de ensino da educação infantil.	30h+15h
EM243	Metodologia de Ensino de Artes Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Artes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	30h+15h
EM450	Didática O conhecimento didático e suas relações com as demais áreas do conhecimento. A ação didática e sua inserção na cultura. A educação, os processos de escolarização e a formalização da ação didática, a partir dos significados histórico-culturais locais e globais. A relação pedagógica: professor, aluno, conhecimento e os diferentes aspectos do ensinar e aprender. Os sujeitos, as novas subjetividades e os novos objetos da educação nos cruzamentos culturais. A formação docente e suas especificidades no mundo contemporâneo.	90h
EP101	Educação de Jovens e Adultos A construção histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: concepções e políticas. Os sujeitos e a especificidade do trabalho pedagógico em EJA: tempo, trabalho e cultura.	30h
3ºANO		
EM452	Prática Pedagógica A – Estágio em Docência na Educação Infantil Análise crítica da prática pedagógica na Educação Infantil. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão.	120h
EM241	Metodologia de Ensino de História Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de História na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	30h+15h
EM239	Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	30h+15h

EP103	Políticas Educacionais Concepções de Política, Poder, Estado e Democracia e suas relações com a educação. Reformas Educacionais no Brasil e na América Latina. Planejamento e gestão da educação: Planos de educação, regime de colaboração, municipalização, descentralização. Políticas para a educação básica e ensino superior. Financiamento da Educação: Fundos públicos, vinculação orçamentária, descentralização financeira, manutenção e desenvolvimento do ensino.	60h
EM454	Alfabetização Fundamentos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos da alfabetização. Aspectos históricos da alfabetização. Características e psicogênese da leitura e da escrita. Encaminhamento metodológico da alfabetização na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.	60h
ET438	Psicologia da Educação II Abordagens psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem: perspectivas psicossociais, interacionistas e cognitivistas.	60h
EP 445	O Trabalho Pedagógico na Educação não-escolar Fundamentos epistemológicos da Pedagogia e os processos educativos não escolares: movimentos sociais, setor produtivo, organizações populares e entidades da sociedade civil, no contexto brasileiro contemporâneo, evidenciando sua identidade enquanto ciência que estuda e produz conhecimento pedagógico. O papel do pedagogo nos processos de produção, organização e articulação do conhecimento e da práxis pedagógica no âmbito das relações sociais e culturais concretas; análise da dimensão educativa em espaços não escolares: pesquisa de campo.	90h
ET441	Comunicação em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS: Educação Bilíngue de Surdos História da surdez e da língua de sinais. Constituição do sujeito surdo. Noções básicas da língua de sinais brasileira.	60h
ET075	Estudos da Infância Infância como construção social. Contribuições do campo da história, da sociologia e da psicologia para a temática da infância. A construção histórica da educação infantil no Brasil. A especificidade do trabalho em educação infantil: cuidado e educação. Infância e diversidade cultural: relações de raça/etnia, gênero e idade A pesquisa sobre infância e educação infantil.	30h
4ºANO		
EM199	Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Análise crítica da prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação de Jovens e Adultos. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão.	120h
EM240	Metodologia de Ensino de Matemática Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	45h

EM242	Metodologia de Ensino de Geografia Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Geografia na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	45h
EM244	Metodologia de Ensino de Educação Física Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Educação Física na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	45h
EM245	Metodologia de Ensino de Ciências Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Ciências na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	45h
EP 446	Avaliação Educacional Avaliação do processo educacional: sujeitos, natureza, concepções, procedimentos e instrumentos teórico-metodológicos. Principais concepções, tendências e perspectivas da avaliação historicamente presentes no ensino brasileiro. Indicações legais para a área da avaliação educacional e seus desdobramentos na prática pedagógica. A avaliação institucional: limites e possibilidades. As políticas de avaliação educacional no Brasil.	60h
EP 447	Currículo: Teoria e Prática O campo curricular educacional como uma construção: pedagógica, cultural, histórico-social, política e econômica. As teorias curriculares na literatura internacional e brasileira. Propostas Curriculares Oficiais e as influências na educação básica: adesão e resistência. Tendências curriculares contemporâneas. Fundamentos teórico-metodológicos na organização curricular da educação básica e suas modalidades. Currículo em ação na educação escolar e não escolar: mediações e interpretações dos sujeitos da prática pedagógica.	60h
ET073	Tópicos Especiais em Psicologia da Educação A relação entre Psicologia da Educação, Educação e mundo contemporâneo. Discussão das propostas de pesquisa e/ou intervenção relativas a problemas atuais no contexto educacional.	60h
5º ANO		
EP449	Prática Pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar Participação do estagiário no trabalho pedagógico escolar considerando aspectos preponderantes do Projeto Político Pedagógico e da formação do aluno na sociedade brasileira contemporânea. Caracterização dos processos presentes na organização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva teórico-prática. Investigação e problematização do trabalho pedagógico escolar e da ação do pedagogo mediante construção de categorias de análise da escola campo de estágio. Elaboração de Relatório de caráter analítico contemplando a reflexão teórico-prática do processo de estágio com elementos indicativos para a formulação do Plano de Ação do Pedagogo.	240h
EP448	Organização do Trabalho Pedagógico A função da escola básica em seus diferentes níveis e modalidades no contexto histórico e cultural contemporâneo: aspectos sociais,	90h

	políticos e econômicos. O pedagogo como articulador do trabalho pedagógico: sujeitos, tempos, espaços, conhecimentos, saberes, métodos. A escola como espaço de qualificação da atuação educador (professor, pedagogo e demais sujeitos). O processo pedagógico: a gestão, o planejamento, o currículo e a avaliação escolar.	
EP099	Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias Relações entre educação, tecnologia e cultura das mídias. Tecnologia e mídias como produto social e como processos produtores da cultura na contemporaneidade. Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências. Cultura de massas, indústria cultural e educação. Redes de conhecimento. Implicações das relações entre tecnologia e mídias para os processos pedagógicos escolares e não escolares.	30h
EP450, ET442, ET456	Trabalho de Conclusão de Curso Desenvolvimento de pesquisa na área educacional, culminando em elaboração de trabalho monográfico.	210h
	OPTATIVAS	300h
AAC017	ATIVIDADES FORMATIVAS COMPLEMENTARES	110h
	CARGA HORÁRIA TOTAL	3200h