

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM  
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA - CVRM  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E  
HUMANIDADES – PPGECH**

**OZINETE CARVALHO VEIGA LIMA**

**A LEITURA NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DE PROFESSORES  
UNIVERSITÁRIOS E AS IMPLICAÇÕES EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**HUMAITÁ-AM**

**2024**

**OZINETE CARVALHO VEIGA LIMA**

**A LEITURA NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DE PROFESSORES  
UNIVERSITÁRIOS E AS IMPLICAÇÕES EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada para a Defesa ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas - UFAM/IEAA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

**Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Reis da Silva**

Linha de pesquisa 1: Perspectivas teórico-metodológicas para ensino das ciências humanas.

Humaitá-AM

2024

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L732I Lima, Ozinete Carvalho Veiga  
A leitura na trajetória formativa de professores universitários e as implicações em suas práticas pedagógicas / Ozinete Carvalho Veiga Lima . 2024  
124 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Vera Lúcia Reis da Silva  
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) -  
Universidade Federal do Amazonas.

1. Leitura e escrita. 2. Formação de professores. 3. Língua portuguesa. 4. Professores universitários. 5. Narrativas docentes. I. Silva, Vera Lúcia Reis da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

OZINETE CARVALHO VEIGA LIMA



“Este trabalho foi desenvolvido com o apoio do Governo do Estado do Amazonas por meio Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, com a concessão de bolsa de estudo”

## DEDICATÓRIA

“Porque dele, por ele e para ele são todas as coisas. A ele seja a glória para sempre! Amém”.  
(Romanos 11.36)

Dedico este trabalho aos meus pais: José de Almeida Veiga e Ozita Desmarest Carvalho Veiga, pelo apoio e incentivo.

Ao meu irmão Jorge Cavalho Veiga, pelas dicas e palavras motivadoras.

À minha irmã Ozilene Carvalho Veiga (*in memoriam*)

Ao meu esposo Angélio Nunes de Lima e minha filha Nadjelle Veiga Lima, que são meus tesouros.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, o criador e Senhor da minha vida, seja toda glória e louvor, pois ele me concedeu sabedoria, saúde e força para permanecer entusiasmada nesse processo, sem Ele não poderia ter chegado até o fim deste sonho.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva, minha orientadora, por todo apoio, dedicação, que não mediu esforços para acompanhar cada etapa, colaborando com sua competência, experiência profissional e conselhos instigadores que me desafiaram a ser mais aplicada na profundidade da investigação da pesquisa, cultivando acima de tudo, a relação de amizade.

Ao meu esposo Angélio, que foi meu maior incentivador no percurso deste sonho, nos momentos difíceis, sua companhia e suas palavras foram encorajadoras para prosseguir e ficar tranquila com a harmonia do nosso lar. À princesinha Nadjelle, uma filha compreensível que ao perceber em certos momentos minha preocupação com os trabalhos, tinha sempre uma palavra de ânimo, mesmo quando faltei em dar maior atenção a ela foi minha companheira no dia a dia.

Aos meus pais José e Ozita, e meu irmão Jorge que sempre colaboraram e me incentivaram para percorrer essa jornada formativa, e pelo acolhimento que deram à minha filha quando precisei. À minha irmã Ozilene (*in memoriam*), mas que em vida foi minha incentivadora em tudo, sempre torcendo, convicta que eu conseguiria ser aprovada para o mestrado.

A cada professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, pela contribuição no conhecimento e crescimento intelectual durante as disciplinas; principalmente aos professores que contribuíram como participantes da pesquisa.

Às avaliadoras: Profa. Dra. Grace dos Anjos Freire Bandeira e Profa. Dra. Maria Isabel Alonso Alves pela valiosa contribuição que recebi na Qualificação e para esse momento de Defesa, o aporte de suas avaliações dará maior profundidade na pesquisa.

Aos colegas da turma, que juntos enfrentamos momentos difíceis e desafiadores, mas também desfrutamos de risos e momentos especiais ao longo do curso. Ao amigo Marcos Caldas, que sempre se dispôs a ajudar e encorajar quando eu precisei. Ao Marcos Antônio, que sempre compartilhou conhecimento e tem sido um exemplo de superação em meio às circunstâncias da vida.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pela bolsa concedida para a realização do projeto de pesquisa.

Muito obrigada!

LIMA, Ozinete Carvalho Veiga. A leitura na trajetória formativa de professores universitários e as implicações em suas práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, Humaitá, Amazonas, 2024.

## **RESUMO**

Esta pesquisa, que tem como objeto a leitura e a escrita, foi em busca de respostas para o seguinte problema: Qual a percepção que professores universitários têm de si em relação à leitura e escrita em suas trajetórias formativas? Que foi seguido do objetivo geral de analisar a percepção que os professores têm de si com relação à leitura e a escrita no percurso formativo e as implicações em suas práticas pedagógicas no curso de Letras da UFAM/IEAA. A pesquisa foi delineada pela abordagem qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados a Entrevista Narrativa. O tratamento de dados coletados seguiu pela ótica da Análise de Conteúdo. A pesquisa evidenciou que o estímulo à leitura desenvolvido ainda na infância, favorece significativamente a vida escolar, principalmente se a motivação parte do contexto familiar, aspecto esse que contribuiu para o desenvolvimento do hábito de leitura e desenvoltura da escrita. As experiências e as vivências do processo formativo tiveram implicações em suas práticas pedagógicas, como professores de Língua Portuguesa, em que a leitura e a escrita são imprescindíveis para quem ensina e para quem aprende.

**Palavras-chave:** Leitura e escrita. Formação de professores. Língua Portuguesa. Professores Universitários. Narrativas Docentes.

## **ABSTRACT**

This research, whose object is reading and writing, sought answers to the following problem: What is the perception that university teachers have of themselves in relation to reading and writing in their formative trajectories? This was followed by the general objective of analyzing the perception that teachers have of themselves in relation to reading and writing during their training and the implications for their teaching practices in the UFAM/IEAA Languages course. The research was based on a qualitative approach, with Narrative Interviews as the data collection technique. The data collected was processed using Content Analysis. The research showed that the encouragement to read, developed in childhood, significantly favors school life, especially if the motivation comes from the family context, which contributed to the development of reading habits and writing skills. The experiences of the training process had implications for their pedagogical practices as Portuguese language teachers, in which reading and writing are essential for those who teach and those who learn.

**Keywords:** Reading and writing. Teacher training. Portuguese language. University teachers. Teaching narratives.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Locus</i> da pesquisa.....	50
Figura 2 - Capa de obras literárias.....	58
Figura 3 -. Imagens de Poemas e frases da literatura brasileira.....	77
Figura 4 -. Imagem de estudantes na biblioteca.....	92

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos trabalhos mapeados.....	34
Quadro 2 - Identificação dos trabalhos mapeados.....	37
Quadro 3 - Fase da entrevista narrativa.....	47
Quadro 4 - Eixos e dimensões de análises.....	56
Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa.....	56

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUCTO SOCIO HISTÓRICO.....</b>	<b>15</b>
1.1 Leitura e escrita na Educação Básica.....	21
<b>2 LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>26</b>
2.1 Leitura e escrita na docência universitária.....	28
2.2 O que refletem as pesquisas científicas sobre a prática de leitura e escrita.....	33
2.3 Análises dos trabalhos selecionados .....	37
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>44</b>
3.1 A abordagem da Pesquisa .....	44
3.2 A Técnica de Entrevista Narrativa.....	45
3.3 <i>Locus</i> da pesquisa .....	50
3.4 Análise e interpretação de dados.....	53
<b>4 NARRATIVAS ANALISADAS: O PODER DAS VOZES.....</b>	<b>55</b>
<b>4.1 EIXO I- Leitura e escrita na trajetória da vida escolar e acadêmica.....</b>	<b>57</b>
4.1.1 Educação Básica.....	58
4.1.2 Educação Superior.....	68
<b>4.2 EIXO II- Leitura e escrita na prática pedagógica.....</b>	<b>77</b>
4.2.1 As implicações da leitura e da escrita nas práticas pedagógicas dos professores .....	78
4.2.2 A leitura e escrita no processo de ensinar e aprender a disciplina Língua Portuguesa.....	85
<b>4.3 EIXOIII- Leitura e escrita no exercício da docência universitária.....</b>	<b>92</b>
4.3.1 Contribuições da leitura e escrita na construção da identidade de professor universitário.....	92
4.3.2 Desafios de preparar acadêmicos na condição de futuros professores de Língua Portuguesa.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE I. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE II ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO 01 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

Partindo da importância social, cultural e histórica que a leitura e a escrita têm para a humanidade, é de fato inquestionável seu valor e impacto na formação profissional em qualquer área do conhecimento. Tendo em vista sua importância na formação inicial e continuada, o hábito de leitura e escrita é disposição indispensável na vida profissional de professores e de outros que se inserem, especialmente, na área da educação.

Mesmo sabendo da importância que a leitura e escrita tem em qualquer área do conhecimento, entende-se que a defasagem em relação a esses dois componentes que integram a estrutura curricular desde o início da vida escolar, acabam por desencadear alguma dificuldade na vida universitária.

Por meio das experiências pessoais desde a graduação até o mestrado, ainda se percebe a discussão sobre as dificuldades de letramento acadêmico. Ao entender que este é um processo de produção da leitura e da escrita no ensino superior, trago à memória a graduação, período da formação inicial, em que foi possível verificar que meu<sup>1</sup> nível de leitura e escrita não correspondia com as exigências do letramento acadêmico, uma realidade que também era de boa parte da turma. Havia muita dificuldade para compreender os textos e discuti-los, uma vez que interpretar criticamente requer conhecimento prévio e leitura de mundo. A graduação foi um despertar para a vida, para o mundo da leitura, diante da demanda de disciplinas a cumprir e se atualizar na cultura universitária.

A maioria dos colegas da turma e eu vínhamos de uma realidade em comum, tanto em contexto familiar como em contexto escolar, poucos pais de famílias tiveram um ensino de qualidade e poucos chegaram a concluir o ensino fundamental ou médio. O trabalho e a luta pela sobrevivência eram mais valorizados do que a educação, o que resultou na falta de incentivo aos estudos. Esses e outros fatores da vida contribuíram para a defasagem educacional, e o ensino básico da época não contribuiu para a nossa trajetória de experiência leitora, prejudicando nossa preparação na condição de acadêmicos e futuros professores.

Outro fator importante a destacar é que a implementação e o funcionamento permanente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) eram recentes na cidade de Humaitá/AM, onde se interiorizou em meados do ano de 2006. Nesse contexto, a formação continuada de alguns professores ainda estava em andamento. Devido à realidade do processo de expansão do ensino superior, a instituição recebeu professores com a formação mínima exigida pela legislação, sendo que alguns iniciavam o mestrado e, com rara exceção, pouquíssimos tinham doutorado.

---

<sup>1</sup> Nessa parte introdutória a primeira pessoa se torna em evidência pela necessidade de alguns momentos a escrita se referir a experiências pessoais da pesquisadora.

Sendo assim, tanto professores quanto estudantes passavam por transformações formativas e adequação do contexto acadêmico. Neste sentido, vale ressaltar a importância da trajetória formativa de professores universitários que têm diante de si a responsabilidade pela formação de outros. E pelo termo trajetória formativa, compreende-se como um “contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada professor continua sua maneira de ser professor” (Cunha; Isaia, 2006, p. 368).

Nesse processo da formação inicial a parceria entre os estudantes e os professores possibilitou vencer os desafios do ensinar e do aprender, pois como no dizer de Freire (2007, p. 23) “[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”.

Então, na caminhada desafiadora, concluir os estudos foi relevante para o processo de desenvolvimento pessoal, social, cultural e profissional. E, ainda que em momentos nos faltasse profundidade de conhecimento, isso não interferiu em nossa diplomação, pois um curso de graduação não encerra a formação de nenhuma profissão. Na certeza de que o caminho formativo não se findava naquele determinado momento, a busca por novos conhecimentos e formação continuada era a certeza de que precisávamos avançar.

Por esses fatores, buscou-se compreender como se configuraram os caminhos formativos de professores que atualmente integram o quadro efetivo do curso de Letras no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), e por meio deles, ouvir o que têm a dizer sobre as implicações da leitura e escrita no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em relação ao ensino e aprendizagem dos estudantes.

Entende-se que é no ambiente universitário que a familiaridade ou o hábito de ler e escrever são postos à prova daqueles que adentram esse espaço para a formação inicial, principalmente quando se trata de cursos de licenciatura, os quais preparam futuros profissionais para atuarem no campo da educação. Nessa perspectiva, a formação inicial do magistério é fundamental para a constituição da identidade docente e, tratando-se do professor de Língua Portuguesa, a leitura e escrita são elementos indispensáveis para sua prática da docência.

Diante das mudanças no mundo contemporâneo é necessário mudanças de paradigmas no processo de ensinar e aprender, em que o professor passa a ser o mediador desse processo, possibilitando a construção da autonomia dos estudantes, pois, como enfatiza Bandeira (2022, p. 150) “[...] os tempos que nos são contemporâneos exigem um novo perfil docente (talvez

mais facilitador da aprendizagem) e um novo perfil também discente (provavelmente mais autônomo em relação aos seus deveres)”.

Há de se reconhecer a importância do professor como mediador da aprendizagem e, para construir um docente facilitador nesse caminho da leitura e escrita, é necessário ter autonomia tanto por parte do docente quanto do discente. Isso se deve ao fato de que a leitura e a escrita não são processos que se adquirem naturalmente, pois exigem certas habilidades que precisam ser desenvolvidas desde o início da Educação Básica. Caso as defasagens advindas de etapas anteriores não sejam sanadas, podem acarretar consequências no processo da formação inicial no ensino superior.

Na perspectiva de trazer à luz o tema em questão, visualiza-se no professor universitário, participante da pesquisa, um potencial contribuinte para as narrativas. Ouvir suas experiências foi fundamental para responder algumas questões propostas no estudo. Considerando a importância social e profissional, o papel do professor universitário é essencial para aqueles que buscam alcançar novos patamares por meio do conhecimento, uma vez que a formação recebida na universidade é o caminho para a construção da carreira docente.

Apesar da desvalorização da profissão, as boas referências sobre os professores não podem ser ignoradas, pois são eles que formam indivíduos para a vida profissional. Esta pesquisa reconhece a valorização dos profissionais da educação, pois, em sua dinamicidade, capacitam outros que irão atuar em diversos campos da sociedade. Portanto, tornam-se protagonistas fundamentais quando se trata da formação de professores

Sendo assim, por meio de narrativas orais em diálogo com a temática e teóricos, esta pesquisa explora a relação entre a leitura e escrita, envolvendo professores do curso de Letras: Língua Portuguesa do IEAA. Entendemos que sobre estes recai parte das responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem, os quais envolvem temas específicos do curso diretamente relacionados à leitura e escrita - fatores principais no desenvolvimento acadêmico e condição necessária, principalmente, no processo da formação inicial de futuros professores nesta área.

Deste modo, a busca por resposta ao questionamento pode suscitar melhor compreensão do que está implícito e, portanto, abrir possibilidades de análise crítica e reflexão sobre a temática, que levantou o seguinte problema: Qual a percepção que professores universitários têm de si em relação a leitura e escrita em suas trajetórias formativas? Seguido do objetivo geral de analisar a percepção que os professores têm de si com relação a leitura e a escrita no percurso formativo e as implicações em suas práticas pedagógicas no curso de Letras da UFAM/IEAA. Este objetivo geral se sustenta com base nos seguintes objetivos específicos: a) Descrever a percepção que os professores têm de si com relação a leitura e escrita em seus processos

formativos; b) Identificar experiências formativas que contribuíram no desenvolvimento do hábito da leitura; c) Analisar os impactos da leitura e da escrita e as implicações em suas práticas pedagógicas.

A perspectiva desta pesquisa é ampliar o conhecimento sobre a temática, suscitando reflexões sobre a formação inicial de professores e possibilitando a socialização de experiências formativas que envolvem as práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa.

Espera-se que esta pesquisa seja um espaço para que os professores exercitem a memória e compartilhem experiências de suas vivências formativas e profissionais. Além disso, visa promover a autorreflexão sobre a docência universitária que exercem e as implicações que envolvem a leitura e a escrita no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

A pesquisa está organizada nas seguintes seções:

1 - Leitura e escrita na formação de professores: constructo sócio- histórico. Apresenta uma breve síntese do contexto histórico da educação no Brasil, destacando as implicações das práticas de leitura e escrita no processo da Educação Básica.

2 - Leitura e Escrita na Universidade e as implicações na formação do professor de Língua Portuguesa. Apresenta desafios dos estudantes que adentram para o ensino superior em relação a defasagem advindas da Educação Básica, trazendo a discussão para a formação inicial e, por fim, busca refletir sobre as pesquisas já concluídas em Programas de Pós-graduação em que se faz uma reflexão dos trabalhos selecionados para a produção do estado do conhecimento sobre a temática do estudo.

3 - Caminhos Metodológicos da Pesquisa. Trata do desenho metodológico, descrevendo o enfoque da abordagem qualitativa; a técnica de coleta de dados por meio de Entrevista Narrativa, e a análise de dados à luz da Análise de Conteúdo.

4 - Narrativas analisadas: o poder das vozes. Descreve os resultados da pesquisa em relação a percepção dos professores entrevistados referente aos eixos: a leitura e escrita na trajetória de vida formativa escolar e acadêmica; a leitura e escrita nas práticas pedagógicas; a leitura e escrita no exercício da docência universitária.

E por fim, as Considerações Finais que dão ênfase aos resultados do estudo, em que a prática de leitura e escrita, no processo formativo de cada participante, teve implicações no processo do ensinar e do aprender na condição de professores de Língua Portuguesa.

## **1 LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUCTO SÓCIO-HISTÓRICO**

*Leitura, antes de mais nada é estímulo, é exemplo  
(Ruth Rocha).*

O pensamento de Ruth Rocha nos leva a refletir sobre a importância da leitura por meio do estímulo e do exemplo. Nessa perspectiva compreendemos que a prática ou hábito de ler os signos, interpretar a letra, é uma construção que se adquire pelo constante exercício, logo, essa rotina é fundamental na educação.

Diante dessa reflexão não se pode negar a necessidade dessa leitura também no contexto de mundo em que os seres humanos estão inseridos e se construindo como sociedade. Sendo assim, um princípio importante na história de uma nação em que, define o nível de desenvolvimento intelectual do país.

Não podemos negar a realidade inovadora que vivemos, de uma sociedade tecnologizada com a facilidade de acesso à informações em instantes, no entanto, debates vêm sendo discutidos em trabalhos científicos quanto à defasagem de leitura que se apresentam no contexto educacional do Brasil.

A partir do exposto, destacamos que este trabalho caminha na perspectiva da reflexão crítica. Isto remete ao pensamento freireano, em que destaca a importância do ato de ler, de interpretar a letra, os signos, os significados. E não somente nesse aspecto, mas, sobretudo a leitura que se faz do contexto de mundo, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2019, p. 95).

É pela mediação do mundo que professores e alunos podem problematizar e dialogar a respeito de vários assuntos que são de suas realidades, que trazem significados para a vida, e é nesse processo de socialização de experiências que se produz o conhecimento. Por isso, a leitura é indispensável na vida dos que almejam conhecimento mais apurado, e necessidade de mudanças da própria realidade, ampliando sua visão de mundo e contribuindo para o processo de escrita.

Partindo desses pressupostos, considera-se que a leitura da palavra por ser um fator inseparável da escrita, o que torna o professor componente fundamental na construção de estudantes leitores, incentivando-os na prática do ato de ler. Ou seja, além de ensinar as regras que são próprias da língua portuguesa, ajudá-los a usar esses conhecimentos no processo da produção textual é contribuir com o desenvolvimento da escrita nas mais diversas formas de escrever.



Sendo assim, a leitura faz a diferença na produção da escrita. Mas, ainda, é uma barreira para muitos acadêmicos que chegam no nível superior com essa defasagem e sentem dificuldades de colocar no papel seus argumentos, pela falta de conhecimento prévio e até mesmo de vocabulário mais elaborado.

Não podemos nos excluir das tecnologias digitais, que têm contribuído para o avanço do conhecimento e trazido pessoas para mais perto do mundo letrado, já que disponibiliza ferramentas digitais para isso. Contudo, apesar de ser um avanço para todas as áreas do conhecimento, é na área da educação que vai evidenciar a questão da leitura não apenas das palavras, mas da visão de mundo. Mas, vale ressaltar que conviver com as tecnologias sem alienação é imprescindível direcionar os estudantes para o bom usufruto dessas ferramentas tecnológicas.

A leitura tem sido uma questão desafiadora para professores e estudantes que a cada ano buscam reverter as defasagens apresentadas pelas avaliações quer sejam realizadas pelos órgãos nacionais ou internacionais. Essa cultura, ainda, precisa ser melhorada, pois considera-se uma questão complexa que envolve entre outras situações, as sociais e mesmo as culturais. Diante de várias situações que interferem na cultura da leitura, considera-se, que esta é primordial para a formação em qualquer área do conhecimento.

Revisitando o contexto da educação no Brasil a leitura sempre foi posta como desafio, mesmo porque, poucos podiam usufruir de instrumentos que pudessem conduzir para esta atividade. No final do século XVIII para o século XIX período em que a oralidade era o principal meio de comunicação, a caligrafia era vista com valor estimável e uma conquista que não era para todos. Conforme Neves e Castanho (2006, p.11):

A escrita era difícil devido ao talhe da pena, que exigia precisão de movimento no uso do canivete, trabalho este que era ensinado pelo professor. O papel também era caro, artigo de luxo, por isso seria cuidadoso evitar o desperdício. As crianças, por sua vez, aprendiam a ler e a escrever simultaneamente, utilizando-se das superfícies apagáveis da areia e ardósia para erro e correção.

Nessa época, surgiu a preocupação com a escrita, uma vez que não havia materiais necessários para o estudo. A falta de livros também era um problema até meados do século XIX, sendo raros, apenas alguns que eram utilizados em pouquíssimas escolas. Além disso a leitura e acesso à escola era restrito, escravos e empregados eram privados dos estudos, apenas aos senhores portugueses e seus filhos lhes eram assegurados o direito de acesso à leitura.

Nessa perspectiva é necessário pensar na trajetória educacional brasileira, numa breve retrospectiva do contexto histórico, político, econômico e social para analisar como se deu a organização e desenvolvimento do sistema de ensino.

Com relação ao processo de formação dos primeiros professores e suas práticas em relação a leitura e a escrita, bem como os materiais didáticos disponíveis que utilizavam, e a que público eles ensinavam, requer um olhar para que se compreenda qual a visão desses professores em relação a alfabetização. Sendo assim, é importante que isso se torne conhecido, pois a partir dessas primeiras iniciativas foi possível definir o ensino da língua portuguesa.

A educação no Brasil de forma sistematizada teve seu início no período colonial com os jesuítas com a intenção de catequizar e escolarizar os nativos. Para Saviani (2013), os jesuítas formaram uma elite colonial brasileira, haja vista, que o ensino da doutrina cristã se direcionava aos indígenas, enquanto o ensino da leitura, da escrita e do cálculo era para os privilegiados colonos. Nesse contexto, pode-se dizer que não havia formação para professores, pois apenas os jesuítas tinham o domínio do conhecimento da leitura e escrita, aprovados pela Igreja Católica.

De acordo com Fonseca (2019), o ensino durante o período colonial era de responsabilidade da família e da Igreja Católica, já o Estado, não tinha esse compromisso. O ensino não tinha como objetivo o desenvolvimento intelectual dos nativos, mas o objetivo da civilização dos sujeitos era útil para beneficiar a igreja e a Coroa. Havia um paralelo em que a educação em si, era “o processo de formação dos indivíduos para o convívio social [...] definida como fundamental para a determinação da ordem e das hierarquias sociais, para a manutenção dos bons costumes e para a observância dos preceitos religiosos” (Fonseca, 2019, p. 24). E a instrução era a parte de exercício do “processo de aprendizado de conhecimentos práticos que dariam maior sentido à utilidade social dos indivíduos” (Idem, 2019, p. 24).

A divisão da educação era evidente: os filhos de portugueses e outros descendentes europeus tinham um atendimento diferenciado; além do ensino religioso, eles tinham mais disciplinas voltadas às letras, assuntos mais aprofundados em relação aos indígenas.

O sistema de ensino implantado pelos jesuítas perdurou de 1549 a 1759. Com a chegada de Marquês de Pombal esses religiosos foram expulsos e deu-se início a um novo sistema de ensino no Brasil. Isso ocorreu num período em que surge o movimento iluminista na Europa com suas transformações na área política, econômica e social, colocando em dúvida os ensinamentos da igreja, pondo a razão para o alcance do conhecimento, o que enfraqueceu a relação de consonância que havia entre a igreja e a Coroa Portuguesa.

Com as reformas pombalinas em 1772, foi implantado o novo sistema de ensino, utilizando as aulas régias que segundo Vieira (2017, p. 80, destaque da autora):

Consistia em ensinar vários alunos dispostos num mesmo lugar ao mesmo tempo. Porém, ensinava-os a ler, escrever e contar separadamente. O professor chamava cada aluno individualmente, e ensinava-lhe a “lição” a qual deveria ser

repetida posteriormente por este no seu lugar originário enquanto o professor atendia mais outro aluno.

O ensino das primeiras letras não teve o êxito esperado. Houve uma desordem que prejudicou o financiamento para manutenção da educação, uma vez que parte da responsabilidade passou a ser do Estado. Na concepção de Seco e Amaral (2006, p.6) “[...] tais reformas significaram um retrocesso na educação escolar com o desmantelamento completo da educação brasileira oferecida pelo antigo sistema de educação jesuítica, melhor estruturado do que as aulas régias puderam oferecer”.

Diante disso, a educação não atendia a necessidade de todos, e até meados do século XIX, as escolas brasileiras não disponibilizavam de livros suficientes para acompanhar o ensino. Na prática de leitura, utilizava-se durante as aulas documentos de cartório, código criminal e a Bíblia. Era indicado também a leitura da Lei Geral do período imperial e História do Brasil como se observa no Art. 6º da Lei de 15 de outubro de 1827:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Até meados do século XIX, o ensino no Brasil enfrentava não apenas a escassez de livros, mas também a exclusão de determinados grupos. Como por exemplo, as mulheres não podiam ter o acesso à leitura e escrita, independentemente de sua origem étnica ou condição socioeconômica, conforme aponta Ribeiro (2000). A questão da alfabetização ganhou relevância política após a reforma da lei eleitoral de 1882, conhecida como Lei Saraiva, que proibiu o voto dos analfabetos.

O ensino da Língua Portuguesa passou então a ser incluído no currículo. A gramática e a literatura se tornam necessárias para o processo sociocultural e político após a independência do Brasil em 1822, incluídas também no currículo do ensino secundário onde livros didáticos foram base para o surgimento da disciplina de Língua Portuguesa. Para Razzini (2010), o que se destacava nessa disciplina era a expressão oral e do pensamento, no aspecto da estética da língua, através da seleção de literatura de autores portugueses.

Essa situação perdurou por muito tempo no país, configurando-se num constructo sócio-histórico e cultural, impedindo uma herança mais letrada, pois a organização da gramática nacional era submissa à gramática latina, assim também os livros.

O ensino brasileiro passou por muitas transformações: em alguns momentos se focava na oratória de literaturas; outros momentos, na gramática, mas sem o intuito de promover no

indivíduo uma leitura mais profunda de sua realidade ou valorização do seu contexto social, cultural, político e econômico.

No processo de alfabetizar a população, vemos uma priorização da escrita, já a leitura em si tem proporção menor. Segundo Coutinho (2005, p. 47, grifo do autor):

A concepção tradicional de alfabetização priorizava o domínio da técnica de escrever, não importando propriamente o conteúdo. Era comum as crianças terem de copiar escritos que não faziam para elas o menor sentido: “O boi bebe”, “Ivo viu a uva” e tantas outras sem sentido, mas sempre presente em cartilhas e nos textos artificializados criados com o único objetivo de “ensinar a ler e escrever”, pois se acreditava que se aprendia a ler e escrever memorizando sons, sílabas e letras. Tudo que era produzido pelos alunos precisava ser controlado: os aprendizes não eram autorizados a produzir livremente.

A citação retoma um momento histórico em que no Brasil a alfabetização se focava na escrita e não no conteúdo, não havia liberdade de compreensão de assuntos para ampliar o conhecimento dos alunos em seu contexto, forçavam mais a parte de manusear instrumentos para escrever, contornar, copiar letras, signos alfabéticos, sem o devido contexto, e liberdade para produzir a partir da concepção dos alunos. Um ensino controlado ao que se podia aprender, um período em que o ensino seguia as famosas cartilhas como o método para alfabetizar os alunos.

Em contrapartida Emília Ferreiro no final dos anos de 1970 apresenta juntamente com Ana Teberosky o resultado de pesquisa com alunos que dão um novo rumo ao processo de alfabetização com base em Piaget, e surge a obra, *Psicogênese da Língua Escrita* (1984). A obra apresenta níveis de desenvolvimento da escrita, que a partir do que o indivíduo compreende para que serve a escrita, não por obrigação de desenhar letras, mas ter a concepção do que se escreve e qual a função dessa escrita.<sup>2</sup>

A partir desse momento as cartilhas que se utilizavam para alfabetizar os alunos, passam a ser fortemente criticadas para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, e novos estudos tomam rumos para auxiliar tanto professores como alunos nesse processo de escolaridade. Como por exemplo, Soares diz que o processo de aprender a ler e escrever se dá por um “técnica”, ou seja, “pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar” (Soares 2003, p.15).

Segundo o estudo de Soares (2003), titulado, *A reinvenção da Alfabetização*, a autora considera que esse processo de alfabetização se dá por meio de dois processos, que devem ser

---

<sup>2</sup>Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/TCBYTMxBsqNB3Jw7QJLG3tc/?format=pdf&lang=pt>

simultâneos, que podem ser feitas ao mesmo tempo sem que uma seja pré-requisito da outra. Sendo assim, necessário que se alfabetize de forma sistemática e progressiva, por meio do sistema de fonologia e ortografia, que deve ser organizada para o ensino satisfatório.

Nessa concepção de alfabetização, e crítica com as cartilhas, o novo processo de alfabetização passa a se resumir em Letramento, um novo nome para criticar o método fônico de alfabetizar utilizado nas cartilhas. Porém, Soares alerta sobre essa nova reinvenção da alfabetização, que não deve ser desprezado o sistema de fonema/grafema, trazendo um leque de materiais escritos, sem se importar com a especificidade do sistema alfabético.

Para Soares o processo de Alfabetização é aprender ler e escrever por meios dos signos alfabéticos e ortográfico, já o letramento é poder aplicar a leitura e escrita de forma mais eficiente em vários contextos que se possa exigir (Soares, 2014).<sup>3</sup>

Contudo, o tema alfabetização ainda tem grande proporção mesmo que professores tenham recebido atualização de conhecimento, com métodos e teorias que orientem em sua função de alfabetizadores. Ainda é tema de discussão, quando o assunto se volta aos métodos de alfabetização, e quando os resultados são números de alunos que seguem os anos no ensino fundamental sem que de fato esteja totalmente alfabetizados.

De acordo com Soares (2018, p. 25):

Embora não se possa atribuir a uma só causa a persistência de problemas e controvérsias em torno de métodos de alfabetização, já que vários fatores relacionam-se com a *questão*, uma explicação prevalece sobre outras possíveis: métodos de alfabetização têm sido sempre uma *questão*, porque derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita. (Grifo da autora)

São inúmeros fatores que se pode atribuir aos problemas que se concentra nos métodos de alfabetização e letramento. Mesmo com todo avanço na área da educação em relação a leitura, o Brasil ainda permanece em baixa colocação de destaque mundial. Isso se configura em desvantagem para a construção de um contexto sócio-histórico mais promissor.

Conforme o relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) no Brasil, em 2018, foi registrado a média de proficiência de leitura de 413 pontos dos estudantes brasileiros, e a média dos estudantes de outros dezesseis países foi de 487 pontos. A diferença de 74 pontos do Brasil em relação aos demais países, significa dizer, que os estudantes brasileiros estão em condição desprivilegiada em relação aos outros quando o assunto é leitura.

Diante desse contexto, as práticas de leitura e escrita precisam ser exercitada desde a tenra idade, pois são ferramentas que contribuem para o desenvolvimento do intelecto,

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>

crescimento cognitivo, na construção linguística, nas habilidades didáticas, no processo de aprender e ensinar e na capacidade de influenciar na vida social. Por isso, o investimento tanto na vida dos alunos quanto na vida dos professores é uma possibilidade de se construir uma sociedade leitora.

A leitura é o ponto inicial de compreensão de mundo, abre caminhos para a aprendizagem e desenvolvimento da escrita, indo na contramão dos que pensam que esta é uma habilidade ou aptidão exclusiva de alguns. Por certo, é um processo trabalhoso, pois o ato de escrever requer tempo, disposição e, principalmente, o exercício contínuo de leitura. Não basta ter o conhecimento gramatical, sem que antes haja uma compreensão do que quer produzir ou escrever. [...] “a escrita é uma arma poderosa, senão por outra razão, porque seu destino é a leitura. A escrita documenta. Comunica. Organiza. Eterniza. Subverte. Faz pensar. A nós mesmos e aos leitores. Mas é um ato difícil. Muito mais difícil que a leitura” (Prado; Soligo, 2005, p. 35).

A leitura e a escrita contribuem para a construção da pessoa letrada<sup>4</sup> e mais do que isso, contribuem para a construção da cidadania. Abre caminho de reflexões sobre o contexto social e cultural, além de outros aspectos na condição de cidadão com ampla visão de mundo. E por isso não basta apenas ter acesso as informações de forma rápida disponibilizada pela tecnologia, mas saber usar os meios para produzir, inserir-se no mundo de forma crítica, participativa em sociedade.

### **1.1 Leitura e escrita na Educação Básica**

A importância da leitura reverbera na escrita, haja vista que sem ler é praticamente impossível escrever. Sendo assim, leitura e escrita são imprescindíveis e tem função fundamental na vida dos estudantes de qualquer modalidade de ensino ou área de conhecimento.

Por este motivo, a leitura vai além das possibilidades de indivíduos se comunicarem, como diz Silva (2011, p. 50) “não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos”, mas é a possibilidade de compreender, de refletir ou criticar o que se lê com relação ao mundo do leitor.

---

<sup>4</sup> Letrada: sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/letramento-e-alfabetizacao-entenda-as-diferencas/#:~:text=Um%20aluno%20alfabetizado%2C%20capaz%20de,acordo%20com%20as%20demandas%20sociais.>

Sendo assim, a prática de leitura e escrita mesmo que comece na família, se consolida de forma sistematizada na escola durante o processo da alfabetização, mas não apenas na aquisição dos códigos e signos linguísticos, mas de uma leitura mais holística, o qual se configura no que chamamos de letramento. São dois processos que precisam estar ligados, cumprindo a função social de alfabetizar, letrar e ampliar a visão de mundo.

Os conceitos das palavras letramento e alfabetização são bastante discutidos por autores que buscam compreender os novos sentidos desses termos e o nível em que o indivíduo se encontra. Segundo Morais; Albuquerque (2007, p. 7) o letramento é “[...] o conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”

E quanto ao termo *alfabetização* é:

[...]processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico). (Morais; Albuquerque, 2007, p. 15)

Neste sentido, o ler e o escrever tem interligações entre si muito embora cada um com sua especificidade. Uma forma significativa de alfabetizar é trilhar o caminho do letramento para que a construção da leitura e escrita se efetive de forma ativa.

Esses dois processos, alfabetizar e letrar conforme Soares (2009, p. 47) “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”

Esses processos para serem alcançados precisam primeiramente considerar a importância da leitura e escrita ainda na infância. Por isso, para construir o hábito de ler e escrever, devem partir do ambiente familiar, dos pais. No entanto, a realidade social, econômica e mesmo a cultural são aspectos que podem interferir nesse processo, tendo em vista as diferentes realidades das famílias.

Diante desses fatos, a escola com seus professores são os agentes que podem fazer a mediação nesse processo, visto que o ambiente familiar nem sempre está preparado ou conta com recursos para atender essa necessidade do aluno em fase de escolarização inicial e conduzir ações para práticas de leitura e escrita.

Assim, a responsabilidade se transfere ao professor que está na linha de frente do ensino e por sua formação para a docência considera-se que este esteja preparado para sanar essas deficiências vindas de etapas anteriores, desenvolvendo práticas pedagógicas que auxiliem na aprendizagem dos alunos para que consigam prosseguir com mais segurança em outras etapas dos estudos.

Sobre a importância da leitura, Silva (2011, p. 47) afirma que:

Leitura, enquanto uma forma de participação, somente é possível de ser realizada entre os homens. Os signos impressos, registrando as diferentes experiências humanas apenas medeiam as relações que deve existir entre os homens – relações estas que dinamizam o mundo cultural. Sendo um tipo específico de comunicação, a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural; o livro (ou qualquer outro tipo de material escrito) é sempre a encarnação de uma intencionalidade e, por isso mesmo, “sempre reflete o humano”. Daí a necessidade de um enfoque mais específico sobre os aspectos da comunicação humana, inerentes à leitura.

Compreende-se que, a leitura é uma prática social do indivíduo e sua realidade, o que se configura num constructo sociocultural, os signos linguísticos são meios escritos que reflete a comunicação de outros indivíduos por meio dos registros de materiais escritos a qualquer época.

A leitura e escrita se completam numa caminhada lado a lado, sendo essenciais no período da infância. É nessa fase que a leitura e escrita se constroem como parte da “bagagem experiencial” (Silva 2011, p.103).

Nessa caminhada de leitura e escrita, Freire (1989 p. 9) também contribui ao dizer que: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Ambas, a leitura de mundo e leitura da palavra não podem separar-se, é um ciclo que alimenta o conhecimento intelectual.

Sendo assim, concordamos que a leitura de mundo e a leitura da palavra são imprescindíveis no percurso formativo de qualquer pessoa. E é neste sentido, que desde a mais tenra idade deva-se dar importância para esses elementos.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (Brasil 2017, p. 63). Esse direcionamento para os anos iniciais do Ensino Fundamental com relação à leitura e escrita é mais intensificado nessa etapa para construir nos estudantes um perfil de leitores e escritores críticos, capazes de compreender e elaborar textos de forma autônoma e significativa.

Então, há necessidade de um ensino que estimule e articule atividades promotoras de momentos em que a leitura integre ações planejadas e intencionais condutoras para o exercício da escrita. Como diz Freire (2001, p. 261, destaque do autor):

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mais gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a



forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. “Da compreensão e da comunicação”.

Diante disso, o docente tem a responsabilidade de usar estratégias metodológicas em suas aulas de maneira que os conteúdos sejam ressignificados em busca de transformações sociais e culturais, evidenciando a importância da leitura e escrita de forma a despertar para o hábito dessa prática. A mediação do professor é essencial para garantir a transição da Educação Infantil para a Ensino Fundamental, e assim sucessivamente. Segundo a BNCC:

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. (Brasil, 2017, p. 55).

Diante disso, a continuação da formação de leitores precisa ser constante a cada etapa da vida escolar. A etapa da educação básica em que, de acordo com a faixa etária, os estudantes se deparam com mudanças no ensino, enfrentam alterações emocionais ou psicológicas, surgem dúvidas, questionamentos e, por isso, essas situações precisam ser levadas em consideração. Sendo necessário olhar as defasagens de leitura e produção de texto, trabalhando para que essas dificuldades sejam sanadas e prepará-los para as próximas etapas e continuação dos estudos.

É importante lembrar que a escola como instituição pública é o local primordial na construção social e cultural de letramento. Por isso, necessita de investimento em busca de melhoria do ensino, na valorização dos profissionais e investimento em sua formação. Isso remete à qualidade da educação que é proporcionada aos estudantes.

A educação é um símbolo que demarca a qualidade de um povo e é um dos índices de desenvolvimento. Pesquisas de avaliação de países em termo de leitura (PISA), indicam que o Brasil ainda não chegou a uma média considerável. Por isso, o contexto histórico e cultural que envolve a leitura e a escrita é o que distingue uma nação, é um processo que consolida o constructo sociocultural.

Na contramão do déficit educacional e às lacunas na alfabetização e letramento, que são essenciais para a construção da cidadania, é imprescindível contar com professores com desejo de mudanças. Contudo, não apenas estes, mas a escola e outras instituições educacionais comprometidas com o desenvolvimento social das pessoas. Por isso, há de se reconhecer que essa prática, em especial da leitura, é essencial por todo o percurso da vida, uma vez que é contributo para a cidadania.

Sobre a importância da leitura como princípio de cidadania, recorreremos ao pensamento de Silva (2003, p. 24), ao enfatizar que:

Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz.

A sociedade vai se consolidando à medida que as pessoas são conhecedoras de seus direitos e deveres, isso faz com que se mobilizem, se articulem e respaldem sua cidadania. E a leitura amplia a visão de mundo; promove o indivíduo para o exercício ativo e um ser social participante. “A leitura e a escrita são muito importantes para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, se informar e aprender coisas novas ao longo de toda a vida” (Brasil, 2006, p. 5).

Sendo a Educação Básica como direito fundamental, espera-se que o investimento no tempo presente seja usufruído, também no futuro, com resultados qualitativos no desenvolvimento e mudanças necessárias na sociedade. Isso proporciona oportunidades para o ingresso e continuação nos estudos, fazendo valer o empenho dos docentes na formação desses alunos e na construção da própria história.

Portanto, é necessário compreender as implicações da leitura e escrita dos que seguem a carreira de futuros professores formadores.

## **2 LEITURA E ESCRITA E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

As práticas de leitura e escrita no ensino superior se diferenciam dos níveis em que os alunos vivenciaram anteriormente, antes de ingressarem na universidade, e esse é um ponto a ser considerado em busca de sanar ou suprir essa lacuna no aprendizado.

Pesquisas já têm evidenciado dificuldades enfrentadas pelos professores e como pesquisadora desse tema já convivi com essa realidade; e não se pode negar que a diferença do antes e depois do acesso ao Ensino Superior é um divisor de águas.

Os impactos pela ausência de leitura em nível mais elevado, necessário para a compreensão de textos acadêmico-científicos que são apresentados na universidade, são sentidos por quem não tem conhecimentos básicos para uma escrita consistente. Essa defasagem certamente tem implicações desvantajosas na vida universitária, transparecendo a ideia de que são textos difíceis, complexos, com palavras até mesmo desconhecidas. Isso acontece com quem não foi familiarizado e não tem um nível de letramento que corresponda às exigências do nível superior.

Pode-se dizer que estudantes que se inserem como iniciantes no ensino superior precisam atentar para a necessidade de assimilar a cultura universitária e um dos requisitos é apresentar a capacidade de enfrentar os desafios das lacunas trazidas em relação à leitura e à escrita. Segundo Silva (2015, p. 38):

Essa condição se revela como desafiadora para estes e para a própria universidade, pois, desprovidos de conhecimentos sobre a cultura universitária, carecem de aprender sobre si mesmos, no sentido de saber a que e por que vieram e aprender sobre a instituição na qual foram inseridos. Incide, também, na preparação dos professores, na qual muitos, na condição de docentes iniciantes, precisam se inteirar desta cultura.

Sendo assim, tanto estudantes quanto professores são corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, pois fazem parte do contexto universitário onde formam e são formados. A universidade é uma instituição formadora e é espaço para a produção e disseminação do conhecimento, implicando na formação de futuros profissionais a serem inseridos na sociedade.

Não há dúvida que o ambiente universitário tem seus requisitos de adaptação e capacidades a desenvolver-se enquanto estudante. No entanto, segundo Perissé (2004, p. 6) “Toda uma vida escolar e todo um curso universitário parecem às vezes insuficientes.” Afinal, é um processo de educação que se adquire no ambiente familiar e escolar. No pensamento deste autor, seria talvez mais eficiente proibir a leitura, pois chamaria maior atenção e curiosidade, gerando uma inquietação interior, despertando assim a busca por leituras.

As dificuldades que são recorrentes em relação à leitura causam a impressão que o esforço demandado para esta prática em formar leitores tem sido falível, principalmente quando essa prática é reforçada por obrigação, simplesmente. Para Perissé (2004) os professores, na busca de despertar o gosto de seus alunos pela leitura, acabam impondo leituras obrigatórias, tornando o ato de ler desagradável, chata. O livro passa a ser um símbolo de cobrança pela forma que ele é apresentado e em consequência, muitos concluem um curso superior, mas se tornam “analfabetos funcionais”, “[...] são os que aprenderam a escrever e não escrevem, são os que pensam e não pensam tanto” (Perissé, 2004, p.8).

Esses problemas que tanto professores quanto estudantes enfrentam na tentativa de obter o hábito de leitura que precede a escrita, nos leva a refletir o quanto precisa ser trabalhado essas questões para solucionar a dificuldade que permeia o universo educacional.

Isso nos sensibiliza a refletir sobre a importância de formar leitores ainda na infância, perpassando para outros níveis ou modalidades de ensino. Para que o processo não seja doloroso quando, em determinada circunstância da vida, possa ser exigido. Compreende-se que a leitura e a escrita fazem parte de componentes diversos, principalmente ao se tratar da disciplina de Língua Portuguesa, que envolve o ensino da língua materna, fundamental para a trajetória da vida escolar.

Esses elementos são de extrema importância na vida de qualquer estudante, principalmente na formação de professores de Língua Portuguesa, desde que iniciam o curso. Por isso, o hábito da leitura se torna primordial no desempenho de futuros professores e na construção do seu perfil profissional.

A escola é uma instituição que, de forma sistematizada, é *locus* principal para a formação de pessoas leitoras. É um lugar de construção de conhecimentos para outras etapas do estudo secular, que vai da Alfabetização ao Ensino Médio. E nesses níveis da educação escolar se adquire experiências de leituras que vão auxiliar nas próximas etapas do ensino.

A leitura e a escrita têm implicações no ensino e na aprendizagem. E para os que decidiram seguir como professores de Língua Portuguesa (LP) as exigências legais são mais evidentes quando se percebe que os estudantes não sabem ler e escrever a contento como o exigido pelo sistema educacional, recaindo a culpa, na maioria das vezes, no profissional dessa área.

Há de ser levado em consideração fatores externos que nem sempre estão ao alcance dos professores para serem resolvidos e de qualquer forma, interferem no êxito do trabalho. O que causa, em algumas situações, o que é considerado como fracasso escolar ou mesmo

prossequindo para outros níveis mais avançados, chegam com baixo rendimento na leitura e na escrita.

As implicações que demonstram lacunas no aprendizado e dificuldades com a defasagem de leitura e no desenvolvimento da escrita, levam a questionamentos que, às vezes, trazem juízo de valor, culpabilizando ora os professores, ora os alunos, sem que os problemas sejam enfrentados na sua realidade.

Não há uma única solução ou um único culpado para essa problemática. Em relação aos professores de (LP) deve-se considerar o contexto histórico, social e político de sua formação que certamente haverá desencontros das práticas de ensino às quais foram submetidos, tendo que se atualizar e ressignificar a forma que desenvolvem suas práticas pedagógicas. Para Tardif (2014, p. 23) há necessidade de “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas”.

Ao se tratar do ensino superior, nos cursos de licenciatura, mais especificamente no curso de Letras que forma professores de Língua Portuguesa, espera-se que o nível de conhecimento desses futuros professores tenha estrutura sólida no processo formativo com a possibilidade de sanar as lacunas ou déficit de aprendizagem nas etapas anteriores de escolarização.

## **2.1 Leitura e a escrita na docência universitária**

Diante das exigências para uma educação de qualidade, a formação de futuros profissionais requer também esse compromisso. Em vista disso, professores que formam o corpo docente de uma instituição se sentem impelidos a buscar por novos conhecimentos em cursos de pós-graduação principalmente *stricto sensu*, não apenas pelo título que o reconhece, mas pelo que representa para sua qualificação profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996, em seu artigo 66 propõe que a “preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Mesmo diante desse aspecto legal, muito ainda há de se buscar em prol de uma formação que dê continuidade a questões relacionadas a saberes docentes necessários à docência universitária, que respalde práticas pedagógicas, que incentive em seus alunos o gosto pelos estudos, pela leitura e pela escrita.

O professor universitário tem uma responsabilidade que lhe é confiável: formar o outro. Mas não é difícil ouvir em sala de aula relatos dos próprios professores que tiveram experiências

não satisfatórias ou não motivadoras em relação à leitura e à escrita no processo de aprendizagem, precisando assim fechar algumas lacunas em relação ao letramento. Também não é difícil encontrar turmas em que a defasagem trazida da Educação Básica é visível, pois apresentam dificuldades pelo baixo repertório de leitura e escrita, precisando desenvolver essa habilidade não de forma técnica, mas de forma analítica e crítica. Essas observações são baseadas na trajetória escolar e acadêmica como pesquisadora e nas experiências de outros colegas na condição de estudantes.

Diante das evidências de relatos e experiência pessoal, há uma preocupação com a formação e qualificação no processo formativo e profissional aos que decidiram exercer a carreira de professor universitário. O candidato à docência universitária necessita se conscientizar de sua responsabilidade ao atuar na sua profissão. Segundo o PPC (2019, p. 20) é no sentido de “ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.”

Sendo assim, há de se considerar a importância do professor não parar em sua formação, pois além da inicial, a continuada é um processo que permanece em movimento na trajetória profissional, mobilizando seu trabalho, sua forma de ensinar e aprender em sala de aula. Para Pimenta (2009) é importante levar em conta as preocupações que todo professor deve ter durante a formação inicial e continuada, atentando ao *como*, *para* e o *modo* que o professor deve ensinar para que todos aprendam. Podemos também acrescentar que a forma como os professores aprenderam pode não ser a mesma para ensinar nos dias atuais. Considerando essa reflexão, a preocupação precisa estar voltada para práticas pedagógicas que possibilite aquisição de conhecimentos e aprendizagem significativa.

Todo professor é um profissional que precisa ter uma prática de autorreflexão para saber analisar sua atuação no exercício da docência, o andamento de seu trabalho, suas necessidades ou dificuldades e buscar apoio para seu crescimento e desenvolvimento profissional. Como diz Perrenoud (2002, p. 52) seja por “leituras, formações e saberes acadêmicos ou profissionais construídos por outros, sejam pesquisadores, sejam profissionais”. A busca atualizada de conhecimentos e experiências formativas dão suporte ao professor para estar sempre em movimento, pois a “[...] prática individual e coletiva e seus determinantes possibilita a construção de um pensar compartilhado em relação às nossas próprias incertezas e dificuldades.” (Pimenta, 2009, p. 43).

O exercício da docência requer práticas autocríticas e reflexivas na construção do ser professor como pessoa e como profissional, o que chamamos de identidade profissional. Para Cicillini (2010, p. 29):

A identidade profissional, por sua vez, está ligada ao desenvolvimento do professor na sua função: como se forma/informa, como lida com as dificuldades diárias da profissão, como se apropria do conhecimento e o produz, como se relaciona com o outro colega/técnico administrativo, com sua categoria profissional. O processo identitário é algo que remete a análises mais profundas e complexas no que diz respeito ao ser professor, pois a categoria em questão tem uma história, tem peculiaridades acadêmicas que distam de outras instâncias formadoras [...].

Pode-se dizer que o professor é um profissional em constante processo de construção, pois aliado a especificidades e complexidades da docência, dele é requerido compromisso consigo mesmo e com os estudantes frente ao ato de ensinar e aprender na universidade.

A proposta de Paulo Freire sobre a prática de ensino pelos professores dever ser libertadora na busca de provocação para pensar de forma prática numa transformação tanto de si como na vida social (Gohn, 2009). “[...]A educação visa a libertação, a transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos”. (Gadotti, 1999, p. 9).

A visão de Paulo Freire (2006) sempre valorizou o conhecimento como ponto inicial de aprendizagem tanto do aluno como do professor, de forma que o educador reflita em suas próprias práticas de ensino, pois, não se pode apoiar nas convicções plenas quando a crítica revela novos conhecimentos, mostrando assim a necessidade que todo bom educador deve ter, o ato de pensar.

A educação tem buscado suas melhorias com o passar do tempo. Percebe-se que a reflexão proposta em Paulo Freire tem ajudado na criação de programas e cursos voltados a formação do professor em sua trajetória inicial e continuada. No entanto, ainda não se atingiu o nível considerável em relação à leitura e escrita, como se vê nos dados apresentados pelo PISA.

Segundo Romanowski, (2007, p. 131) a formação continuada melhora o ensino não apenas do profissional:

Os programas de formação, ao possibilitarem conhecimentos sobre a escola e o sistema educativo e ao explicitarem a complexidade das situações de ensino e as possíveis alternativas de solução, a partir da prática, favorecem uma ação docente mais crítica e consciente.

São muitas situações de ensino para solucionar e na complexidade da docência universitária em que os professores se deparam com as deficiências dos alunos que adentram no ensino superior, a responsabilidade se amplia, pois a eles são atribuídas a função de preparar

o futuro profissional. E nesse processo, a leitura e a escrita são fundamentais para a construção do ser professor e para o exercício da docência.

Na condição de professores de Língua Portuguesa do curso de Letras, propõem ao docente algumas competências que devem ser observadas para um autêntico profissional. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras/ UFAM (2019, p. 19) traz algumas competências que o profissional dessa área desenvolve:

- a) Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;
- b) Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- c) Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.

Diante do excerto deste documento, o curso evidencia competências a serem desenvolvidas pelo profissional dessa área. Entende-se que competências não é apenas fazer por fazer determinada atividade ou função, mas é pôr em prática de forma consciente, o que diz respeito ao exercício de sua profissão.

Para Alarcão (2008, p. 20, grifo da autora), “ter competência é saber mobilizar os saberes. A competência não existe, portanto, sem os conhecimentos. Como consequência lógica, não se pode afirmar que as competências estão **contra** os conhecimentos, mas sim **com** os conhecimentos”. Então, o professor precisa ter conhecimento de causa para justificar o seu fazer pedagógico. Principalmente professores da Língua Portuguesa, de quem se exige “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico” (PPC-Letras, 2019, p.19).

As competências atribuídas ao professor de Língua Portuguesa visam o desenvolvimento de um profissional que esteja sempre em movimento, recriando, reproduzindo de forma contínua. E nesse processo, a leitura e escrita é fundamental para a construção de experiências que solidifique o exercício da docência.

As preocupações em relação às competências necessárias para o profissional docente têm sido pertinentes para buscar melhorias educacionais num país desfavorável, com muitos contextos a resolver, principalmente na educação.

Na concepção de Nóvoa (2017, p.9), o problema de desvalorização da profissão é uma questão política, mas também é institucional. Sendo assim:

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na



universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores.

A formação de professores tem sido tema de discussões devido à situação de baixo nível que a educação do país se apresenta, principalmente as condições de vida e de trabalho do profissional. Por isso, é importante que professor e instituição estejam imbricados numa proposta de mudança educacional e social.

Compreender a importância da profissão de professor universitário é reconhecer que a universidade é seu espaço de propagação de ensino. E seu propósito está primeiramente na dimensão em formar futuros profissionais que farão mudanças significativas na sociedade. Por isso, as instituições precisam do comprometimento com a educação e a sociedade, pois a qualificação será vista na vida do profissional em sua prática cotidiana.

Nessa dinâmica de experiência formativa, o professor não conclui sua formação com sua qualificação, mas é um processo contínuo que todo professor deve trilhar conscientemente, na perspectiva de melhorias na própria prática e na aprendizagem dos estudantes. Para Nóvoa (2017, p. 10) “Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores”. Segundo o autor, é uma proposta que pode resolver o problema que continua repercutindo no país: a baixa qualidade da escola pública. É como um plano de ação de pessoas compromissadas com a educação durante a formação, numa junção do lugar que forma e de quem se forma.

Entende-se que esse caminhar é constante por toda a vida. Dessa forma, o professor desenvolve sua habilidade de profissional docente, um comprometimento pessoal com sua prática de ensino e também institucional com a valorização da profissão de professor, que muitas vezes se sente desmotivado, com falta de um olhar de melhorias no investimento da carreira.

As experiências no decorrer da formação devem dar ao professor de Língua Portuguesa o saber e o fazer docente, que são bagagens construídas no percurso do ensino e da aprendizagem, que permitem ter o domínio do conhecimento. E é isto que dará base para ser um verdadeiro profissional da educação.

Em vista desse problema, com a fragmentação da formação, se faz necessário buscar trabalhos já publicados que possam nortear a temática dessa pesquisa. Principalmente sobre a prática de leitura e escrita, que são fatores indispensáveis a qualquer formação, mas que ainda é um ponto a discutir.

## 2.2 O que refletem pesquisas científicas sobre a prática de leitura e escrita

Para aproximações da temática com outras pesquisas, foi necessário buscar, por meio de revisão bibliográfica, suporte para a construção do Estado do Conhecimento em que foram mapeados trabalhos acadêmicos já realizados sobre leitura e escrita. Segundo Alves-Mazzotti (2002), a revisão bibliográfica ou de literatura tem o propósito de construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a produção de referencial teórico da pesquisa.

Diante do exposto, Estado do Conhecimento se mostra importante no sentido de melhor compreensão sobre o que se pesquisa, como se pesquisa e de outros pormenores que possam direcionar novos estudos sobre temáticas semelhantes. Para Santos e Alves (2021, p. 3), “[...] busca ressignificar conceitos já estabelecidos, bem como apontar novos rumos na pesquisa [...]”.

Diante da importância de uma pesquisa de caráter bibliográfico, alguns autores a denominam de Estado do Conhecimento e outros de Estado da Arte. Para Romanowski e Ens (2006) os dois termos se referem à busca bibliográfica ou mapeamento de produção acadêmica para responder a uma temática em certa área do conhecimento e em um período de tempo que possibilita verificar registros publicados que possam dar base para o assunto em discussão.

A diferença que se pode identificar entre os dois termos é que Estado do Conhecimento se restringe a um assunto mais específico ou localizado apenas em um setor de publicação, enquanto que para Estado da Arte o assunto deve ser investigado de forma mais abrangente, um estudo mais aprofundado, prolongado, que requer a busca em vários setores de publicações. No entanto, aos dois termos não isenta que se faça uma pesquisa categorizada e sistematizada, que forneça análise de dados para continuidade do estudo em questão.

Outro aporte que contribui para o termo Estado do Conhecimento é encontrado em Menezes e Silva (2021, p. 42) ao dizerem que:

[...] o Estado do Conhecimento é uma busca em que a revisão de literatura está presente, configurando-se dentro do campo científico como uma atividade fundamental, uma vez que fornece ao pesquisador, em especial ao iniciante, subsídios teórico-metodológicos sobre o tema a qual se debruça, estuda e pesquisa. Vale lembrar que o Estado do Conhecimento para uma pesquisa em andamento é imprescindível, porque ajuda na compreensão do pensamento e direcionamento do tema para novos estudos. Em outras palavras, é relevante que o pesquisador diante de um quadro amplo de informações se organize de maneira sistemática, para que consiga analisar de forma estruturada o material localizado.

A partir dessa compreensão, o Estado do conhecimento envia esforços para análise de estudos já realizados para ampliação sobre o que já foi publicado por outros pesquisadores.

Sendo assim, o Estado do Conhecimento é uma fonte de produção que, segundo Morosini e Fernandes (2014, p.158) dá uma “visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida”. Entende-se então, que é uma pesquisa em produções científicas já realizadas em certo período de tempo, proporcionando assim reflexão crítica a partir das análises dos dados encontrados.

Para Morosini e Fernandes (2014, p.155), as produções permitem “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.”

Para a produção do Estado do Conhecimento, foi realizada uma busca no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no campo de “busca avançada”, com os descritores: prática de leitura, escrita acadêmica e profissional de Letras. Como critério de inclusão, foi utilizado o filtro de busca no período temporal de 2010 a 2020. Para uma seleção mais criteriosa, foram incluídos trabalhos a partir dos títulos e resumos, por meio de uma “leitura flutuante” dos títulos e resumos dos artigos. Segundo Bardin (2020) é uma forma de leitura superficial que possibilita estabelecer o contato com os documentos a serem analisados. Desta forma foram identificados 47 (quarenta e sete) trabalhos e, pelos critérios de exclusão, foram dispensados os trabalhos repetidos, e todos os demais que não faziam referência ao ensino de Língua Portuguesa. Sendo assim, restaram apenas 08 (oito) trabalhos, que foram assim identificados: 03 (três) trabalhos sobre Leitura e escrita universitária, 02 (dois) trabalhos sobre identidade docente e 03 (três) trabalhos sobre formação de professor de Língua Portuguesa.

Os trabalhos que foram selecionados para serem analisados, estão identificados no Quadro 1.

**Quadro 1. Identificação dos trabalhos mapeados**

<b>Tipo de pesquisa:</b> Dissertação - <b>Ano:</b> 2015
<b>Autora:</b> Maria do Socorro Gomes.
<b>Instituição:</b> Universidade do Vale do Rio dos Sinos
<b>Programa:</b> Programa de Pós-Graduação em Linguística
<b>Título:</b> Leitura e formação docente: contribuições da prática de leitura para a formação do profissional de Letras
<b>Palavras-chave:</b> Prática de leitura. Letramento; Língua materna; Ensino superior
<b>Objetivo:</b> Reconstruir e ressignificar a concepção de leitura, por meio da rememoração e experiências de letramento e de prática de leitura objetivadas em narrativas ou memoriais de leitura de experiência pessoal
<b>Tipo de pesquisa:</b> Dissertação - <b>Ano:</b> 2015

<b>Autora:</b> Shirlene Ferreira da Silva
<b>Instituição:</b> Universidade Federal da Bahia.
<b>Programa:</b> Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras
<b>Título:</b> Leitura e escrita: práticas significativas para a vida
<b>Palavras-chave:</b> Leitura. Escrita. Práticas sociais. Memórias
<b>Objetivo:</b> Investigar através da aplicação de um projeto de intervenção, de que modo é possível desenvolver, na sala de aula, atividades que promovam uma aprendizagem significativa do uso da leitura e da escrita como
práticas que permitam a integração e interação da identidade do aluno com seu processo de aprendizagem da língua
<b>Tipo de pesquisa:</b> Dissertação - <b>Ano:</b> 2014
<b>Autora:</b> Joyce Almagro Squinello Frota.
<b>Instituição:</b> Universidade Estadual Paulista (UNESP)
<b>Programa:</b> Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
<b>Título:</b> Letramentos acadêmicos e o processo de representação dos graduandos em Letras na contemporaneidade
<b>Palavras-chave:</b> Letramento. Letramento acadêmico. Escrita. Discurso. Representação social
<b>Objetivo:</b> Estudar produções textuais escritas produzidas por universitários, regularmente matriculados num Curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública, no que se refere a representações sociais (MOSOVICI, 2001; 2011) que esses universitários projetam de seu papel como graduandos e futuros professores que trabalham(rão) em contexto caracterizado por (novas) práticas de leitura e escrita
<b>Tipo de pesquisa:</b> Tese - <b>Ano:</b> 2018
<b>Autora:</b> Daniela de Faria Prado
<b>Instituição:</b> Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
<b>Programa:</b> Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa
<b>Título:</b> Representações de escrita acadêmica na(trans)formação de professores de um Curso de Letras
<b>Palavras-chave:</b> Letramento. Formação de professor. Representações sociais
<b>Objetivo:</b> Compreender as representações de escrita acadêmica e seus impactos no processo da constituição identitária de professores de um curso de Letras
<b>Tipo de pesquisa:</b> Dissertação - <b>Ano:</b> 2016
<b>Autora:</b> Roberta Gleyciângela Souza Lopes
<b>Instituição:</b> Universidade Federal do Ceará
<b>Programa:</b> Programa de Pós-Graduação em Linguística
<b>Título:</b> Mudanças no letramento acadêmico de cursistas do ProfLetras: questões de linguagem e identidade
<b>Palavras-chave:</b> Letramento acadêmico. Identidades docentes. Mudança discursiva
<b>Objetivo:</b> Analisar as mudanças no letramento acadêmico e suas implicações no perfil identitário de professores(as), fundamentando-se nos estudos sociais do letramento
<b>Tipo de pesquisa:</b> Tese - <b>Ano:</b> 2019
<b>Autora:</b> Rosane Catarina Santos Dalenogare
<b>Instituição:</b> Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>Programa:</b> Programa de Pós-Graduação em Letras
<b>Título:</b> Os caminhos da leitura e da escrita: efeitos da escola básica no discurso de alunos na universidade
<b>Palavras-chave:</b> Documentos oficiais. Leitura. Escrita. Enunciação. Ensino- aprendizagem de língua materna
<b>Objetivo:</b> Verificar as concepções de leitura e escrita que alunos do ensino superior apresentam e como essas concepções dialogam com as preconizadas nos documentos oficiais para a escola básica e para a universidade

<b>Tipo de pesquisa:</b> Tese - <b>Ano:</b> 2017
<b>Autora:</b> Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas.
<b>Instituição:</b> Universidade Federal da Bahia.
<b>Programa:</b> Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>Título:</b> A constituição do professor leitor: histórias de leitura na formação inicial de professores de Língua Portuguesa
<b>Palavras-chave:</b> Formação de professores. Formação de professores de Língua Portuguesa. Histórias de leitura. Professor leitor. Abordagem (auto)biográfica
<b>Objetivo:</b> Analisar as narrativas acerca das histórias de leitura de futuros professores de língua portuguesa, a fim de compreender como o processo de formação do professor leitor se constitui em suas trajetórias de leitura pessoais e acadêmicas
<b>Tipo de pesquisa:</b> Tese - <b>Ano:</b> 2013
<b>Autor:</b> Mara Lúcia Castilho
<b>Instituição:</b> Universidade de Brasília.
<b>Programa:</b> Programa de Pós-Graduação em Linguística
<b>Título:</b> O discurso de estudantes de licenciatura e negociação de identidades: uma abordagem crítico-discursiva
<b>Palavras-chave:</b> Análise de discurso crítica. Identidade. Sistema de avaliatividade
<b>Objetivo:</b> Investigar o discurso de estudantes de graduação de licenciatura em História, Letras e Ciências Biológicas da instituição de educação superior, a fim de compreender por meio da relação destes com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, como suas identidades são discursivamente construídas nesse percurso acadêmico

Fonte: Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2022).

No período mapeado de 2010-2020 foram selecionados 04 (quatro) Teses e 04 (quatro) Dissertações. A palavra *Leitura* aparece em 04 (quatro) títulos de trabalho e duas vezes nas palavras-chave e a palavra *Letramento* aparece em 02 (dois) títulos e quatro vezes nas palavras-chave expressando a importância da prática da leitura no processo de formação.

Os dados mostram a relevância da prática da leitura e da escrita na trajetória formativa de futuros professores, em especial de Língua Portuguesa, em que legalmente lhes é atribuída a responsabilidade com a prática social e seus letramentos. Como mencionado por Soares (2002, p.148) que o letramento:

[...]designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição.

Sobre essa perspectiva, foi dada relevância às palavras *Leitura* e *Letramento* no processo de formação, evidenciando que práticas de leitura e escrita envolvendo diversidade de gêneros textuais e discursivos no ambiente universitário são contributos para a construção da identidade e representação social dos participantes.

Quanto à abordagem que os trabalhos apresentam, são todos de cunho qualitativo. O tipo de estudo apresentado foi identificado como: Interpretativista, Etnográfica, Dialógica, Linguística aplicada, Documental, Etnopesquisa-formação, Dialético-Relacional.

Para a recolha de dados foram usados: Memorial descritivo, Relato escrito, Entrevista narrativa, Diário de pesquisa, Diário de participante, Entrevista semiestruturada, Questionário, Grupo focal, dentre outros. Vale ressaltar que alguns trabalhos se utilizaram de mais de uma técnica para coletar os dados de suas pesquisas.

Em relação aos aspectos metodológicos para as análises, foram apresentadas: Intervenção, Triangulação, Análise de discurso, a Teoria da Enunciação e (Auto) Biografia.

### Quadro 2. Aspectos metodológicos apresentados nos trabalhos

Nº	Abordagem	Tese/ Dissertação	Tipos de Estudo	Aspectos Metodológicos e Análise de dados	Técnicas de Coleta de Dados
01	Qualitativa	Dissertação	Interpretativista	Triangulação	Memorial descritivo, Entrevista semiestruturada Diário de pesquisa
02	Qualitativa	Dissertação	Etnográfica	Intervenção	Questionário
03	Qualitativa	Dissertação	Dialógico	Paradigma Indiciário	Produção Textual
04	Qualitativa	Tese	Linguística e Linguística aplicada	Análise do discurso e Triangulação	Questionário; Relatório de estágio; Diário de bordo; Grupo focal
05	Qualitativa	Dissertação	Etnográfica	Triangulação	Observação; Entrevista semiestruturada; Diário de participante
06	Qualitativa	Tese	Documental	Teoria da Enunciação	Questionários; Documentos
07	Qualitativa	Tese	Etnopesquisa formação	Análise de Discurso e (auto) Biográfica	Entrevista Narrativa
08	Qualitativa	Tese	Dialético relacional	Análise de Discurso Crítico e Triangulação	Relato Escrito Entrevista Semiestruturada Grupo Focal

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

### 2.3 Análises dos trabalhos selecionados

A partir das análises, apresenta-se os resultados evidenciados nos trabalhos que estão arrolados pela ordem de semelhanças das temáticas. A Dissertação “Leitura e formação docente: contribuições da prática de leitura para a formação do profissional de Letras”, da

autora Maria do Socorro Gomes Macedo, por meio de narrativas envolvendo graduandos, investigou a concepção de leitura, experiências de letramento e prática de leitura pessoal. Nos resultados apresentados, os estudantes têm a concepção de leitura ao lembrar, no período da infância, da figura da mãe como professora e como mediadora do contato com livros. No período do Ensino Fundamental e Médio não há lembranças de incentivo à leitura por parte de seus professores. Já no Ensino Superior é resgatado o professor como mediador fundamental na prática de leitura, principalmente os de Literatura.

Nessa perspectiva, é necessário pensar na formação de leitores, aproveitando as oportunidades, principalmente, na infância, etapa em que comumente se tem os primeiros contatos com a leitura, até que construa o hábito e tome gosto nessa prática. Para Barbosa (2004, p. 17), “[...] se os leitores iniciantes pudessem contar com o auxílio de uma pessoa que conhecesse a leitura como um processo a ser construído, com certeza esta se desenvolveria naturalmente”. Essa função de ajudar na prática de leitura no contexto escolar está nas mãos do professor, que em sala de aula é o mediador para desenvolver uma rotina que faça sentido desde muito cedo na vida do aluno.

A Dissertação intitulada “Leitura e escrita: práticas significativas para a vida”, da autora Shirlene Ferreira da Silva, apresenta o delineamento da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico realizada numa escola municipal com alunos do 5º ano, na periferia de Salvador. A autora apresenta os resultados por meio das atividades em roda de conversa e estudo do gênero memórias, que permitiu identificar e valorizar o conhecimento de mundo dos alunos. A escrita e reflexões das práticas sociais no processo de aprendizagem desses alunos ampliou o conhecimento sobre sua identidade, sua história em sua comunidade local, como agentes no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa e seu letramento de forma significativa.

A prática de leitura no contexto escolar pode trazer aspiração ou aversão ao ato de ler. Por isso, conhecer os alunos e sua realidade permite trazer um ambiente de leitura favorável e significativa, com ideias e estímulos que despertem no aluno o desejo do conhecimento.

Diante da importância que é dada para a leitura, Moura e Martins, 2012, p. 87 reconhecem que a leitura é:

[...] essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias.

Esse potencial possibilitado pela leitura vai se configurando à medida que o indivíduo toma para si e assimila o valor do conhecimento para a sua vida, com a consciência que precisa

exercer sua cidadania. Mas é na dinâmica do ensinar e do aprender que se estimula a leitura. E nesse movimento vai se fortalecendo a relação e a familiaridade com o ato de ler, em que o professor assume a mediação para o contato com a leitura que seja significativa no percurso da vida escolar e acadêmica.

A Tese de Rosane Catarina Santos Dalenogare, intitulada “Os caminhos da leitura e da escrita: efeitos da escola básica no discurso de alunos na universidade”, envolveu 16 participantes de cursos de diferentes áreas. As análises foram à luz da teoria da Enunciação de Émile Benveniste. E como resultado, confirmou-se a hipótese de que os acadêmicos carregam as concepções de leitura e escrita a partir das experiências construídas ao longo da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio).

Diante deste dado, pode-se dizer que os estudantes trazem na bagagem experiências boas ou não em relação a leitura. Tudo vai depender de como foram estimulados ou foi trabalhado o tema em suas trajetórias educacionais.

Na Dissertação de Joyce Almagro Squinello Frota, com o título “Letramentos Acadêmicos e o processo de representação dos graduandos em Letras na contemporaneidade”, foram analisadas produções de graduandos do curso de Licenciatura em Letras. A produção foi realizada por meio da rede social *Facebook*, com 53 participantes universitários.

O trabalho levanta o questionamento entre o que a instituição espera, referindo-se à produção textual escrita e o que os universitários respondem a essa expectativa, de forma que essa produção textual seja empregada de novas tecnologias.

Nesse cenário, estão os impactos com que os acadêmicos se deparam na sua formação inicial. Para a pesquisadora, os resultados obtidos apontam que há um conflito entre o que a instituição acadêmica oferece e aquilo de que ele necessitaria em sala de aula. Isso se aproxima do que foi percebido por Street (2010) em que é solicitado aos acadêmicos a produção textual, mas não é explicitado como produzir de forma esperada pela instituição.

Foi evidenciado que a produção de textos na universidade provém das exigências acadêmicas e científicas, o que se desvincula da prática social ou da vivência dos estudantes. Por isso, a dificuldade que estes têm em produzir textos, por estarem fora de suas realidades sociais e contexto cultural e o letramento que carregam não é considerado, visto que a própria instituição tem seu letramento dominante, seus parâmetros de escrita e avaliação.

A Tese de Daniela de Faria Prado, intitulada “Representações de Escrita Acadêmica na (Trans) Formação de Professores de um Curso de Letras” utilizou a abordagem qualitativa com base na Linguística e Linguística Aplicada usando a Análise de Discurso e a Triangulação.



A pesquisa do tipo participante envolveu estagiários que foram observados pela pesquisadora e o relatório de estágio, em que foram examinados os recursos linguísticos e discursivos constituintes do modo de dizer, que refletem as imagens construídas sobre os papéis dos professores em formação. Para esta autora, o grupo focal, também utilizado na pesquisa, se configurou um momento de reflexão acerca do quanto os sujeitos evoluíram desde que entraram na universidade.

Em sua análise, faz ponderações de que é preciso considerar o processo da escrita e não apenas o texto produzido pelos estudantes. Então, nesse trabalho, o letramento é considerado como um conjunto de práticas sociais de uso da escrita e tais práticas podem envolver relações assimétricas, disputas de poder ou conflitos sociais, conforme distribuição de valores simbólicos atribuídos às situações em que a escrita está inserida.

A Tese “A constituição do professor leitor: histórias de leitura na formação inicial de professores de Língua Portuguesa”, de Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas. A pesquisa procurou compreender como o processo de formação do professor leitor se constitui em suas trajetórias de leitura pessoal e acadêmica. A pesquisa de abordagem qualitativa, com a coleta de dados por meio de Entrevista Narrativa usou a técnica de grupo de discussão e carta pedagógica. A análise foi baseada no método da Análise do Discurso.

Constatou-se por meio das discussões e narrativas, alguns desencontros entre a proposta de leitura e a execução das atividades, visto que a maioria dos textos eram científicos e nem todos tinham espaço para discussão, ou seja, havia uma variedade de leituras, mas nem todas com clareza quanto ao propósito de lê-las. A autora conclui que há necessidade de um olhar singular às práticas de leitura dos professores em formação inicial e ampliar essas práticas para constituição do professor leitor.

Neste trabalho foi evidenciado um ponto que merece atenção, pois na perspectiva de se formar professores de Língua Portuguesa, precisa de maior espaço para se discutir o que foi lido, já que as demandas de leituras correspondem apenas para o cumprimento das disciplinas. Por isso, há necessidade de formar professores que não apenas obriguem, mas criem possibilidades de incentivo à leitura e promovam aprendizagem com significado para a vida acadêmica e profissional.

A Dissertação de Roberta Gleyciângela Souza Lopes, com o título “Mudanças no letramento acadêmico de cursistas do ProfLetras: questões de linguagem e identidade”, foi uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico-discursiva.

A autora realizou a pesquisa num período em que não havia trabalhos acadêmicos sobre o programa, que ainda era recente. O Mestrado Profissional ProfLetras é uma formação

continuada de professores de Língua Portuguesa para inovação em sala de aula, criado com o objetivo de capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental.

Os resultados alcançados na pesquisa mostram a relação do tempo de graduação e o curso ProfLetras. Nessa comparação, a autora destaca a identidade acadêmica e identidade profissional. Nas respostas relacionadas à identidade acadêmica, os cursistas respondem que há uma insuficiência, um distanciamento entre teoria e prática. A graduação não supre as necessidades reais na sala de aula. Até mesmo o estágio é considerado de pouco tempo para experiência, tendo o professor que buscar conhecimentos extras que o auxiliem no ensino. E quanto à identidade profissional, há um aproveitamento insuficiente de saberes. Os cursistas reclamam que a graduação não cria uma identidade profissional, mas é no exercício da docência que se encontram como profissionais.

Diante da enumeração de pontos positivos dos participantes dessa pesquisa, percebe-se que a formação continuada é desafiadora, mas é um ponto demarcador para quem é professor, pois diante das demandas da profissão, tem um significado para os que sentem o comprometimento consigo mesmo e com quem está sob sua responsabilidade, também formativa.

A Tese “O discurso de estudantes de licenciatura e negociação de identidades: uma abordagem crítico-discursiva” de Mara Lúcia Castilho de abordagem qualitativa com Análise de Discurso Crítico, usou entrevista semiestruturada, relato escrito e grupo focal e a triangulação para geração dos dados.

Os resultados apontam que o desenvolvimento de habilidade de leitura e escrita durante a formação básica está relacionado às condições sociais, ou seja, o contexto social de onde os participantes vieram tem um peso de desigualdade, uma crença atribuída às regiões Norte e Nordeste em relação às demais regiões brasileiras. Por essa razão, eles atribuem o processo de construção de identidade com base no desempenho e contexto sociocultural, econômico e político.

Nesse juízo de valores, colocam-se como vítimas da má qualidade do ensino básico, como interferência de identidade ao ingressarem no Ensino Superior, mas quando ingressam, estabelecem uma identidade de poder em relação à realidade social. Segundo a pesquisadora, a relação de poder está relacionada às práticas de letramento para a construção de identidade dos indivíduos que se sentem mais privilegiados do que a realidade anterior.

Sendo assim, a inserção no Ensino Superior é um resgate e contributo para a vida social, cultural e profissional dos que estão em formação inicial ou na formação continuada. Esses

trabalhos são fontes de reflexão sobre o processo formativo vivenciado por cada participante das pesquisas, em que as práticas de leitura e escrita estão presentes em suas representações e na construção da identidade profissional.

### **Considerações dos resultados do estado do conhecimento<sup>5</sup>**

As análises de trabalhos já produzidos trazem importantes contribuições, significativo aprendizado e ampliação de conhecimento sobre as temáticas de estudo em desenvolvimento.

A temática leitura e escrita ainda tem lacunas a preencher no que tange os processos de ensino e de aprendizagem. Principalmente ao se referir sobre formação inicial de professores de Língua Portuguesa e demais áreas do conhecimento.

A leitura e a escrita como temas dos trabalhos selecionados na Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) evidenciam o nível de ensino pelos quais os participantes das pesquisas vivenciaram antes do Ensino Superior. Nas análises dos autores dos trabalhos pesquisados, nota-se uma recorrência nas falas que destacam a estrutura basilar originada na vida escolar, em que a ausência de hábitos ou habilidades relacionadas à leitura e escrita se fez sentir no Ensino Superior. Esses trabalhos revelam a necessidade de investir na formação de alunos leitores e na preparação adequada para o ingresso em níveis superiores de ensino.

As implicações decorrentes da prática de leitura e escrita na formação de professores são inevitáveis, uma vez que são elementos fundamentais na construção da identidade profissional docente. Os processos de ensino e aprendizagem das práticas de leitura e escrita têm sido uma questão desafiadora, especialmente para os professores de Língua Portuguesa. Isso é evidenciado no contexto universitário, onde a deficiência no domínio da língua materna e, por conseguinte, da escrita impacta negativamente quando os estudantes chegam ao nível superior.

Os trabalhos analisados evidenciam o conflito dos participantes ao se depararem com a diversidade de textos e falta de habilidade com a escrita, que colocam à prova seus conhecimentos da vida escolar anterior. As análises também mostram que há uma construção de desfavorecimento em detrimento do contexto regional, em que é atribuído baixo aproveitamento no ensino público, em destaque para as duas regiões brasileiras já citadas. Diante dessas evidências, não podemos isentar o poder público de suas incumbências para com

---

<sup>5</sup> Considerações retiradas do artigo - Leitura e escrita na interface com o ensino da Língua Portuguesa: análise em produções *stricto sensu* - publicado na Revista UniLetras. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/21801/209209218123>

a educação em todos os níveis de ensino, para toda a população brasileira, não permitindo que haja um *apartheid* educacional.

Dessa maneira, faz-se necessário repensar os processos de ensino e de aprendizagem, nos quais a leitura e a escrita são aspectos essenciais para o desenvolvimento de uma vida escolar e acadêmica promissora. Refletir sobre a importância da formação inicial na construção da identidade profissional de professores que se preparam para educar outros torna-se crucial em um contexto em que cresce cada vez mais a demanda por professores que desempenhem sua profissão como função social.

Portanto, as análises de trabalhos já produzidos trazem importantes contribuições, significativo aprendizado e ampliação de conhecimento sobre temáticas de estudos em desenvolvimento.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*“Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia”  
(Guimarães Rosa).*

Nesta seção é apresentado o delineamento da pesquisa, que foi fundamentado pela abordagem qualitativa, objetivando analisar a percepção que os professores têm de si em relação à leitura e a escrita no percurso formativo e as implicações em suas práticas pedagógicas no curso de Letras do IEAA/ UFAM.

A metodologia para o delineamento de uma pesquisa é fundamental. Segundo Minayo (2009, p. 16) “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do pesquisador”.

Neste sentido, a pesquisa precisa ter definido o quê e como será feito cada uma de suas etapas, ou seja, o caminho em busca de resposta para determinado problema precisa estar delineado para se ter clareza e evitar maiores transtornos.

Além da definição das etapas, a pesquisa científica se obriga a um caráter de responsabilidade, seriedade e rigor. Por isso, recorreremos a Pimenta (2009, p. 43) para dizer que:

A pesquisa como investigação de algo nos lança na interrogação, pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação. É um trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito, uma visão compreensiva de totalidades, ação civilizatória contra a barbárie social e política, em que a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos possibilitam haver mudança e resultados.

Na busca de respostas ao problema levantado pela pesquisa, elegeu-se a entrevista narrativa como técnica de procedimentos para a recolha de dados e como instrumento de trabalho o diário de campo, dispositivo de gravação do celular. E com o intuito de identificar o perfil dos participantes, foi disponibilizado um questionário com perguntas fechadas para assim descrever com mais clareza as especificidades dos professores.

#### 3.1 A abordagem da Pesquisa

Para a fundamentação da temática em desenvolvimento, *a priori*, foi realizada a revisão bibliográfica em paralelo com uma pesquisa exploratória que pudesse fazer aproximações não apenas em teses e dissertações, mais em outros materiais que fossem propícios aos aspectos teórico-metodológicos para subsidiar a fase inicial deste estudo.

A pesquisa exploratória para Gonsalves (2003, p. 65, destaque da autora) é:

Aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de fornecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominada “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Por sua vez, Gil (2002, p. 41) referencia que essa pesquisa exploratória “têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”, uma forma de destacar o problema e torná-lo mais explícito.

Diante do exposto, o problema encaminhou a pesquisa para a abordagem qualitativa, já que envolve as subjetividades dos participantes, ou seja, os dados não serão passíveis de serem quantificáveis. As vantagens proporcionadas por essa abordagem foi ouvir cada participante em suas particularidades formativas e profissionais, ao falar de si e por si sobre o tema em questão. A importância foi, como no pensamento de Bauer e Gaskell (2008) “dar poder” ou considerar “a voz” da pessoa.

Sendo assim, a pesquisa de abordagem qualitativa permite evidenciar fatores que são analisados a partir da visão dos participantes da sua realidade, de forma sistemática e rigorosa. Para Creswell (2014, p. 52) utiliza-se essa abordagem “quando desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre o pesquisador e os participantes de um estudo”. Isto só ocorre de forma direta em um ambiente propício a essa relação do pesquisador com o objeto.

De acordo com André (2013, p. 97):

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

Compreende-se que essa abordagem dá a possibilidade de evidenciar o conhecimento que se constrói por meio da socialização dos envolvidos, dos afazeres no dia a dia dos sujeitos e no contexto de suas realidades. Nessa dinâmica de interações é que se adquire o conhecimento, possibilitando as transformações pessoais e sociais.

### **3.2 A Técnica de Entrevista Narrativa**

A abordagem qualitativa que possibilita priorizar a subjetividade do sujeito dará respaldo para a recolha dos dados. O processo dessa recolha é de suma importância para compor o *corpus* da pesquisa. É o lugar do encontro do contato do pesquisador com o pesquisado e, por

consequente, deste último com o objeto da pesquisa. De acordo com Silva *et al* (2018, p. 49-50).

Esta atividade se torna o momento de encontro com o objeto, o instante em que todas as certezas se põem em xeque - um encontro do pesquisador com o imponderável, o inusitado, com o que esperava e o que não esperava ao mesmo tempo. Depara os contraditórios que podem sobreviver ao mesmo tempo em igual cenário e, embora assim, fazer sentido.

A recolha dos dados da pesquisa se concretizou por meio da técnica de entrevista narrativa, que se constitui em relatar fatos históricos, mas não no sentido literal de autenticidade. Contudo, é a representação que o sujeito faz a partir da sua própria realidade, uma forma de repensar nas experiências adquiridas ao longo da jornada educacional, de expor suas reflexões tanto no ponto de vista individual como no coletivo.

De acordo com Clandinin e Connelly (1995, p. 11) “a razão principal para o uso da narrativa na pesquisa em educação é que nós, seres humanos, somos organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas contadas”. Nesse processo “[...] o estudo das narrativas são estudos da forma como os sujeitos experimentam o mundo” e, ao contar suas experiências, relatar fatos do passado permite uma reflexão de si, que é a dimensão proposta na formação docente. O refletir na própria história percorrida promove novos significados e contribui tanto para o sujeito entrevistado como para o pesquisador.

Segundo Ravagnoli (2018, p. 2), “A peculiaridade de possibilitar que o entrevistado manifeste as estruturas processuais dos cursos de sua vida, segundo seus próprios critérios de relevância e ordenação, atribui um cunho narrativo a esse tipo de entrevista”. Esse ponto é de suma importância na pesquisa qualitativa, pois permite o entrevistado expressar o que pensa por meio das perguntas instigadas, que se concebe como fundamental a ser narrado.

Para composição dos dados na entrevista narrativa foi criado um quadro baseado em Ravagnoli (2018, p. 6) e Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 97), em que se organizam as fases de uma entrevista narrativa. Esse quadro foi um apoio para conduzir o pesquisador durante a realização da recolha de dados, direcionando cada momento, na proposta de se alcançar o êxito necessário no momento da entrevista narrativa.

**Quadro 3- Fase da entrevista narrativa**

<b>FASES</b>	<b>REGRAS</b>
Preparação	Exploração do campo; Formulação de questões exmanentes (as que surgem dos objetivos da pesquisa)
1-Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração; Emprego de auxílios visuais.
2-Narração central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
3-Fases de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “Por quê?”; Prosseguir de perguntas exmanentes para imanentes. (das questões que surgem dos objetivos da pesquisa para as que surgem do relato do entrevistado).
4-Fala conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por quê?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Elaborado com base em Jovchelovicht e Bauer (2008, p. 97); Rovagnoli (2018, p. 6).

Para a condução das entrevistas, é necessário considerar o que Ravagnoli (2018) fala sobre as fases de preparação que se faz durante o desenvolvimento da pesquisa narrativa. Primeiramente, antes de estar frente a frente com os participantes, o pesquisador precisa se preparar e organizar-se antecipadamente para as perguntas que deve desenvolver durante a entrevista. Essas perguntas devem acompanhar os objetivos que a pesquisa se propõem a investigar; o que são chamadas de perguntas *exmanentes*, contudo não devem ser expostos ao entrevistado como um jogo de perguntas e respostas, mas conduzir a entrevista de forma que responda a temática proposta.

Na fase de inicialização com o participante já presencialmente, se inicia a gravação em áudio, e para suscitar ou despertar as lembranças para as narrativas “Os auxílios visuais podem fazer parte da questão inicial, sendo mencionados pelo pesquisador, ou estrategicamente colocados ao alcance visual do entrevistado” (Ravagnoli 2018, p. 7).

Segundo Rovagnoli (2018) na fase central da entrevista narrativa, a proposta é que o pesquisador traga ao ambiente uma atmosfera descontraída, deixando os participantes à vontade para expressarem-se, pois, mesmo tendo experiências de se comunicarem em espaços como a sala de aula, esse momento é diferente.

Então, considera-se que é normal ocorrer certa timidez e medo por parte dos participantes de errar nas colocações gramaticais, visto que são professores de Língua



Portuguesa, disciplina que requer certos cuidados na oralidade. Por isso, a condução do entrevistador é fundamental para esse momento, trazendo uma naturalidade que proporcione a fluidez das narrativas.

Nessa fase não deve haver interferência direta, o importante nesse momento é ouvir atentamente a cada detalhe dos acontecimentos narrados. Em contribuição Sousa e Cabral (2015, p. 154) indicam que “No percurso da narração central, recomenda-se não interromper o fluxo da narrativa e nem dificultá-la com perguntas, intervenções diretas ou avaliações”.

A terceira fase é sobre os questionamentos. Durante o discurso, o pesquisador não deve questionar, contrariar ou corrigir alguma contradição da fala do participante, nem fazer perguntas do tipo: “Por que?”, mas apenas mediar de forma respeitosa, como, por exemplo: “o que aconteceu então?” Jovchelovich e Bauer (2008, p.99). Ainda nessa fase, em alguns momentos, poderão surgir perguntas relevantes ao longo dos relatos dos participantes. Essas questões são chamadas de *imanes*. Elas surgem durante os relatos da entrevista, em decorrências das perguntas *exmanentes* e poderão ser desenvolvidas numa finalização do raciocínio do participante.

Para Jovchelovich e Bauer (2002), durante a entrevista narrativa, o pesquisador deve deixar o entrevistado se comunicar de forma espontânea, à vontade para utilizar sua linguagem, na intenção que as narrativas sejam feitas na sua cosmovisão individual. Em certos momentos que precise da intervenção do pesquisador, é preciso uma conexão, o que chamamos de *coda*, uma marca de que o narrador finalizou seu relato. E para dar continuidade na entrevista, deve-se utilizar a mesma linguagem do narrador para que a linguagem do entrevistador não influencie sobre no andamento da narrativa, fazendo com que o entrevistado se sinta incomodado ou constrangido pelo seu jeito de se expressar.

A última fase é o momento de finalização da entrevista, chamado de conclusiva. A gravação de áudio será desligada e nesse momento se utilizará o bloco de anotação de campo. Durante a entrevista se o pesquisador perceber alguma informação relevante que não tenha ficado claro ou mesmo uma expressão desconhecida e até uma reação de sentimento, deve ser anotado e ao fim da gravação, o pesquisador poderá retomar sem formalidades para esclarecer ou explorar um determinado assunto. Nesse momento é permitido que se faça perguntas do tipo: “Por que...?” “O que quis dizer com ...?” “Tem algo para acrescentar sobre...?” As anotações finais servem para que o entrevistado tenha a oportunidade de se retratar caso algo tenha ocorrido e acrescentar o que tenha esquecido durante suas falas, proporcionando esse momento numa conversa informal, descontraída que permite valorizar comentários que serão posteriormente dados mais completos para a análise (Jovchelovitch; Bauer, 2002).

Sendo assim, “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (Clandinin; Connelly, 2011, p.18). É um movimento entre pesquisador e participante que permite revelar fatos do passado, ressignificando no presente.

Nessa perspectiva, ao utilizar a técnica de entrevista narrativa foi possível ouvir, refletir e analisar o que foi narrado. É, portanto, uma dinâmica de construção de conhecimentos, levando em consideração a subjetividade dos participantes. Para Romanelli (1998, p. 128):

A subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo.

A experiência como pesquisador vai se configurando à medida que a ligação entre entrevistador e entrevistado vai se construindo no ambiente favorável para o fluir da entrevista, uma interação “face a face”. (Creswell, 2010). Por sua vez, os autores Clandinin e Connelly (2015) nos levam a olhar como pesquisadores não somente nas atividades, na profissão dos participantes, mas em tudo que está em sua volta. O caminho percorrido, a instituição, a sala de aula e até mesmo a comunidade que se insere são partes de um todo que compõe a história do docente.

Considera-se nessa visão um olhar mais aprofundado sobre os participantes da pesquisa que trazem histórias particulares marcadas na vivência de ambientes e contextos que foram construídos no dia a dia de suas trajetórias como pessoas e profissionais. Segundo Bruner (2002, p. 46), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”.

Quando o pesquisador vai ao campo da pesquisa, passa a perceber situações não pensadas, pois “chegam a experimentar não somente o que pode ser visto e contado diretamente, mas as coisas não ditas e não feitas, que moldam a estrutura da narrativa das suas observações e das suas conversas” (Clandinin; Connelly 2015, p. 104).

Essas observações antes, durante e depois de uma entrevista narrativa são respostas que esta técnica busca destacar, a partir de experiências vivenciadas pelos entrevistados no sentido de valorizar as falas, ter novos olhares, suscitar críticas reflexivas e não há como isentar o pesquisador dessa reflexão que se faz durante o trabalho de campo. Ou seja, o pesquisador adquire novas experiências, novos conhecimentos durante esse processo e, isto, é um aspecto que determinada pesquisa pode proporcionar.

Diante do que foi exposto, a construção das narrativas proporciona contribuição tanto para os participantes que contam suas vivências, como também para quem ouve, ou seja, o pesquisador, numa dinâmica que, em certos momentos, pode produzir um certo desconforto, tensão, emoções afloradas. Isso faz parte dessa construção de ideias repensadas, de autorreflexão, de experiências construídas na trajetória de vida, quer seja pessoal ou profissional.

Na compreensão de Sousa e Cabral (2015, p. 156) “as narrativas são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional e proporcionam a reflexão sobre a ação docente”. Esta ação de olhar para si mesmo permite ao professor avaliar-se em vários aspectos que em dado momento não se percebeu, não se questionou ou não foi refletido.

### 3.3 *Locus* e participantes da pesquisa

O campo, *locus* do trabalho é a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, *campus* do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA. Essa instituição que se iniciou em 04 de outubro do ano de 2006 vem contribuindo com a formação de profissionais e se consolidando no sul do estado do Amazonas por meio do ensino, pesquisa e extensão. Portanto, cumprindo seu papel com a divulgação da ciência e do desenvolvimento intelectual de residentes do município de Humaitá, de outros da circunvizinhança, bem como dos demais estados da Federação.

**Figura 1.** *Locus* da pesquisa



Fonte: Portal Barrancas<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Site. Disponível em: <https://portalbarrancas.com/?s=ufam+humait%C3%A1>

O *campus* do IEAA, *locus* do trabalho dos participantes, está situado em dois endereços, sendo o prédio da Rua 29 de agosto, 786 – Centro, que abriga a parte administrativa e o da Rua Circular Municipal, 1805, bairro São Pedro que abriga as salas de aula e outras dependências.

O IEAA tem como objetivo atender a demanda de formação de cidadãos e recursos humanos qualificados, gerando conhecimento científico na área da educação, agricultura e ambiente, contribuindo com o desenvolvimento do sul do Estado do Amazonas. Oferece cursos de graduação e de bacharelado, sendo: Agronomia e Engenharia Ambiental (bacharelado), Ciências: Biologia e Química, Ciências: Matemática e Física, Letras: Português e Inglês e Pedagogia (licenciatura).

No ano de 2016 o IEAA ganhou a aprovação de dois cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, sendo: o Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais – PPGCA e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH).

Considera-se de fundamental importância a realização do ensino e da pesquisa para promover e evidenciar o progresso de qualificação profissional e desenvolvimento científico no município de Humaitá/AM.

Os participantes da pesquisa foram docentes do curso de Letras que foram selecionados pelos critérios previamente estabelecidos. Foram incluídos: Docentes do curso de Letras do IEAA; Professores licenciados que ministram as disciplinas de Língua Portuguesa; Os que estão no quadro efetivos no curso de Letras; Os que concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, com o Termo de Autorização de Uso de Imagem, e devolverem devidamente assinados. Foram dispensados: Professores de Língua Portuguesa que atuam como substituto do curso de Letras; Professores oriundos de outro curso; Professores que não concordarem em assinar o TCLE e, ainda, aqueles que por algum motivo quisessem desistir ou descumprir as etapas da pesquisa.

Desse modo, estavam aptos para contribuir com a pesquisa cinco professores de Língua Portuguesa, do curso em questão. No entanto, foram entrevistados quatro, pois um deles não podia atender no período da coleta de dados e demonstrou indisponibilidade. Contudo, a não participação deste professor não interferiu na pesquisa, uma vez que a técnica de entrevista narrativa comporta muito bem o número disponível.

### 3.4 Análise e interpretação dos dados

A abordagem qualitativa possibilitou que os dados fossem analisados com base no método da Análise de Conteúdo, levando em consideração o dito por Bardin (2020, p. 48), como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A Análise de Conteúdo também é referenciada em Franco (2008) que em contribuição aponta relevantes destaques do método. É um método que se fundamenta na tradição da hermenêutica, concentra-se na compreensão dos sentidos das palavras, e para o desenvolvimento dessa técnica é preciso um plano para a coleta de dados, um “delineamento”, com o objetivo de responder o que o pesquisador investiga. Ou seja, “um bom plano garante que a teoria, coleta, análise e interpretação de dados estejam integrados.” (Franco, 2008, p. 37).

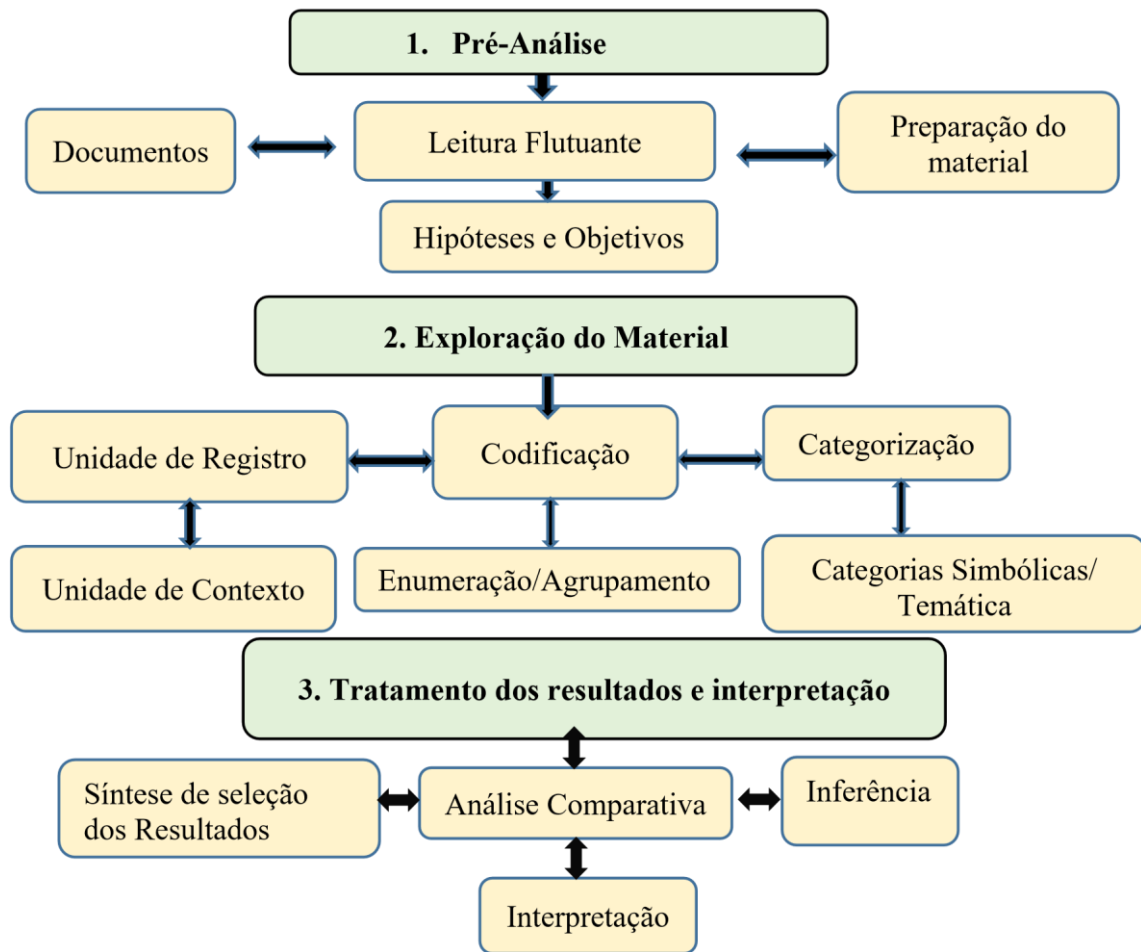
Bardin (2020) apresenta etapas para executar a análise e interpretação de dados de forma estrutural dos passos, com exemplos de toda elaboração de uma análise. Ao se referir sobre a metodologia propriamente dita, destaca três etapas, considerando necessárias para o desenvolvimento de análise dos documentos. As três etapas são: Pré-análise, Exploração do Material e Tratamentos dos Resultados, Inferência, Interpretação.

Para Bardin (2020, p. 41) o pesquisador deve seguir etapas de forma estrutural para o desenvolvimento de uma análise, “o analista é como um arqueólogo. Trabalha com *vestígios*: os documentos que pode descobrir ou suscitar. [...] Tal como um detective, o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos”.

Neste sentido, o trabalho do pesquisador expressa o minucioso cuidado de analisar cada detalhe dos dados obtidos e a escolha da técnica mais adequada possibilita uma melhor sistematização do material coletado para codificar as Unidades de Registro e de Contexto, seguir com a Categorização e chegar aos Resultados inferidos e interpretados.

Para melhor compreensão dessas etapas foi organizado um mapa conceitual, dando visibilidade das fases da metodologia de Análise de Conteúdo.

Mapa Conceitual para compreensão do método Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado com base em Bardin (2020, p. 128).

A etapa de pré-análise tem como objetivo organizar todo o material a ser analisado. A priori, essa etapa ocorre após a recolha de todas as informações da pesquisa de campo por meio de uma leitura flutuante para escolher e selecionar os documentos recolhidos e assim para que o próximo passo constituir o *corpus* da pesquisa, onde é preciso seguir algumas regras como: *Regra da exaustividade* - deve constar todos os documentos necessários para a análise, nenhum documento pode ficar de fora, e nem pode ser acrescentado a não ser que seja justificado tais documentos; *Regra da representatividade* - as amostras precisam ter um número de dados que represente o universo temático, permitindo assim, fazer uma generalização dos resultados; *Regra da Homogeneidade* - os dados coletados devem referir-se ao mesmo tema proposto, as técnicas também devem ser iguais, assim como, a semelhança dos indivíduos participantes tem que ser da mesma natureza; *Regra da Pertinência* - esta regra valoriza o modo de responder aos objetivos da pesquisa, os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo de estudo previstos para análise.

Toda a preparação do material de análise deve ser feita de forma rigorosa, minuciosa, tendo que ler várias vezes o mesmo documento, para que assim as informações fiquem claras e à medida que são feitas as leituras é possível realizar as primeiras inferências; essa etapa se denomina como *exploração do material*. Nessa exploração os dados devem estar transcritos, impressos para que se faça os recortes, colocando número de identificação para saber a que cada grupo pertence nas unidades menores.

A *codificação* é “a administração das técnicas no *corpus*”, um processo que se dá de forma sistemática, para organizar os resultados brutos nas unidades, de *registro* e de *contexto*. (Bardin,2020, p.128).

Na sequência se constrói a *categorização*, um agrupamento das *unidades de registro*, que são classificadas por título ou nome para identificar dentro de cada grupo as informações que são semelhantes. Para esse agrupamento é preciso levar em conta as regras para a categorização; *Regra da exclusão mútua* – quando uma *unidade de registro* for identificada ela não poderá pertencer em outra unidade de registro; *Regra da Homogeneidade* – as categorias aqui precisam ser coerentes entre si com a proposta do estudo; *Regra da Pertinência* – as categorias devem fazer sentido para a análise em contribuição aos objetivos da pesquisa. *Regra da objectividade e a fidelidade* – as categorias devem ser claras, sem que gere dúvidas sobre os elementos dentro delas; *Regra da Produtividade* - as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas. (Bardin, 2020, p.147-148).

O próximo passo é o *tratamento dos resultados*. Após a organização do corpus se dá o processo de fazer as inferências do que foi organizado. E para esse momento se faz um levantamento de sentidos que se esconde no conteúdo da comunicação, da mensagem, é uma leitura profunda de um primeiro sentido para deduzir o que não está explícito, “para atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica sociológica, política, histórica, etc.” (Bardin, 2020, p. 43)

A análise de conteúdo se conclui com o resultado *interpretativo*, são as inferências que permitem construir as categorias críticas e analíticas para uma discursão teórica, que corresponde aos objetivos propostos da pesquisa. Assim esses resultados obtidos por meio de deduções e relevância teórica permitirá propor novos estudos e orientações para novas análises e novos teóricos.

#### 4 NARRATIVAS ANALISADAS: O PODER DAS VOZES

*“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher” (Cora Coralina).*

Na reflexão da frase de Cora Coralina, inicia-se este capítulo refletindo no caminho percorrido da pesquisa que permitiu chegar a essa etapa com colheitas significativas para a temática do trabalho desenvolvido.

Cada etapa da pesquisa é uma aprendizagem que o pesquisador adquire na jornada não linear de cada trajetória percorrida na vida formativa. Este, não poucas vezes, enfrenta obstáculos que surgem nesse processo que apesar de árduo é permeado de importantes conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento e crescimento profissional.

A fase formativa é um processo que mesmo enfrentando obstáculos ou desafios é importante que o profissional se disponibilize para aprender e querer mudanças sobre si e seu próprio trabalho, como mencionado Pimenta (2009, p. 53) “[...] fazer-se professor no processo continuado requer intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, riscos, flexibilidade mental, enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis”.

O pesquisador não está isento de desafios que podem surgir em uma pesquisa científica, o importante é manter o foco em seus objetivos e não perder de vista a intencionalidade com que programou seu trabalho. Afinal, as circunstâncias desafiadoras fazem parte da construção formativa do professor como pesquisador.

Na busca de resultados de uma pesquisa o pesquisador se desenvolve pessoalmente, aprende, tem novos conhecimentos e alarga sua visão sobre o tema pesquisado e se aproxima de outros que contribuem para sua construção profissional. Para Chizzotti (2013, p. 96) “todo processo da pesquisa é conhecido como um aprendizado educativo e todas as atividades consideradas como ocasião de ampliação do conhecimento da realidade”.

Então, pode-se dizer que ao realizar uma pesquisa o nível de conhecimento toma uma proporção mais ampliada, as experiências vivenciadas trazem crescimento e autonomia para prosseguir a caminhada formativa, além de outros saberes que emergem no processo da pesquisa.

A pesquisa aqui apresentada requereu esmero para sua organização e a forma mais adequada foi por meio de eixos que deram a dimensão do que foi recolhido nas narrativas, conforme mencionado no quadro abaixo.



**Quadro 4.** Eixos e dimensões de análises

Eixo (Categoria)	Dimensões de análises (Códigos)
Leitura e escrita na trajetória da vida escolar e acadêmica	Educação Básica Educação Superior Experiências Marcantes
Leitura e escrita na prática pedagógica	As implicações da leitura e da escrita em suas práticas pedagógicas. A leitura e escrita no processo de ensinar e aprender essa disciplina de Língua Portuguesa
Leitura e escrita no exercício da docência universitária	Contribuições da leitura e escrita na construção de sua identidade docente como professor universitário; Desafios de preparar acadêmicos na condição de futuros professores de Língua Portuguesa

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2023).

Os eixos elaborados, baseados nos objetivos da pesquisa, foram organizados para o desenvolvimento da entrevista e serviram para evidenciar categorias e códigos durante a análise dos dados.

Os encontros aconteceram no *locus* de trabalho dos professores, ou seja, no IEAA. Seus nomes foram preservados, conforme Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18). E para manter o anonimato, foram utilizados nomes fictícios clássicos retratados na literatura brasileira e que permearam os caminhos dos participantes em suas trajetórias formativas, no processo de contato com a leitura e a escrita.

Portanto, para compor o perfil dos participantes, os nomes fictícios estão destacados no quadro a seguir.

**Quadro 5.** Perfil dos participantes da pesquisa

Participantes (Identificação)	Área de atuação	Tempo de experiência/ Docência Rede Pública	Tempo de experiência/ Docência no Ensino Superior	Instituição de Ensino
Ruth Rocha	Professora do Ensino Superior – Curso de Letras	13 anos	17 anos	Universidade Federal do Amazonas UFAM – Campus do IEAA
Pedro Bandeira	Professor do Ensino Superior – Curso de Letras	10 anos	9 anos	Universidade Federal do Amazonas UFAM – Campus do IEAA
Cecília Meireles	Professora do Ensino Superior – Curso de Letras	17 anos	17 anos	Universidade Federal do Amazonas UFAM – Campus do IEAA
Guimarães Rosa	Professor do Ensino Superior – Curso de Letras	-	15 anos	Universidade Federal do Amazonas UFAM – Campus do IEAA

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2023).

Os nomes fictícios foram escolhidos por considerar que os autores e suas obras remetem a um contexto da educação e fizeram parte da vida escolar de muitas pessoas e continuam fazendo no universo da leitura.

Pelos dados evidenciados no perfil dos participantes, percebe-se que todos têm vasta experiência na docência, o que corresponde há um bom tempo de dedicação ao ensino, perpassando também por experiências na educação básica, com rara exceção, do participante Guimarães Rosa. Mas, na educação superior todos apresentam tempo suficiente para serem caracterizados como professores experientes, assim como na concepção de Marcelo García (2010) ao considerar que professores experientes seriam aqueles que possuem mais de cinco anos de profissão, por isso, esses participantes já adquiriram experiências e conhecimentos necessários para narrar com propriedade sobre o exercício da docência.

A contribuição desses participantes foi de grande valia para a pesquisa, pois por meio da entrevista narrativa concedida por eles foi possível concretizar o estudo, uma vez que sem esses dados seria inviável a materialização do trabalho na sua completude e ouvir suas narrativas foi um contributo de experiência para a pesquisadora.

Sendo assim, para o momento da entrevista narrativa, optou-se em utilizar imagens como material visual, pois reconhecemos que as lembranças surgem de memórias passadas que, muitas vezes, estão adormecidas. Conforme Ravagnoli (2018) o material visual serve como estratégia para que o entrevistado possa relembrar os fatos ao visualizar figuras.

Portanto, entende-se que o uso de imagens impressas foi relevante, pois para cada momento das entrevistas, conforme os eixos norteadores, ficaram expostas, o que possibilitou trazer à memória algo que marcou a vida escolar, acadêmica e profissional dos entrevistados.

#### **4.1 Eixo I - Leitura e escrita na trajetória da vida escolar e acadêmica**

Esse eixo foi elaborado com a perspectiva de descrever **a percepção que os professores têm de si com relação à leitura e escrita em seus processos formativos** pessoais e na docência.

Nesse sentido foram instigados a compartilhar suas lembranças sobre os primeiros contatos que tiveram com a leitura e escrita. E ouvir deles e por eles, por certo, foi um momento de aguçar o que tinham guardado sobre esse processo que para muitos é rememorar uma fase da vida que pode ter influências marcantes, quer sejam boas ou não para a formação e construção da caminhada escolar e acadêmica.

**Figura 2.** Capa de obras literárias

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora <sup>7</sup>

As imagens utilizadas para o EIXO 1 retratam as obras de autores clássicos como: Monteiro Lobato, João Guimarães Rosa e Cecília Meireles. O objetivo nesse primeiro momento da entrevista foi instigar os participantes a resgatarem a memória referente ao contexto das leituras no período em que tiveram os primeiros contatos ou foram incentivados a essa prática, quer seja na Educação Básica e na Educação Superior.

As imagens apresentadas aos professores retratando obras clássicas foram retiradas da internet, impressas em papel A4 e coladas para reforço em E.V.A<sup>8</sup>, com a perspectiva de visualizarem uma a uma e despertarem as lembranças do percurso escolar e acadêmico dos professores.

#### 4.1.1 Educação Básica

Para o desenvolvimento da pesquisa, as vozes dos participantes trouxeram suas percepções sobre as relações, as influências e as experiências que a leitura e a escrita tiveram na trajetória formativa ou seus percursos da vida escolar e acadêmica. Segundo Josso (2004, p. 32) “A narrativa experiencial serve de base para um inventário de capacidades e competências e traduz-se num portfólio que funciona como um recurso que a pessoa poderá utilizar, quer num contexto de emprego, quer num contexto de formação”

<sup>7</sup> Disponível em: <https://fendy.com.br/o-sitio-do-picapau-amarelo>  
<https://lojaglobaleditora.com.br/produtos/Cancao-da-tarde-no-campo/> <https://veja.abril.com.br/cultura/de-jane-austen-a-tolstoi-confira-sete-classicos-para-ler-nas-ferias> Acesso em: 14 Set. 2023

<sup>8</sup> Polímero esse que é emborrachado, muito utilizado em artesanato alguns com propriedade adesivas, além de alguns componentes serem à prova d'água. Disponível em: <https://plasticovirtual.com.br/o-que-e-eva-acetato-vinila-de-etileno/> Acesso em: 14 set. 2023.

A esse respeito, os participantes narraram a relação do primeiro contato com a leitura e a escrita no período da Educação Básica. Para estimulá-los foi utilizada a imagem da capa de obras literárias e no início da entrevista, a primeira participante, Ruth Rocha, ao ser instigada a relatar seu contato com a leitura e a escrita no percurso de sua formação, relatou que:

*Eu sou filha de uma professora alfabetizadora. Minha mãe é formada em História, mas ela iniciou como professora alfabetizadora. Então eu, de certa forma, e minhas irmãs servimos de experiência do que ela fazia em casa pra ver o que dava certo com os alunos. Então, eu fui alfabetizada aos 4 anos por ela com base nessas experiências que ela fazia em casa pra poder ver se ia dar certo com os alunos na escola. E meu mundo de leitura foi assim, desde o início. O mundo que ela vivia com alfabetizadora.*

A participante Ruth Rocha, ao responder, apresenta primeiramente a pessoa que fez parte do seu mundo de leitura e escrita: sua mãe. Ao relatar suas lembranças nota-se que ela expressa suas primeiras experiências, resultado das vivências em casa proporcionadas pela mãe professora alfabetizadora. Pode-se inferir que essa mãe fazia as experiências de alfabetização com as próprias filhas, o que de certa forma contribuiu com o processo formativo inicial e o contato com a leitura, mesmo que fosse de palavras simples. Mas considera-se pela expressão desta participante satisfação de poder dizer que sua mãe fez parte desse primeiro contato com a leitura, mesmo que fosse de uma maneira informal.

Historicamente as famílias no período relatado pela participante Ruth Rocha tinham uma missão. Para Daneluz (2008, p. 3):

[...] a família cumpria a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes, assim como das bases iniciais da educação, mesmo sendo esta restrita, na maioria dos casos, a educação familiar. Com a ampliação da oferta das escolas as crianças passam a receber outro tipo de educação, agora mais formal.

Dessa maneira, entende-se que a família tem uma tarefa a cumprir na fase inicial na educação da criança, pois a cada momento vivenciado dentro do lar é uma aprendizagem que vai se adquirindo para seu desenvolvimento como indivíduo nessa aproximação de pais e filhos.

A realidade que a participante Ruth Rocha vivenciou não é igual para todas as crianças, pois “não existem duas famílias iguais e convém não ter esquemas rígidos de ‘como deve ser’ uma família” Bassedas (1999, p.296, grifo do autor). Cada lar constrói sua própria educação, suas regras, princípios e valores, e vivências que diferem de outras famílias na condução e desenvolvimento da criança.

Em contribuição ao papel da família, Arantes (2011, p. 21) diz que:

A família ao cumprir seu papel de mediadores entre a criança e a sociedade, é o primeiro espaço da aprendizagem infantil no que se referem os hábitos, costumes, valores, papéis sociais, atitudes e linguagem, além de desenvolver na criança, através da interação, às bases da subjetividade, personalidade e identidade.

Podemos, portanto, inferir que a figura de mãe foi notável para o conhecimento do mundo da leitura na infância dessa participante. Haja vista que a relação dos pais com os filhos na primeira infância favorece a construção do conhecimento e o desenvolvimento humano da criança e, conseqüentemente, em outras esferas sociais, de certa forma contribuem para essa aprendizagem durante essa fase da vida.

A identidade da criança vai se construindo à medida que o conhecimento vai se internalizando na troca de relação familiar, assim segundo os trabalhos experimentais de Vigotski (2000), a criança se desenvolve quando lhe é estimulada regularmente. Por isso o papel da mãe nesse momento é de mediadora numa relação que constrói a criança pela efetividade relacional e social.

Ao continuar olhando para as imagens expostas, a professora assim se reportou:

*[..]quando olhei aqui Monteiro Lobato, Memórias da Emília, Pica Pau Amarelo, Cecília Meirelles me trouxe exatamente essa lembrança, essa lembrança de mãe alfabetizadora que tive em casa, que foi muito incentivadora, instigadora de leitura. Nós fomos muito instigadas, não só eu, como minhas irmãs, a esse mundo da leitura.*

A expressão dessa participante denota uma familiaridade com as leituras ao ver as imagens proposta para a conversa, e a referência da mãe é outra vez citada de forma enaltecida como mediadora do conhecimento para o mundo da leitura.

A professora continua dizendo:

*[..] eu fui dos clássicos, das Princesas, Branca de neve, Cinderela e tudo, mas também esse livro Monteiro Lobato fez muito parte da minha vida, assim como as Princesas. Então, acho que todos os livros de Monteiro Lobato, li todos, ainda, na infância. As Aventuras do Pedrinho, as Memórias da Emília fez muito parte da minha vida em casa, de leituras de casa mesmo, dessas leitura que não era obrigação, mas assim, um lazer, um divertimento.*

Nessa fala Rute Rocha demonstra que teve acesso a um bom acervo da literatura infanto-juvenil e com essa prática incentivadora seu conhecimento literário foi aflorado ainda na infância. O mais interessante foi ouvir dizer que suas leituras não eram por obrigação, mas considerava como um lazer, uma ação que frequentemente fazia como divertimento no seu dia a dia. O diferencial dessa participante está no incentivo iniciado em sua casa. Contudo, essa não é a realidade de muitas crianças Brasil afora, quer seja por suas condições sociais ou culturais.

A esse respeito, segundo Ferrarezi Jr (2013, p. 6) “[...] o desenvolvimento de leitores requer um trabalho familiar que vai além daquilo que a escola pode oferecer sozinha. Através do exemplo de pais leitores, já damos um passo enorme na direção de formar crianças leitoras”. Compreende-se que a família é o lugar propício para desenvolver leitores, principalmente pelos exemplos, considerando que a criança imita os comportamentos que estão sempre à vista, logo, os pais são os primeiros responsáveis para contribuir com o desenvolvimento desse hábito que é salutar para qualquer criança.

Para que haja esse incentivo, a convivência com leituras precisa fazer parte desde a mais tenra idade da criança que perpassa pela responsabilidade da família e da escola. Sendo assim, a biblioteca escolar ainda é um espaço para esse incentivo que não pode ser negligenciado por essas instituições. No entanto, segundo Ferrarezi Jr (2013, p.8) “É preciso aceitar – principalmente, para poder combater – a triste realidade de que o povo brasileiro não tem tradição cultural de investir em livros”.

Ruth Rocha ao visualizar a imagem do poema de Cecília Meirelles traz a recordação de sua memória, o seguinte relato:

*A Cecília Meireles eu já me lembro dela na escola. Eu estudei no Patronato. Então, na época que estudei no fundamental I, tinha uma biblioteca enorme, que funcionava muito bem, e eu me lembro muito da minha professora de 3º ano, que ela montou um canto da leitura com almofadas. Eu me recordo e tenho uma memória muito viva disso. Tínhamos uma carteirinha onde ali a gente registrava todos os livros que nós líamos toda sexta-feira depois da merenda. Era o horário dessas leituras. Então, ela nos deixava livre para fazer essas escolhas de leitura. E eu me lembro muito dessa época dos poemas de Cecília Meireles, muito da Rute Rocha, da Maria Clara Machado, desses livros, então, eles fizeram muito parte da minha vida.*

Os momentos proporcionados para a leitura pela professora desta participante foi algo importante que aconteceu na escola. Podemos inferir que essa professora deixou sua marca na vida escolar de Rute Rocha, pois uma atividade que parece simples teve um efeito que serviu como reforço ao incentivo que esta já trazia de casa. Ter acesso a livros é um direito que não pode ser negado na vida de nenhuma criança. Sendo assim, o papel do professor está em cumprir essa função de ser um incentivador, abridor de portas para formar leitores. E de igual modo, as bibliotecas das escolas não podem ser símbolo de depósitos, mas portas abertas para o saber e ampliação de conhecimentos.

Para Pereira (2006, p. 9) “Uma biblioteca bem organizada, especialmente construída ou reformada para acolher livros e seus leitores é, com certeza, o primeiro estímulo para a leitura. Isso, no entanto, nem sempre é possível”. Sabe-se que ainda há escolas em que a biblioteca é apenas um armazém de livros, e as que estão em funcionamento não tem um bibliotecário habilitado para atender as necessidades da escola. Mesmo nos dias de hoje essa

realidade e falta de fornecimento da biblioteca é um problema não solucionado em muitos lugares. Segundo Pimenta (2011, p. 79):

a criação de bibliotecas e museus escolares em todas as escolas ficou determinada pelo Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928. Este estipulava que as escolas deveriam manter duas bibliotecas: uma para alunos outra para professores. Propunha uma organização mais racional da biblioteca da Escola Normal e criava o cargo de bibliotecário, para organizar e administrar as bibliotecas e também atender os alunos e professores que solicitassem esse serviço.

Deste modo, a biblioteca escolar é um espaço necessário para o desenvolvimento do leitor, um espaço de conhecimento, de praticar o hábito da leitura, o lugar de perguntas e respostas, suporte ao professor e ao aluno, lugar de incentivo à valorização dos acervos históricos, culturais e dos autores.

A entrevista realizada com o professor Pedro Bandeira, inicialmente trouxe à lembrança o ambiente escolar, ao dizer que:

*Eu estudei, eu fiz o prezinho, o infantil, numa escola municipal, e depois eu fiz o antigo primeiro grau, o ensino fundamental, também numa escola municipal. Era uma escola do lado da outra. O infantil eu não lembro de ter tido contato com livros ou histórias, me recordo mais do fundamental, sobretudo no fundamental I.*

O participante Pedro Bandeira não se recorda de contato com leituras na sua infância na escola ao visualizar as imagens impressas apresentadas a ele. Suas recordações são relacionadas mais precisamente do Ensino Fundamental I. E enquanto olha as imagens disponibilizadas, afirma: “[...]os livros infantis, do Monteiro Lobato, que estão aqui na imagem, por exemplo, eu não me recordo, mas eu me lembro de outras histórias, desses contos de fadas que tinham lá pra fazer a leitura”.

Suas recordações desse período na escola são vagas em relação ao que a ele foi apresentado. Isso não quer dizer que não teve contato com outros livros da literatura infanto-juvenil, como mencionado neste excerto de sua fala: “E eu tive acesso a livros porque eu comprei. Minha mãe comprava sempre que vinha essa editora, mas depois eu que comprava meus próprios livros”. Vale ressaltar que a compra de livros e o incentivo para tal atitude é investimento não apenas para o presente, mas para o futuro de uma criança.

A realidade do participante Pedro Bandeira também tem um caminho estimulado pela família, pois em sua casa havia uma pequena biblioteca que foi organizada pela mãe e seus irmãos, ao afirmar: “[...]como eu sou o filho mais novo, eu tinha dois irmãos mais velhos que tinham uma bibliotequinha de livros, pois eles já tinham estudado o Fundamental e o Médio. Então, isso possibilitou para que eu tivesse acesso a livros”. De alguma forma esse participante

foi beneficiado com os livros da pequena biblioteca montada em casa, que serviu não apenas para seus irmãos, mas para ele próprio.

Sobre a importância de uma biblioteca pessoal, Severino (2013, p. 36,37) orienta que o universitário deve organizar-se no primeiro momento de vida acadêmica, ele menciona que:

Ao dar início a sua vida universitária, o estudante precisa começar a formar sua biblioteca pessoal, adquirindo paulatinamente, mas de maneira bem sistemática, os livros fundamentais para o desenvolvimento de seu estudo. [...] Numa fase mais avançada de seus estudos, e sobretudo durante sua vida profissional, esses textos formarão a biblioteca do estudante, lançando as linhas mestras do seu pensamento científico organicamente estruturado.

Nessa perspectiva, a montagem de uma biblioteca pessoal é fundamental para qualquer estudante que deseja desenvolver-se intelectualmente nos estudos. Principalmente se esta biblioteca for estimulada no contexto familiar de uma criança, como foi o caso do participante Pedro Bandeira, que no início de sua vida escolar já possuía uma pequena biblioteca em sua casa, servindo de acervo para seu desenvolvimento educacional.

Compreende-se que a responsabilidade pelo contexto formativo e educacional da criança começa na família, prosseguindo para a escola de ensino fundamental, objetivando fazer cumprir o que está expresso no Art. 32, inciso I da LDB 9.394/1996, referente à formação básica do cidadão mediante o “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como domínio básico o pleno domínio da leitura, da escrita [...]”.

Este participante, no período do Ensino Médio já possuía um acervo de leituras bem maior, como observa-se ao dizer: “*No Ensino Médio, eu já era o leitor mais independente e eu buscava livros para ler pela minha própria vontade, assim, de outros lugares, não apenas os de casa*”. Nota-se que o participante ia cada vez mais investindo na sua pessoa como um leitor que busca por si mesmo outras leituras. Podemos inferir que a autonomia é um processo que se constrói na caminhada de um estudante e isso foi importante para este participante que adquiriu apreço pela leitura e desenvolveu-se como um leitor independente.

É preciso compreender que para a valorização da leitura, o acompanhamento e o incentivo da família e da escola são fundamentais para a criança se construir como leitor. Para Cademartori (2009, p. 24) “tornar-se leitor é processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas”.

Nessa perspectiva, considera-se um leitor independente aquele que teve um encontro com leitura regularmente, mas independente da realidade que cada um viveu no primeiro contato com a leitura, nunca é tarde para despertar o prazer de se tornar um leitor autônomo.



A **leitura e a escrita na trajetória da educação básica** para a participante **Cecília Meireles**, foi um período em que as crianças não passavam pela fase da alfabetização, como acontece hoje, de forma mais específica, ao dizer que:

*E não tive uma formação inicial regular. Eu estudei de forma regular só até a metade da terceira série do primário. Quando eu fui para a escola, na época, não existia alfabetização, já iniciava na primeira série. Eu sempre quis muito aprender a ler e escrever, e minhas irmãs mais velhas já sabiam. Então, às vezes, eu tirava minha mãe do tanque de lavar roupa para me ensinar a ler e escrever. Assim, quando eu fui para a escola com seis anos, eu já sabia ler e escrever.*

Cecília Meireles recorda inicialmente o contexto escolar em que vivia. O destaque importante em sua fala é a presença da mãe em seu processo de alfabetização, que aconteceu em casa. Podemos inferir que a labuta do trabalho doméstico da mãe não foi empecilho para contribuir nessa fase de desenvolvimento dos estudos dessa participante.

As ocupações e o modo de sobrevivência vivenciadas por Cecília e seus familiares em relação ao ambiente, não impediram a busca pelo conhecimento, como demonstra esse excerto de sua fala: *“Durante o tempo que a gente morou no sítio, a gente trabalhava na roça, plantava, colhia, capia, roçava, tirava leite, vendia, mas sempre a gente tinha pouco dinheiro”*. Por esta fala entendemos que o trabalho era unicamente para o sustento da família, pois diante da situação mencionada a participante complementou: *“Então não comprávamos livros”*. Inferimos que a participante Cecília Meireles passou por muitas dificuldades que podiam ter lhe paralisado nesse período da primeira infância, haja vista que o lugar em que morava não era favorável, como reforçado por ela: *“Não tinha energia elétrica lá no sítio, onde eu morei dos nove até os 21 anos de idade”*.

A esse respeito Ribeiro (2012, p. 295) nos ajuda na compreensão de que: *“Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família de onde se retira a expressão agricultura familiar”*.

Observa-se aqui um exemplo de superação e determinação num período e espaço em que nada parecia ser favorável para os estudos dessa participante, pela realidade de vivência e trabalho na roça por cerca de doze anos.

Seguindo sua narrativa, Cecília Meireles, ao fixar seu olhar mais atento para as imagens mostradas expressa grande apreço pela literatura ao dizer:

*E, sobre esse desenho aqui, a literatura sempre me chamou a atenção nos livros didáticos. Então assim, eu tinha os livros da primeira série, segunda, terceira, quarta, e eu ficava lendo as poesias. Eu gostava muito de ler as poesias da Cecília Meirelles, que tem aqui e eu decorava as poesias.*

Diante de sua expressão foi possível perceber que a literatura despertou nessa participante o gosto pelo que lia, como mencionado neste excerto de sua fala: “*e eu sabia as poesias decoradas da Cecília, do Drummond, de vários autores e as poesias que apareciam no livro didático (risos)*”. O riso comprova sua paixão e momentos de alegria que foi despertado por meio das poesias que ficaram decoradas em sua mente.

Cecília, também demonstrou satisfação ao contar sua experiência, principalmente quando se refere ao seu pai:

*Meu pai era um exímio contador de histórias. E, assim, como a Cuca do Sítio do Pica-Pau Amarelo fazia medo na gente, meu pai também contava histórias de Lobisomem, de Curupira, de Mapinguari à noite, à luz de lamparina, e a gente ia dormir com medo. Então, a literatura sempre fez parte da minha vida. Seja do livro didático, seja da narrativa oral que meu pai contava. E eu até digo assim, que meu pai foi um dos meus grandes professores da literatura, e ele só tinha a quara séria.*

A figura do pai é mencionada nessa narrativa como contribuição dada à filha ao se referir a ele como um de seus professores de literatura, ou seja, mesmo que formalmente não se tratasse de um professor de profissão, mas este fez a diferença nesse processo inicial de formação, ao despertar o gosto pela leitura e pela própria literatura. A ação e a atitude do pai foram positivas para a época, onde tudo parecia difícil pelo contexto familiar. Mas isso não impediu que fosse despertado o hábito para o ato de ler. De acordo com Bettehlein e Zelan (1992, p. 20) “As crianças que adquirem um grande interesse pela leitura em sua família têm grande facilidade de aprender na escola, e elas formam a imensa maioria daqueles que, mais tarde se tornam bons leitores”. Em contribuição a importância da leitura na infância Abramovich (2008, p. 22) colabora em dizer que:

*Ler histórias para crianças é também suscitar o imaginário e ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...) É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos [...].*

Outra vez se compreende o papel da família no processo de desenvolvimento da criança; um mundo de descobertas contribuindo nos aspectos cognitivo, intelectual, afetivo, ético e moral, sem contar com o estímulo pela prática da leitura.

Cecília relembra que as leituras que fizeram parte de sua formação, como leitora, não seriam possíveis se não fosse a ajuda da família e até mesmo de vizinhos, que faziam parte daquele contexto, ao relatar que: “*Então não comprávamos livros, mas ganhávamos livros*

*como Sabrina, Júlia, aqueles best-selling, revista de fotonovela também. Nós liamos tudo, até bula de remédio. Fazíamos troca também com algumas poucas pessoas vizinhas”.*

Podemos inferir que Cecília Meireles foi uma vitoriosa em sua trajetória formativa, mesmo com sua realidade circunstancial não mediu esforços para construir sua carreira como profissional docente.

Por sua vez, a contribuição do participante **Guimarães Rosa** foi também enriquecedora para este trabalho, pois foi um momento em que narrou suas experiências de contato com a leitura e a escrita. Ele inicia sua narrativa relacionando a imagem impressa que lhe foi mostrada com a realidade por ele vivenciada.

Começou dizendo: *“Bom, eu posso dizer pra você que essas obras que estão aqui, não marcaram a minha infância, porque eu não lia literatura infantil ou infanto-juvenil quando eu era criança”.* Nota-se que Guimarães Rosa teve uma experiência bem diferente dos demais participantes. É possível perceber essa realidade na expressão mencionada neste excerto: *“Eu lia história em quadrinhos. Eu era um leitor de quadrinhos, de histórias em quadrinhos. Gostava muito de super-heróis. Então, ali na casa dos 6, 7 anos, até mais ou menos os 11 anos, eu só li praticamente super-heróis que eu amava”.* Isso não quer dizer que este participante não teve contato com a leitura. Essa sua fala mostra que seu estilo literário era outro. Os quadrinhos impulsionaram muitas crianças ao mundo da leitura, assim como aconteceu com esse participante, que por certo, essa prática muito contribuiu na sua construção como leitor, tendo em vista que por opção preferia ler histórias de super-heróis das revistas em quadrinhos.

Guimarães Rosa relembra que o ato de ler era para ele algo espontâneo, ou seja, lia não porque alguém o obrigava ao assim se reportar:

*Meus pais nunca me forçaram a ler nada, embora a nossa casa estivesse sempre cheia de livros. A gente morava na fazenda, eu sou do interior de Goiás, mas mesmo morando na fazenda, talvez por isso, meus pais sempre sentiram talvez a necessidade de me apresentar a livros. Mas nunca foi uma coisa obrigatória.*

Por essa fala podemos inferir sobre a importância de serem apresentados livros à criança mesmo antes dela saber ler. Assim desde cedo ela passa a ter familiaridade com esses materiais e as possibilidades de encaminhamento para o mundo da leitura se tornam mais viáveis, não importando o lugar onde reside, quer seja na cidade, no interior ou na fazenda, como foi o caso desse participante. O importante é promover o estímulo de leitura e suprimento de conhecimento, não como uma imposição ou obrigação.

Em continuidade ao caminho do universo da leitura o participante Guimarães Rosa continua sua narrativa:

*Então, eu já comecei a me apaixonar por esse universo da literatura ali na passagem dos 11 para os 12 anos. Mas eu reïtero, eu não entendi o que eu estava lendo, só que eu ficava fascinado com aquela linguagem, com aquele universo que estava se abrindo ali. Então, a minha informação foi baseada em histórias e quadrinhos. Foi o meu universo, a minha porta de entrada para o mundo da leitura.*

Compreendendo a fala de Guimarães Rosa, essa é uma realidade de muitos no início do contato com o letramento. Cada escritor tem uma forma de escrita e linguagem que pode despertar ou não o interesse por aquela leitura. Mas é nessa fase que a escola é fundamental para direcionar o aluno a entender a diversidade de letramento literário que pode conhecer e escolher como leitura prazerosa.

Para este participante a escola e seus professores estão em sua memória ao lembrar da contribuição para a sua construção de leitor, ao dizer:

*Então, era uma escola que tinha um acervo muito grande de livros e parte das minhas leituras vinham da biblioteca da escola também e que tinham professores muito qualificados. Então, eu tinha tanto professores bem qualificados que me indicavam as leituras quanto uma estrutura para isso. Era uma escola muito boa mesmo. Então, acho que tudo isso favoreceu.*

A contribuição da escola e de seus professores na vida do participante Guimarães Rosa foi imprescindível na sua formação leitora. Pode-se dizer o quanto é importante uma biblioteca escolar, não apenas pelo acervo que possui, mas pela utilidade e serviço oferecido aos alunos.

Em seu relato expressa a gratidão não apenas pelos bibliotecários da escola que lhe auxiliaram bem, como os da biblioteca da cidade que deram sua contribuição para a construção do conhecimento através das indicações de livros.

*Então, eu devo muito aos bibliotecários da minha cidade, porque eles me indicavam obras, eles selecionavam obras na estante pra mim, e, principalmente, me deixavam à vontade pra escolher o que eu quisesse, independente do tema, independente se o livro era muito denso ou não, eles me auxiliavam muito.*

Essa realidade não é comum em todas as escolas ou em todos os lugares. A escola, muitas vezes não se apresenta como um lugar favorável ou que desperte o prazer pelos livros, se mostrando inacessível em seus espaços para a construção de leitores, onde não há sala de leituras ou até mesmo biblioteca. Diante dessa realidade, entende-se que a escola juntamente com seu corpo docente precisa valorizar espaços físicos que favoreçam a leitura aos alunos e proporcionem acompanhamento, dando-lhes oportunidade de se tornarem leitores que entendam e saibam interpretar o que leem. Amorin e Santos (2015, p. 90), expõem o pensamento ao dizerem que: “[...] ao se deparar com um texto, seja ele verbal ou não-verbal, os alunos muitas vezes se sentem sem um norte, não por sua culpa, mas porque é possível que

não tenham sido estimulados com mecanismos que sejam eficientes para esse tipo de atividade”.

Suscitar a motivação pela leitura com acompanhamento torna-se o processo de letramento mais significativo. A interação dos alunos durante as aulas com participação ativa sobre determinado texto usado e a dinâmica do que está sendo ensinado são possibilidades de compreensão do que se ensina e do que se aprende. A dificuldade de compreender os textos pode fazer o aluno ter aversão aos livros por não ter alguém que o conduza ao ato de ler, que lhe seja mais promissor, e o professor no espaço de sala de aula está na condição de mediador desse processo para esse norteamo da leitura, não importa o conteúdo ou disciplina.

Não é fácil desenvolver o gosto pela leitura, no entanto, não é impossível se desde a tenra idade a criança for conduzida a esse hábito e ter estímulo para essa prática. A tecnologia é uma ferramenta que permite navegar na web e ter acesso a textos diversos que podem ser baixados em segundos para serem lidos. É certo que o livro físico, os chamados infanto-juvenis são os mais apropriados para essa faixa etária. Mas o importante é que sejam aproveitadas todas as possibilidades de se estimular e desenvolver o gosto pela leitura. Diante disso, entende-se que a dificuldade não é o acesso a livros, mas a falta da cultura da prática leitora.

Mesmo com a disponibilidade de acesso à biblioteca física e digital, a realidade analisada de trabalhos científicos ainda destaca a importância de discutir o assunto de formação de leitores. Professores continuam a enfrentar a dificuldade de levar seus alunos a terem o gosto pelo universo de leitura.

#### 4.1.2 Educação Superior

Essa é uma etapa em que se exige da vida acadêmica destreza na leitura, pois a compreensão e interpretação de textos são imprescindíveis para o ensino e a aprendizagem em qualquer área do conhecimento, em que o estudante esteja inserido nesse nível de ensino. Contudo, ao tratarmos de formação de professores, principalmente para quem faz o curso de Letras é importante que sejam trazidos em relevo alguns aspectos, como os mencionados nas narrativas dos participantes.

Sobre **a influência que a leitura e a escrita tiveram no processo da formação na vida acadêmica** a participante **Ruth Rocha** mencionou que:

*Apesar de eu ter lido muitos clássicos antes mesmo na faculdade, mas eu acho que o João Guimarães Rosa foi na época da faculdade. Na época eu achei inclusive uma leitura muito chata, muito cansativa. Foi uma leitura obrigatória para fazer prova, então, na época eu não consegui fazer uma leitura assim com gosto, com prazer, nem entendia o significado de todo aquele contexto que a história traz.*

Diante dessa fala inferimos que certas leituras exigem mais por parte de quem lê. A atenção e habilidade cognitiva são importantes para se extrair a compreensão de textos considerados mais difíceis. Isso ocorre pelas diferentes formas de escrita literária que chega às mãos de quem faz um curso como o de Letras. A exemplo disso, a obra de Guimarães Rosa (*Grande Sertão: Veredas*) que se utiliza de uma linguagem diferente do que os autores já se utilizavam na época, como esse trecho de sua obra: “toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo” (ROSA, 1958, p. 170). Ou seja, não adianta ler o texto, precisa ler as entrelinhas do contexto e ter habilidade leitora.

A respeito do que Ruth Rocha narrou sobre essa obra, geralmente a maioria dos que a leem pela primeira vez vão considerar que é um livro extenso, contendo mais de quinhentas páginas, que requer do leitor um esforço para concluí-lo. Outro fato a destacar da narrativa dessa participante foi esse excerto: *“Eu acho que só depois, já como professora, atuando e cobrando dos meus alunos foi que eu fiz essa leitura mais prazerosa, percebendo essas nuances que o livro tem, que você a princípio não percebe tanto, e hoje ele é um dos meus preferidos”*.

Diante do que a participante narrou entende-se que certas leituras são apresentadas em momentos que não foram favoráveis ao leitor, mas que em outro momento, em uma leitura mais direcionada e conduzida, com a devida orientação, fica mais fácil a compreensão e tendo outro resultado, como foi o que aconteceu com a participante Ruth Rocha. Para ela *“tem muita diferença entre você fazer essa leitura porque você gosta de ler, porque você foi incentivado em algum momento, do que fazer aquela leitura que vai te exigir uma explicação, uma argumentação sobre aquele texto”*.

O fato que se percebe na situação vivenciada por essa participante foi ter que fazer uma leitura como cobrança para aferição de uma nota em prova, diferentemente de uma leitura que se faz por prazer em que é movido para tal, sem ser pressionado pelo sistema que requer uma nota. É certo que a avaliação é necessária, mas o processo da construção do estudante leitor requer outras dinâmicas que mobilizem ações para isso.

Essa compreensão que a Ruth Rocha tem, é uma realidade em que a leitura realizada como obrigação deixa de observar os pormenores de determinados parágrafos em que são perdidas oportunidades de se verificar palavras novas ou expressões desconhecidas, uma vez que se trata de leituras densas sem ter alguma orientação, apenas para cumprir tarefas, fazendo com que os alunos tenham repulsa à obra e até mesmo aversão às literaturas, pois tem diferença de ler por obrigação e ler por prazer.

A esse respeito Ruth Rocha, como docente universitária, alerta seus alunos ao dizer: *“Que a leitura nunca deve ser uma obrigação, mas sempre é um conhecer a mais que você vai ter de algum assunto, de algum tema e isso é muito importante”*.

A fala da participante nos faz reportar à menção de Melo (2014, p. 4) “é lendo que se tem a resposta para todas as perguntas não apenas para responder a questionários dos professores”. Assim, compreende-se que a leitura deve ser um momento de descoberta do pensar, e não necessariamente ser vista com o objetivo de cumprir uma atividade final, pois se a leitura é apenas um meio de realização de uma determinada atividade, certamente o prazer, o degustar do que se leu ficará em segundo plano, já que o momento foi atender a uma obrigação.

A participante também reconhece nessa fase de graduação as dificuldades que teve em algumas leituras ao narrar: *“Eu senti dificuldade mesmo com toda a história que eu já tinha, de todo o processo de leituras diversificadas que eu tive em casa”*. Referente a isso reconhecemos que o nível de ensino chamado superior tem suas especificidades, particularidades e complexidades, mesmo para quem já trouxe uma certa bagagem de leitura. Os textos de cunho científico serão sempre desafiadores, as vezes serão de difícil compreensão e interpretação, e essa dificuldade pode ser gerada em detrimento do estilo do texto, ao método de ensino, ou pode ser a defasagem das etapas anteriores do ensino.

Seguindo com as implicações da leitura e da escrita no percurso da Educação Superior, o participante **Pedro Bandeira**, começou sua narrativa dizendo: *“Eu acho que na média eu até saí melhor que outras pessoas que eu vi ingressando na graduação”*. E continua narrando sobre sua percepção em relação aos impactos com o nível de leitura na graduação.

*De fato, é muito mais texto, são textos teóricos que não temos contato na educação básica. Então, é óbvio que sempre tem um choque inicial. Eu tive um bom desempenho no primeiro ano da graduação, com os textos de leitura e com a escrita. Não sofri, como eu vejo que alguns estudantes sofrem, nesse contato inicial com os textos mais teóricos ou com a escrita mais formal acadêmica.*

Referindo-se às dificuldades iniciais em relação a prática da escrita, Pedro Bandeira narrou:

*Sempre que eu precisava fazer alguma coisa relacionada à escrita, por exemplo, eu acho que foi a dificuldade maior do início. Nesses gêneros textuais acadêmicos, fazer resenha, fazer fichamento, eu buscava os modelos de outros livros e textos na biblioteca e usava os modelos para depois tentar aplicar naquilo eu precisava fazer.*

A esse respeito pode-se inferir que esse participante teve resultados positivos diante das exigências na graduação, ele acredita que seu bom desempenho se deve ao que falou: *“Talvez*

*pelo fato de eu ser um leitor e ler de forma independente, além das atividades propostas de leitura [...], pessoalmente não tive muito impacto, não”.*”.

Diante das experiências no percurso formativo de vida acadêmica, Pedro Bandeira reconhece que a leitura e a escrita no contexto inicial acadêmico são desafiadoras. Por isso, podemos inferir que o estudante tem possibilidades de reverter algo assim quando se dispõe a ultrapassar os obstáculos que surgem na caminhada da vida acadêmica, como foi o caso desse participante, confirmado em sua narrativa ao dizer: *“Então, por causa de ser um extremo leitor, apesar dos textos serem mais difíceis, eu não tive muita dificuldade, não. Eu tive boas notas nos dois primeiros semestres”*. Entende-se que seu desempenho com a leitura e a escrita acadêmica se deve à bagagem de leitura que já acumulava antes de adentrar no ensino superior, portanto, sua base de letramento contribuiu para amenizar os impactos que geralmente os estudantes enfrentam no início da graduação.

Diante ao exposto, entende-se que um bom leitor carrega habilidades que facilitam a compreensão de textos diversos. Segundo Leffa (2006, p. 15) *“a riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor”*.

A dificuldade enfrentada com textos acadêmicos durante a graduação pode estar atrelada à falta de preparo necessário na educação básica, pois formar leitores proficientes é um processo que começa desde os primeiros anos de escolarização do aluno, com o incentivo por parte da família e da escola. Isso nos leva a pensar na importância da formação leitora por todo o percurso da vida escolar, para que na vida universitária a leitura e a escrita não sejam um problema, já que o ensino superior tem revelado a defasagem desses dois aspectos que são fundamentais, quer seja para um curso de licenciatura ou bacharelado, pois ler e escrever bem é imperativo para qualquer profissional.

Sendo assim, ler para compreender o que está lendo requer conhecimento anterior, que segundo Kleiman (2002, p. 13), *“a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”*. Segundo a autora o leitor que já possui um certo conhecimento tem mais facilidade de compreender um texto, e referente a isso entende-se o que conta diante de um texto é a habilidade leitora.

Com base nesse pensamento compreende-se que estratégias de leitura na mediação do professor tem possibilidades de desenvolver no aluno o hábito de ler e aos poucos ir construindo conhecimentos que servirão para as etapas seguintes da vida escolar, uma vez que precisará



desenvolver em si a habilidade leitora que respaldará a compreensão de textos considerados mais difíceis. Neste sentido, o papel do professor nesse processo de construção do aluno leitor é primordial, pois a valorização da leitura é um aspecto que leva em consideração nova forma de pensar e de organizar não somente o que ensina, mas o que aprende.

Segundo Rangel e Rojo (2010, p. 87):

Conceber a leitura desse modo muda radicalmente a forma de pensar e de organizar o seu ensino. Se os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão. Não adianta mandar o aluno ler dizendo-lhe: “Leia porque a informação está aí”. Muito menos adianta mandar abrir o livro didático e copiar o texto que lá está. Isso não é aula de leitura. A realização de cópia é mera atividade motora, não favorece o entendimento do texto.

Nesta direção, os caminhos da formação leitora precisam começar desde a infância, seja no ambiente familiar ou na escola, fase em que a criança inicia seus primeiros passos da vida escolar e é uma fase propícia para o desenvolvimento de habilidade leitora e para a construção de conhecimentos. Essa preparação é vital para o ingresso em níveis posteriores do ensino, como, por exemplo, a graduação, onde as dificuldades e os impactos com a leitura e com a escrita são preocupantes.

A próxima questão solicitada para que os participantes narrassem dizia respeito à vida acadêmica. A participante **Cecília Meireles** assim se reportou:

*A graduação, eu iniciei em 1997, não era também ensino regular, era curso de férias para professores efetivos que já atuavam. Então nesse período eu já morava em Humaitá, já tinha feito concurso do estado, do município, e aí eu cursei a graduação em Letras. Iniciou em 1997, terminou em 2001. Eu já gostava de literatura, eu já tinha uma predisposição para literatura, então, assim, gostei muito do curso.*

Considerando a fala da participante, entende-se que a mesma já era professora sem ter a formação em nível superior, pois isso se justifica uma vez que a LDB 9.394/1996 dava respaldo para o exercício da docência sem a devida formação, situação que vem sendo superada com o alargamento de acesso e qualificação profissional aos professores que ainda se encontram sem essa habilitação. Mas o diferencial dessa participante foi sua identificação com o curso, facilitado pela familiaridade construída anteriormente com a leitura de livros de literatura, o que contribuiu com o desenvolvimento e o gosto pelo ato de ler.

A familiaridade com a leitura leva essa participante a cumprir com suas responsabilidades formativas e prezar pela aquisição de novos conhecimentos em relação ao que era proposto pelas leituras indicadas em seu processo de formação na graduação, ao dizer que: “[...]na graduação, os professores mandavam para a gente, ou quando terminavam as

*aulas em fevereiro, eles já deixavam a indicação de leitura para julho. A gente estudava janeiro, fevereiro e julho. Eu fazia questão de ler, fazia as leituras indicadas”.*

Pode-se considerar que o tempo dedicado aos estudos era bem apertado, pois esses participantes não dispunham de outro período a não ser o das férias, tempo esse em que o descanso pelo tempo trabalhado era substituído pelo de ser estudante

A situação relatada pela participante nos leva a refletir também sobre a situação de outros estudantes que iniciam a vida universitária, tendo que fazer a conciliação do trabalho secular ou mesmo de outras atividades da vida pessoal com os estudos, essa é uma realidade de muitos que adentram no ensino superior. A esse respeito, Moreira (2011, p. 52) lembra que,

[...] existem as dificuldades enfrentadas por estes estudantes no desenrolar da graduação, como tempo reduzido com a família, obstáculos contrários ao exercício do estudo extraclasse, dificuldade de aprendizado, muitas vezes relacionada com a carga horária de trabalho, sono reduzido e nível elevado de estresse.

Diante disso, Moreira (2011) lembra que muitos dos estudantes que estão na formação inicial possuem uma vida com muitos afazeres, são estudantes que possuem família, trabalho, uma vida particular que lhes exige tempo. E essas múltiplas tarefas competem entre si, e são necessárias para o desenvolvimento da vida em sociedade ou mesmo para a sobrevivência. A esse respeito pode-se perceber que a formação docente tem seu percurso com alguns enfrentamentos e obstáculos a serem vencidos a cada etapa dessa jornada.

Com relação a implicação da leitura e da escrita no processo de formação acadêmica, a participante lembrou que antes de ingressar na graduação teve que realizar um curso complementar para lecionar no Ensino Fundamental, que nesse processo teve certa dificuldade com a prática da escrita, afirmando que:

*Fiz também o curso chamado de Adicional, que era uma preparação para atuar com a segunda etapa do ensino fundamental, quinta e sexta série. E nesse curso, eu tive um bloqueio muito grande em relação à escrita. Eu me sentia constrangida com a metodologia que o professor de produção textual utilizava pra turma. E isso me bloqueou com relação à escrita.*

Na percepção da participante, a dificuldade que ela teve com a escrita recai sobre a metodologia que o professor utilizava nas atividades de produção textual, isso fez com que ela se sentisse constrangida a ponto de sentir bloqueio na prática da escrita, ao complementar em sua fala que: *“Eu achava que eu não sabia fazer redação, que tudo que eu escrevia era besteira, que eu era burra. Isso eu já sendo uma professora”.*

O sentimento de incapacidade tomou conta do pensamento dessa participante e isso foi prejudicial para o desenvolvimento de suas atividades nessa disciplina, afetando até mesmo o emocional com bloqueio na escrita. De acordo com Nóvoa *et al* (2012, p. 404):

É na escrita, como espelho, que melhor podemos ver a incompletude dos nossos esforços. É nela que apoiamos a forma do que pensamos. É nela que assentamos o desenho do que projetamos alcançar. É com ela ainda que contamos, para demarcar e definir o conhecimento em que vamos avançando. Com ela, finalmente, dizemos aos outros de tudo isto, e da emoção que pomos nos caminhos que vamos prosseguindo, na direção que escolhemos para a profissão que, com a mesma escrita, poderemos estruturar com mais acerto e segurança.

Diante desse pensamento percebemos que é na prática de produção de texto que podemos nos superar, seja pelo confronto emocional ocasionado pela falta de habilidade com a escrita ou pelo despreparo em outras situações envolvendo os estudos. Cecília Meireles aponta a metodologia do professor como a responsável pelo seu bloqueio, no entanto, podemos inferir que essa talvez não tenha sido a causadora desse transtorno, mas pode ser que o novo, o que lhe era desconhecido, tenha interferido na sua forma de escrever e na sua concepção de uma boa leitora, pois naquele momento foi confrontada se achando impotente ao que lhe foi proposto.

A esse respeito considera-se que um bom leitor deve ser também um bom escritor, mas isso só pode ser confirmado na prática dos dois elementos, leitura e escrita. Também é possível inferir que, o bloqueio da participante seja pelas práticas pedagógicas de um ensino tradicional que ocasionou a dificuldade da escrita. É nesse momento que o professor precisa conhecer as dificuldades particulares de cada um para a emancipação de aprendizagem desse sujeito. Isso se identifica com a pesquisa científica de Frota (2014), que na sua análise destaca o que os estudantes pensam sobre o impacto da formação inicial, quando a instituição acadêmica não oferece aquilo que lhes é exigido em relação à leitura e à produção de textos.

Sendo assim, o primeiro impacto com a escrita foi um fator provocador para a superação dessa participante, pois o momento de bloqueio que ela vivenciou gerou reflexões em sua própria prática pedagógica, ao afirmar que: *“Assim passei a me dedicar mais com relação aos meus alunos do ensino fundamental sobre essas questões de metodologia de escrita, de produção textual, para não bloquear os alunos como aconteceu comigo”*.

Podemos inferir que a experiência vivenciada na condição de estudante no curso de Adicional, deu possibilidade para esta participante refletir sobre sua prática junto a seus alunos, evitando que resultados negativos viessem a se repetir como no caso por ela experienciado. Essa atitude é plausível quando o professor sente a necessidade de autoavaliar-se em prol do bom desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

A partir dessa experiência, Cecília Meireles foi superando ao longo do curso e, posteriormente na graduação, ao dizer:

*Então, na graduação, em primeiro lugar, eu tinha que superar isso, esse bloqueio. E aí, depois, eu sempre fui uma pessoa muito esforçada, e eu me esforcei também para poder avançar na escrita. Então, eu não tive dificuldades ao longo da graduação, seja para provas objetivas, seja para produção textual, para trabalhos mais dissertativos, não tive dificuldades na escrita. Fui superando as dificuldades iniciais.*

Nota-se que o esforço e a superação da participante são fatores determinantes na sua formação inicial. Para Girardello (2008, p. 293) “A relação entre a leitura e a produção textual é obviamente central para a fase preliminar da escrita acadêmica”.

Ao ouvir o participante **Guimarães Rosa**, percebeu-se que sua experiência de formação foi bem diferente dos participantes aqui mencionados, ao dizer que:

*[...] eu só entrei na faculdade quando eu senti que era o momento. Mas eu tô falando de uma perspectiva, acho que, talvez, privilegiada, porque eu sei que a maioria das pessoas não tem essa base. Então, eu fui fazer Filosofia primeiro, depois eu fiz Letras, mas eu sempre tive o desejo de dar aula, aquele desejo de estar na vida acadêmica.*

Diante dessa narrativa do participante inferimos que seu contexto de mundo foi inicialmente favorável na vida educacional, uma vez que teve possibilidades de estudar mais de um curso em nível de graduação, o que possibilitou também definir a profissão desejada, ou seja, ser professor.

O participante acrescenta mais informações sobre sua formação ao se referir sobre a passagem do ensino médio para o ensino superior: “Então, demorou um pouco, porque eu tinha outras coisas pra fazer, estava interessado em outras coisas, mas eu nunca parei de ler. Todo mês, eu lia cerca de dois ou três ou, às vezes, quatro livros. Então, assim, a minha vida inteira, mesmo que eu não estivesse ligado à academia, à universidade ou à escola, eu estava sempre lendo muito, muito mesmo”. Percebe-se que Guimarães Rosa tinha uma ampla bagagem de leitura, sua expressão é bem clara ao dizer “Eu sempre fui um leitor voraz. Então, isso fez toda a diferença. Quando eu fui fazer Filosofia, eu já tinha uns vinte e quatro, vinte e cinco anos, depois ainda fiz Letras, sem a pressão, pois não precisava trabalhar imediatamente. Depois eu fui fazer mestrado, doutorado e tudo mais”.

Podemos inferir que esse participante, ao demonstrar familiaridade com a leitura, construiu um arcabouço de conhecimento que lhe foi útil para a vida pessoal, acadêmica e profissional, isso fez a diferença para ele, como mencionado em seu relato.

Quanto à implicação da leitura e da escrita durante sua formação acadêmica, foi afirmado que:

*Eu acho que a minha base foi excelente, porque como eu li muito, tive bons professores de Literatura, de História, então, quando eu entrei na graduação, eu já entrei com uma base de leitura muito pesada. Ou seja, eu não entrei assim... não caí de paraquedas, eu fui fazer exatamente o que eu desejava que era a extensão do meu lazer, se meu lazer era ler Kant, ou ler Guimarães Rosa, entrar para a faculdade era estender esse prazer para uma outra esfera, que é a acadêmica.*

Na concepção do participante, a leitura foi um aspecto favorável para seu processo de formação, pois ao chegar na graduação já disponibilizava de conhecimentos anteriores que lhe deram suporte para a caminhada formativa na vida acadêmica. Diferentemente de outros estudantes que não tiveram oportunidade ou acesso a livros e chegam ao nível superior com defasagem em relação à leitura e, conseqüentemente, à escrita.

Esse participante não se isenta de reconhecer as dificuldades iniciais para quem começa os estudos na graduação, ao narrar que:

*Claro que esses textos são difíceis, eles exigem uma capacidade de interpretação que eu acho que precisa de um tempo, você precisa realmente focar naquilo e fazer aquilo fluir. Então, foi difícil sim, mas especialmente na teoria, as abordagens teóricas, o campo da linguística foi difícil para mim, mas eu me dediquei muito também, porque eu podia, eu estava voltado só para isso. Então, como eu estava muito focado para isso, não foi trabalhoso, foi prazeroso, embora tenha sido uma tarefa difícil.*

A fala de Guimarães Rosa nos leva à compreensão de que as dificuldades que teve na condição de acadêmico não foram maiores do que seu empenho em superá-las, pois não considerou isso como um problema invencível, ao afirmar que estava “*muito focado*” no que se propôs a fazer, que era estudar. Sua vida acadêmica foi de total dedicação, mesmo que tenha sido difícil o campo das “*abordagens teóricas, o campo da linguística*”, expressamente ele afirma que “*não foi trabalhoso*” e sim “*prazeroso*”.

Nessa ótica, pode-se dizer que o contexto pessoal e a ambiência são fatores que contribuem para o desenvolvimento intelectual, linguístico e crítico de cada indivíduo. Além de proporcionar a capacidade de utilizar conhecimentos prévios que auxiliam principalmente no ato de produção de textos.

A esse respeito, entende-se que a leitura é um aspecto fundante para alcançar êxito na produção textual, o que demanda um acervo de conhecimentos prévios para a prática da escrita. Referente a isso, os professores entrevistados relatam que a leitura e escrita no percurso acadêmico foi um processo difícil, que requer dedicação e comprometimento com a própria formação.

Em conformidade com Antunes (2009, p. 81):

[...] compor um texto é mais do que organizar na linha do tempo, ou sobre o papel, uma sequência de palavras, ainda que sob o cumprimento dos padrões da gramática da língua. Compor um texto é na verdade, promover uma interação, ao mesmo tempo, linguístico e social. Inclui a intromissão de um sujeito, com propósitos prévios e empenhos sucessivos, para que se crie e se mantenha o caráter funcional da produção linguística.

Diante disso, compreende-se que para um bom desenvolvimento na formação acadêmica, alguns aspectos precisam ser levados em consideração, como a vida familiar, a concepção de mundo, contexto geográfico, político e escolar, que em conjunto, contribuem para essa caminhada formativa. Haja vista que cada um tem sua dificuldade particular, mesmo que a prática de leitura e escrita inicialmente tenha sido impactante, cada um teve sua experiência de superação. Para alguns, essa caminhada foi mais complexa e para outros, mais leve ou prazerosa.

#### 4.2 EIXO II- Leitura e escrita na prática pedagógica

O eixo II teve por objetivo apresentar **as implicações da leitura e escrita na prática pedagógica dos professores** do curso de Letras no processo de ensinar e aprender da disciplina de Língua Portuguesa.

Em colaboração para o momento da entrevista foi utilizada a imagem abaixo, registrada com algumas frases e poemas de autores da literatura clássica como: Mário Quintana, Clarice Lispector, Cora Coralina e Fernando Pessoa para contextualizar as lembranças guardadas na memória dos participantes durante a entrevista narrativa.

**Figura 3.** Imagens de poemas e frases da literatura brasileira



Fonte: Elaborado pela pesquisadora <sup>9</sup>

<sup>9</sup> Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/750764200393230050/>  
<https://br.pinterest.com/pin/754986325056352654/> <https://br.pinterest.com/pin/431923420517569393/>  
<https://br.pinterest.com/pin/489907265733416316/> <https://br.pinterest.com/pin/469078117435962735/>  
 Acesso em: 14 set. 2023.

#### 4.2.1 As implicações da leitura e da escrita nas práticas pedagógicas dos professores

A entrevista baseada nesse eixo, colhida primeiramente das falas da participante **Ruth Rocha**, aconteceu de forma descontraída. Após visualizar as imagens ela compartilhou suas impressões dizendo:

*Eu gosto muito dessa frase de Mário Quintana. “Eu moro em mim mesmo. Não faz mal que o quarto seja pequeno. É bom, assim, tenho menos lugares para perder as minhas coisas”. Se tu entrares no meu quarto, vai achar livro por todo lado (risos). E mesmo assim eu ainda me perco neles algumas vezes. (Destaque nosso).*

As imagens disponibilizadas foram importantes para que a professora trouxesse à memória lembranças de leituras ao denotar familiaridade com a frase exposta no poema de Mario Quintana, fazendo a aproximação da leitura com sua realidade.

A forma da participante relacionar o poema com o momento por ela vivenciado comprova que a leitura faz parte do seu cotidiano a ponto de seus livros não se encontrarem empilhados, sem uso. Podemos inferir que Ruth Rocha se caracteriza dentro do padrão de uma pessoa letrada e, pelo que demonstra, é uma leitora ativa e isso certamente contribui para o exercício da docência. Para Dionísio (2005, p.159), o bom leitor é “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas formas de linguagem, bem como capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem”.

Dessa forma, podemos dizer que se o leitor consegue desenvolver a habilidade de dialogar com o que lê, ele alcançou o nível de letramento. Conforme Soares (2009, p. 40) “o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, reponde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”.

No momento da entrevista, Ruth Rocha traz à lembrança seus professores de Língua Portuguesa por terem contribuído com a formação que a encaminhou para a função de professora, ao afirmar: “*eu fui sortuda com os professores de Língua Portuguesa [...]. E eu vejo que hoje, tudo que eu gosto de ler, da forma como eu escrevo, como eu busquei as especializações que eu fiz depois, mestrado e doutorado, veio exatamente desses professores*”.

Em continuação acrescenta:

*Então, eu sempre trago eles na memória e sempre gosto de citá-los nas minhas aulas, principalmente nas metodologias, que eu trabalho com algumas metodologias de Língua Portuguesa, e citá-los exatamente nesse momento. Se você é um bom leitor, levará seus alunos, também, a gostar de ler.*

Referente às implicações que a leitura e escrita tiveram na vida da participante Ruth Rocha, percebe-se a influência que teve de seus professores em sua formação. Sendo assim, podemos inferir que se o professor não lê ou não gosta de ler, dificilmente incentivará o estudante a isso. Neste sentido, as práticas pedagógicas tendem a ser contribuidoras da construção da vida escolar e acadêmica e até mesmo para a construção da identidade profissional dos que pretendem exercer a docência.

Segundo Lima e Silva (2023, p.16):

Refletir sobre a importância da formação inicial na construção da identidade profissional de professores, que se preparam para educar outros, torna-se crucial em um contexto em que, cresce cada vez mais a demanda por professores que desempenhem sua profissão como função social. (Lima e Silva, 2023 p.16)

Para Ruth Rocha, suas práticas pedagógicas trazem lembranças de professores que contribuíram de forma positiva em sua formação. Profissionais comprometidos com o ensino e aprendizagem deixam legados e sua marca na vida dos alunos, como relatado pela professora.

*Eu me lembro sempre do professor José Rodrigues, que foi o meu professor de Língua Portuguesa na graduação, a forma como ele explicava o assunto. Ele sempre falava: “As dificuldades sempre vão existir, mas você sempre vai conseguir superar todas”. E a leitura é muito importante para isso. [...] eu sempre trago eles na memória e sempre gosto de citá-los nas minhas aulas.*

Mais uma vez essa participante faz comentários sobre professores que influenciaram sua construção formativa. As palavras de incentivo e encorajamento diante das dificuldades serviram como tranquilizantes de momentos surgidos na caminhada, situação que pode se apresentar na vida de qualquer estudante que se encontra principalmente na formação inicial.

Situações de inseguranças causadas pela defasagem de conhecimento prévio, por falta de leitura, podem desencadear nos estudantes de qualquer área do conhecimento dificuldades, até mesmo de comunicação e participação ativa nas aulas ou nas atividades que requeiram habilidades de leituras mais desenvolvidas. Por isso, levar em consideração o ensino do português como língua materna é fundamental na aquisição do conhecimento por se tratar da língua oficial com a qual nos comunicamos.

E ao tratarmos da Língua Portuguesa como disciplina obrigatória no ensino, Lima e Silva (2023, p. 3) corroboram com o pensamento de que esta “também é um guia para a formação de leitores e construção da escrita e da comunicação, habilidades essenciais para o êxito acadêmico e/ou profissional”. Portanto, os professores de Língua Portuguesa têm a capacidade de influenciar os estudantes no processo de aprender e ensinar, principalmente na vida acadêmica daqueles que atuam como professores formadores.



Ao tratarmos das **implicações da leitura e da escrita nas práticas pedagógicas** foi evidenciado na narrativa do participante Pedro Bandeira um impacto positivo em sua primeira experiência como docente, ao dizer:

*Eu sempre quis e sempre gostei de falar sobre os textos literários. Então, mesmo dando aula no fundamental, da 5ª à 8ª série, por um ano, e depois no ensino médio, eu sempre levava textos literários. Eu sempre trabalhei com poemas, sempre trabalhei com contos. Eu lembro de uma sequência que eu fazia, todo ano, em turmas diferentes. Eu pegava um conto no Lar dos Anjos, um conto regional, pegava um conto do Luiz Fernando Veríssimo, e um pequeno continho da Clarice Lispector, a Quinta história. E trabalhava sempre com eles para iniciar as aulas.*

A familiaridade desse participante com a leitura fez com que suas experiências fossem levadas para dentro da sala de aula, fazendo parte de suas práticas pedagógicas. Diante dessa narrativa, podemos inferir que ao inserir no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa poemas e contos, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer textos literários de uma forma não imposta, mas como um aspecto metodológico para a introdução das aulas, deixando o ambiente mais propício para a aprendizagem do que seria ensinado.

A prática pedagógica que o participante utilizava tinha a intencionalidade de despertar dos alunos sobre questões da realidade atual, quer seja do campo, da cidade ou da vida das pessoas, quando assim se reportou: *“Falar de coisas diferentes, problemas no campo, na cidade, sobre o sujeito. E eu acho que funcionava”*. E acrescentou comentando como sendo *“um dos poucos professores de Língua Portuguesa que levava textos de poesia”*.

Observa-se que a prática pedagógica do participante foi significativa para o ensino e aprendizagem e que a literatura trabalhada de forma diferenciada, por certo, despertava o interesse para as leituras que não eram vistas em outras aulas.

Costa (2007, p. 96) salienta que:

*Cabe não esquecer que todo o trabalho de formação de leitores para a literatura não pode, em momento algum, menosprezar ou deixar em segundo plano o papel do professor enquanto mediador e enquanto exemplo de leitor, pois “Aprender a ler requer que se ensine a ler. O modelo de leitor oferecido pelo professor e as atividades propostas para o ensino e a aprendizagem da leitura não são um luxo, mas uma necessidade”.*

Nessa perspectiva podemos inferir que Pedro Bandeira é um professor mediador e incentivador de aprendizagem por meio da leitura, e pode ser exemplo aos seus alunos.

A leitura é o primeiro passo de compreensão de textos diversos e para realização de atividades gramaticais. Em confirmação ao exposto, Pedro Bandeira afirma:

*Sempre considerei ser importante levar textos para os alunos lerem na sala de aula. Debater os textos. E não só ficar passando exercícios de gramática que nunca entraram na cabeça de ninguém. Porque sem os textos na cabeça, a gramática se torna um esqueleto sem sentido. [...] Porque eu sempre achei que, nas aulas de Língua Portuguesa, a gente precisava trabalhar com leitura de forma essencial.*

A importância de trabalhar com textos, dar espaços para a discussão e participação dos alunos, são formas de incentivar a leitura e ampliar o conhecimento sobre determinados temas que servirão de suporte para o desenvolvimento da escrita. Sendo assim, a prática pedagógica do professor aplicada de forma intencional tem o papel de, “[...]contribuir com a construção de conhecimentos que conduzam à compreensão e análise crítica de textos diversos e, por sua vez, os alunos podem envidar esforços para desenvolverem habilidades ao que se refere ao ato de ler e escrever”. (Lima; Silva, 2023 p. 9).

Diante do exposto, compreendemos que a leitura e a escrita podem ser desenvolvidas com mais fluência quando a prática pedagógica do professor objetiva essa finalidade e proporciona condições para a realização no cotidiano do processo do ensinar e do aprender.

Na percepção de **Cecília Meireles**, a leitura e a escrita contribuíram para sua prática pedagógica na condição de professora de literatura ao narrar que:

*Até hoje eu lembro das poesias do livro didático da segunda série, da terceira série. Lembro da autora Cecília Meireles, do seu poema “O último andar é lá que eu quero morar”. Acho que o poema, A porta, é do Drummond. “Eu sou feita de madeira, madeira, madeira é morta, não há coisa nesse mundo mais importante que uma porta”. Lembro, também, do poema Memória de um cabo de vassoura. Então, assim, essas leituras e as histórias que meu pai contava também me marcaram. E isso serviu de base para o meu trabalho como professora de literatura.*

A participante traz à memória os poemas que leu no livro didático usado nas primeiras séries da sua caminhada escolar. Pelo narrado, essa atitude em ler o que lhe veio à mão contribuiu com seu aprendizado, pois a leitura abre a mente, desperta o raciocínio, aguça a curiosidade e dá asas à imaginação. Essa fase deixou marcas positivas nessa participante e também lembra que as histórias contadas por seu pai foram marcantes. Isso denota que o incentivo para a construção de uma identidade profissional pode começar em casa, na família. No caso de Cecília Meireles, a leitura desde os primeiros anos da vida escolar e o próprio contexto familiar contribuíram para sua atuação como professora.

Ao continuar sua fala, a participante expressa seu pensamento sobre a importância da literatura, que vai além da obrigatoriedade de se fazer uma prova ao dizer:

*Despertar o gosto pela leitura, seja um texto poético, um texto narrativo, e mostrar que o ensino da Literatura não é só ler e fazer prova. Nós temos que ter gosto pela leitura, a gente tem que se sentir ali representado em algum momento, numa poesia, ou num romance, ou num conto. Aquilo tem que ter um sentido para a vida da gente. Nos marcar, nos representar, e não somente ler para responder questões numa prova objetiva valendo nota. Eu acho que a literatura vai além disso, e a literatura, é como o Drummond diz, “eu gosto de poesia, a poesia está em tudo”.*

A fala da participante traz uma reflexão que chama a atenção para uma das funções da literatura, que é despertar o gosto pela leitura. Neste sentido, podemos inferir que quando qualquer texto é trabalhado, em especial a literatura, que é o foco da fala de Cecília Meireles, o leitor pode se sentir representado ou fazer a interligação com seu cotidiano e até mesmo refletir sobre a realidade que presencia ao seu redor.

A participante continua dando ênfase sobre a importância da literatura e os lugares e espaços que ela pode estar e ocupar. Por isso, lembra da responsabilidade em formar profissionais para a formação de futuros leitores.

*A poesia está na nossa casa, na comida que a gente faz, o cheiro, aquele cheiro da comida que chama a atenção. Está nas flores que a gente tem no quintal da gente, está nos animais, seja o cachorro, o gatinho, a poesia, o amor, a alegria está em tudo isso. Então, eu acho que a poesia, a literatura faz parte da nossa vida, a gente tem que despertar isso nos nossos alunos, para depois eles também trabalharem isso com seus alunos, uma vez que nós trabalhamos com formação de professores.*

Considerando a forma poética com que Cecília Meireles demonstra sua paixão pela leitura, percebe-se a mesma intensidade na hora de falar da importância de ser docente, que é formar professores. Corroboramos com o pensamento de que a formação de professores é um dos aspectos que não pode passar despercebido, pois isso é basilar para a qualidade do que se ensina e do que se aprende.

A responsabilidade que é defendida por Cecília Meireles na condição de docente formadora, mostra o comprometimento com sua profissão. Segundo Nóvoa (2002, p. 22) “os professores são ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. É no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional”.

Cecília Meireles demonstra experiências construídas por leituras e sua condição de professora universitária a oportuniza para exercitar o que trouxe na bagagem de sua trajetória, em que textos literários fizeram parte de sua formação. Daí o valor dado por ela à literatura que, por certo, lhe deu possibilidade de fluidez para ler e escrever. Para Cosson (2009, p. 20) “a

literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”.

Cecília Meireles faz alguns questionamentos, e reconhecemos que estes precisam ser levados em consideração nas práticas pedagógicas dos professores que trabalham a disciplina Língua Portuguesa:

*Precisamos nos questionar: Qual é o sentido disso? Até que ponto isso representava naquele contexto em que foi produzido? E hoje ainda representa, ainda se mantém atual? Uma obra, como do romantismo, do realismo, naturalismo, ainda pode se contextualizar nos nossos dias? Eu acho que é preciso fazer isso, procurar o sentido dessas obras, porque, como diz Antônio Cândido “a literatura, ela não nasce do nada, ela tem uma relação muito estreita com o social”. Então, nós professores formadores precisamos mostrar isso para os alunos, o sentido da literatura, a relação com o social, com a sociedade, seja no campo lírico-amoroso, seja no campo das lutas, da reivindicação de direitos, seja no campo das injustiças, a gente tem que mostrar o sentido.*

Pela fala desta participante inferimos que ela tem conhecimento de causa. Pode ser considerada uma bibliófila. Isto lhe dá autoridade para fazer indagações, chamando a atenção para trazer à realidade, o que se lê, refletindo até mesmo sobre questões sociais. Essa é uma das observações a serem feitas nas práticas pedagógicas dos professores. Percebe-se que a visão dessa participante é a formação de leitores críticos.

**Guimarães Rosa** ao se referir **sobre as implicações da leitura e da escrita em suas práticas pedagógicas**, considerou que foram positivas, porém, em relação à realidade dos acadêmicos dos quais é professor, salienta: “*Aqui nós temos uma dificuldade que eu considero que seja maior, os alunos não têm um preparo adequado. Eles chegam na graduação sem maturidade, sem experiência de leitura, e sem vínculo com o curso também, isso na grande maioria deles*”. Uma das dificuldades dos estudantes de graduação evidenciadas na fala do participante, diz respeito à leitura, que de alguma forma causam a impressão de despreparo e ausência de conhecimentos prévios. Isso é um complicador no início da vida universitária que precisa ser enfrentado tanto pessoalmente quanto institucionalmente, na perspectiva de se evitar evasão ou desistência do curso.

Na percepção desse participante, a lacuna deixada pelo ensino fundamental e médio tem serias implicações na vida acadêmica. A realidade atual dos acadêmicos é percebida nessa fala:

*Eu penso que os alunos não tiveram um ensino fundamental e médio que lhes proporcionasse uma vida acadêmica plena. Então eles chegam com os problemas. Os problemas dos alunos de graduação me parece que são os que não foram resolvidos no ensino médio. Então, eles não têm preparo para estar ali.*

Por esta fala podemos inferir que o participante demonstra ter uma opinião formada sobre esses acadêmicos. O despreparo faz com que sua fala seja contundente, dando a entender que esses estudantes ocupam um espaço para o qual não estão preparados. Pimenta e Anastasiou (2010) corroboram com o pensamento de que muitas vezes o professor não se preocupa com as características reais dos estudantes, mas inicia seu contato com eles, esperando deles um desempenho ou comportamento direcionado à futura profissão.

Por outro lado, considerando as dificuldades ou problemas enfrentados por professores em relação aos alunos, os estudos de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 230), evidenciaram “[...] nível de conhecimento ou pré-requisitos insuficientes para acompanhar a graduação; dificuldade na interpretação, redação e leitura; dificuldade de raciocínio, [...] e diversidade de maturidade geral”.

Guimarães Rosa, aproveita o momento de sua narrativa para falar de uma questão que de alguma forma influi negativamente na prática pedagógica ou no desenvolvimento da aula, ao dizer: *“É muito comum aqui uma coisa que eu acho absurdo. É estar na sala de aula e tem um monte de gente usando o celular, vendo outras coisas, quando devia estar anotando. É um problema crônico aqui. Você vai pra uma turma, vai pra outra e é a mesma coisa. Não conseguem se concentrar nas aulas”*.

Compreendemos, diante desse fato narrado que há necessidade de o professor usar outras estratégias, no sentido de ressignificar o ensino, em que sua prática pedagógica faça a diferença para a aprendizagem dos conteúdos, uma vez que lhe é visível a falta de interesse ou de concentração durante a ministração de suas aulas. Essa situação nos leva a refletir em vários elementos que podem ser os causadores desse diagnóstico observado pelo participante, até mesmo de medidas institucionais sobre limites do uso de celulares, pois essa ferramenta pode ajudar como também prejudicar o estudante.

A deficiência em relação à leitura foi um aspecto destacado por esse participante e pelos demais. Eles percebem que boa parte dos acadêmicos trazem defasagem da educação básica. A respeito dessas observações, Guimarães Rosa disse:

*E o grande problema disso tudo é que por mais que a gente consiga ir com eles até o fim, depois, quando termina a graduação, não quer dizer que eles vão passar num concurso, porque eles vão enfrentar outras pessoas mais preparadas do que eles. Então eu fico bastante preocupado com isso. Porque a gente não consegue resolver todos esses problemas.*

Pelas palavras narradas podemos inferir que esse participante divide consigo a responsabilidade, a ponto de demonstrar preocupação com aquilo que não é capaz de resolver

sozinho. São questões prementes com que se deparam os professores, e que a solução não depende unicamente deles.

#### 4.2.2 A leitura e escrita no processo de ensinar e aprender a disciplina Língua Portuguesa

A narrativa da participante **Ruth Rocha** em relação às experiências no processo de ensino e aprendizagem como professora de Língua Portuguesa foi assim mencionada por ela:

*Eu ainda venho de uma formação que a preocupação da graduação era formar especialistas em regras. Então, essa foi a formação que eu tive. Minha formação é em Língua Portuguesa, mas eu recebi a formação para ser uma especialista em regras, na sintaxe, na fonética, na fonologia, na semântica, de uma forma separada do que nós temos atualmente do contexto da leitura e da escrita. Hoje com o letramento a gente observa que a formação é totalmente diferente. Tudo vai partir do texto.*

A percepção de formação da participante em comparação à formação de seus alunos atualmente é bem diferente. Compreende-se que sua reflexão quanto ao método e prática de ensino durante sua formação básica e acadêmica tem a característica de ensino fragmentado. Podemos inferir que o ensino baseado no paradigma tradicional estava presente na prática pedagógica dos professores de Ruth Rocha.

Segundo Behrens (2007, p. 443):

*Na visão tradicional que perdura com a prática pedagógica de muitos professores ainda hoje, o professor da educação superior, em geral, apresenta-se como um profissional de sucesso que é convidado para assumir a docência, pois no modelo conservador, acreditava-se que o saber-fazer podia garantir o saber-ensinar.*

A prática pedagógica, no modelo tradicional, seguia uma repetição do conhecimento naquilo que aparentemente vinha dando certo. No entanto, com as mudanças na sociedade, a educação precisa também se atualizar, não apenas no aspecto educacional, mas em outros aspectos em que a transformação seja da realidade social e cultural dos estudantes por meio de vida ativa e participativa. Por isso, o ensino da memorização de regras não contempla o que requer a reflexão crítica de uma dada realidade. Diante disso, inferimos que os professores de Ruth Rocha ensinavam como foram ensinados, ou seja, o ensino de Língua Portuguesa era puramente decorativo das regras gramaticais.

Sendo assim, compreendemos a importância do professor estar em constante formação, pois isso dá possibilidade de rever, refletir e auto avaliar sua prática pedagógica, bem como é um forma de buscar seu desenvolvimento profissional docente.

A participante ao se referir sobre a forma como foi ensinada, reitera um ensino com característica tradicional como menciona nessa fala:

*A minha formação foi fragmentada. Você tem que ser boa em sintaxe, você tem que ser boa em fonologia, você tem que ser boa em morfologia, você tem que ser boa na semântica. Tudo separado. E aí eu tive experiências boas de coisas que foram ensinadas separadas, que deu certo. Eu também não vou dizer que o ensino tradicional, de certa forma, não tem resultado, ele não é como a gente gostaria, mas ele traz sim resultado.*

Podemos inferir que Ruth Rocha percebe que o ensino que recebeu de Língua Portuguesa, na forma tradicional, teve seus méritos, ou seja, nas palavras dela traz resultado mesmo reconhecendo que este tipo de ensino não é o desejado.

Diante de suas experiências como estudante e como professora, há o reconhecimento de determinada prática que pode ser utilizada ou não, ao dizer que: *“Eu tive experiências boas e tive experiências que eu vi que não iriam dar certo [...]. E isso você acaba aprendendo, não só nas suas experiências que você teve na faculdade, como nas experiências que tive em sala de aula.”*

De certa forma, as experiências boas ou ruins não foram dispensadas no processo de formação dessa participante, já que ela soube trazer para sua análise reflexiva o que era certo e o que não era. E assim, demonstra ter consciência do que pode contribuir com a maneira de ensinar os conteúdos da disciplina que ela trabalha.

As experiências adquiridas como professora da Educação Básica fizeram com que Ruth Rocha trouxesse uma bagagem significativa para a docência universitária, mas faz algumas observações a esse respeito, ao dizer:

*Eu tenho essa vantagem, eu considero uma vantagem, porque eu fui professora do ensino básico. Antes de vir para a universidade, eu trabalhei com alunos de sexto ao nono ano e ensino médio. Então, essa bagagem eu trago comigo. Eu sei que os alunos conseguiram compreender e o que não deu certo. É lógico que as minhas experiências não vão ser as mesmas experiências dos meus alunos. Então, quando eles forem para a sala de aula, pode ser que o que deu certo comigo, não dará certo com eles. Mas, eu sempre procuro colocar quais são essas práticas. Não só de ensino de regra gramatical ou só de leitura, eu sempre coloco exatamente isso, que tudo tem que vir a partir de um conjunto de todas as experiências que você viveu, de todas as leituras que você tem e de toda a prática escrita que você vai ter ao longo do tempo.*

Diante do exposto, Ruth Rocha apresenta argumentos sobre o processo escolar e acadêmico vivenciado por ela, tanto na condição de estudante quanto na condição de professora, em relação ao ensino da Língua Portuguesa, que perpassam pela leitura e escrita. Nesse sentido, inferimos que a docência é constituída no exercício da profissão em que os saberes docentes,

entre eles o saber da experiência, são necessários para professores formadores, como é o caso dos participantes dessa pesquisa.

O que podemos extrair dessas experiências narradas pela participante, é a autonomia construída em seu processo formativo e no exercício da própria docência. Esse processo que é contínuo, contribui também para a construção identitária do professor. Para Cicillini (2010, p. 35) “A identidade do professor é um processo contínuo, envolvendo a sua história de vida e a sua existência. Ela não surge feita ou pré-programada, o professor constrói a sua identidade a partir de uma gama de possibilidades em aberto”.

Por sua vez, o participante **Pedro Bandeira**, quanto ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa afirma “*Eu acho que precisa ter planejamento. Eu fiquei 10 anos na educação básica, e já estou aqui há 9 anos na universidade, e com esse tempo me parece que planejar, fazer sequências didáticas é algo necessário*”. Esse participante dá destaque a um aspecto importante para o desenvolvimento das aulas, pois o ato de planejar é uma ação que precisa ser levada em consideração no cotidiano da docência.

Para Behrens (2007, p. 454): “A docência precisa acompanhar uma visão complexa que reúna a teoria e a prática numa ação docente transformadora. Esse desafio implica oferecer e instigar os docentes a buscarem uma prática pedagógica que contemple as aprendizagens para vida: conhecer, fazer, conviver e ser”. Nesse sentido, o hábito do professor de se preparar e planejar suas aulas, são ações de comprometimento que todo professor deve ter com sua prática pedagógica, contemplando para a aprendizagem significativa que promova transformação na vida pessoal do professor e aluno por meio de conhecimentos delineados no contexto da prática docente.

O participante Pedro Bandeira, reconhece a importância de se planejar e ao mesmo tempo de planejar suas aulas e assim, pode evitar os contratempos que por alguma situação possam ocorrer. E assim falou:

*Então, fazer com antecedência o planejamento, separar os textos com antecedência, saber em que ordem que vai apresentar, o que vai imprimir, não só jogar coisas e dizer “hoje a gente vai fazer uma aula de escrita!”, aí manda o aluno escrever um texto que não teve nenhuma discussão prévia, nunca foi falado ou debatido sobre aquele assunto.*

Podemos inferir baseado no que disse esse participante, que para uma aula exitosa de Língua Portuguesa é necessário preparo com antecedência e não usar do imprevisto, ordenando atividades que não fazem sentido sem uma discussão, ouvindo e socializando as ideias trazidas pelos alunos ou instigando um conhecimento prévio da turma.



Haja vista que para alcançar uma aprendizagem significativa dos estudantes no processo de ensino da leitura e escrita, requer por parte do professor, um planejamento pedagógico, pois “O desenvolvimento do professor depende da competência técnica, do preparo pedagógico” (Behrens, 2007, p. 453), ou seja, o professor que antecipadamente se prepara de forma consistente para ministrar suas aulas, fornece um ensino de qualidade e uma formação sustentável na vida do estudante.

O participante continua sua narrativa enfatizando pontos que considera importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

*Então, eu acho que ensino e aprendizagem seja na educação básica ou superior, tem que ter um planejamento. Você precisa saber que conteúdo vai trabalhar, qual a sequência desse trabalho, que atividades serão feitas, que objetivos a gente tem ali, e sempre dar feedback para os alunos. Se o professor pede mil atividades e só manda nota, a coisa vai perdendo sentido também.*

Dessa forma inferimos que o participante Pedro Bandeira, tem a preocupação de organizar antecipadamente as atividades a serem utilizadas em suas aulas. Portanto, seu comprometimento com a aprendizagem dos estudantes fica explícito no que fala. E por suas experiências já adquiridas no percurso da docência, podemos considerar como um saber existente na prática pedagógica desse participante, ao trazer um ponto que é passível de reflexão: “[...] *Se o professor pede mil atividades e só manda nota, a coisa vai perdendo sentido também*”. De fato, para uma aprendizagem ser significativa sobre o que é ensinado, não pode simplesmente ser medido por uma nota.

**Cecília Meireles** ao ser instigada a falar sobre **a leitura e a escrita no processo de ensinar e aprender a disciplina de Língua Portuguesa**, assim se posiciona: “*Pela experiência, a dificuldade de leitura e escrita dos alunos hoje, tenho observado aqui na sala, que às vezes, não demonstram interesse ou não se interessam por essa ou outra disciplina. Eu penso que é uma falta de compromisso com a própria formação*”.

A observação da participante diante da realidade das turmas em que trabalha é uma situação confirmada pelos relatos dos próprios alunos, ao dizer:

*Às vezes, alguns estão aqui e dizem: Ah! Mas, eu não quero ser professora, eu estou aqui fazendo a graduação porque meus pais me obrigaram, meus pais insistiram. Ou: Eu estou aqui porque eu quero só um diploma para ter um título superior. Então, às vezes, alguns que não trazem essa motivação é um pouco essa falta de compromisso com a própria formação.*

Podemos inferir que essa participante expôs uma situação crítica que existe na graduação, em que os estudantes não têm objetivos concretos de estarem em um curso de

formação de professores. Estão fazendo licenciatura por outras razões, menos a de se preparar para atuar como professor. Situações como essas podem desencadear evasão, abandono do curso ou uma formação inadequada, em que essas pessoas tendem a se conformar apenas com o título ou o diploma de nível superior.

A falta de motivação ou falta de compromisso dos estudantes, como expressa Cecília Meireles, é um problema que ultimamente vem sendo mais intenso nas universidades. Na percepção da participante ela descreve esses estudantes como sendo:

*Os que estão no curso por terem sido obrigados ou interesse pelo título e tem aqueles também que não têm muita afinidade com a área. Eles priorizam uma certa área em detrimento de outra. Estão aqui buscando outras áreas dentro do curso de Letras, visto que é um curso bem amplo, o ensino da Língua Portuguesa, ensino da Língua Inglesa, Literaturas brasileiras e estrangeiras. Então, tem os que gostam realmente da literatura, que gostam de ler, de debater, de discutir.*

Um dos vários motivos destacados pela participante pode ser a justificativa de se perceber nas turmas estudantes apáticos, desinteressados e de comportamento alheio às aulas. Infere-se que essas atitudes suscitam reflexão sobre a realidade de cursos de licenciatura, em que a desvalorização profissional, a falta de reconhecimento da profissão, o investimento de políticas públicas e outras questões precisam ser pautas prioritárias dos órgãos superiores, uma vez que são questões que se distanciam da função dos professores.

Diante disso, percebe-se a necessidade de mobilização na área da educação que possibilitem mudanças dessa realidade que vem se apresentando no Ensino Superior. Contudo, compreendemos que há necessidade também dos professores buscarem fazer sua parte, no sentido de estarem em constante formação, na possibilidade de reverter realidades que se apresentam no cotidiano da docência em relação ao ensino e à aprendizagem, por isso a prática pedagógica do professor pode ser um diferencial em que os saberes docentes precisam ser mobilizados e até mesmo serem passíveis de indagação e reflexão. Para Cicilini (2010, p. 38) “No confronto de sua prática com sua experiência, os professores relativizam o saber que possuem em busca de um novo saber, que parece ser sempre indagado e refletido”. Por isso, entendemos que os professores trazem algum saber quando se inserem na docência e esse saber precisa ser validado por eles mesmos e não relativizá-los.

A narrativa de **Guimarães Rosa** traz uma posição que parece minimizar a situação dos estudantes que chegam à universidade com alguma defasagem em relação à leitura ao dizer: “*Eu acho que seria exigir muito que eles chegassem com uma bagagem muito grande de leitura, porque hoje em dia a internet deveria ser uma solução para muita coisa, mas parece não ser essa a realidade*”. Pelo que expressa o participante, podemos inferir que a internet pode

até contribuir com inúmeras situações nesse mundo tecnologizado, contudo, a vida dos estudantes acaba se limitando a outras funções proporcionadas pelas tecnologias digitais, menos sanar as dificuldades observadas pelo professor, em que esses estudantes não podem ser cobrados de forma isolada.

Em relação ao uso das tecnologias pelos estudantes, o participante faz a seguinte observação *“Eu vejo que eles não conseguem se concentrar, eles passam muito tempo vendo bobagem. Na verdade, aquela coisa do lixo eletrônico que é muita informação que não leva a lugar nenhum. Então, isso tudo é muito diferente, e não é uma realidade daqui, é uma realidade mundial”*.

A observação sobre o uso das tecnologias em sala de aula é um ponto importante e merece atenção por parte das instituições de ensino, até mesmo das universidades, já que a utilização de dispositivos eletrônicos de forma indevida e com outros objetivos, como o celular, não agregam conhecimento significativo, pelo contrário, acabam segregando esses estudantes do conhecimento que deveriam adquirir na sua área de formação, pois se distraem, desperdiçando tempo.

A distração percebida por Guimarães Rosa pode suscitar outra forma de lidar com o ensino de Língua Portuguesa, pois com o advento das tecnologias digitais o impacto no processo do ensinar e do aprender teve implicações na vida de quem forma e de quem é formado. Um dos estudos de Morosini (2000, p 48) já ratificava os efeitos percebidos pela revolução tecnológica, ao enfatizar que:

É absolutamente evidente que o acesso à informação cada vez mais prescinde da instituição escolar/universitária. A revolução tecnológica está produzindo “a fórceps” uma nova profissionalidade docente. Não há mais lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte da informação, depositário da verdade e das certezas, que, na frente dos alunos, esmera-se para transmitir tudo o que sabe. Manter esse paradigma é decretar a extinção dessa profissão, que, facilmente e com vantagem, vê-se substituída pelos meios de comunicação e pelas mídias.

Esse pensamento nos leva a refletir que a tecnologia continua revolucionando e as instituições, como escola e universidade precisam acompanhar esses avanços. As ferramentas tecnológicas não podem ser excluídas das práticas pedagógicas dos professores no processo do ensinar e aprender qualquer disciplina, pois seria negar a realidade tecnológica que o mundo vivencia. Por isso, podemos inferir que há professores que ainda não se adaptaram ou não têm habilidade para incluir as tecnologias de forma favorável no desenvolvimento das aulas. Contudo, há de se concordar com que complementa Guimarães Rosa em sua fala: *“Hoje, o lado*

*bom da internet é que tem tudo à disposição. Você pode baixar um livro, você não precisa de uma biblioteca, você pode pegar um livro na internet e ler. Então, nada disso é um empecilho.*

Guimarães Rosa percebe a importância de se mostrar como exemplo pelo que faz e pelo que as disciplinas ministradas representam para ele, na tentativa de: [...] *mostrar para eles o amor que eu tenho pela arte, pela Literatura, pela Língua Portuguesa. E a partir desse amor sendo representado ali por mim, talvez em alguns deles, talvez possa fazer efeito.* Na percepção desse participante o apreço pela Literatura e pela Língua Portuguesa que demonstra em sua fala, é uma possibilidade de influenciar a vida dos estudantes. Isso nos leva ao pensamento de Nóvoa (2009, p. 15) ao dizer que “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.”

No momento em que foi mostrada a imagem impressa com poemas diversos, objetivando que o participante se expressasse sobre as implicações da leitura e da escrita no processo de ensinar e aprender, assim se reportou:

*Eles podem perceber que, por mais que não tenham tido leitura, nunca é tarde para se começar a ler Cecília Meirelles, que eu estou vendo aqui, com Clarisse Lispector, Fernando Pessoa, Mário Quintana, Cora Coralina, que é da minha terra. Então, eu gostaria muito que, pelo menos um, dois ou três ali, se sentissem, assim, tocados por esse amor que eu tenho pela arte, pela literatura.*

Esse participante ao observar a imagem retratando poemas reconhecidos nacionalmente, expressa o desejo que gostaria que os estudantes sentissem ou que fossem tocados pela arte, pela literatura, assim como ele tem esse sentimento. Diante do expressado podemos inferir que este participante teve incentivo ou desde bem cedo foi se construindo como um leitor e que foi favorecido pelas condições de ter uma biblioteca em casa, como já mencionado por ele. Por certo, ele soube aproveitar essa condição já que existem os que tem/tinham esse espaço em casa, mas mesmo assim o tornam/tornavam sem vida, sem utilidade. O participante ao concluir sua fala acrescenta: “*Eu acho, o que falta mesmo é um guia para conduzir essas pessoas para esse mundo da leitura*”.

Sendo assim, podemos dizer que nunca é tarde para despertar o interesse de aprender a ler ou escrever. E reconhecendo a importância da leitura, a orientação, o apoio e até mesmo o assessoramento institucional nessas questões pode ajudar o professor a mudar a realidade em que se encontram os que chegam com defasagem no ensino superior.

### 4.3 EIXO III- Leitura e escrita no exercício da docência universitária

Este eixo apresenta a **concepção dos participantes em relação à leitura e escrita no exercício da docência**. Para esse momento foi utilizado a imagem impressa que destaca estudantes dentro de uma biblioteca com livros na mão com o objetivo de contextualizar a contribuição da leitura e escrita na construção da identidade docente, e os desafios de preparar acadêmicos para serem futuros professores de Língua Portuguesa.

**Figura 4.** Imagem de estudantes na biblioteca



**Fonte:** Imagem da Web<sup>10</sup>

#### 4.3.1 Contribuições da leitura e escrita na construção da identidade de professor universitário

A participante **Ruth Rocha** ao se referir sobre as contribuições da leitura e escrita para sua construção como docente afirma: *Eu já era professora da Educação Básica quando eu passei no concurso para a universidade. Eu acho que nesse ponto, a universidade me trouxe esse benefício de oportunidades que vão além das especializações.*

Percebe-se que a participante ao se referir sobre sua identidade docente, viu na universidade um diferencial nas oportunidades proporcionadas para sua formação continuada ao dizer: *“Eu tinha um olhar limitado, pois foi essa formação que eu tive. Ao receber o diploma de graduação, como professora Língua Portuguesa, eu deveria ensinar ao aluno as regras gramaticais, a ler, a escrever. Eu não tinha outra perspectiva”*. Nesse excerto da fala de Ruth Rocha, podemos inferir que, assim como ela aprendeu, ensinava. Ou seja, se limitava nas regras gramaticais em um ensino conteudista. Então, a formação inicial que esta professora teve era regida pela dominância de conteúdos repassados de forma linear e decorativa. Para Behrens (2007, p. 442) *“O preparo para ser professor, por muitos séculos, permaneceu focalizado exclusivamente no domínio do conteúdo. O docente precisava ter domínio do conhecimento para ministrar uma ou mais disciplinas”*.

<sup>10</sup> Web imagem: Disponível em: [https://br.freepik.com/fotos-premium/jovens-universitarios-multietnicos-da-biblioteca-estudando-juntos-eles-estao-sorrindo-olhando-o-livro-enquanto-encontram-novas-informacoes-uteis-para-o-exame\\_8979784.htm](https://br.freepik.com/fotos-premium/jovens-universitarios-multietnicos-da-biblioteca-estudando-juntos-eles-estao-sorrindo-olhando-o-livro-enquanto-encontram-novas-informacoes-uteis-para-o-exame_8979784.htm) Acesso em: 14 set. 2023.

A continuidade de sua formação já como docente universitária foi evidenciada como nova perspectiva que possibilitou aspectos de desenvolvimento profissional que influenciou até mesmo na metodologia usada por ela e ampliação de conhecimentos, como menciona:

*E a universidade me deu essa nova perspectiva. De abrir novos horizontes, novos olhares, novas ideias, de rever minhas metodologias através dos cursos que eu fiz, não só de mestrado e doutorado, porque as pessoas pensam que é só título, alguns até pensam, mas eu vejo como um grande espaço de conhecimento.*

Diante do que expõe a participante, compreende-se que o espaço universitário é um lugar que favorece o crescimento intelectual. Esse movimento de aprender e ensinar permite vivenciar experiências que fazem parte da construção de identidade docente, que segundo Cicillini (2010, p.35) “A identidade do professor é um processo contínuo, envolvendo a sua história de vida e sua existência. Ela não surge feita ou pré-programada, o professor constrói sua identidade a partir de uma gama de possibilidades em aberto”.

Diante disso, compreendemos que a construção identitária vai se desenvolvendo com as experiências de vida cotidiana de formação e atuação do professor, e esses experimentos só são possíveis com a caminhada do docente na busca contínua por novos conhecimentos. Portanto, inferimos que Ruth Rocha, reconhece que a formação continuada é o caminho de mudanças e, atualmente, como professora universitária consegue refletir na importância dessa jornada formativa, pois o ambiente acadêmico foi para ela um espaço de crescimento, de novas perspectivas. As oportunidades que vivenciou, além dos cursos de mestrado e doutorado, transformaram sua prática de ensino e sua identidade docente foi se configurando com movimentos sucessivos das experiências somadas com o ensino e aprendizagem.

A participante continua em busca de qualificação profissional, sempre que as oportunidades surgem busca novos conhecimentos, como ela confirma “*Então eu procuro sempre fazer os cursos de aperfeiçoamento, eu procuro participar dos eventos que existem não só na minha área, mas principalmente na área educacional*”.

Com relação às participações em eventos Ruth Rocha ressalta que:

*Então, as minhas leituras vão além da teoria ou de livros que alguém ali num evento, fez uma experiência, fez um artigo, publicação a respeito por exemplo, do letramento, das metodologias, das práticas. Então, sempre que participo de congressos, seminários eu vejo a possibilidade de trazer as leituras que faço para nossa realidade. É lógico que a gente participa de tudo isso, mas a gente observa que o nosso contexto é diferenciado. Então, algumas coisas você precisa adequar, algumas coisas não vão se encaixar. Contudo você vê nesses momentos um acréscimo de conhecimentos que contribuem para formação continuada.*

Podemos inferir que a participante é uma docente que sempre está em movimento, na busca por mais conhecimento, se qualificando como profissional que sente a necessidade de investir em sua formação. Suas atitudes foram ressignificadas, pois antes sua visão profissional era limitada. A continuidade formativa e reflexão de suas práticas pedagógicas tomaram novos significados. Isso quer dizer que a construção identitária não se concretiza com a certificação de mestre ou doutor, mas é na dinâmica da docência que se constrói a identidade profissional.

A participante também destaca a importância do que os professores realizam em suas aulas ao dizer: *“Observar o que os professores da Educação Básica estão fazendo em sala de aula para que eu possa trazer para os estudantes e compartilhar com eles também. Acho que é importante esse contato e essa troca de experiências com a universidade.*

Esta fala da participante remete à importância da parceria entre escola e universidade, onde as portas de ambas precisam estar abertas para a troca de experiências e socialização de conhecimentos. Assim, a formação dos futuros professores poderá trazer para as discussões a realidade vivenciada na sala de aula de escolas públicas, ou seja, o *locus* onde será o futuro campo de trabalho desses estudantes, como uma das possibilidades de contribuição também para a construção do ser docente.

Na perspectiva do participante **Pedro Bandeira**, as contribuições da leitura e escrita na construção de sua identidade foi assim mencionado por ele:

*Aqui na universidade essa construção de identidade é mais favorecida porque na Educação Básica não temos essa ideia de atualização. A gente não tem nenhum incentivo para ir em eventos, fazer certas leituras, para publicar. Aqui na universidade, como a pesquisa faz parte do nosso universo, eu acabo me atualizando quando eu me envolvo em pesquisas.*

Inferimos que o participante ao se referir sobre a construção de sua identidade docente, faz referência à falta de incentivo que os professores da Educação Básica não têm, diferentemente dos professores universitários que são mobilizados para investirem em sua formação continuada, quer seja por meio de participação em eventos ou pela obrigatoriedade de pesquisar, haja vista que a universidade se equilibra nos eixos do ensino, da extensão e da pesquisa.

Este participante vem para a docência universitária com uma bagagem de experiência, como professor de Língua Portuguesa, por um período de tempo considerado importante para a construção da docência. Contudo, fala com propriedade a realidade vivenciada por ele nesse percurso na Educação Básica:

*Eu trabalhei 10 anos com o Ensino Médio. Eu tinha, nesses 10 anos, alunos do ensino fundamental, que eu trabalhava também, mas, preferia mais o Ensino Médio, e chega*

*um ponto que você já sabe todo o conteúdo de trás para frente. Só que não tem nada mais para você acrescentar, porque não é incentivado. Os alunos não saem da escola, não vão para o museu, não vão para outra atividade, às vezes, não tem recursos na escola. Então, você fica estagnado com o tempo. Por mais bem-intencionado que você seja.*

O participante revela as dificuldades dos professores da Educação Básica, que de alguma forma, interferem no fazer docente. Por isso, inferimos que situações como essas acabam limitando e até estagnando o desenvolvimento profissional, principalmente dos que não percebem que a docência é dinâmica e que a escola, os professores e os alunos precisam se mobilizar para as mudanças requeridas pela educação, em tempos que as transformações sociais e culturais são requeridas das instituições de ensino. Consideramos que a participação em eventos e atividades que possam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, bem como de crescimento pessoal e social dos alunos de forma significativa, precisam ser levados em consideração.

O participante Pedro Bandeira complementa em sua fala o seguinte: “*A infraestrutura e o meio influenciam também a nossa procura de atualização*”. Compreendemos que o espaço e o lugar onde professores desempenham seu trabalho são suporte na formação de professores, pois a estrutura física podem proporcionar um ambiente favorável para o processo de ensinar e aprender. Mas a realidade de muitas instituições nesse quesito de infraestrutura, principalmente ao se referir em escolas públicas, existe a precariedade que interfere até mesmo na construção da identidade profissional dos professores. Contudo, este precisa tomar decisões para não ficar estagnado no tempo e no espaço em relação à construção de sua identidade e história de vida profissional. Para Silva (2019, p. 61) “Na condição de professor, este se torna ao mesmo tempo objeto e protagonista de sua história docente, influenciando e sendo influenciado por relações que permeiam fora e dentro do espaço acadêmico”.

Sendo assim, inferimos que a identidade docente do professor se constrói também a partir das experiências que envolvem novas atividades, quer seja por meio de leituras, sejam elas: leitura da letra, leitura de mundo, das ideias, dos novos conhecimentos, das práticas pedagógicas inovadoras e da produção de escrita. Essas experiências podem ser vivenciadas em espaços que a instituição de ensino pode proporcionar, de forma a desenvolver em seus professores o potencial do ser docente.

Na perspectiva da participante **Cecília Meirelles**, em relação às **contribuições da leitura e da escrita na construção da identidade docente como professora universitária**, ela falou:



*Eu procuro direcionar minhas leituras, minhas pesquisas e a minha prática de ensino para temas atuais. E assim dialogar com esses temas relacionando com a literatura, que é minha área de ensino. Então eu procuro buscar a atualização por meio de leitura e de sentido da leitura no contexto em que vivemos. Se há um tema atual recorrente que precisa ser discutido, que precisa ser lido, que precisa ser debatido, então, agrego ao ensino de Literatura nas minhas aulas.*

Conforme narrado, a participante vai se constituindo como professora universitária e construindo sua identidade profissional na prática de constante leitura de temas que estão repercutindo na atualidade, assuntos pertinentes do cotidiano que são necessários para se discutir e trabalhar em sala de aula. Essa forma de agir contribui para seu próprio desenvolvimento e favorece também sua prática pedagógica ao fazer a relação de temas que instigam a reflexão da realidade no contexto da disciplina que ministra, que é Literatura.

Cecília Meirelles reitera ao dizer “*Eu trago temáticas atuais para a sala de aula, sempre que possível, para novamente acessar a questão do sentido do texto literário para questionar, até que ponto ele nos representa, até que ponto ele nos instiga a refletir sobre a nossa própria condição de ser no mundo e na sociedade*”. Diante do que disse esta participante, podemos inferir que os temas contextualizados nas aulas tornam o ensino e a aprendizagem mais significativos para a construção dos estudantes que estão em processo de formação, sem perder o diálogo sobre a realidade social e as possibilidades de ampliação da visão de mundo. Sendo assim, ao mesmo tempo que forma está sendo formada e constantemente se construindo e se reconstruindo na docência por meio do seu fazer pedagógico.

Segundo Silva (2019, p. 63), “A identidade profissional docente é, portanto, fruto de um longo processo de socialização que se culmina no exercício da profissão e no reconhecimento de que a docência é marcada por uma cultura própria”. Desse modo, compreende-se que durante o exercício da profissão, a professor universitário caminha em mão dupla, pois ao mesmo tempo que ensina, também aprende com sua prática de conhecimentos compartilhados com seu público alvo. E é nesse trajeto acadêmico, no exercício da profissão, que o professor vai construindo sua identidade própria como docente.

Por sua vez, **Guimarães Rosa**, ao se referir sobre as contribuições da leitura e da escrita na construção de sua identidade docente, afirma que:

*Eu estou sempre, sempre, sempre pesquisando, sempre lendo textos, novas pesquisas, estou sempre aberto a novas possibilidades. Então, esse processo nunca parou, na verdade. Você termina um doutorado, depois faz um pós-doutorado, e isso já estimula a continuar.*

Esse participante está sempre em movimento no que diz respeito à busca por atualização no campo da docência e essa dinamicidade que demonstra em sua fala possibilita a ampliação de conhecimento. Dessa forma, podemos inferir que Guimarães Rosa é um professor que é ativo, aberto ao novo e às possibilidades que possam trazer contribuição à sua vida profissional. Isso é ratificado ao complementar: *“Estou sempre escrevendo também. Então, eu escrevo livros, capítulos de livros, artigos, e tudo isso acaba me mantendo bastante antenado com o que acontece”*. Conforme o trecho narrado, entendemos que a atuação desse participante possibilita vivenciar experiências por meio da escrita de livros, capítulos de livros ou mesmo de artigos. Compreendemos que essa prática contribui para a construção do ser professor universitário e, assim, vai constituindo, com uma base sólida, a sua identidade profissional.

As oportunidades e desafios surgidos no exercício da docência, como, por exemplo, de Língua Portuguesa, em que a leitura e escrita são elementos principais para o desenvolvimento de atividades diversas, promovem autonomia e abrem espaços para o protagonismo social de professores e estudantes. Segundo afirma Guimarães Rosa *“Em relação à escrita, na minha opinião, ela é uma consequência da leitura. Quando você lê muito, provavelmente vai se sentir tentado em algum momento a colocar algo em papel”*.

Essa fala conduz ao entendimento que a prática de leitura é fundamental no processo formativo, proporciona habilidades mais concretas para a escrita e pode refletir na prática pedagógica do professor. Sendo assim, o exercício dessas atividades estimula, projeta a vida profissional de maneira mais segura e contribui para a construção da identidade do ser professor.

Consideramos que as contribuições da leitura e da escrita na construção de identidade profissional são fundamentais em qualquer área do conhecimento. De acordo com Dalenogare (2019, p.18) *“as competências em leitura e escrita são fundamentais para a comunicação; no processo de formação acadêmica, leitura e escrita ganham importância ainda maior, pois são decisivas para a formação profissional e, conseqüentemente, são diferencial positivo nas conquistas sociais”*.

Portanto, são elementos que alicerçam ou solidificam o fazer docente, e são primordiais principalmente na formação inicial ou continuada de professores de Língua Portuguesa, que no cotidiano são desafiados a se manterem atualizados e qualificados para as demandas escolares e acadêmicas.

#### 4.3.2 Desafios de preparar acadêmicos na condição de futuros professores de Língua Portuguesa

A educação se movimenta conforme a sociedade se transforma, e nesse contexto o profissional docente é submetido a exigências para acompanhar as mudanças da contemporaneidade. Nessa perspectiva o professor tem uma importante responsabilidade de deixar o legado de suas contribuições em prol da vida dos estudantes e da construção de si como profissionais comprometidos com uma educação de qualidade.

Em relação aos desafios na formação de futuros professores de Língua Portuguesa a participante **Ruth Rocha** relata:

*Diante do contexto pandêmico que aconteceu, os alunos passaram dois anos tendo aula pelo WhatsApp e nós sabemos que isso não funcionou, foi trágico. As turmas que entraram na faculdade em 2022 são turmas que mal vivenciaram o ensino médio. Então, os alunos têm muita dificuldade de leitura e muita dificuldade de produção textual, de uma produção simples. E são situações que nós vamos ter que ainda conviver por muito tempo e tentar salvar da melhor forma possível. Porque esses alunos hoje, não vivenciaram todo o ensino médio, eles não estudaram tudo o que era para estudar, ou seja, o conteúdo programático. Eles não tiveram a experiência de estar em sala de aula, de trocar ideias com os colegas. Então, nós percebemos uma grande dificuldade.*

Na concepção da participante, a realidade dos estudantes que adentraram na universidade no período pandêmico da Covid 19, ainda traz preocupação, haja vista que a pandemia deixou marcas e interferiu no cognitivo, afetando a vida acadêmica dos ingressantes. Também um aspecto que foi desafiante para os professores, foi lidar com o uso das tecnologias digitais para o novo formato das aulas, onde o WhatsApp foi a ferramenta mais manuseada. No entanto, isso nem sempre colaborou para o bom funcionamento das aulas remotas, considerando que dependendo do contexto geográfico e financeiro, principalmente dos estudantes, isso dificultou o acesso à internet.

Diante do que disse a participante, podemos inferir que os desafios afetam não apenas os estudantes, mas os professores que precisam saber lidar com essas situações. E ao se referir aos impactos desse contexto, assim se reportou: “*são problemas que nós vamos ter pelos próximos de 10, 20 anos*”.

Ruth Rocha menciona as mudanças didáticas que teve que fazer ao retornarem as aulas de forma presencial, após o período da Covid-19.

*Como professora de Língua Portuguesa dos períodos iniciais, eu tive que reelaborar tudo quando retornei. Porque na primeira experiência, no primeiro exercício realizado, eu percebi uma grande dificuldade deles, principalmente na escrita. Então, eu tive que reprogramar. Chamei a coordenadora na época e disse: Preciso do meu plano de ensino de novo. Vou reestruturar para tentar adequar à realidade dos alunos. E isso não foi só comigo, logicamente, com os outros professores também.*

*Então, depois da pandemia, nós sentimos uma grande dificuldade dos alunos. Tem mais dificuldade de compreensão, de interpretação, de escrita, principalmente. Teve um lapso nesse processo de ensino, houve uma falha. E nós vamos ter que conviver com isso.*

Pelo que foi narrado, novas adaptações foram necessárias no modo de ensinar os conteúdos de Língua Portuguesa, ou seja, as práticas pedagógicas tiveram que ser redefinidas e ressignificadas para o enfrentamento de defasagem apresentada pelos estudantes universitários em processo de formação inicial, além da socialização entre os pares, que não foi construída no início da vida acadêmica. Sendo assim, percebemos que esse período pandêmico causou grandes perdas na educação, que ainda não foram recuperadas. Segundo Ruth Rocha “*Esses acadêmicos que tiveram essa dificuldade vão para a sala de aula encontrar com alunos que passaram por processo semelhante. E que vão encontrar as mesmas dificuldades de leitura, escrita e compreensão de textos.*”

Diante dessas dificuldades relatadas pela participante, há necessidade de reverter essa situação, como ela mesma afirma:

*Existe uma dificuldade que precisa ser solucionada, que a leitura e a prática da escrita vai ajudar, se você praticar, incentivar a não desistência. Porque, também, eu percebi que algumas pessoas acabaram se evadindo das turmas de graduação nas primeiras dificuldades. E, ultimamente, nós estamos fazendo essa busca ativa. Se o aluno sumiu, quais são os motivos? Onde que está a dificuldade? Onde que nós podemos ajudar? Então, é um trabalho conjunto, com o curso de Letras do IEAA.*

É importante perceber nessa fala a preocupação da participante e seus pares para solucionar as dificuldades apresentadas pelos estudantes. O desafio estava exposto e algo precisava ser feito, o que demandou esforço e compromisso profissional dos professores na tentativa de reverter ou amenizar os impactos que o contexto pandêmico deixou para a formação de professores. E ao se referir sobre desafios de preparar acadêmicos na condição de futuros professores de Língua Portuguesa, ela menciona que:

*O sucesso dos futuros professores que sairão dos cursos de graduação, não só de Letras como os outros cursos, vem exatamente disso. A impulsão e mistura da teoria com a prática, com o diálogo, com a conversação, com o entendimento são aspectos importantes para quando precisar dar um passo para trás poder dar dois pra frente, mais adiante. Eu procuro fazer da minha da prática metodológica isso, tentar incluir todos esses cenários que nós vamos encontrar, porque nós estamos recebendo esses alunos de um momento muito crítico.*

*Hoje você é um profissional em formação que vai para os estágios, participa dos projetos, mas daqui a pouco você vai ser um formador e você precisa ter consciência da importância da leitura, da escrita. Vai ser exigido que você cumpra um conteúdo programático. Mas você também pode deixar a parte da educação humanizada. Você precisa entender todos os contextos, todos os cenários.*

Os desafios percebidos por Ruth Rocha para formar futuros professores apontam um caminho a percorrer de compromisso com a formação, mesmo diante de todo cenário apresentado. Vale ressaltar que os desafios abrem espaços para reflexões e dão possibilidades para a ressignificação da prática pedagógica, quando os professores estão dispostos a lutar por mudanças e se sentem movidos de compromisso social em contribuir com os estudantes que estão vulneráveis à evasão ou abandono de sua formação.

Na concepção do participante **Pedro Bandeira**, preparar acadêmicos para atuarem como professores de Língua Portuguesa, afirma que:

*Então, parece que a gente dá muita prioridade para a metodologia, mas primeiramente que os alunos se formem bem. Então, por exemplo, eu não acho que os alunos atuais vão ser bons professores de leitura se eles não leem textos, se eles não estão acostumados a ler diferentes textos, mais fáceis, mais difíceis, e saber comentar esses textos. Então, o desafio é a formação mesmo, específica, no campo, por exemplo, da leitura de textos. Ter um repertório de leitura de vários gêneros textuais, de textos literariamente diversos. Para que eles quando começarem a trabalhar proponham textos, saber os mais adequados, para entenderem o nível de dificuldade.*

Segundo a perspectiva desse participante, o ponto mais desafiante é a formação de professores leitores que tenham habilidade com os diversos tipos de textos, tendo necessidade, para isso, de adquirir um repertório suficiente para o preparo de um futuro professor de Português.

Nesse entendimento inferimos que o investimento na formação de um futuro professor é a base de sustentação para atuar no campo da língua materna. É um desafio, pois cada estudante teve experiência particular que foi satisfatória ou não no campo da leitura, e essa experiência ou esse conhecimento prévio será conferido à medida que são propostas atividades que envolvam a leituras de textos diversos, seja oral ou escrito, “Nesse sentido, a tarefa das disciplinas de leitura e produção textual no Ensino Superior é a de levar o aluno a continuar a sua caminhada na linguagem, reinventando novos modos de estar na língua em uso (nos discursos orais e escritos)” (Dalenogare, 2019, p. 69).

Devido às dificuldades que os estudantes apresentam, Pedro Bandeira relatou a importância de trazer o universo de leitura para desenvolver em sala de aula. Assim se reportou:

*Debater o texto em sala de aula de forma coordenada, organizada, não de forma caótica, me parece importante. Então, separar o texto, apresentar trechos do texto, comentar, organizar grupos que podem fazer esse trabalho, isso é importante. É assim que eu tento trabalhar. Mesmo, por exemplo, nas disciplinas que são mais teóricas, mais difíceis, como Teoria da Literatura, que eu estou nesse semestre, eu separo alguns alunos para lerem junto e depois ajudarem no debate coletivo. Mas eu não deixo solto, não! Eu até evito muito o seminário, porque me parece, às vezes, que a coisa fica sendo feita só para cumprir tabela. Eu prefiro sair para o debate que eu estou intermediando.*

Percebe-se que este participante tem uma dinâmica própria para executar suas aulas. Seu trabalho com a leitura procura envolver os estudantes. Percebe-se que essa metodologia é uma forma de estimular a participação, pois procura dar significado para as atividades e não usa a leitura sem objetivo, mas de maneira organizada leva para sala de aula uma proposta que encaminha para o debate, para a discussão coletiva. Ou seja, o professor demonstra compromisso com o processo de ensinar e de aprender.

Segundo Silva (2019, p. 35) “A docência como ponto demarcador da profissão docente com suas especificidades e complexidades requer de seus protagonistas principais um compromisso consigo mesmo e com os estudantes frente ao ato de ensinar e aprender na universidade”. Esta afirmação nos leva a refletir no comprometimento com a docência, é uma obrigação que parte do docente que se propõe formar professores para além do mercado de trabalho.

É certo que em determinada turma nem todos usam a leitura de forma consciente. Pedro Bandeira mostra para os futuros professores que estão na sua responsabilidade, que a leitura pode ser trabalhada de diversas maneiras. E percebe-se por meio de sua fala que ele não mede esforços na tentativa de fazer com que os estudantes assimilem a importância da leitura e de se trabalhar com foco na aprendizagem, ao dizer:

*Então, eu tento mostrar, até na prática, um pouco o modo como se pode trabalhar com leitura, mesmo leitura de textos difíceis. Como se pode pegar um poema e analisar o poema. Como se pode pegar um conto e analisar o conto em sala de aula. Que elementos destacar, como destacar a temática, como destacar a estrutura. E quando são textos teóricos mais difíceis, como selecionar os alunos e que questões podem servir como norteadoras para a leitura. Eu faço isso. Crio roteiros de leitura.*

Esse participante tem formas próprias de trabalhar com os textos, mostrando que é possível preparar e organizar uma boa aula no sentido de ter intencionalidade no que ensina, já que a disciplina que ministra é uma das que recai o objetivo maior de trabalhar na construção do estudante leitor, pois o curso tem a leitura e a escrita como elementos primordiais na formação de professores de Língua Portuguesa.

Com relação à prática da escrita ele afirma: “*se você é um bom leitor, eu acho possível você ser, no mínimo, um mediano escritor, porque a leitura é a base para a escrita*”. Desse modo inferimos que a escrita para o professor é uma consequência das leituras. Então, seria impossível alguém ler e não saber escrever o básico. Pois, quando se faz uma leitura “*você está internalizando o modo como o autor produziu o texto, como escreveu, como ele organizou o pensamento, como ele separou em parágrafos, em linhas, como que ele foi pontuando. Então, isso, de alguma forma, involuntariamente acontece.*

Nessa perspectiva, o olhar para a produção da escrita é resultado das diversas leituras e ideias construídas desse processo. Segundo Silva (2015, p.134), “a escrita é um processo e, como tal, para escrever, as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão e troca de ideias é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto satisfatório”. Dessa forma, inferimos que o desenvolvimento da escrita sucede da prática de leitura contínua, uma sequência de conhecimentos que são adquiridos ao ler, ouvir e dialogar, de maneira que vai se internalizando e formatando o modo de escrever.

A produção de escrita, para muitos, é como um dom específico de algumas pessoas. No entanto, isso não se confirma, pois o que muitas vezes acontece é a falta de persistência, de dedicação, afinal, escrever não é um trabalho fácil. Além de ter o conhecimento do assunto a discorrer, também deve ter conhecimento da própria escrita, habilidade linguística e coerência textual, que são características de produção acadêmica.

E para que a leitura encaminhe ao êxito da escrita, se faz necessário a intervenção até mesmo do professor, que em sala de aula pode usar metodologias que estimulem o hábito da leitura. Por isso o percurso formativo, onde a prática de leitura e escrita fazem parte do cotidiano do ensinar e do aprender. As habilidades tendem a ser construídas não de forma mecânica, mas crítica e reflexiva do que lê e do que escreve. Conforme Cosson (2009, p. 47) “Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários”.

Dessa forma, inferimos que a colaboração do professor é necessária para guiar o caminho da prática de leitura e escrita. No entanto, o professor deve mostrar o exemplo e gostar de ler, pois se não pratica, o ato de ler, dificilmente estimulará os estudantes a essa prática.

Diante da importância de formar futuros professores de Língua Portuguesa, **Cecília Meireles** afirma: “*É nosso compromisso e nossa responsabilidade educacional, profissional e social. Nós professores temos um compromisso muito grande com essa formação dos alunos em todos os níveis, seja da alfabetização ao ensino superior, e a pós-graduação*”. Podemos inferir pela fala dessa participante que ela é enfática ao dizer do compromisso de cada professor para com a formação dos estudantes, não importa o nível ou modalidade de ensino, a responsabilidade é a mesma. Isso nos remete a uma das responsabilidades dos professores expressa no inciso III do Art. 13 da LDB 9.394/1996 que é “zelar pela aprendizagem dos alunos”. E podemos ir além, também têm a responsabilidade de contribuir com a construção da cidadania destes.

Em sua narrativa também acrescenta: “[...] *uma das metodologias que eu costumo utilizar com os estudantes é essa, trabalhar com eles a literatura na escola por meio de projeto de extensão no Ensino Fundamental ou Médio*”.

Observa-se que as estratégias metodológicas que a participante utiliza para formar os futuros professores vai além do contexto de sala de aula. Seu objetivo é trabalhar a teoria exercitando na prática. Por isso, ela promove projetos que permitem vivenciar a realidade, aplicando o que aprendem teoricamente no curso.

Sobre essas atividades exercitadas na prática, a participante narrou:

*Esses projetos, são elaborados por meio do ensino da literatura e da escrita para alunos do ensino fundamental e médio, com rodas de leitura, atividades práticas de quebra-cabeças, sobre personagens das obras literárias. São realizadas atividades dinâmicas com metodologias diversas para ter esse contato, essa aproximação real com o público-alvo, lá na escola.*

Nessa perspectiva, é importante refletir no que diz Lopes (2016, p.19) “Concordo com o fato de que a adoção de teorias não é suficiente para encaminhar o trabalho pedagógico na sala de aula, de modo a tornar os (as) alunos (as) competentes no uso da língua oral e escrita, tanto nas atividades escolares como, principalmente, nas práticas sociais”. Inferimos, portanto, que o comprometimento de Cecília Meireles vai além da teoria. Ela proporciona aos estudantes vivenciarem na prática o exercício da profissão, o contato com o futuro campo de trabalho e com o público-alvo que são alunos, principalmente das escolas públicas.

**Guimarães Rosa** afirma que os desafios na formação de futuros professores de Língua Portuguesa originam de “*vários problemas, de vários aspectos que acabam se transformando em um problema grande*”.

A visão que este participante tem provavelmente esbarra nas questões de leitura e escrita e remete à família e as condições que nem sempre são favoráveis, como é possível notar quando ele menciona que “*A base seria em casa, na verdade. Então, se em casa a criança não tem um ambiente de leitura, provavelmente não vai encontrar pessoas que leem em casa, então isso já se torna um grande atrapalho*”. Nesse aspecto, inferimos que os problemas que reverberam nos anos sequenciais dos estudos, desde a infância até a vida adulta, o contexto familiar carrega boa parte da responsabilidade.

Guimarães Rosa complementa sua fala com a seguinte opinião: “*Eu acho que a escola vai só transmitir a mesma coisa que acontece em casa, que é aquela coisa muito superficial, leituras superficiais, por obrigação. É claro que há exceções, mas eu vejo que há sempre essa confluência de problemas*”.



Para esse participante, tanto a família quanto a escola, pouco influenciam no processo de formação de leitores. Na sua percepção a escola reproduz o que a família transmite aos filhos, como se dissessem: “leia que é obrigado”. Podemos inferir que se essa prática permanece no cotidiano das famílias e das escolas, como exposta na narrativa desse participante, o processo de aculturar os estudantes de um determinado local ou instituição se torna lento ou até inviável.

Guimarães Rosa retoma sua narrativa após demonstrar que a realidade do mundo contemporâneo afeta os estudantes dessa geração, ao dizer:

*A leitura sofre muito com o mundo contemporâneo, porque é um mundo muito fragmentado. Tudo é muito fragmentado e jogado, sem muita reflexão, sem muito tempo para amadurecer ideias. Então, eu vejo que esses jovens, dessas últimas gerações, têm mais problemas. Por mais que o mundo deles hoje é mais propício para o desenvolvimento intelectual, porque tem todas as ferramentas disponíveis. Não é mais uma coisa elitista como era no passado. E mesmo assim, por mais que a gente tenha acesso à cultura, acesso à arte, ao conhecimento, eu vejo que não é isso que as pessoas buscam hoje em dia.*

A fala desse participante expressa preocupação com o que presencia na atitude dos jovens dessa geração, que vivem em um mundo fragmentado e isso interfere no modo de viver, agir, aprender e até mesmo de se concentrar nos estudos. Essa realidade produz ruptura na formação de leitores. E diante desse mundo imediatista, sem reflexão de ideias, a leitura vai ficando sem significado ou importância.

Na educação, a leitura não deveria ser um problema. No entanto, observa-se que as dificuldades enfrentadas para a construção do estudante leitor têm um peso desfavorável para a própria cultura do indivíduo que não se dispõe a ler.

Guimarães Rosa reitera, dizendo:

*É uma situação bastante complexa e, sinceramente, eu não vejo uma solução, muito menos partindo de um professor. Acho que o professor não tem culpa nesse sentido, seja do ensino básico ou do ensino superior, ele acaba sendo parte dessa engrenagem toda e não consegue sair para contribuir de alguma forma a mais. Fazer algo que pudesse ser realmente decisivo.*

Nessa afirmação foi possível perceber que este professor não vê possibilidades de mudanças significativas, quer seja como professor do ensino básico ou superior, este não tem o poder de mudar a realidade em relação ao posicionamento dos estudantes com o universo da leitura e escrita. Em suas palavras afirma: “*se os professores influenciassem os alunos eles mudariam, mas vejo que eles não apresentam disposição para mudança*”

Na concepção de Guimarães Rosa esses problemas são de responsabilidade da família, ao dizer: “*a família é quem educa, ela é a base para formar indivíduos que sabem se comportar desde a infância*”. A percepção que esse participante tem é que os estudantes não apresentam

disposição para mudanças e, de alguma forma a família é a maior responsável pela formação dos filhos e influenciadora principal para as transformações que se acham necessárias.

Guimarães Rosa observou ainda que a falta do hábito de leitura não é uma condição específica dos estudantes com quem convive em suas aulas. Existem outras realidades, mas acrescentou: *“percebi que nessa cidade esse problema é mais acentuado”*. Para este participante, o problema com a leitura é bem preocupante a nível local. Sua experiência vivenciada no curso de Letras lhe dá abertura para se expressar dessa maneira. Ainda destaca em sua fala a questão relacionada ao uso das tecnologias pelos estudantes: *“mesmo com a tecnologia, que é um grande aliado dos estudos, eles não sabem usá-las para o bem. Durante as aulas em vez de prestar atenção e anotar informações importantes, eles ficam com o celular consumindo lixo eletrônico. Vejo que eles não têm amor pelo curso que fazem”*.

Compreendemos que essa questão mencionada há necessidade de ser resolvida entre os professores e estudantes do curso. Trazer para discussão e reflexão esses problemas que afetam e interferem no bom andamento do ensino e aprendizagem dos futuros professores, uma vez que as ferramentas tecnológicas que deveriam ser utilizadas em favor da aprendizagem, têm servido para outros fins e podem ser uma das causadoras da defasagem em relação ao letramento acadêmico.

Diante disso, podemos perceber a necessidade de refletir na formação inicial dos futuros professores e buscar engajamento que fortaleça a profissão em construção, que encaminha para a atuação de professor de Língua Portuguesa.

## CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA

*Feliz é o professor que aprende ensinando.  
[...] e aprende o que ensina.  
(Cora Coralina).*

Ao começar as considerações desta pesquisa, valemo-nos do excerto do poema de Cora Coralina, por representar muito bem a realidade da vida de um professor que se dedica à docência. Esta poetisa nos permite compreender que a docência eleva o professor a um patamar de aprendizagem quando ele ensina, pois aprende ensinando.

Diante da realidade vivenciada no exercício da profissão, processo em que a construção docente se constrói e se reconstrói, o professor precisa estar aberto para aprender ao ensinar. E nessa direção, reconhecemos que na formação de professores aprende quem ensina e ensina quem aprende, pois a docência não é uma mão de via única.

Partindo do exposto, o estudo realizado, que objetivou ouvir os participantes sobre suas trajetórias de vida escolar e acadêmica, possibilitou à pesquisadora adquirir novos conhecimentos que contribuíram com a formação continuada, que foi também uma trajetória significativa nesse processo de ir se construindo por meio da leitura e da escrita sobre a temática pesquisada neste trabalho. Para além disso, proporcionou um olhar para novos horizontes como profissional docente, um aprendizado mais sólido que a formação em nível de mestrado proporcionou.

A contribuição dos professores foi essencial para que a pesquisa fosse concretizada. A ida à campo em busca desses participantes, para ouvir deles e por eles o que a pesquisa se propôs foi o ponto auge do estudo, o que permitiu evidenciar experiências e vivências de seus percursos formativos, olhando para o ser professor de Língua Portuguesa e suas práticas pedagógicas.

Foi oportuno conhecer mais de perto a história formativa que cada um construiu nessa trajetória, tendo em vista que a longa jornada percorrida na educação possibilitou a esses professores uma bagagem de conhecimentos permeada de desafios, superação, conquistas e ingresso na docência universitária, onde estão na condição de formadores de futuros professores.

Isso significa que professores universitários têm uma função fundamental, que é formar profissionais para atenderem as demandas da sociedade. Por isso, consideramos que esse é um dos aspectos que fazem esta profissão enfrentar diversos desafios, o que exige responsabilidade e compromisso social no exercício profissional da docência.

Neste sentido, compreendemos que o professor vai se constituindo no exercício da docência, consolidando sua identidade profissional no processo do ensinar e do aprender, de formar e ser formado. E nessa dinâmica, a história de vida pessoal, formativa e profissional tornam-se imbricados nessa construção.

Diante do exposto, esta pesquisa mostrou os diferentes caminhos percorridos durante a trajetória formativa vivenciados pelos participantes. Por meio da memória, foi possível trazer as lembranças do passado para o presente, enquanto eles narravam a trajetória de vida pessoal e formativa. Através das entrevistas narrativas, o resgate das lembranças permitiu aos participantes novas reflexões sobre a própria prática de ensino. A história de vida atrelada à formação ressignifica-se em cada contexto de experiências relatadas.

Os participantes selecionados para a entrevista foram bem receptivos em contribuir com a pesquisa. Mesmo compromissados com muitos afazeres docentes, não se negaram a dar sua participação nesse estudo. Foi um momento bem descontraído, em que os participantes se sentiram à vontade e alguns fatos despertaram risos e muito aprendizado. Afinal, como propõe Rovagnoli (2018); Jovchelovich e Bauer (2008) numa entrevista narrativa é preciso ter uma interação entre entrevistador e entrevistado, de forma a deixar os participantes bem à vontade para compor suas histórias.

Dessa forma, ao retomar a proposta central desta dissertação, o estudo buscou saber: *Qual a percepção que professores universitários têm de si em relação à leitura e escrita em suas trajetórias formativas?* Para responder à questão temática, foram elaborados três eixos e suas dimensões, com perguntas norteadoras que foram fundamentais para condução da coleta dos dados na perspectiva de alcançar o objetivo geral de: *Analisar a percepção que os professores têm de si com relação à leitura e a escrita no percurso formativo e as implicações em suas práticas pedagógicas no curso de Letras da UFAM/IEAA.*

Nessa proposta de responder à questão central da pesquisa, as narrativas apresentaram aspectos relevantes com relação à leitura e escrita na trajetória formativa dos participantes. Nas percepções dos professores, a importância da leitura e da escrita nos primeiros contatos de escolarização do aluno é fundamental para todo o percurso posterior que este vivenciará na sua trajetória de vida formativa. A pesquisa evidenciou que o estímulo à leitura desenvolvido ainda na infância favorece significativamente a vida escolar, principalmente se a motivação parte do contexto familiar, e esse aspecto contribuiu para que adquirissem o hábito e a busca pela leitura e deu possibilidades para se construírem leitores independentes.

Entende-se que se alguém alcança o nível de um leitor independente, este tem melhores possibilidades de ler e interpretar textos por si mesmos. Sabe, portanto, avaliar e escolher textos

importantes na busca do conhecimento pessoal. Essa habilidade “demanda tempo, persistência, ler, reler, buscar outras fontes [...]e só se consegue isso com disciplina, organização, criticidade” (Castello-Pereira, 2003, p. 82).

A prática de leitura e escrita construída na trajetória escolar, proporcionou aos participantes base de conhecimento prévio para a formação acadêmica, amenizando os impactos que inicialmente acontece com os que adentram no ensino superior. As experiências e as vivências do processo formativo tiveram implicações em suas práticas pedagógicas, como professores de Língua Portuguesa, em que a leitura e a escrita são imprescindíveis para quem ensina e para quem aprende.

A respeito dos objetivos traçados para esta pesquisa, as análises confirmam que os resultados alcançados responderam aos objetivos deste estudo.

Quanto à **percepção de leitura e escrita**, foi evidenciado que os participantes, ainda na infância foram estimulados para o hábito da leitura, mesmo com realidades de vida diferentes entre eles. A família e a escola tiveram papel fundamental na vida de cada um em despertar esse interesse, exercendo grande influência na formação de estudantes, leitores e, por conseguinte, as possibilidades de êxito na prática da escrita.

Em relação às **experiências formativas**, verificou-se que na formação inicial no Ensino Superior, os participantes reconhecem que, de alguma forma, em algum momento, tiveram certa dificuldade de interpretação e produção textual, haja vista que os textos desse nível de ensino têm características próprias, principalmente ao se tratar do curso de Letras, que requer do estudante habilidade e autonomia de leitura e de escrita. No entanto, a bagagem de leitura e o conhecimento prévio que já possuíam amenizou esses impactos na transição da vida escolar para a vida acadêmica.

Quanto aos **impactos e implicações da leitura e da escrita nas práticas pedagógicas**, evidenciou-se que os professores reconhecem que o desempenho que tiveram como estudantes e como professores se deve a uma constância desse hábito construída ao longo da formação. Por isso, motivam os estudantes diante de situações desafiadoras no percurso da formação inicial, por meio das experiências vivenciadas na prática de leitura e escrita, na condição de docentes que formam futuros professores. Assim, destacam que a leitura e a escrita são aspectos fundamentais para ressignificar o ensino e a aprendizagem e para alinhar a teoria com a prática. Necessidade de planejamento exige que o professor seja exemplo de leitor.

Podemos destacar ainda, com relação às contribuições da leitura e da escrita na docência universitária, que foi evidenciado que as oportunidades no Ensino Superior são mais favoráveis a esses professores. Isto acontece porque a dinamicidade da docência universitária é conduzida

com a participação de eventos, apresentação de trabalhos, produção de escrita científica e programações que motivam professores a continuarem estudando e, por conseguinte, a leitura e a escrita são parte de forma contínua da vida pessoal e profissional destes.

Os professores atribuem à instituição como sendo um lugar de socializar experiências, de realizar pesquisas, publicações e debates, de forma que professores e estudantes têm a oportunidade de estar em constante aprendizagem no universo acadêmico.

Nesse sentido, essas experiências adquiridas vão se configurando como um saber docente, construído por vivências individuais e subjetividade de cada professor. O tempo dedicado ao ensino e aprendizagem, as múltiplas tarefas e adaptações, conforme a necessidade do contexto educacional, proporcionaram a esses profissionais reflexões da sua própria prática.

E como professores formadores é importante refletir sobre o ensino e a aprendizagem no contexto formativo de futuros professores, cientes de sua função social para a contribuição de mudanças e transformações por meio da educação.

Nesse sentido, as reflexões feitas das análises de cada narrativa evidenciaram que os professores vivenciaram experiências no percurso formativo e na condição de professores de Língua Portuguesa, olham para si, para a trajetória percorrida e reconhecem a importância e a necessidade de formarem futuros professores comprometidos com o exercício da docência.

Esperamos que através deste estudo, novos sujeitos sejam instigados com análises e percepção teóricas ao debate da leitura e da escrita na formação docente. Levando em consideração que essas práticas são primordiais para qualquer área do conhecimento e indispensáveis na formação de professores do curso de Letras.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 2008.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de e LEAL, Telma Ferraz. ( Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 47-69
- AMORIN, Ana Paula T.; SANTOS, Valdenildo. Semiótica na escola pública por meio da música “A novidade”, de Gilberto Gil. In: **IV SINALEL (Simpósio Nacional de Letras e Linguística)**. Catalão, UFG, 2015. p. 90-106. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/850/o/ANAIS\\_SINALEL\\_COMPLETOS\\_Vers%C3%A3o\\_Final.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/850/o/ANAIS_SINALEL_COMPLETOS_Vers%C3%A3o_Final.pdf) Acesso em: 6 de jan. 2024
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul/dez, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino**. Outra Escola Possível. São Paulo: Ed. Parábola, 2009.
- ARANTES, Josabete. **Relação família e escola: A participação da família no contexto escolar e o pedagogo como mediador desta relação em nível fundamental**. Londrina – PR/ 2011. 52p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina.
- BARBOSA, D. M. de S. O ensino de Leitura: ampliando a habilidade leitora dos alunos, In: ALMEIDA, N.; ZAVAM, A. **A Língua na sala de aula: Questões práticas para um ensino Produtivo**. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro: 70. ed. Lisboa – Portugal, 2020.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto: imagem e som**. Manual prático. Tradução de Pedrinho. A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BASSEDAS, Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 1999.
- BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ler e do aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita**. São Paulo: Ação Educativa, 2006.
- BRASIL. BBC News. **Provas do Pisa 2018**. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/12/epoca-negocios-brasil-e-um-dospaises-mais-desiguais-na-educacao-revela-pisa.html> Acesso em: 10 de dez. 2023.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base nacional Comum Curricular- BNCC. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Legislação. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html) Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 10 jan. 2024

BRUNER, Jerome. **Atos de Significação.** Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura:** para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística.** Scipione. São Paulo, 1997.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

CASTILHO, Mara Lúcia. **O Discurso de estudantes de licenciatura e negociação de identidades:** uma abordagem discursiva. Tese - Universidade de Brasília, 2023. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14406> Acesso em: 28 set. 2022.

CLANDININ, D. Jean CONNELLY, F. Michael; **Relatos de experiência e investigação narrativa.** In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente.** Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CLANDININ, D. Jean CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: GPNEP - Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. 2015.

CICILLINI, Graça Aparecida. **Professores universitários e sua formação: concepções de docência e prática pedagógica.** In: NOVAIS, Gercina Santana. CICILLINI, Graça Aparecida. (Org.). **Formação docente e práticas pedagógicas:** olhares que se entrecruzam. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Belo Horizonte, MG, 2010.

CORALINA, Cora. **Vintém de Cobre.** Meias Confissões de Aninha. 1 ed digital. São Paulo, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009

COUTINHO, Marília de Lucena. **Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores.** In: MORAIS, Artur Gomes de M.; ALBUQUERQUE Eliana B. C. de; LEAL, T. F. **Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf> Acesso em: 15 jan. 2024.

COSTA, M. M da. **Metodologia do ensino da literatura infantil.** Curitiba: Ibpex, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **Ensino como mediação da formação do professor universitário.** In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.



CUNHA, Simone M.; CARRILHO Denise M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico: adaptação e rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9 n. 2 p.215-224, 12 dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/qjznyDrBP5CtCf5MmLxZLgv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 jan. 2024

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia. Professor da educação superior. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária**, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e Misto. Tradução Magda Lopes, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

DALENOGARE, Rosane C. Santos. **Os caminhos da leitura e da escrita**: efeitos da escola básica no discurso de alunos na universidade. Tese – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/206405> Acesso em: 5 de Nov. 2022.

DANELUZ, Mariluci. **Escola e família**: duas realidades, um mesmo objetivo. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2420-6> Acesso em: 5 jan. 2024

FONSECA, Thaís. N. de L. Concepções e práticas de educação em Minas Gerais colonial: reflexões com base em fontes de pesquisa. *In*: FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (Orgs). **História da educação em Minas Gerais**: da colônia à república, EDUFU - 2019.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra. 2019.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos Professores. **Estudos Avançados**. São Paulo, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013> 2001. Acesso em: 2 dez. 2022.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARDELLO, Gilka. A escrita antes do texto: de cozinhas, teares e ateliês. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. (Orgs.). **A trama do conhecimento**: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas/SP: Papirus, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversando sobre iniciação a pesquisa científica**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

GOHN, M<sup>a</sup> da Glória. **Paulo Freire e a Formação de sujeitos sociopolíticos**. 2009. Disponível em: [https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad\\_pesq8/2\\_paulo\\_freire\\_cp8.pdf](https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq8/2_paulo_freire_cp8.pdf) Acesso em: 25 ago.2023.

GADOTTI, M. **Paulo Freire - da pedagogia do oprimido à ecopedagogia**. Cadernos Pensamento Paulo Freire. São Paulo. Instituto Paulo Freire. 1999.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Construção da Profissão docente/Professorialidade em debate: Desafios para a Educação Superior. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas – SP: Papyrus, 2007.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, M.W. Entrevista Narrativa. *In*: Bauer M.W, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Prefácio Antônio Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. (2002). **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura** Campinas: Pontes

LOPES. Roberta Gleyciângela Souza **Mudanças no letramento acadêmico de cursistas do ProfLetras: questões de linguagem e identidade**. Dissertação - Universidade Federal do Ceará em Linguística, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22154>. Acesso em: 15 out. 2022.

LEFFA, Vilson J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

LIMA, Ozinete C. V; SILVA, Vera Lúcia R. Leitura e escrita na interface com o Ensino da Língua Portuguesa: Análise em produções *stricto sensu*. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 45, p. 1-19, e-2181, 2023. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/inDex.php/uniletras>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MACEDO, Maria S. Gomes; **Leitura e formação docente: contribuições da prática de leitura para a formação do profissional de Letras**. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4983> Acesso em: 09 jun. 2022.

MARCELO GACÍA. Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MELO, Jessika Nayara A. A importância da leitura praticada: Uma Atitude Reflexiva para Formação do leitor. **Semana Acadêmica - Revista Científica**, v. 01, p. 1 - 16, dez. 2014. Disponível em: [https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_da\\_leitura\\_artigo.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/a_importancia_da_pratica_da_leitura_artigo.pdf). Acesso em: 18 jan. 2024

BEHRENS, Marilda Aparecida. (2008). O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, v30 n.3. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742>

MENEZES, Cristiane Cruz de O. SILVA, Vera Lúcia R. da. Formação continuada de professores da educação básica à luz do estado do conhecimento. **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n.55, ago.2021.

MOURA, A. A. V. de; MARTINS, L. R. A mediação da Leitura: do projeto à sala de aula. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella M. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

MINAYO, Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022

NEVES, Cynthia A. de Brito; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Culturas escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola primária (Brasil e França, final do século XIX). **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 21, p. 141-152, nov. 2006.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, António; MARCELINO, Francisco; RAMOS, do Ó Jorge. **Sérgio Niza: escrito sobre educação**. Lisboa: Tinta da China, 2012.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Ed. Educa, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, Andréa Kluge. **Biblioteca na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.

PERISSÉ, Gabriel. **Ler, Pensar e Escrever**. 4.ed. São Paulo: Arle & Ciência, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. *In*: CUNHA; Maria Isabel da; SOARES, Sandra R.; RIBEIRO, Marinalva L. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Jussara Santos. **Leitura, arte e educação: a biblioteca infantil do Pavilhão Mourisco (1934-1937)**. Curitiba: CRV, 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo.; SOLIGO, Rosaura Angélica. **Porque escrever é fazer história**. Campinas/SP: Graf. FE, 2005

Projeto Político Pedagógico. **Curso de Letras** - UFAM. (2019) Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/2562/8/PPC-Letras-2019-2.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 4, p. 43-58, 2010.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na linguística. **The ESpecialist**. v. 39. n. 3. 2018.

RIBEIRO, Arilda. I. M. Mulheres educadas na colônia. *In*: LOPES, Eliane. M. T.; FILHO, Luciano. M. de F. ; VEIGA, Cynthia. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v.19. 2010.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. *In*: Geraldo Romanelli; Zélia Maria Mendes Biasoli Alves. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. 1.ed. Ribeirão Preto - SP, 1998. Disponível em: [https://perguntasapo.files.wordpress.com/2012/05/romanelli\\_1998\\_entrevista-antropolc3b3gica.pdf](https://perguntasapo.files.wordpress.com/2012/05/romanelli_1998_entrevista-antropolc3b3gica.pdf) Acesso em: 15 jun. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ**. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Westerley A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**. Belo Horizonte, v.6, n.11, p. 349-358, 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9764> Acesso em: 23 dez. 2022.

SANTOS, Jusciléia Florêncio dos. ALVES, Maria Isabel Alonso. Produções científicas acerca das questões étnico-raciais nos cadernos escolares. **Revista: Research, Society and Development**, v10, n.11, 2021.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tânia C. Inglêsias do. **Marquês de pombal e a reforma educacional brasileira**. 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19083344-Marquesde-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira.html>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Shirlene Ferreira da. **Leitura e escrita: práticas significativas para a vida**. Dissertação - Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27773> Acesso em: 15 set. 2022

SILVA, Vera Lúcia R. da. **Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma Universidade Pública no contexto da interiorização no Sul do Amazonas**. Tese de Doutorado. PPG Educação/UNISINOS, 2015.

SILVA, Vera Lúcia R. da. **Docentes universitários em início da profissão: movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária**. Curitiba, PR: CRV, 2019.

SILVA, Raimunda M. da. Et al (Orgs). **Estudos Qualitativos: enfoques teóricos e técnicas de coletas de informações**. [E-book]. Sobral. Edições UVA, 2018. Disponível em: [https://portais.univasf.edu.br/medicina-pa/pesquisa/producao-cientifica/experienciasqualitativasebook/@@download/file/Experiencias%20qualitativas%20ebook%20\(versa%CC%83o%20final\).pdf](https://portais.univasf.edu.br/medicina-pa/pesquisa/producao-cientifica/experienciasqualitativasebook/@@download/file/Experiencias%20qualitativas%20ebook%20(versa%CC%83o%20final).pdf). Acesso em: 14 dez. 2023

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 05 dez. 2022

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v.9, n.52, jul./ago. 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)**. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2014c. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao> Acesso: 10 dez. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto 2018.

SOUSA, Maria Goreti da S; CABRAL, Carmen Lúcia de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p.149-58, jul./dez. 2015.

STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, p.541-567. jul./dez.2010

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 17 ed. 2014.

VIEIRA, Zeneide Paiva P. **Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita**. 2017. 197 f. Tese

(Doutorado) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/09/Tese-Zeneide-Paiva-PereiraVieira.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

VILAS BOAS, F. S. DE O. **A constituição do professor leitor**: histórias de leitura na formação inicial de professores de língua portuguesa. Tese - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24869> Acesso em: 8 set. 2022.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, nº 71, p. 21-44, jul. 2000.

## APÊNDICE I. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



PODER EXECUTIVO  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
 INSTITUTO EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E  
 HUMANIDADES



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Docentes de Língua Portuguesa- IEAA

Caro Professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), anonimamente e sem remuneração em uma pesquisa científica intitulada “LEITURA E ESCRITA NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: NARRATIVAS DE DOCENTES DO CURSO DE LETRAS UFAM/IEAA”.

A pesquisa será desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, pela pesquisadora Ozinete Carvalho Veiga Lima, e-mail: ozineteveigalima@gmail.com; celular (97) 98111-2406; sob orientação da professora Dra. Vera Lúcia Reis da Silva, e-mail: verareais@gmail.com; celular (97) 99188-4028, com o seguinte endereço institucional: Rua Vinte e Nove de Agosto, 786 – Centro, Avenida Circular Municipal, 1805 - São Pedro, Humaitá – Amazonas – CEP: 69.800-000, telefone (97) 3373-1190.

Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele, você encontra as principais informações sobre esse estudo, tais como tipo de pesquisa, objetivos e metodologias, dentre outras informações. Na leitura final do documento, selecione a opção que irá confirmar ou não a sua intenção de participar na pesquisa.

A pesquisa caminha-se pela abordagem qualitativa, e para busca dos resultados a pesquisa se configura no tipo Entrevista Narrativa. Para a técnica e procedimentos de recolha de dados será utilizado, diário de campo, dispositivo de gravação e o questionário no intuito de conhecimento do perfil pessoal e profissional.

Tendo por objetivo analisar a percepção que os professores têm de si em relação a leitura e a escrita no percurso formativo e as implicações em suas práticas pedagógicas no curso de Letras do IEAA/UFAM. Buscamos compreender como se configurou os caminhos formativos dos professores, e conhecer suas histórias e os impactos de suas práticas de leitura e escrita no

desenvolvimento de ensino e aprendizagem. Seguindo assim pelos objetivos específicos: a) Identificar professores universitários que atuam no curso de licenciatura em Letras; b) Verificar as implicações da leitura e da escrita no processo formativo e nas práticas pedagógicas dos professores; c) Analisar a percepção que os professores tem de si na prática da leitura e da escrita no contexto do ensinar e do aprender por meio das narrativas orais.

A Entrevista Narrativa, de caráter individual, ocorrerá com 04 (quatro) discentes que estarão disponíveis a partir dos critérios de inclusão e exclusão, considerando o perfil dos que são aptos para o estudo. Serão incluídos nessa pesquisa: Docentes do curso de Letras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas, campus de Humaitá; Os professores licenciados que ministram as disciplinas de Língua Portuguesa; Os que estão no quadro efetivos no curso de Letras; Os que concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, com o Termo de Autorização de Uso de Imagem, e devolverem devidamente assinados. Serão dispensados dessa pesquisa: Professores de Língua Portuguesa que atuam como substituto do curso de Letras; Professores oriundos de outro curso; Professores que não concordarem em assinar o TCLE, e ainda aqueles que, por algum motivo venham desistir ou descumprir as etapas da pesquisa.

As pesquisas que envolve a área de Ciências Humanas são suscetíveis a riscos e benefícios, no que tange a riscos, há possibilidade de risco mínimo na presente pesquisa. Podendo ocorrer durante o desenvolvimento metodológico da Entrevista Narrativa. Os possíveis riscos são: os professores participantes se sentirem incomodados com certas perguntas, podendo não responder satisfatoriamente aos assuntos expostos, podem apresentar um comportamento de inquietação ou exaltação diante de alguns fatos que vem à memória. Podendo também apresentar reações de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, e até mesmo a desistência de participar da pesquisa. E para evitar e minimizar os riscos, os participantes estarão cientes antecipadamente do processo metodológico da entrevista, serão informados sobre o registro de gravação de áudio, sobre o local proposto, que será na sala de trabalho institucional de cada professor, por ser um local em que pode reservar com dia e hora marcada, dando-lhe mais privacidade, comodidade para o momento da entrevista como também uma segurança para os registros dos áudios.

Salientando que o participante poderá interromper a entrevista a qualquer momento caso se sinta desconfortável durante os encontros, sabendo que tudo será sigiloso, garantindo a privacidade quanto aos nomes fictícios, as informações coletadas e publicadas, e até mesmo a exclusão dos dados caso seja necessário.



Os benefícios que esta pesquisa prevê é a contribuição à pesquisadora e participantes no momento da recolha de dados pode suscitar reflexão sobre a própria formação e as implicações que a leitura e escrita teve na trajetória de cada um; Será importante para o desenvolvimento profissional de todos os participantes; Para a promoção do conhecimento acadêmico e científico que privilegia o Programa de Mestrado do PPGECH do IEAA; O conhecimento e valorização desses profissionais universitários, que contribuem com a formação de futuros professores no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA, na cidade de Humaitá, no sul do Amazonas. Reflexões de suas trajetórias formativas e a importância para o ensino do curso de Letras, e para a comunidade acadêmica de modo geral. E também, esta pesquisa instiga novos estudos e análises na temática abordada.

A sua participação é de fundamental importância para esse estudo, e a precisão de suas respostas durante a entrevista são determinantes para a qualidade da pesquisa. Se durante a pesquisa queira optar por desistir, poderá interromper a entrevista e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou prejuízo.

Garantimos que não haverá identificação do participante nem do campus em que atua em nenhuma circunstância, comprometendo-se com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, não será permitido o acesso a terceiros, o que assegura proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização. O tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

Os dados coletados e registrados serão utilizados apenas com propósito de publicação científico-acadêmica. Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos sobre o estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável, através do e-mail: [ozineteveigalima@gmail.com](mailto:ozineteveigalima@gmail.com).

Para mais informações entre em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004/ (92) 9171-2496, e-mail: cep.ufam@gmail.com.



---

Ozinete Carvalho Veiga Lima  
(Pesquisadora responsável)

## APÊNDICE II – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA



PODER EXECUTIVO  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
 INSTITUTO EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E  
 HUMANIDADES



### ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Identificação

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Tempo de experiência como professor(a):

Tempo na docência no ensino superior:

Disciplinas que ministra na graduação:

#### **Eixo I- Leitura e escrita na trajetória da vida escolar e acadêmica**

- a) Fale da relação que a leitura e a escrita tiveram em sua trajetória da vida escolar (Educação Básica).
- b) Conte-nos sobre a influência que a leitura e a escrita tiveram no processo de sua formação na vida acadêmica (Educação Superior)
- c) Fale alguma experiência em relação a leitura e escrita vivenciada em seu percurso escolar e/ou acadêmico que de alguma forma deixou marcas em você.

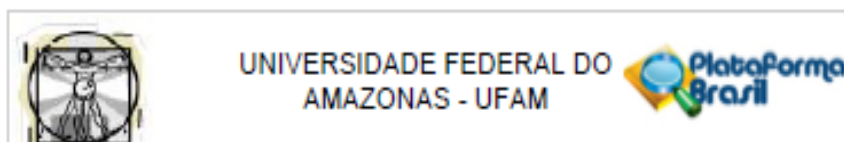
#### **Eixo II– Leitura e escrita na prática pedagógica**

- a) As implicações da leitura e da escrita em suas prática pedagógicas;
- b) Como professor de Língua Portuguesa fale alguma experiência em relação a leitura e escrita que achas que foi relevante no processo de ensinar e aprender essa disciplina;

#### **Eixo III – Leitura e escrita no exercício da docência universitária**

- a) Fale das contribuições da leitura e escrita na construção de sua identidade docente como professor universitário;
- b)Fale sobre desafios de preparar acadêmicos na condição de futuros professores de Língua Portuguesa que terão que lidar com aspectos relacionados à leitura e escrita;

## ANEXO 01 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



Continuação do Parecer: 6.120.189

formação de futuros professores no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA, na cidade de Humaitá, no sul do Amazonas. Reflexões de suas trajetórias formativas e a importância para o ensino do curso de Letras, e para a comunidade acadêmica de modo geral. E também, esta pesquisa instiga novos estudos e análises na temática abordada.

### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1 versão

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: adequado

Riscos: adequado

Benefícios: adequado

Critérios de inclusão: adequado

Critérios de exclusão: adequado

TCLE: adequado, Inserir paginação padrão no TCLE (1/3, 2/3, etc)

Carta de anuência: não se aplica

CV Lattes: adequado

Cronograma: adequado

Orçamento: adequado

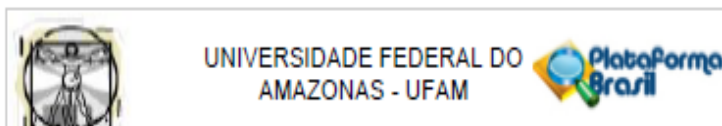
Instrumento da pesquisa: adequado

### Recomendações:

O pesquisador somente poderá iniciar a coleta de dados (pesquisa de campo), após análise e aprovação pelo CEP. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais. Pesquisas no âmbito da Universidade Federal do Amazonas devem atender ao estabelecido no Of. Circ. Nº009/PROPESP/2020/2020/PROPESP/UFAM e às orientações do Plano de Contingência da Universidade Federal do Amazonas frente à pandemia da doença pelo

Endereço: Rua Teresina, 4950  
 Bairro: Adrialândia CEP: 69.057-070  
 UF: AM Município: MANAUS  
 Telefone: (02)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.120.189

SARSCOV-2 (COVID-19): "As atividades de Pesquisa com seres humanos devem ser suspensas, à exceção das que estejam trabalhando nas áreas de saúde, diretamente relacionadas ao Coronavírus ou que necessitem de acompanhamento contínuo, com as devidas precauções e autorização das autoridades de saúde pública do estado do Amazonas

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012 e Res. 510.

Inserir paginação padrão 1/3 2/3 etc.....no TCLE

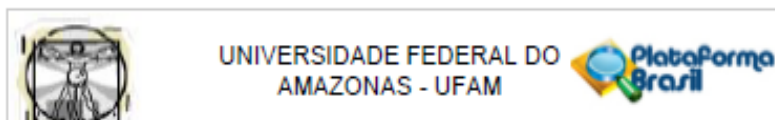
**Considerações Finais a critério do CEP:**

O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (Item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2122366.pdf	28/04/2023 10:09:29		Aceito
Outros	projeto de pesquisa.pdf	28/04/2023 10:08:14	OZINETE CARVALHO VEIGA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto detalhado.pdf	28/04/2023 10:07:17	OZINETE CARVALHO VEIGA LIMA	Aceito
Outros	Matricula.pdf	28/04/2023 09:55:13	OZINETE CARVALHO VEIGA LIMA	Aceito
Outros	Roteiro de Entrevista.pdf	28/04/2023 09:54:28	OZINETE CARVALHO VEIGA LIMA	Aceito
Outros	Carta de anuência.pdf	28/04/2023 09:53:43	OZINETE CARVALHO VEIGA LIMA	Aceito
Outros	Termo de anuência.pdf	28/04/2023 09:53:09	OZINETE CARVALHO VEIGA LIMA	Aceito
Outros	Termo de somelimagem.pdf	28/04/2023 09:51:15	OZINETE CARVALHO VEIGA LIMA	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4050  
 Bairro: Adilandópolis CEP: 69.057-070  
 UF: AM Município: MANAUS  
 Telefone: (02)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.120.189

Cronograma	Cronogramaatual.pdf	28/04/2023 09:41:29	OZINETE CARVALHO VEIGA LIMA	Aceito
Orçamento	ORGAMENTO.pdf	28/04/2023 09:26:59	OZINETE CARVALHO VEIGA LIMA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	TermodeResponsabilidade.pdf	28/04/2023 09:25:09	OZINETE CARVALHO VEIGA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLÉ.pdf	28/04/2023 09:23:26	OZINETE CARVALHO VEIGA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Foihaderosto.pdf	28/04/2023 09:22:52	OZINETE CARVALHO VEIGA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 15 de Junho de 2023

Assinado por:  
Eliana Maria Pereira da Fonseca  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950  
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070  
UF: AM Município: MANAUS  
Telefone: (02)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com