



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS - NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

MÁRCIA SOUZA DA ROSA

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E LEITURA: ANÁLISE DO PROGRAMA PIBID

CASCAVEL – PR
2019



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

MÁRCIA SOUZA DA ROSA

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E LEITURA: ANÁLISE DO PROGRAMA PIBID

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste - ao Programa de Pós-Graduação em Letras - nível de Mestrado e Doutorado - Área de Concentração Linguagem e Sociedade, tendo em vista a obtenção do título de Doutor.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Greice da Silva Castela

CASCAVEL – PR
2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

ROSA, Márcia Souza da
Formação inicial docente e leitura: : análise do
programa PIBID / Márcia Souza da ROSA; orientador(a),
Greice da Silva CASTELA, 2019.
205 f.

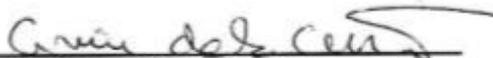
Tese (doutorado), Universidade Estadual do Oeste do
Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação
e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

1. Formação inicial;. 2. Leitura;. 3. PIBID.. I.
CASTELA, Greice da Silva. II. Título.

MÁRCIA SOUZA DA ROSA

Formação inicial docente e leitura: análise do programa PIBID.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:


 Greice da Silva Castela

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)


 Terezinha da Conceição Costa Hübner

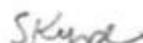
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)


 Clarice Nadir Von Borstel

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon
 (UNIOESTE)


 Valeska Gracioso Carlos

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)


 Rinaldo Vitor da Costa

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

Cascavel, 13 de março de 2019

A **Marlene Souza**, minha mãe.

Ao **Ricardo da Rosa**, meu marido.

A **Marina Aparecida Souza da Rosa**, minha filha.

Minhas pessoas preferidas no mundo, pois me escolheram, respectivamente, como filha, esposa e mãe.

AGRADECIMENTOS

Ao bom Deus, meu Grande Pai, por demonstrar que Sua Divina Providência faz da vida uma descoberta constante.

A Nossa Senhora Maria Aparecida, por abrir todos os caminhos, sempre intercedendo por mim junto ao Pai.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

À professora doutora Greice da Silva Castela, minha orientadora, pelo olhar sábio e profunda paciência, que fizeram deste curso de doutorado um caminho cheio de amor. Meus agradecimentos, respeito, admiração e especial carinho.

Ao apoio da prestimosa assessoria da secretária Daiane Soraia de Souza. Minha sincera gratidão por tudo.

Aos professores doutores que compuseram a banca de qualificação e que contribuíram expressivamente para a elaboração desta pesquisa: Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Clarice Nadir von Borstel, Denise Scolari Vieira e Rinaldo Costa.

A todos os professores que ministraram disciplinas durante o doutorado. Jamais irei esquecer-los.

Aos participantes desta pesquisa: egressos do PIBID e hoje professores. Seus depoimentos permitiram coparticipação nesta pesquisa.

Aos professores envolvidos com o programa PIBID, sejam coordenadores de projetos ou professores das escolas públicas. É muito bom saber que (ainda) lutamos pela melhoria da qualidade de ensino em nosso país.

Aos professores Coordenadores dos Projetos PIBID de Língua Portuguesa, e Língua Espanhola, respectivamente do IFPR - Palmas e da Unioeste – Cascavel, Roberto e Greice. Obrigada por subsidiarem as pesquisas sobre o trabalho desenvolvido por vocês.

Aos colegas de trabalho do IFPR - Instituto Federal do Paraná, especialmente àqueles que colaboraram com esta pesquisa. Obrigada pelo apoio e estímulo.

A todos os estudantes que já participaram de minhas aulas, como meus alunos. Graças a vocês, aprendi que o processo de ensino-aprendizagem é muito gratificante. Obrigada por contribuírem tanto.

Aos professores doutores que participam da banca de defesa: Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Clarice Nadir von Borstel, Rinaldo Costa e Valeska Gracioso Carlos. Que Deus abençoe a vida de vocês e a de seus familiares, com as maiores alegrias que um ser humano pode sentir.

Aos meus familiares, especialmente todos os meus irmãos, por compartilharem comigo toda a trajetória dos estudos realizados. Verdadeiros exemplos de luta, dia após dia. Vanusa, Getúlio, Rosana, Adilson, Adriana e Marcelo, vocês me inspiram.

Ao meu pai, Antônio Brekenfeld Dantas (*in memoriam*), pelo estímulo aos estudos. Agradeço muito por isso.

À senhora dona Marlene Souza, por tudo o que me ensinou e continua ensinando. Sempre minha primeira referência, minha amada mãe.

Ao meu marido, Ricardo da Rosa, também doutorando no mesmo período que eu, por apoiar e compartilhar este caminho. Obrigada por ser sempre a melhor pessoa. Meu amor é teu.

A Marina Aparecida Souza da Rosa, que ainda no meu ventre e agora já engatinhando por aí, encheu minha vida e a de meu marido do amor mais profundo e genuíno que poderíamos sentir. Amo-te, minha filha!

ROSA, Márcia Souza da. **Formação inicial docente e leitura: análise do programa PIBID**. 2018. (205 p.). Doutorado em Letras – PPGL – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

O cenário da formação inicial das licenciaturas no Brasil recebeu nos últimos anos apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cujo intuito é a valorização da formação de professores para a Educação Básica. Partindo deste contexto e considerando ainda o panorama delineado pelos resultados publicados pelos mecanismos de avaliação nacional e estudos na área da leitura, questionamos nesta investigação: De que forma o PIBID de Letras em duas Instituições de Ensino Superior abordou o trabalho com a leitura? O PIBID contribuiu ou não para a capacitação de seus bolsistas em relação à concepção de leitura que estes agora, enquanto professores possuem e para a prática dessa concepção nas atividades que propõem? Diante dessas inquietações, adotamos como tema a formação inicial docente e a leitura por meio do PIBID. Os sujeitos deste estudo são licenciados em Letras, egressos do programa, oriundos de duas IES do estado do Paraná, uma estadual e outra federal. Logo, este estudo apresenta dois objetivos gerais, o primeiro analisar o trabalho com a leitura desenvolvido na formação inicial dos egressos e ainda analisar a concepção de leitura e a prática adotada pelos ex-bolsistas em relação ao ensino-aprendizagem desta habilidade. Também adotamos como objetivos específicos: Caracterizar a formação inicial em leitura no PIBID, desenvolvida no subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR de Palmas - PR e no subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste de Cascavel - PR. (entre os anos 2007 e 2015); Verificar o perfil dos egressos do PIBID das IES analisadas; Reconhecer quais são suas concepções de leitura; Identificar os discursos dos egressos em relação ao que aprenderam sobre leitura nos subprojetos e a sua prática com a leitura. Para atender a esses objetivos, utilizamos as bases teóricas da concepção de linguagem como forma de interação, de acordo com Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochínov (2009), bem como as concepções de leitura, tratadas por autores como Geraldini (1996, 1997), Solé (1998), Leffa (1999), Kleiman (1999, 2002), Colomer e Camps (2002) entre outros. Optamos pela pesquisa de base qualitativa de cunho interpretativista e também usamos alguns recursos da pesquisa quantitativa. Assim, o enfoque metodológico foi desenvolvido a partir de Erickson (2001), André (2001), Denzin e Lincoln (2006), Fabricio (2006), Gil (2008), Flick (2009), Angrosino (2009), De Grande (2011), Bortoni-Ricardo (2008, 2012, 2013) e outros. Nosso ponto de partida são os postulados da Linguística Aplicada, conforme Cavalcanti (1986, 2001) e Moita Lopes (1996, 2006). Os instrumentos e procedimentos de pesquisa foram a análise documental, a aplicação de questionário e realização de entrevista semiestruturada. Os resultados apontam que houve muitas contribuições do PIBID, não só para formação inicial docente ao aproximar a universidade da escola, mas especialmente quanto ao trabalho com leitura. Conhecimentos estes que hoje fazem parte da prática dos ex-pibidianos.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial; leitura; PIBID.

ROSA, Márcia Souza da. **Formación inicial docente y lectura**: análisis del programa PIBID. 2018. (205 p.). - Doctorado en Letras - PPGL - Universidad Estadual del Oeste de Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

RESUMEN

El escenario de la formación inicial de las licenciaturas en Brasil ha recibido en los últimos años apoyo del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), cuyo propósito es la valorización de la formación de profesores para la Educación Básica. A partir de este contexto y considerando el panorama delineado por los resultados publicados por los mecanismos de evaluación nacional y estudios en el área de la lectura, cuestionamos en esta investigación: ¿De qué forma el PIBID de Letras en dos Instituciones de Enseñanza Superior abordó el trabajo con la lectura? ¿El PIBID contribuyó o no a la capacitación de sus becarios en relación a la concepción de lectura que éstos ahora, mientras los profesores poseen y para la praxis de esa concepción en las actividades que proponen? Ante estas inquietudes, adoptamos como tema la formación inicial docente y la lectura a través del PIBID. Los sujetos de este estudio son licenciados en Letras, egresados del programa, oriundos de dos IES del estado de Paraná, una estadual y otra federal. Por lo tanto, este estudio presenta dos objetivos generales, el primero analizar el trabajo con la lectura desarrollado en la formación inicial de los egresados y aún analizar la concepción de lectura y la praxis adoptada por los ex becarios en relación a la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad. Hemos establecido los siguientes objetivos: Caracterizar la formación inicial en la lectura en PIBID, desarrollado en el subproyecto de la IFPR portuguesa de Palmas - PR y Español Idioma subproyecto Unioeste de Cascavel - PR. (entre los años 2007 y 2015); Verificar el perfil de los egresados del PIBID de las IES analizadas; Reconocer cuáles son sus concepciones de lectura; Identificar los discursos de los egresados en relación a lo que aprendieron sobre lectura en los subproyectos y su praxis con la lectura. Para atender a estos objetivos, utilizamos las bases teóricas de la concepción del lenguaje como forma de interacción, de acuerdo con Bakhtin (2003) y Bakhtin / Volochínov (2009), así como las concepciones de lectura, tratadas por autores como Geraldini (1996, 1997) (1998), Leffa (1999), Kleiman (1999, 2002), Colomer y Camps (2002) entre otros. Optamos por la investigación de base cualitativa de cuño interpretativista y también usamos algunos recursos de la investigación cuantitativa. En este sentido, el enfoque metodológico se desarrolló a partir de Erickson (2001), André (2001), Denzin y Lincoln (2006), Fabricio (2006), Gil (2008), Flick (2009), Angrosino (2009), De Grande (2009) (2011), Bortoni-Ricardo (2008, 2012, 2013) y otros. Nuestro punto de partida son los postulados de la Lingüística Aplicada, según Cavalcanti (1986, 2001) y Moita Lopes (1996, 2006). Los instrumentos y procedimientos de investigación fueron el análisis documental, la aplicación de cuestionario y realización de entrevista semiestructurada. Los resultados apuntan que hubo muchas contribuciones del PIBID, no sólo para formación inicial docente al aproximar la universidad de la escuela, pero especialmente en cuanto al trabajo con lectura. Conocimientos estos que hoy forman parte de la praxis de los ex- PIBIDIANOS.

PALABRAS CLAVE: formación inicial; lectura; PIBID.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual de IES por categoria administrativa, de acordo com o Censo da Educação Superior.....	66
Figura 2 – Distribuição dos Campi do IFPR.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados e projeções do IDEB (anos iniciais do Ensino Fundamental).....	36
Quadro 2 – Resultados e projeções do IDEB (anos finais do Ensino Fundamental).....	36
Quadro 3 – Resultados de todos os IDEB até 2017 (anos iniciais do Ensino Fundamental).....	38
Quadro 4 – Resultados de todos os IDEB até 2017 (anos finais do Ensino Fundamental).....	39
Quadro 5 – Resultados do Brasil no PISA	41
Quadro 6 – Pesquisas sobre PIBID no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, desde 2014 até 2018.....	45
Quadro 7 – Correlação das pesquisas de mestrado profissional e mestrado acadêmico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, desde 2014 até 2018.....	46
Quadro 8 – Pesquisas de mestrado que correlacionam os temas PIBID, formação inicial e leitura, presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	47
Quadro 9 – Pesquisas de doutorado que tratam do PIBID no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, desde 2014 até 2018.....	48
Quadro 10 – Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	52
Quadro 11 – Caracterização dos sujeitos da.....	53
Quadro 12 – Categorias de análise documental.....	58
Quadro 13 – Categorias de análise (questionário e entrevista).....	61
Quadro 14 – Percorso metodológico.....	62
Quadro 15 – Modalidades de bolsa PIBID.....	79
Quadro 16 – Estrutura curricular do curso de Letras-Português/Espanhol da Unioeste Campus Cascavel.....	122
Quadro 17 – Disciplinas específicas do curso de Letras - Português/Espanhol da Unioeste Campus Cascavel.....	123
Quadro 18 – PPC do curso de Letras Português/Espanhol da Unioeste Campus Cascavel.....	128
Quadro 19 – Publicações do Subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste Campus.....	135

Quadro 20 – Estrutura curricular do curso de Letras - Português/Inglês do IFPR Campus Palmas.....	137
Quadro 21 – Componentes curriculares específicos do curso de Letras - Português/Inglês do IFPR Campus Palmas.....	140
Quadro 22 – PPC do curso de Letras Português/Inglês do IFPR Campus Palmas	142
Quadro 23 – Publicações do Subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR Campus Palmas.....	145
Quadro 24 – Categorias apresentadas no questionário:.....	160
Quadro 25 – Categorias apresentadas na entrevista:.....	184

LISTA DE ABREVIATURAS

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PISA	Programa de Avaliação Internacional de Estudantes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
PPC	Projeto Político Pedagógico
LA	Linguística Aplicada
MEC	Ministério da Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
ANDRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
MP	Mestrado Profissional
OBEDUC	Observatório da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
ET- UFPR	Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CES	Câmara da Educação Superior
CESu	Secretaria da Educação Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação
SETEC	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
Pronatec	Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

UNICS	Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná
FAFI	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas
AUXPE	Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	23
1.1 OS APORTES DA LINGUÍSTICA APLICADA	24
1.2 O TIPO DE PESQUISA: QUALITATIVA DE CUNHO INTERPRETATIVISTA E QUANTITATIVA.....	31
1.3 O CONTEXTO TEÓRICO DA PESQUISA	34
1.4 SUJEITOS DA PESQUISA	51
1.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	56
1.5.1 Análise documental.....	57
1.5.2 Questionário.....	59
1.5.3 Entrevista semiestruturada.....	60
1.5.4 Síntese da metodologia	62
2 A FORMAÇÃO INICIAL E O PIBID: COMPREENDENDO AS RELAÇÕES	64
2.1 A FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL.....	64
2.1.1 Breve história da educação no Brasil.....	64
2.1.2 A educação superior e o surgimento da Unioeste e do IFPR	66
2.1.3 Cursos de Licenciatura: teoria <i>versus</i> prática.....	70
2.1.4 A profissão docente e seus desafios.....	73
2.2 A PROPOSTA DO PIBID E SEUS OBJETIVOS GERAIS	76
2.2.1 O PIBID no IFPR e o subprojeto de Língua Portuguesa.....	82
2.2.2 O PIBID na Unioeste e o subprojeto de Língua Espanhola	88
3 A TEORIA SUBJACENTE À PESQUISA	93
3.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	93
3.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	100
3.2.1 Perspectiva ascendente de leitura (foco no texto).....	101
3.2.2 Perspectiva descendente de leitura (foco no leitor).....	103
<i>a) Etapas e estratégias de leitura</i>	106
3.2.3 Perspectiva interacional de leitura (autor-texto-leitor).....	113
3.2.4 Perspectiva de leitura discursiva (foco no discurso)	115
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	119
4.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?.....	119
4.1.1 PPC de Letras Português/Espanhol da Unioeste Campus Cascavel	120
4.1.2 Publicações do Subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste Campus Cascavel....	130

4.1.3 PPC de Letras Português/Inglês do IFPR Campus Palmas	136
4.1.4 Publicações do Subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR Campus Palmas	144
4.2 O QUE DIZEM AS RESPOSTAS DADAS AO QUESTIONÁRIO.....	146
4.2.1 A contribuição do PIBID para atuação docente:.....	147
4.2.2 Os conceitos de leitura.....	150
4.2.3 As contribuições quanto ao trabalho com leitura.....	153
4.2.4 O trabalho com leitura durante as aulas.....	156
4.3 O QUE DIZEM AS RESPOSTAS DADAS ÀS ENTREVISTAS.....	161
4.3.1 Sobre aulas “surpreendentes” e aulas que foram um “fracasso”.....	163
4.3.2 O papel do professor quanto ao ensino-aprendizagem da leitura	168
4.3.3 Ensinamentos e contribuição do PIBID	171
4.3.4 Encaminhamentos metodológicos no trabalho com leitura.....	175
4.3.5 Estudos sobre leitura realizados no PIBID	180
4.4 APROXIMAÇÕES DOS DADOS.....	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS.....	192
APÊNDICES	200

INTRODUÇÃO

O grande desafio que perpassa a formação inicial de docentes é dimensionar a prática pedagógica considerando o conhecimento teórico e as demandas educacionais contemporâneas. Ainda que existam orientações curriculares, muitos cursos de licenciatura não conseguem compreender em seus programas a importante e tão necessária convergência entre a teoria e a prática, especialmente no que se refere à vivência do que seja, de fato, o processo de ensinar e aprender. Logo, é possível afirmar que a primeira formação de professores, a licenciatura, invariavelmente tem delegado deficiências quanto aos desafios que incidem o trabalho do egresso em sala de aula, sobrecarregando a formação continuada com um papel que não pode ser só dela, isto é, fornecer fundamentação teórica e metodológica como subsídio para que o professor melhore suas práticas de ensino-aprendizagem.

Diante desse contexto, tal desafio tornou-se foco da criação de programas governamentais que buscam a melhoria da educação no Brasil, envolvendo um conjunto de interações e cooperações possíveis entre professores universitários, professores que estão na escola e licenciandos. Um dessas buscas resultou em uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID), programa no qual, focalizaremos a análise de nosso estudo que compreende a formação inicial docente e o ensino-aprendizagem da leitura.

O PIBID, na busca de apoiar projetos de iniciação à docência em instituições de ensino superior, atende a uma das atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), que é fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério. Nessa direção, esse programa instiga a investigação de problemas vivenciados no processo de ensino-aprendizagem e também provoca a participação e reflexão de futuros professores na prática docente com caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação qualitativa de problemáticas, tais como os baixos índices publicizados quanto à aprendizagem da leitura.

Quanto à leitura, são inúmeras as reflexões que cerceiam as defasagens apresentadas pela educação básica, uma vez que os próprios mecanismos de

avaliação nacional e internacional, mais especificamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) apontam para resultados insatisfatórios. Segundo Solé (1998), o ensino-aprendizagem da leitura proficiente permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e desperta o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo. Porém, não é isso que os índices de avaliação de leitura têm apontado¹. Podemos observar que o Brasil é o antepenúltimo em alguns índices, ficando entre os piores do mundo.

A partir da conjunção dos fatos supramencionados, propomos como tema desta pesquisa a formação inicial docente e leitura, a partir do desenvolvimento do PIBID em duas Instituições de Ensino Superior do Paraná. Trata-se do Instituto Federal do Paraná (IFPR) Campus Palmas, e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus Cascavel. Nas duas instituições cotejamos, respectivamente, um subprojeto do PIBID em Língua Portuguesa e outro em Língua Espanhola, desenvolvidos entre os anos 2007 e 2015.

A justificativa, para a escolha deste tema se deve a vários fatores: o primeiro deles por defendermos que nossa atenção deve se voltar para a formação inicial, pois acreditamos que é possível, durante um curso de licenciatura, o acadêmico sair preparado para enfrentar os desafios da profissão, assim “A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘prática’ constitutiva do mundo humano - é também ‘prática’”. (FREIRE, 1987, p.8). Segundo, por sermos professoras de línguas e acreditarmos, incondicionalmente, que o ensino-aprendizagem da leitura é a principal fonte da formação cidadã e, embora existam inúmeras pesquisas sobre o tema, uma busca minuciosa demonstrou que, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes há poucas que coadunam com formação inicial e o programa PIBID². O terceiro fator é acreditarmos que um programa do governo que se propõe a investir no estudante de licenciatura, pode sim apresentar bons resultados, ainda que muitos vejam isso como utopia. Justificamos ainda, que a escolha das duas IES ocorreu porque a pesquisadora deste estudo trabalha no IFPR e é estudante desde longa data na Unioeste.

¹ Conforme discriminado nos quadros 1, 2, 3, 4 e 5, respectivamente nas páginas 35, 37, 38 e 40. Quadros que tratam dos resultados do IDEB e do PISA nos últimos anos.

² De acordo com os quadros 6, 7, 8 e 9, respectivamente, nas páginas 44, 45, 46 e 47. Quadros que tratam das pesquisas publicizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes até 2018 (último ano disponibilizado).

Sobre a formação inicial, Castro e Amorin (2015) afirmam que deveríamos pensar em um cenário no qual os professores, ao fim de sua formação na licenciatura, não só estivessem bem preparados para as práticas que os esperam, mas, principalmente, que tivessem alcançado um grau de confiança e autonomia em enfrentar os desafios cotidianos. A formação inicial tem sido descrita como formação acadêmico-profissional, pois, conforme Santos (2012):

Discute-se a necessidade de os cursos de licenciatura aproximarem-se da complexidade da escola e dos aspectos que envolvem a docência. Assim, a aprendizagem profissional da docência e seu processo de iniciação tem sido um tema abordado no âmbito das pesquisas, tanto no que se refere às práticas formativas, quanto às políticas de formação de professores. (SANTOS, 2012, p. 358).

A autora aponta para a necessidade de que os estudantes de licenciatura estejam mais próximos da realidade das escolas, por isso, acaba por corroborar com a ideia de que o PIBID seja uma ação favorável à observação, à tematização e à problematização de experiências docentes, tornando-as fonte de aprendizagem e de conhecimento. Ações que tendem a permitir uma maior aproximação com a profissão a ser seguida.

Em relação à leitura, Kleiman (2002) explica que a atividade de leitura é uma atividade interacional, é um ato social, que envolve leitor e autor, que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas. Sem dúvida, pautando-nos em Bakhtin/Volochínov (2009) que ao tomarem a palavra como elemento ideológico, impelem à leitura tudo que nos circunda, ou seja, a sociedade como um todo: as pessoas, as instituições, os acontecimentos e especialmente às ideologias que elas carregam. Por isso, nossa preocupação volta-se para o processo de ensino-aprendizagem da leitura, pois tais teorizações têm repercutido na esfera escolar, pela intermediação de documentos oficiais norteadores do ensino.

[...] não há ponte entre a teoria e a prática. A prática exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na prática, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então, é preciso eleger o movimento como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida. (GERALDI, 1997, p. 32).

O problema de pesquisa deste estudo consiste, então, em pensar se as atividades de formação do PIBID contribuíram para a formação teórica e a prática dos seus egressos. Logo, as perguntas de pesquisa compreendem: De que forma o PIBID de Letras em duas Instituições de Ensino Superior abordou o trabalho com a leitura? O PIBID contribuiu ou não para a capacitação de seus bolsistas em relação à concepção de leitura que estes agora, enquanto professores possuem e para a prática dessa concepção nas atividades que propõem?

O grupo de sujeitos-participantes-colaboradores deste trabalho incluem egressos dos cursos de Letras que foram bolsistas do PIBID, entre os anos 2007 e 2015, das duas Instituições de Ensino Superior no estado do Paraná, já mencionadas. Com a finalidade de responder às questões assinaladas, propomos dois objetivos gerais: compreender o trabalho com a leitura desenvolvido na formação inicial desses ex-bolsistas egressos do PIBID e refletir sobre a concepção de leitura e a prática adotada pelos egressos do PIBID em relação ao ensino-aprendizagem dessa habilidade. Com a intenção de melhor atingirmos esse desígnio, consideramos também os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a formação inicial em leitura no PIBID, desenvolvida no subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR de Palmas- PR e no subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste de Cascavel – PR (entre os anos 2007 e 2015);
- Verificar o perfil dos egressos do PIBID das IES analisadas;
- Reconhecer quais são suas concepções de leitura;
- Identificar os discursos dos egressos em relação ao que aprenderam sobre leitura nos subprojetos e a sua prática com a leitura.

Para que esses objetivos sejam atendidos, valemo-nos de uma base teórica cuja apresentação corresponde ao desenvolvimento dos capítulos planejados para esta pesquisa. Ela está respaldada no interacionismo de Bakhtin e Volochínov (2009) e nos pressupostos da Linguística Aplicada, uma vez que partimos da hipótese que o PIBID tenha feito diferença na formação em leitura desses ex-acadêmicos, agora professores. Assim, passamos a descrever o desenvolvimento de cada capítulo, pautando-os nos autores que foram utilizados.

No primeiro capítulo tratamos da metodologia adotada, que será amparada pela Linguística Aplicada, pois esse estudo se insere nas práticas de formação inicial e de ensino-aprendizagem de leitura, partindo de uma base qualitativa de cunho

interpretativista e do pressuposto de que “o que torna o conhecimento científico diferente dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade” (GIL, 2008, p. 8). Tal seção ampara-se nos estudos de Cavalcanti (1986, 2001), Moita Lopes (1996, 2006), Erickson (2001), André (2001), Denzin e Lincon (2006), Fabricio (2006), Gil (2008), Bortoni-Ricardo (2008, 2012, 2013), Flick (2009), Angrosino (2009), e De Grande (2011). Gil (2008) ainda assinala que a metodologia é a trajetória que desenvolvemos para compreender o fato a ser pesquisado. Contextualizamos também um pouco das pesquisas que estão sendo realizadas no Brasil, especialmente pesquisas acadêmicas. Apresentamos a caracterização dos sujeitos da pesquisa e, finalmente, tratamos na última seção dos instrumentos e procedimentos de levantamento de dados que serão utilizados: análise documental, questionário e entrevista semiestruturada.

No segundo capítulo, refletimos sobre a formação inicial e o PIBID. Fazemos uma breve historização sobre a educação e o ensino superior no Brasil, as licenciaturas e especialmente o surgimento da Unioeste e do IFPR. A discussão sobre teoria *versus* prática, anseio deste estudo, também aparecem no segundo capítulo.

Na busca de uma apropriação que não se efetivou, o professor acaba desenvolvendo um trabalho intuitivo que mistura práticas tradicionais com um discurso pretensamente inovador, caracterizado por entendimentos equivocados. E não poderia ser de outra maneira! Como poderiam ter um entendimento claro e se sentirem seguros acerca desses novos princípios se a própria Academia os reconhece como tão complexos, sendo ainda foco de acirrados debates por parte de seus membros? Transformar ‘saberes científicos’ em ‘saberes a serem ensinados’ na prática escolar não é um trabalho fácil! (OLIVEIRA, 2010, p. 327).

Além disso, tratamos da proposta dos cursos de licenciatura e os desafios da profissão docente. Sobre o PIBID, compreendemos sua proposta e seus objetivos e analisamos o subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR Campus Palmas e também o Subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste Campus Cascavel. Utilizamos como base a Lei nº 9.394/1996³, a Lei nº 12.796/2013⁴ e o Decreto nº 7.219/2010⁵, que

³ Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 out. 2015.

tratam das diretrizes e bases da educação nacional e do programa. Também consultamos o Regulamento do PIBID (2013).

No terceiro capítulo, apresentamos a concepção de linguagem que subsidia nossa análise, cujo escopo teórico parte de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochínov (2009), pois nesta pesquisa tomamos a língua como processo de interação bem como seu caráter dialógico. Na sequência, abordamos a teoria da leitura, compreendendo suas diferentes perspectivas e analisando algumas de suas etapas e estratégias. Para isso, nos respaldamos em Geraldi (1984, 1996, 1997), Solé (1998), Leffa (1999), Kleiman (1999), Colomer e Camps (2002), Koch e Elias (2011), Menegassi, Fuza e Ohuschi (2011) e Costa-Hübes e Barreiros (2014).

No quarto e último capítulo, desenvolvemos a análise dos dados, a partir do arcabouço teórico acima exposto, no sentido de atender aos objetivos gerais traçados nesta pesquisa, isto é, analisar o trabalho com a leitura desenvolvido na formação inicial de ex-bolsistas egressos do PIBID, entre os anos 2007 e 2015, e refletir sobre a concepção de leitura e a prática adotada pelos egressos do PIBID em relação ao ensino-aprendizagem da leitura. Para convalidar essa intenção, levamos em conta o levantamento de dados proporcionado pelos procedimentos adotados: na análise documental, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso, doravante PPC, de cada um dos cursos de Letras das IES envolvidas e publicações dos subprojetos do PIBID, sejam livros ou capítulos bem como publicações em eventos científicos; Quanto ao questionário, analisamos a formação acadêmica; Atuação profissional; Participação no PIBID; Concepções de leitura e o encaminhamento da aula de leitura. Na entrevista semiestruturada, analisamos como os egressos reconhecem sua experiência no PIBID e como dizem desenvolver a prática com a leitura.

Acreditamos que o trabalho com leitura é, de fato, um dos grandes desafios enfrentados pelos professores egressos dos cursos de Letras. Por isso, a necessidade de refletirmos sobre a formação inicial em leitura.

⁴ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 9 out. 2015.

⁵ Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 9 out. 2015.

1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo inicial, apresentamos o percurso metodológico que norteia esta pesquisa, a fim de permitir responder as seguintes indagações: De que forma o PIBID de Letras nas duas IES abordou o trabalho com leitura? O PIBID contribuiu ou não para a capacitação de seus bolsistas em relação à concepção de leitura que estes agora enquanto professores possuem e para a prática dessa concepção nas atividades que propõem?

Inicialmente, apresentamos os aportes da Linguística Aplicada, que incentivam a reflexão crítica sobre as ações que permeiam as prática de ensino-aprendizagem. Na segunda seção, apresentamos o tipo de pesquisa abordando a pesquisa qualitativa de cunho interpretativista e quantitativa. Evidenciamos a necessidade de se analisar e construir novos significados mediante os fenômenos das interações sociais em sala de aula. Reforçamos, assim, a perspectiva de que a finalidade da pesquisa, não se restringe somente à descrição, mas é preciso “[...] relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 272).

Oportunamente, antes de especificarmos nossos procedimentos de geração de dados, visando uma pesquisa que cumpra o papel de compreender as contribuições do PIBID, quanto ao ensino-aprendizagem da leitura, realizamos, na terceira seção, intitulada contextualização, a composição do panorama que nos impeliu a este estudo. Trata-se da análise dos resultados publicados por alguns mecanismos de avaliação nacional e das publicações mais recentes sobre o tema em foco.

Na quarta seção deste capítulo, desenvolvemos uma apresentação detalhada dos sujeitos da pesquisa, explicitando mediante alguns dados, características relevantes quanto à participação dos egressos do PIBID, quando ainda cursavam a licenciatura em Letras, fosse na Unioeste Campus Cascavel, fosse no IFPR Campus Palmas e sua atuação.

Na quinta seção, caracterizamos os procedimentos de geração de dados adotados nesta pesquisa, ou seja, análise documental, questionário e entrevista semiestruturada. Estes foram escolhidos a fim de possibilitar atingir os objetivos gerais desta pesquisa, a saber: analisar o trabalho com a leitura desenvolvido na

formação inicial de ex-bolsistas egressos do PIBID e refletir sobre a concepção de leitura e a prática adotada pelos egressos do PIBID em relação ao ensino-aprendizagem dessa habilidade, bem como alcançar os objetivos específicos propostos, os quais são: Caracterizar a formação inicial em leitura no PIBID, desenvolvida no subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR de Palmas-PR e no subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste de Cascavel-PR (entre os anos 2007 e 2014); Verificar o perfil dos egressos do PIBID das IES analisadas e reconhecer quais são suas concepções de leitura; Identificar os discursos dos egressos em relação ao que aprenderam sobre leitura nos subprojetos e a sua prática com a leitura.

Por último, apresentamos uma síntese da metodologia adotada na pesquisa. Destacamos na primeira seção, o papel imprescindível da Linguística Aplicada, pois ao tomar como objeto de estudo a linguagem como prática social, volta-se inevitavelmente para o contexto de ensino-aprendizagem da leitura, portanto, para sala de aula.

1.1 OS APORTES DA LINGUÍSTICA APLICADA

Nesta primeira seção tratamos dos pressupostos da Linguística Aplicada, buscando esclarecer o modo como ela subsidia uma pesquisa que aborda o tema formação inicial em leitura. Ainda nesta mesma seção, refletiremos sobre a prática de pesquisa em sala de aula. Acreditamos que uma pesquisa que se pauta na Linguística Aplicada necessita considerar um professor que seja também pesquisador. Na seara desses dois temas, Linguística Aplicada e professor pesquisador, tratamos também da ética na pesquisa.

Cavalcanti (1986) em trabalho precursor sobre as características da Linguística Aplicada, doravante também LA, repudiava a ideia de que se tratava apenas da aplicação de teorias da Linguística, especialmente no ensino de línguas estrangeiras. Repudiava ainda, o forjado propósito de que a LA serviria para fornecer técnicas para a melhoria do ensino. Já naquele texto, a autora apontava qual era o caminho a ser seguido para uma pesquisa fundamentada na Linguística Aplicada:

O percurso de pesquisa em LA tem seu início na detecção de uma questão específica de uso da linguagem, passa para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões de estudo, continua com a análise da questão na prática, e completa o ciclo com sugestões de encaminhamento. (CAVALCANTI, 1986, p. 6).

Quando se trata de sugestões de encaminhamento, a autora não quis dizer, necessariamente que ao diagnosticar uma problemática, seja papel da Linguística Aplicada tentar resolvê-la, mas sim construir um aporte que subsidie a reflexão sobre a especificidade da questão. Conjuntamente ao grupo no qual a pesquisa se insere, faz-se necessário que haja discussões, análises e aí sim, sejam consideradas possíveis soluções. Vista desse modo, a LA configura-se como elemento fundamental nas pesquisas que envolvem os processos de ensino-aprendizagem.

Moita Lopes (1996) dando continuidade à caracterização da ciência Linguística Aplicada, delinea-a como uma área de investigação que se constitui como social. Essa consideração configurou vários caminhos para a pesquisa, sobretudo estudos que focalizam a linguagem do ponto de vista processual e que além de pesquisa qualitativa, utilizam métodos de investigação interpretativista. Logo, os processos de ensino-aprendizagem emergiram como temas de estudo:

A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem. (MOITA LOPES, 1996, p. 20).

Verificamos no exposto que, notadamente, a Linguística Aplicada preocupa-se com as questões relativas à natureza social dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e não exclusivamente com o ensino. Embora, já acreditemos que não seja possível pensar o ensino desconectado da aprendizagem e toda a natureza social do processo. Justificamos desse modo, a escolha em utilizarmos nesta pesquisa da expressão “ensino-aprendizagem” e não os dois termos separados.

Diante dessas primeiras considerações, propostas por Cavalcanti (1986) e Moita Lopes (1996) podemos definir a Linguística Aplicada como ciência que se preocupa com o social, compreendendo o contexto no qual os sujeitos da pesquisa

estão inseridos. A partir da constatação de uma questão de linguagem, o pesquisador irá buscar elucidá-la e, não, necessariamente resolvê-la. Ultimamente, considerando a forma como se organiza a escola, é preciso ressaltar que a LA adotou dois novos contornos: de um lado seu caráter transdisciplinar e ao mesmo tempo do outro um caráter indisciplinar, que passamos a tratar separadamente.

Quanto à sua transdisciplinaridade, a Linguística Aplicada possui a característica de extravasar as linhas que podem cerceá-la, ou seja, desconsiderar aquilo que possa impor-lhe limites. Outra característica é o intento de alargar suas fronteiras, no sentido de não se prender em apenas uma disciplina. Cavalcanti e Signorini (1998) já apresentavam essa perspectiva transdisciplinar, colocando a Linguística Aplicada como aquela que visa buscar o diferente, o inexplicável, aquilo que não é estático.

Diversos trabalhos têm sido publicados, compreendendo os aportes da Linguística Aplicada e seu caráter transdisciplinar. Entre inúmeros artigos, o texto de Graneto-Moreira (2015) aponta que a Linguística Aplicada não atende apenas aos propósitos da Linguística, mas de várias outras áreas e ao mesmo tempo de nenhuma delas, constituindo-se ela mesma como área independente. Isso se dá quando mediante a análise das implicações da pesquisa em Linguística Aplicada em perspectiva transdisciplinar, a autora observou as diversas vozes que emergem na pesquisa.

No que tange a Linguística Aplicada vista como área indisciplinar, Fabrício (2006) compreende que não é mais possível pautar estudos na busca de novas certezas, pois em se tratando de linguagem e práticas de ensino não existem certezas. Na verdade, a autora orienta que exercitemos uma “desaprendizagem” como possibilidade de buscar novos conhecimentos. Nas palavras da autora “revisitar posições e reavaliar nossas escolhas” (FABRICIO, 2006, p. 60).

A capacidade de exercermos uma “desaprendizagem” consiste em visualizarmos uma Linguística Aplicada interessada nas histórias, nos acontecimentos e nas práticas cotidianas, sempre para além de meros resultados. O pesquisador deverá estar inserido no seu campo de pesquisa, relativizando dados e considerando novas aprendizagens. Em se tratando de educação e, especialmente práticas de ensino-aprendizagem, as pesquisas em Linguística Aplicada devem tomar por base a história de vida dos alunos, professores e demais membros envolvidos na comunidade escolar. No caso de nosso estudo, procuramos

compreender uma análise aprofundada sobre os sujeitos envolvidos, isto é, os egressos do PIBID.

É necessário destacar ainda que se a Linguística Aplicada tem compromisso com a utilidade social da pesquisa, tem especialmente, compromisso com seu caráter ético. Fabricio (2006) menciona que quando se realiza uma pesquisa faz-se necessário realizar questionamentos que vão desde que quais são os benefícios, até se seus resultados podem ou não prejudicar algum grupo específico. Esse aspecto é relevante, à medida que na própria escolha metodológica e até mesmo na seleção e/ou exclusão de dados da pesquisa, muitas vezes demonstramos determinadas visões de mundo. Afinal, o pesquisador não é neutro. Entre tais visões de mundo, podem surgir imagens estereotipadas, que são extremamente danosas ao rigor da pesquisa.

Assim, é comumente visto que grande parte dos questionamentos impostos à pesquisa em educação e, mais particularmente, às pesquisas em Linguística Aplicada, confronta o papel do pesquisador. Acreditamos que talvez, por isso, muitas imagens negativas, como a do professor desqualificado, mal formado e desinformado acabam por ser reforçadas na publicação de alguns resultados de pesquisas, como as que serão mencionadas na subseção em que contextualizamos esse estudo. Fato lamentável, tendo em vista que ao refletir sobre a ética na pesquisa em Linguística Aplicada, Celani (2005) indica que “a preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades”. (CELANI, 2005, P. 110).

Ao relembramos que a LA sendo transdisciplinar e indisciplinar, pois preocupa-se com diferentes questões do processo de ensino-aprendizagem, problematizando-as, relativizando-as e, portanto, colocando-as em lugares de reflexão, destacamos que ela considera os sujeitos envolvidos em seus lugares sociais, refletindo sobre quais seriam as contribuições oferecidas a eles. Daí a permanente preocupação com a ética.

Discutidas essas perspectivas, de agora em diante passamos a inserir o papel do pesquisador dentro desse contexto. Em outros trabalhos, tais como Souza (2014) e Souza-Rosa (2015) averiguamos o quanto a Linguística Aplicada tem delegado importância ao papel de um professor que seja também pesquisador. Isso se dá por diferentes motivos e para compreender a escolha temática e o caminho

metodológico escolhido para esta pesquisa, faz-se necessário reiterarmos aqui quais são.

O primeiro dos motivos que nos impulsiona a escrever sobre o tema refere-se à dicotomia teoria e prática. Há muito sabemos que uma pesquisa aplicada “[...] vem da prática e volta para a prática, neste caso, a sala de aula” (CAVALCANTI, 2001, p. 45), porém nem sempre isso ocorre. Moita Lopes (2006) argumenta, mediante uma proposta de retextualização da pesquisa em Linguística Aplicada, que a principal problemática encontra-se no distanciamento que há entre esses dois campos, apontando que o fazer pesquisa tem se distanciado cada vez mais dos lugares sociais.

O distanciamento do pesquisador do lugar social onde desenvolve suas pesquisas gera uma dicotomização danosa à pesquisa, isto é, ao passo que temos muitos pesquisadores teorizando sobre atividades desenvolvidas em sala de aula, ao mesmo tempo temos a ausência desses mesmos pesquisadores nas práticas cotidianas de ensino, deixando as problemáticas da educação relegadas à suposições. Em outras palavras, concordamos com Bortoni-Ricardo (2008) ao afirmar que:

Não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Observamos que a autora é categórica em afirmar que é somente com um papel ativo, isto é, atuante e questionador, que o professor pode intrigar-se e construir sentidos diante daquilo que o incomoda ou que o desafia. Assim, ao invés de pensarmos no caminho do pesquisador que vai até à escola, podemos pensar no professor que vai até à universidade em busca de compreender melhor os desafios que o processo de ensino-aprendizagem lhe impõe. A partir da observação do seu trabalho, vemos a possibilidade do professor desenvolver análises, leituras e planos de ação para compreender os significados presentes naquele contexto. Muitas vezes há problemas urgentes que não podem esperar por soluções teóricas, nascidas de longas pesquisas. Nesse sentido, o professor irá em busca de aptidão para refletir sobre tais problemas.

Por outro lado, ao pensar na proposta de formação inicial do PIBID, pois instiga a investigação de problemas vivenciados no processo de ensino-aprendizagem e também provoca a participação de futuros professores nas práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, podemos vislumbrar a possibilidade de formarmos acadêmicos que cheguem às escolas, já desenvolvendo um papel ativo de em suas práticas docentes. O que, de fato, conflui com a visão da Linguística Aplicada.

Sabemos que uma questão em debate é de que muitos professores que conhecem o “chão da escola” questionam pesquisas que provêm de pesquisadores que nunca exercitaram a profissão, trabalhando em uma sala de aula. Essa crítica faz muito sentido, já que as práticas de ensino-aprendizagem variam em diversos aspectos, constituindo uma diversidade de ambientes de aprendizagem, todos qualitativamente diferentes. Assim, corroboramos com o propósito de realizarmos pesquisas de dentro, o seja, “nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar de ‘dentro’, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador” (ANDRÉ , 2001, p. 54).

Ainda sobre a questão do professor-pesquisador, Bortoni-Ricardo (2008) destaca que é seu papel a construção de teorias e também seu aperfeiçoamento em contextos de sala de aula, pois é lá que se encontram situações específicas passíveis de serem equiparadas com outras inúmeras situações ocorridas no mesmo ambiente. Assim, a autora indica em sua produção científica três questões que devem ser respondidas por esse professor-pesquisador:

O que está acontecendo aqui? O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional? (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41).

As perguntas, levantando problemas de pesquisa, são fundamentais para a prática de investigação, uma vez que clamam por reflexão e não apenas observação passiva. Considerando o exposto anteriormente, é visível que a particularidade da sala de aula, marcada pela interação entre professor e estudante, é ambiente propício para que esse profissional investigue seu próprio trabalho. Contudo, vemos que a autora reforça que não se deve questionar apenas a sala de aula, mas sim os

sujeitos envolvidos e toda a macroestrutura na qual a escola está inserida, desde sua cidade até o país.

Especificamente em relação aos sujeitos envolvidos, ao sugerir que se questione sobre as ações e o que elas significam para as pessoas envolvidas, Bortoni-Ricardo, em partes, corrobora com De Grande (2011), uma vez que ao escrever sobre a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada, esta última indica que o pesquisador há de pensar sempre em uma pesquisa de potencial emancipatório, isto é, que promova o crescimento, que seja relevante para os sujeitos. Em outras palavras, que contribua para a evolução dos processos de ensino-aprendizagem.

Esse comportamento ético, leva em consideração o sujeito durante todo o processo de pesquisa, seja na formulação de perguntas e seleção de dados seja na emissão de resultados. De Grande (2011) reflete ainda a respeito da relação entre pesquisador e pesquisados, contribuindo com uma análise das fragilidades que envolvem esses últimos, quando se trata de pensar em letramento, ou seja, leitura e escrita. Muitas vezes, trata-se de pessoas que em sua vida antes da escola não tiveram acesso à cultura letrada. Logo, faz-se necessário que as pesquisas não sirvam para contribuir com a desvalorização de grupos marcados pela pobreza e falta de escolarização, mas que promovam avanços.

A mesma autora, legitimando os estudos de Amorin (2003), questiona a ética do pesquisador, tomando por base o conceito bakhtiniano de exotopia, que assim explica “que dizer, suscintamente, que meu olhar sobre o outro não coincide com o olhar que ele tem de si mesmo” (De Grande, 2011, p. 22). É interessante observarmos que o fazer pesquisa trataria de analisar a maneira como o pesquisado se vê ou ainda, a maneira como o pesquisado vê o fato e o local em que está inserido. Assim, em um processo de interação, o pesquisador forneceria um olhar sem julgamentos, mas sim um olhar a partir da posição do olhar do pesquisado.

Nesta seção foi possível reconhecer os aspectos fundamentais da teoria da Linguística Aplicada, no que confere aos seus encaminhamentos para a pesquisa em sala de aula, bem como o papel do professor que neste contexto pode desenvolver além de suas práticas cotidianas de ensino-aprendizagem, a prática da pesquisa. Tais considerações levaram em conta a postura ética que deve permear a pesquisa neste campo, especialmente para que não cultivemos visões estereotipadas a respeito de nossos alunos e de nós mesmos, professores.

Na próxima seção tratamos da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, assinalando, portanto, a acuidade que devemos ter no levantamento de dados. Ou seja, se desejamos compreender os significados da formação inicial em leitura, dentro das práticas sociais em que elas ocorrem, particularmente em uma delas, que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, buscamos realizar com eficácia a interpretação.

1.2 O TIPO DE PESQUISA: QUALITATIVA DE CUNHO INTERPRETATIVISTA E QUANTITATIVA

Partindo do pressuposto de que “o que torna o conhecimento científico diferente dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade” (GIL, 2008, p. 8), desejamos nesta seção apresentar a forma de “verificar” que adotamos neste trabalho. Diante dessa ideia, o autor indica que a metodologia é a trajetória que desenvolvemos para compreender o fato a ser pesquisado. Tal afirmação nos leva a creditar importância a esta seção, quando trataremos da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, em busca de melhor compreendermos o caminho percorrido. Vale considerar ainda, que a pesquisa chamada de social, como é o caso desta, sempre utilizará uma metodologia que permita a obtenção de conhecimentos na esfera social.

A pesquisa qualitativa possui como foco a compreensão dos elementos que envolvem a problemática observada. Para desenvolver uma pesquisa qualitativa é necessário pensarmos como orienta Fabricio (2006), vendo-a como instável, repleta de achados, repleta de heterogeneidade. O que significa dizer que a pesquisa qualitativa está longe da objetividade e homogeneidade. Ao contrário, é utilizada como fonte de dúvidas, problematizações e reflexões.

Outro aspecto importante, destacado por De Grande (2011) é a falta de neutralidade da pesquisa qualitativa, nas palavras da autora “o pesquisador não é neutro, nem o fazer ciência é uma atividade descolada de fatores sociais, de crenças e formas socialmente construídas” (DE GRANDE, 2011, p. 12). Assim, verificamos que o juízo de valor está presente na pesquisa qualitativa e reiteramos o exposto no capítulo anterior, quanto ao julgamento do pesquisador sobre se sua pesquisa contribuirá e promoverá o grupo pesquisado. Para isso, questões ideológicas e da subjetividade vêm à tona.

Cabe à pesquisa qualitativa ter sempre em mente a situação em que está inserida, para que o contexto seja considerado, tendo em vista que “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralidade de esferas” (Flick, 2009, p. 20). No caso de nossa pesquisa ela está situada na sala de aula, mediante a análise do processo de formação inicial do PIBID.

Considerando esse aspecto, Angrosino (2009) reforça a necessidade de se fazer pesquisa situada, ou seja, levando em conta, por exemplo, as vivências dos indivíduos e suas histórias biográficas. No entanto, é preciso prestar atenção “[...] continuamente aos fundamentos do convencional, examinando o óbvio, aquilo que é tido por certo pelos participantes internos da cultura, que se tornou invisível para eles” (ERICKSON, 1989, p. 62). Compreendemos, então, que é preciso refletirmos constantemente sobre o meio, mesmo que inicialmente ele nos pareça irrelevante. No que concerne ao ambiente escolar, Erickson (2001) esclarece alguns aspectos:

[...] devemos assumir que diferenças quanto à aprendizagem e à atitude em relação a ela, devem-se, de alguma maneira, as diferenças nos tipos de interação que ocorrem entre professores, alunos e materiais didáticos. A linguagem e o discurso do cotidiano de sala de aula são um meio importante para essa interação. Práticas discursivas diferentes, aparentemente, oferecem aos alunos diferentes situações de envolvimento com a aprendizagem, fazendo a diferença na prática pedagógica (ERICKSON, 2001, p. 11-12).

Esse esclarecimento proporcionado pelo autor nos faz pensar sobre a prática do professor em sala de aula, durante o processo de ensino-aprendizagem, e verificarmos como ela é um campo profícuo para a pesquisa qualitativa. Pois a sala de aula é marcada pela heterogeneidade e compreende as diferentes histórias dos sujeitos envolvidos, não só dos alunos, mas também dos professores.

Partindo para os aspectos interpretativos da pesquisa qualitativa, podemos citar Denzin e Lincon (2006). Esses autores indicam que a prática qualitativa oferta uma multiplicidade de interpretações, acrescentando também que a possível constatação da realidade será construída em negociação entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Nessa abordagem, a pesquisa, então, desenvolveria o detalhamento da situação analisada e dos sujeitos envolvidos. São essas, portanto, as principais características da pesquisa qualitativa-interpretativa.

Especificamente sobre os postulados do paradigma interpretativista, Bortoni-Ricardo (2008) indica que ele surgiu como alternativa para o fazer ciência no início dos anos 1920. Pois os pensadores que idealizaram sua apresentação, discordavam que a ciências sociais e humanas pudessem fazer pesquisas tal qual a ciências exatas. No entanto, esses pensadores sabiam que não era possível deixar de lado o contexto sócio-histórico, já que no início do século XX viam-se grandes impactos devido ao desenvolvimento da tecnologia. Nas palavras da autora já assinaladas anteriormente “Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Portanto, verificamos que em se tratando das relações de ensino-aprendizagem de língua, a interpretação dos fatos apontados na pesquisa envolvem a análise dos sujeitos envolvidos, do contexto-histórico mais imediato e também do amplo, a saber: de sua comunidade local e de seu país. É o que também assinala Moita-Lopes (1996), ao afirmar que para o pesquisador não se tornar apenas um relator passivo, mas um agente ativo em seu processo de pesquisa é preciso levar em conta a subjetividade dos sujeitos envolvidos. Logo, ao desenvolver um trabalho assim, desenvolverá descrições e também análises extremamente selecionadas e cuidadosamente interpretadas. Nesse contexto, De Grande (2011) explicita as características desse tipo de pesquisa:

a) o privilégio por uma abordagem naturalista, ou seja, estuda os cenários naturais, e não criados para fins de pesquisa; b) a interpretação dos fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem; c) a geração e uso de uma variedade de materiais empíricos; d) a utilização de uma ampla variedade de práticas interpretativas. (DE GRANDE, 2011, p. 14).

Percebemos no fragmento acima que a pesquisa qualitativa de cunho interpretativista busca compreender os fenômenos em seus contextos específicos, tal qual realizamos neste trabalho. Ou seja, para considerar as práticas de leitura, desenvolvidas na formação inicial do PIBID e presente na prática dos ex-PIBIDianos envolvemos os sujeitos do processo. Finalmente, De Grande (2011) aponta para geração de uma variedade de materiais, assim como a utilização de uma ampla quantidade de práticas interpretativas. Em nossa pesquisa, utilizaremos instrumentos e procedimentos de levantamento de dados, todos compreendendo as

características mencionadas: análise documental, questionário, entrevista semiestruturada e observação com gravação em áudio.

A pesquisa qualitativa como um ato subjetivo e de construção é vista por Flick *et al* (2000) como princípio do conhecimento, que prefere estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis. No entanto, Gunter (2006) defende que o que diferencia a pesquisa qualitativa da quantitativa é justamente “a maneira de chegar a tal compreensão é por meio de explicações ou compreensões das relações entre variáveis”. (GÜNTHER, 2006, p. 202). É diante dessas duas citações que categorizamos nossa compreensão sobre a pesquisa qualitativa

Sabemos que a pesquisa qualitativa baseada na interpretação de documentos, questionários, entrevistas, observação com gravação em áudio e outros, nos permite diante de conteúdos, estados, respostas e comportamentos, analisar diferentes fenômenos e refletir sobre os mesmos. No entanto, é comumente a necessidade de haver um contraponto entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa, muitas vezes porque esta última é mais objetiva, mais racional e, portanto, detalharia melhor o item analisado. Logo, cremos que o fato de assumirmos a prática de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, não elimina a característica de confiabilidade e rigor da pesquisa quantitativa. Utilizamos também os aportes da pesquisa quantitativa no que se refere à análise de parte do questionário aplicado, especialmente na composição do perfil dos sujeitos da pesquisa.

Na sequência tratamos do contexto da pesquisa, buscando contextualizar um pouco das pesquisas que estão sendo realizadas no Brasil sobre nossa temática, sejam na publicação de livros, dissertações, teses ou artigos em periódicos. Desejamos apontar também quais são os mecanismos de avaliação nacional que vêm fornecendo dados sobre leitura e, diante dos resultados, observamos a criação de programas de apoio às Instituições de Ensino no que tange à formação do professor. Um deles, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, nosso objeto de pesquisa.

1.3 O CONTEXTO TEÓRICO DA PESQUISA

Pensar a linguagem a partir de suas práticas sociais, linguísticas e culturais tem sido uma tarefa desafiadora para o campo da pesquisa da grande área da

Linguística, Letras e Artes. Podemos afirmar que a execução dessa tarefa ocorreu com mais intensidade a partir da tradução e divulgação em língua portuguesa de obras provindas do círculo de Mikhail Bakhtin (1875-1975). Livros como *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, escrito conjuntamente por Bakhtin/Volochínov (2009)⁶ e *Estética da Criação Verbal de Bakhtin* (2003) instigam cada vez mais a pesquisa em linguagem, considerando práticas como a escrita e a leitura.

Contudo, de acordo com André (2001), desde que os rumos da pesquisa foram sendo direcionados para investigar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente fatores intraescolares como as interações sociais, as formas de organização do trabalho pedagógico e o papel dos sujeitos envolvidos, passaram a ser analisadas em seus contextos específicos, isto é, em sala de aula. Fato que estirou a pesquisa para campos bem específicos do ambiente escolar.

Entre vários trabalhos publicados, que privilegiam as práticas linguísticas nos processos de ensino-aprendizagem, destacam-se no Brasil inúmeros autores e obras. Podemos citar como exemplos produções como as de Geraldi (1984, 1996 e 1997), Kleiman (1999), Rojo (2000), Castela (2009), Mollica (2011), Koch e Elias (2011) e Bortoni-Ricardo (2012, 2013). Esses autores, ademais de outras questões da linguagem, tratam da leitura, estando em busca da compreensão do seu funcionamento cognitivo ou da análise dos processos de letramento. Em seus estudos há sempre o objetivo primordial de aumentar os graus de letramentos, compreendendo, desse modo, práticas que sejam mais proficientes no cumprimento da meta de formar bons leitores e escritores, por isso, a preocupação com a formação dos professores, seja inicial ou continuada, também está presente.

As publicações dos autores acima mencionados, muitas vezes, tomam como base índices de mecanismos de avaliação de leitura. Os resultados apontados por esses mecanismos chegam às universidades na concretude dos números e, assim, servem como referência para encaminhamentos de pesquisa. Apenas como ilustração, destacamos dois deles. Obviamente esta análise não possui intenções valorativas, mas analíticas, no sentido de pensar a educação e as práticas de ensino-aprendizagem de leitura, mediante dados concretos.

⁶ Nesta pesquisa optamos por utilizar apenas os autores Bakhtin e Volochínov, ainda que seja muito comum a obra *“Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem”* ser atribuída exclusivamente ao primeiro ou ao Círculo de Bakhtin, onde foram realizados tais debates.

O primeiro desses mecanismos é o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Trata-se de um sistema que aplica bianualmente a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc, mais conhecida como Prova Brasil. É uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado.

De acordo com Fernandes (2007), os resultados produzidos pela aplicação da Prova Brasil e o fluxo escolar, propiciam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, o que gera um número usado como referência para o Ministério da Educação - MEC - traçar metas para as escolas públicas. A seguir, verificamos nos quadros 1 e 2, os resultados dos últimos IDEB em relação à leitura e também a expectativa para os próximos anos, tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais do Ensino Fundamental. Colocamos os dois quadros na sequência, com a finalidade de compará-los logo em seguida.

Quadro 1 - Resultados e projeções do IDEB (anos iniciais do Ensino Fundamental):

REDE	Resultados e projeções							
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Estadual	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9	6,1
Municipal	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7
Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8
Privada	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,2	7,4	7,5

Fonte: Sítio do INEP. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

Quadro 2 - Resultados e projeções do IDEB (anos finais do Ensino Fundamental):

REDE	Resultados e projeções							
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Estadual	3,3	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,3
Municipal	3,1	3,3	3,5	3,9	4,3	4,6	4,9	5,1

Pública	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	4,7	5,0	5,2
Privada	5,8	6,0	6,2	6,5	6,8	7,0	7,1	7,3

Fonte: Sítio do INEP. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

De acordo com o exposto nos dois quadros, os resultados nas séries iniciais bem como nas séries finais do Ensino Fundamental apresentaram progressão, ainda que lenta, até 2017. O que significa dizer que a expectativa até 2021, tem sido de certo modo correspondida. Porém, analisando um número que sai de 3,9 em 2007 para 5,5 em 2017, (nas séries iniciais) e 3,5 em 2007 para 5,0 em 2017 (séries finais), em um espaço de 10 anos, verificamos que os resultados são bastante lentos, o que exige ampla organização, sempre em longo prazo e muito planejamento. De fato, é sabido que tais resultados acabam por nortear decisões administrativas e pedagógicas nas escolas, daí sua grande relevância.

Ainda em relação aos quadros anteriores, verificamos que nas séries iniciais do Ensino Fundamental (quadro 1) ocorrem melhores índices de leitura, sendo 5,7 no ano 2017. Ao passo que nas séries finais (quadro 2) os índices são reduzidos para 5,0. Logo, podemos concluir que há um declínio no desenvolvimento da prática de leitura conforme os estudantes avançam no decorrer das séries de estudo.

Cabe lembrar que o IDEB, conforme exposto por Fernandes (2007), não nasce somente dos resultados da Prova Brasil, na verdade ele é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho em exames padronizados aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para o IDEB de escolas e municípios) e do SAEB (no caso dos IDEB dos estados e nacional). O que significa que a dinâmica exige um trabalho conjunto, envolvendo diversas instâncias da comunidade escolar, a saber: alunos, professores, coordenações, pais, representações governamentais e outros.

No próximo quadro, vemos o resultado da última aplicação da Prova Brasil por região e estado (2017) comparado com o que era a expectativa, publicados pelo MEC e INEP no final daquele ano:

Quadro 3 – Resultados de todos os IDEB até 2017 (anos iniciais do Ensino Fundamental)

Unidade da Federação	Ideb - total									
	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Indicador de Rendimento (P) 2017	Nota Média Padronizada (N) 2017	Ideb 2017	Meta Ideb 2017
Brasil	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	0,94	6,15	5,8	5,5 🟡
Norte	3,0	3,4	3,8	4,2	4,3	4,7	0,90	5,46	4,9	4,7 🟡
Rondônia ⁽¹⁾⁽²⁾	3,6	4,0	4,3	4,7	5,2	5,4	0,93	6,20	5,8	5,3 🟢
Acre ⁽¹⁾⁽²⁾	3,4	3,8	4,3	4,6	5,1	5,4	0,91	6,38	5,8	5,1 🟢
Amazonas ⁽¹⁾⁽²⁾	3,1	3,6	3,9	4,3	4,7	5,2	0,92	5,90	5,4	4,8 🟢
Roraima ⁽¹⁾⁽²⁾	3,7	4,1	4,3	4,7	5,0	5,2	0,93	5,93	5,5	5,4 🟢
Pará ⁽¹⁾⁽²⁾	2,8	3,1	3,6	4,2	4,0	4,5	0,87	5,35	4,7	4,4 🟢
Amapá ⁽¹⁾⁽²⁾	3,2	3,4	3,8	4,1	4,0	4,5	0,90	5,16	4,6	4,9 🟡
Tocantins ⁽¹⁾⁽²⁾	3,5	4,1	4,5	4,9	5,1	5,1	0,94	5,90	5,6	5,2 🟢
Nordeste	2,9	3,5	3,8	4,2	4,3	4,8	0,92	5,56	5,1	4,6 🟡
Maranhão ⁽²⁾	2,9	3,7	3,9	4,1	4,1	4,6	0,93	5,15	4,8	4,5 🟢
Piauí ⁽²⁾	2,8	3,5	4,0	4,4	4,5	4,9	0,91	5,83	5,3	4,5 🟢
Ceará ⁽²⁾	3,2	3,8	4,4	4,9	5,2	5,9	0,97	6,38	6,2	4,8 🟢
R. G. do Norte ⁽²⁾	2,7	3,4	3,9	4,1	4,4	4,8	0,91	5,51	5,0	4,4 🟢
Paraíba ⁽²⁾	3,0	3,4	3,9	4,3	4,5	4,9	0,91	5,65	5,1	4,7 🟢
Pernambuco ⁽²⁾	3,2	3,6	4,1	4,3	4,7	5,0	0,92	5,69	5,2	4,9 🟢
Alagoas ⁽²⁾	2,5	3,3	3,7	3,8	4,1	4,7	0,93	5,62	5,2	4,2 🟢
Sergipe ⁽²⁾	3,0	3,4	3,8	4,1	4,4	4,6	0,88	5,57	4,9	4,7 🟢
Bahia ⁽²⁾	2,7	3,4	3,8	4,2	4,3	4,7	0,89	5,68	5,1	4,4 🟢
Sudeste	4,6	4,8	5,3	5,6	5,9	6,1	0,97	6,62	6,4	6,1 🟢
Minas Gerais ⁽²⁾	4,7	4,7	5,6	5,9	6,1	6,3	0,98	6,66	6,5	6,2 🟢
Espírito Santo ⁽²⁾	4,2	4,6	5,1	5,2	5,4	5,7	0,94	6,36	6,0	5,8 🟢
Rio de Janeiro ⁽²⁾	4,3	4,4	4,7	5,1	5,2	5,5	0,92	6,31	5,8	5,9 🟡
São Paulo ⁽²⁾	4,7	5,0	5,5	5,6	6,1	6,4	0,98	6,78	6,6	6,3 🟢
Sul	4,4	4,8	5,1	5,5	5,8	6,0	0,95	6,55	6,2	6,0 🟡
Paraná ⁽²⁾	4,6	5,0	5,4	5,6	5,9	6,2	0,95	6,78	6,5	6,2 🟢
Santa Catarina ⁽²⁾	4,4	4,9	5,2	5,8	6,0	6,3	0,97	6,71	6,5	6,0 🟢
R. G. do Sul ⁽²⁾	4,3	4,6	4,9	5,1	5,6	5,7	0,93	6,29	5,8	5,9 🟡
Centro-Oeste	4,0	4,4	4,9	5,3	5,5	5,7	0,96	6,26	6,0	5,6 🟡
M. G. do Sul ⁽²⁾	3,6	4,3	4,6	5,1	5,2	5,5	0,91	6,28	5,7	5,2 🟢
Mato Grosso ⁽²⁾	3,6	4,4	4,9	5,1	5,3	5,7	0,98	6,04	5,9	5,3 🟢
Goiás ⁽²⁾	4,1	4,3	4,9	5,3	5,7	5,8	0,96	6,32	6,1	5,7 🟢
Distrito Federal ⁽²⁾	4,8	5,0	5,6	5,7	5,9	6,0	0,95	6,65	6,3	6,3 🟢

Fonte: Sítio do INEP. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Conforme o exposto no quadro 3, verificados na sinalização em laranja a direita, que os únicos estados que não corresponderam à expectativa governamental foram o Amapá, Rio de Janeiro e o Rio Grande do Sul. No entanto, os resultados são considerados muito bons, pois os estados de Minas Gerais, São Paulo, Espírito

Santo, Ceará, Paraná, Santa Catarina, Goiás e Distrito Federal alcançaram um IDEB igual ou maior que 6.

Outra observação relevante, quando analisamos o contexto da última aplicação da Prova Brasil (2017) e seus resultados mediante o IDEB, é que o índice alcançado foi igual a 5,8, portanto, a meta proposta foi superada em 0,3 ponto. Lembrando que esses resultados incluem a rede pública e privada, quando tratamos apenas da primeira, infelizmente, o índice cai, isto é, 0,3 ponto inferior.

No próximo quadro, vemos as expectativas por estado em relação ao IDEB de 2017 e a média obtida no resultado final daquele ano.

Quadro 4 – Resultados de todos os IDEB até 2017 (anos finais do Ensino Fundamental)

Unidade da Federação	Ideb - total									
	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Indicador de Rendimento (P) 2017	Nota Média Padronizada (N) 2017	Ideb 2017	Meta Ideb 2017
Brasil	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	0,87	5,36	4,7	5,0 🚩
Norte	3,2	3,4	3,6	3,8	3,8	4,0	0,85	4,96	4,2	4,7 🚩
Rondônia ⁽¹⁾⁽²⁾	3,4	3,4	3,5	3,7	3,9	4,2	0,91	5,44	4,9	4,9 🟢
Acre ⁽¹⁾⁽²⁾	3,5	3,8	4,1	4,2	4,4	4,5	0,92	5,15	4,7	5,0 🚩
Amazonas ⁽¹⁾⁽²⁾	2,7	3,3	3,5	3,8	3,9	4,4	0,89	5,11	4,5	4,2 🟢
Roraima ⁽¹⁾⁽²⁾	3,4	3,7	3,7	3,7	3,7	3,8	0,87	4,76	4,1	4,9 🚩
Pará ⁽¹⁾⁽²⁾	3,3	3,3	3,4	3,7	3,6	3,8	0,81	4,71	3,8	4,8 🚩
Amapá ⁽¹⁾⁽²⁾	3,5	3,5	3,6	3,7	3,6	3,7	0,83	4,58	3,8	5,0 🚩
Tocantins ⁽¹⁾⁽²⁾	3,4	3,7	3,9	4,1	3,9	4,1	0,88	5,27	4,6	4,9 🚩
Nordeste	2,9	3,1	3,4	3,5	3,7	4,0	0,84	5,00	4,2	4,3 🚩
Maranhão ⁽²⁾	3,0	3,3	3,6	3,6	3,6	3,8	0,86	4,56	3,9	4,5 🚩
Piauí ⁽²⁾	3,1	3,5	3,8	4,0	4,0	4,2	0,86	5,27	4,5	4,6 🚩
Ceará ⁽²⁾	3,1	3,5	3,9	4,2	4,4	4,8	0,93	5,48	5,1	4,6 🟢
R. G. do Norte ⁽²⁾	2,8	3,1	3,3	3,4	3,6	3,8	0,78	4,96	3,8	4,3 🚩
Paraíba ⁽²⁾	2,7	3,0	3,2	3,4	3,5	3,8	0,81	4,88	3,9	4,2 🚩
Pernambuco ⁽²⁾	2,7	2,9	3,4	3,5	3,8	4,1	0,88	5,03	4,4	4,2 🟢
Alagoas ⁽²⁾	2,4	2,7	2,9	2,9	3,1	3,5	0,85	4,99	4,2	3,9 🟢
Sergipe ⁽²⁾	3,0	3,1	3,2	3,3	3,2	3,5	0,76	5,13	3,9	4,5 🚩
Bahia ⁽²⁾	2,8	3,0	3,1	3,3	3,4	3,7	0,77	4,85	3,7	4,3 🚩
Sudeste	3,9	4,1	4,3	4,5	4,6	4,8	0,90	5,54	5,0	5,4 🚩

Minas Gerais ⁽²⁾	3,8	4,0	4,3	4,6	4,8	4,8	0,87	5,48	4,7	5,2	
Espírito Santo ⁽²⁾	3,8	4,0	4,1	4,2	4,2	4,4	0,85	5,55	4,7	5,3	
Rio de Janeiro ⁽²⁾	3,6	3,8	3,8	4,2	4,3	4,4	0,85	5,53	4,7	5,1	
São Paulo ⁽²⁾	4,2	4,3	4,5	4,7	4,7	5,0	0,94	5,58	5,3	5,6	
Sul	3,8	4,1	4,3	4,3	4,3	4,6	0,86	5,64	4,9	5,3	
Paraná ⁽²⁾	3,6	4,2	4,3	4,3	4,3	4,6	0,87	5,62	4,9	5,1	
Santa Catarina ⁽²⁾	4,3	4,3	4,5	4,9	4,5	5,1	0,91	5,72	5,2	5,7	
R. G. do Sul ⁽²⁾	3,8	3,9	4,1	4,1	4,2	4,3	0,83	5,61	4,6	5,3	
Centro-Oeste	3,4	3,8	4,1	4,3	4,5	4,7	0,92	5,47	5,0	4,9	
M. G. do Sul ⁽²⁾	3,4	3,9	4,1	4,0	4,1	4,5	0,87	5,51	4,8	4,9	
Mato Grosso ⁽²⁾	3,1	3,8	4,3	4,5	4,4	4,6	0,96	5,10	4,9	4,6	
Goiás ⁽²⁾	3,5	3,8	4,0	4,2	4,7	4,9	0,94	5,59	5,3	5,0	
Distrito Federal ⁽²⁾	3,8	4,0	4,4	4,4	4,4	4,5	0,87	5,59	4,9	5,3	

Fonte: Sítio do INEP. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

Verificamos no quadro 4, que os progressos mais expressivos foram alcançados por Amazonas, Ceará e Mato Grosso. No outro extremo, com pouca evolução no IDEB, Amapá, Roraima e Rio Grande do Sul. Cabe também destaque para os estados de Goiás, Santa Catarina, São Paulo e Ceará, pois esses estados tiveram os melhores desempenhos nos anos finais do ensino fundamental.

Antes de continuarmos a contextualização deste trabalho de pesquisa e analisarmos o outro mecanismo de avaliação, é importante observar os impactos dos resultados do IDEB sobre os estado e especialmente sobre o processo de ensino aprendizagem. Rosa (2015) e Souza (2015) em suas dissertações de mestrado evidenciaram o quanto os índices do IDEB conferem preocupação aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, seja quanto à escrita seja quanto à leitura. Ambos participaram do projeto chamado Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região oeste do Paraná, que será devidamente contextualizado mais adiante.

O segundo mecanismo de avaliação que tomamos como ponto de partida, também coordenado no Brasil pelo INEP, é o *Programme for International Student Assessment* - PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Trata-se de uma avaliação comparada, aplicada a estudantes de diferentes países, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria deles.

O exame PISA vem sendo aplicado trienalmente no Brasil desde o ano 2000, compreendendo as áreas de leitura, matemática e ciências. Podemos ver no quadro a seguir, alguns índices, sendo que os últimos resultados divulgados referem-se à aplicação que ocorreu em 2015.⁷

Quadro 5 - Resultados do Brasil no PISA

Dados	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	19.204	23.141
Leitura	396	403	393	412	407	407
Matemática		356	370	386	389	377
Ciências			390	405	402	401

Fonte: Sítio do INEP. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf >. Acesso em: 29 nov. 2018.

É possível subtrair do quadro 5 que o Brasil apresenta índices instáveis no que se refere à leitura. Enquanto no ano 2000, o país obteve 396 pontos, esse índice aumentou em 2003, mas voltou a cair para 393 em 2006, o que certamente não é satisfatório. A mesma coisa ocorreu em 2009 e em 2012, conquistando índices, respectivamente de 412 e 407, sendo que esta última média se manteve em 2015, último ano com publicação de resultados. Verificamos, nesse sentido, que a questão da leitura caminha descompassada no decorrer dos últimos anos. O fato de os resultados em leitura estacionarem em 2012 e 2015 é fenômeno preocupante e gera inúmeros trabalhos sobre esse tema.

O programa PISA é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Essa organização conjuntamente com o SAEB têm o intuito de buscar indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação no Brasil, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. No entanto, constata-se que dos 70 países que participaram do último exame do PISA, realizado em 2015, o Brasil ocupa a posição

⁷ Em 2018, o exame PISA também foi aplicado, compreendendo justamente avaliação em Leitura. No entanto, índices desta última aplicação não haviam sido divulgados, quando da finalização deste texto.

59 no ranking de leitura (BRASIL, 2016). Os 5 primeiros colocados no exame que inclui ainda as áreas de ciências e matemática são Cingapura com 535 pontos, China, com 527 pontos, Canadá também com 527, Finlândia com 526 e Irlanda com 521.

Especificamente em relação ao Exame PISA aplicado em 2015 e seus resultados divulgados em 2016, Cruz (2017) analisa que:

Com relação ao percentual de respostas corretas, o Brasil teve média de 41,4%, inferior aos países da OCDE, como Finlândia (65,5%), Canadá (64,9%), Coreia do Sul (64,4%), Estados Unidos (60,0%), Portugal (59,9%), Espanha (59,8%) e Chile (51,9%)⁴. Ainda conforme os dados disponibilizados pelo PISA, 51,0% dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível 2 em leitura, patamar estabelecido como necessário para que consigam exercer sua cidadania de maneira plena, o qual exige que o leitor localize informações, reconheça a ideia principal, interprete uma parte delimitada do texto, compare características e estabeleça conexões entre o texto e conhecimentos externos. (CRUZ, 2017, p. 18).

Conforme os resultados esmiuçados na citação acima, vemos que a situação do Brasil é inquietante. Quando o exercício da cidadania é questionado, à medida que nossos estudantes apresentam dificuldade para reconhecer ao menos a ideia principal de um texto, uma pesquisa como essa e tantas outras já realizadas sobre o tema leitura, justificam-se.

Temos a noção de que os índices expostos nos quadros 1, 2, 3, 4 e 5, referentes aos mecanismos de avaliação nacional e internacional - IDEB e PISA, são compostos por vários elementos, incluindo a taxa de aprovação das instituições de ensino participantes. Esse e outros fatores comprometem uma análise que se proponha a avaliar somente o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, especialmente um processo complexo como o de leitura. Contudo, esses mecanismos são os que estão à nossa disposição e verificamos que se prestam a nossa contextualização, servindo como um dos nossos pontos de partida.

Os resultados do IDEB e do PISA, considerados insatisfatórios, impulsionaram o estímulo a pesquisas no Brasil no que diz respeito à criação de programas para alavancar a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Nos últimos anos foram apresentadas ações que envolvem desde a pós-graduação até o estudante em formação inicial.

Especificamente em relação à área de Letras, podemos citar a implementação de três ações cujo objetivo é ofertar uma formação de qualidade, integrando a pós-graduação e a escola básica, além de produzir conhecimentos.

A primeira ação é a criação do Mestrado Profissional - MP, regulamentado pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Trata-se de uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a demandas específicas, tal como pesquisa realizada por Almeida (2015) no Mestrado Profissional, que trata dos desafios e das possibilidades da leitura do texto no Ensino Fundamental. Esse programa oferece bolsa de estudos aos professores participantes bem como afastamento integral de suas prática de sala de aula, para que possam se dedicar integralmente aos estudos da linguagem. Nos últimos anos, infelizmente, devido a algumas ações governamentais, essas bolsas não têm sido disponibilizadas a todos os estudantes bem como não têm sido concedido afastamento integral a todos.

O Segundo Programa é o OBEDUC - Observatório da Educação⁸, parceria entre a CAPES e o INEP. Possui como objetivo fomentar estudos e pesquisas em educação que utilizem a infraestrutura disponível nas Instituições de Educação Superior (IES) e as bases de dados existentes no INEP. Essa ação visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica, além de estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

Considerando o Programa Observatório da Educação, bem como os resultados dos índices dos mecanismos de avaliação nacional descritos anteriormente, várias pesquisas em nível de pós-graduação foram desenvolvidas nos diferentes projetos contemplados por ele. Podemos citar Zago (2013), Rosa (2014), Souza (2014), Saraiva (2014), Gedoz (2015), Wathier (2016)⁹ e outros. Tais estudos abordam temas como escrita, reescrita, gêneros textuais, variação

⁸ Programa já extinto, porém ainda em trânsito quando demos início aos trabalhos desta pesquisa. O último edital lançado foi em 2012.

⁹ Pesquisas associadas ao Projeto nascido de proposta aprovada perante o edital nº 38/2010 da CAPES, que possui a coordenação da Profa. Dra. Terezinha da Conceição da Costa-Hübes, intitulado "Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região oeste do Paraná" e encontra-se ligado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, nível de Mestrado e Doutorado, da UNIOESTE. O referido projeto teve vigência entre dez./2010 e junho/2015.

linguística, leitura e outros, sempre tomando por base os resultados insatisfatórios do IDEB de escolas públicas. Eles apresentam em comum, a preocupação com os processos de ensino-aprendizagem de estudantes dos anos iniciais, a partir da formação continuada de professores.

É sabido que a formação continuada é um dos elementos fundamentais para a especialização da prática docente, tendo em vista que durante sua trajetória profissional, o professor necessita estar atento às novas teorias e metodologias que possam propiciar-lhe aperfeiçoamento. No entanto, concordamos com Candau (1996), que já assinalava:

[...] a formação contínua não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua (CANDAUI, 1996, p. 150).

Por isso, justifica-se a proposta do Programa Observatório da Educação, que compreende projetos de longa duração, mas que infelizmente teve seu último edital publicado em 2012. Algumas ações transcorreram nos anos seguintes, pois envolviam inclusive pesquisas no nível de pós-graduação, com a publicação de dissertações e teses. Em algumas IES, os projetos se mantiveram, ainda que sem recursos do governo.

Por último, apresentamos também o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Voltado para formação inicial, esse programa será objeto de análise deste estudo e, por conseguinte, será mais aprofundado em um capítulo posterior. O objetivo do PIBID é valorizar a docência nas universidades e incentivar os estudantes das licenciaturas para atuação do ensino básico. Trata-se de um programa de formação inicial, compreendendo professores orientadores na Instituição de Ensino, acadêmicos e, ainda, professores nas escolas que recebem os alunos bolsistas.

Pesquisas sobre os resultados do PIBID vêm sendo realizadas em diversos programas de pós-graduação, como é possível visualizar no quadro abaixo,

elaborado a partir de dados fornecidos pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES:¹⁰

Quadro 6 - Pesquisas sobre PIBID no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, desde 2014 até 2018.

Refinamento dos resultados da pesquisa	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Termo: PIBID	93	121	187	176	106	683
Grande Área: Linguística, Letras e Artes	8	10	18	18	4	58
Áreas do conhecimento: Letras, Linguística, LA e Língua Portuguesa	7	6	17	15	3	48
Pesquisas por Programas (48):	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Mestrado Profissional	0	0	0	2	0	2
Mestrado Acadêmico (dissertações)	5	4	10	9	3	31
Doutorado (teses)	2	2	7	4	0	15

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora a partir dos dados disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: < <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

O quadro seis apresenta o número de pesquisas sobre PIBID, presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Como o número apresentado foi 683, optamos por realizar um refinamento da pesquisa, incluindo a grande área de conhecimento da CAPES em que se insere nosso trabalho de pesquisa, a chamada Linguística, Letras e Artes bem como apenas as áreas de conhecimento intituladas: Letras, Linguística, LA e Língua Portuguesa, descartando assim publicações que fossem da área de música, teatro e outras.

¹⁰ O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> traz informações apenas sobre textos produzidos até 2018. Realizamos uma consulta em 17 de junho 2016, mas esta foi atualizada em 14 de dez. 2018, quando da composição do quadro 6.

Como foi dito anteriormente, essa busca compreendeu o espaço de publicação que vai desde 2014 a 2018, incluindo textos do mestrado profissional, dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Tal recorte se deu por termos iniciado o nosso doutorado em 2015 e julgarmos coerente realizar a pesquisa desde o ano anterior até o último ano de doutorado, ou seja, quando a defesa de tese estivesse premente. Podemos afirmar, então, que de acordo com o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, nesses 5 anos foram produzidos 48 textos sobre o PIBID.

Continuando o refinamento da pesquisa, de acordo com o que foi sistematizado no quadro 6, verificamos que houve 2 publicações no mestrado profissional, 31 dissertações no mestrado acadêmico e 15 teses. Desse modo, resolvemos apresentar um novo quadro, direcionando os títulos dos trabalhos para nosso tema, neste caso formação inicial e leitura. Nesse sentido, o próximo quadro apresenta uma análise dos títulos dos textos de mestrado profissional e mestrado acadêmico, correlacionando numericamente com os temas de nosso trabalho. Trataremos das teses de doutorado à parte, em outro quadro.

Quadro 7 - Correlação das pesquisas de mestrado profissional e mestrado acadêmico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, desde 2014 até 2018.

Assuntos Pesquisados	Mestrado Profissional 2	Mestrado Acadêmico 31	Total
PIBID	0	18	18
Formação Inicial	1	9	10
Leitura	1	2	3
PIBID e Formação inicial	0	3	3
PIBID e Leitura	0	0	0
Pibid, Formação inicial e Leitura	0	0	0

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora a partir dos dados disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: < <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>>. Acesso em: 16/02/2018.

Observamos no quadro 7 que as duas pesquisas publicadas por mestrados profissionais não tratam necessariamente do tema PIBID. De acordo com o que vimos no resumo disponível no sítio da CAPES, ambas estão relacionadas à literatura, compreendendo uma o ensino de fábulas e a outra a leitura de poesias. Em outras palavras, uma compreende formação inicial e a outra leitura, temas de nosso trabalho de pesquisa, mas não com abordagem na linguística.

Já as 31 dissertações de mestrado tratam dos três temas de nossa pesquisa: PIBID, formação inicial e leitura, inclusive 3 delas correlacionam os temas PIBID e formação inicial e nenhuma o PIBID com leitura. Assim, considerando essas 3 dissertações, resolvemos discriminá-las um pouco mais, destacando a IES, o programa, seu título, autor, ano e uma breve síntese do resumo para que saibamos razoavelmente como foi a abordagem. Vale recordar, no entanto, que nenhuma das pesquisas abrange os três temas propostos nesta tese de doutoramento.

Quadro 8 - Pesquisas de mestrado que correlacionam os temas PIBID, formação inicial e leitura, presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

IES	PROGRAMA	DISSERTAÇÃO	AUTOR	ANO	SÍNTESE DO RESUMO
Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ	Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada	O PIBID como espaço para o desenvolvimento da autonomia de professores de língua inglesa em formação inicial	Fernanda Passos da Trindade Jorge Neres	2014	Nesta pesquisa foram investigadas quais frustrações e dificuldades esses professores em formação inicial enfrentaram ao tentarem implementar uma aprendizagem autônoma e como eles lidam com os objetivos e metas do PIBID.
Universidade Estadual do Oeste do Paraná Unioeste	Programa de Pós-Graduação em Letras	Formação inicial de professores de língua portuguesa: retratos e reflexos do PIBID	Fernanda Maria Muller Gehring	2016	A pesquisa revela dados interessantes do ponto de vista dos bolsistas egressos sobre os impactos do PIBID na sua formação docente, principalmente no que concerne à interação entre o professor em formação e o aluno da educação básica, a aproximação entre universidade e escola e, conseqüentemente, o elo entre teoria e prática.
Universidade Estadual do Oeste do Paraná Unioeste	Programa de Pós-Graduação em Letras	Contribuições do PIBID de Espanhol à Formação Inicial e ao uso das TIC	Regina Breda	2015	Os pibianos consideram a importância dessas vivências, pois sabem a realidade que encontrarão quando chegarem às escolas públicas e sentem-se seguros para utilizar as TIC em suas práticas depois de formados após sua participação no subprojeto de Espanhol.

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora a partir dos dados disponíveis no Catálogo de Teses da CAPES. Disponível em: < <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

Especialmente em relação às dissertações de mestrado, ressaltamos que algumas delas foram defendidas no âmbito da Unioeste, tais como Gehring (2016) “Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexos do PIBID” e Breda (2015) com a dissertação intitulada “Contribuições do PIBID de Espanhol à formação inicial e o uso das TIC”, também Denise Raquel Zimmer (2016) com a dissertação “As contribuições do PIBID de Língua Portuguesa para a formação contínua: entrelaçando competências e saberes docentes”, sendo que esta última não se encontra no quadro 8, uma vez que não trata da formação inicial, mas sim contínua. Ambas mencionam o programa como elemento importante na formação dos estudantes, à medida que vem reduzindo a distância existente entre a formação teórica e a prática na sala de aula. Todos os textos foram produzidos no Programa de pós-graduação em Letras da IES.

Devido ao nosso centro de interesse, resolvemos elencar no próximo quadro todas as pesquisas de doutorado realizadas entre os anos 2014 e 2018, que versam sobre o tema PIBID, conforme foi apontado pela pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A descrição a seguir, apresenta não só o nome da tese e do autor, mas também o nome da IES, do programa de pós-graduação e o ano de defesa. Ademais, trazemos uma breve síntese do resumo apresentado no texto, no que tange ao PIBID. Esse detalhamento contribui para que possamos visualizar desde 2014, antes mesmo do ingresso desta pesquisadora no curso de doutorado até o último ano da pesquisa, 2018, todas as temáticas e breve conhecimento sobre os resultados encontrados, uma vez que o estado de arte deste trabalho de pesquisa permitiu que pudéssemos saber para onde estávamos indo e, de certo modo, ter a certeza da possível contribuição de nossa pesquisa para a área na qual estamos inseridos.

Quadro 9 - Pesquisas de doutorado que tratam do PIBID no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, desde 2014 até 2018.

IES	PROGRAMA	TESE	AUTOR	ANO	SÍNTESE DO RESUMO
Universidade Federal de Alagoas UFAL	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras-Ingês na Universidade Federal de Alagoas: a que interesses serve?	Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz	2016	O PIBID se constitui como mais uma dentre várias ações que alardeiam a defesa de interesses da sociedade brasileira, mas, na base, escamoteiam os problemas fundantes das mazelas sociais.

Universidade Católica de Pelotas UCPEL	Programa de Pós-Graduação em Letras	A travessia do ser aluno para o ser professor – práticas de letramento pedagógico no PIBID.	Silvania Faccin Colaco	2015	Os resultados mostram que a interação na sala de aula da Educação Básica possibilita a constituição da identidade profissional na travessia do ser aluno para o ser professor.
Universidade Estadual de Londrina UEL	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem	Professores de língua inglesa mudando identidades em um estágio de ensino: PIBID e Coteaching Cogenerative Dialogue como oportunidades para a aprendizagem profissional.	Michele Salles El Kadri	2014	A identidade Pibidiana é construída pela comparação e diferenciação com outros professores da escola pública e professores novatos.
Universidade Estadual de Londrina UEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem	Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente	Lilian Kemmer Chimentao	2016	Há relações sociais educacionais com ambivalência entre traços tradicionais e inovadores que envolvem os atores pibidianos em suas distintas posições no contexto, entre outras.
Universidade Federal de Minas Gerais UFMG	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos	Verso e Reverso no Pibid-ínglês: Representações sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês	Cátia Honório do Nascimento	2017	De modo geral, os resultados expuseram a complexidade do processo de formação de professores.
Universidade Estadual do Oeste do Paraná Unioeste	Programa de Pós-graduação em Letras	Narrativas de identidade do professor de Língua Inglesa: o legado do PIBID	Ana Paula Domingos Baladeli	2015	O PIBID tem representado uma relevante alternativa para que futuros professores aprendam a profissão, mas, por outro lado, tem trazido à tona a complexidade de se formar professores de Inglês interessados em atuar no contexto do ensino básico público.
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (São José do Rio Preto)	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos	O papel da supervisora de área na co-formação por meio do PIBID - Língua Inglesa	Olandina Della Justina	2016	Os resultados do estudo discutem a interação entre duas instituições de ensino (Ensino Superior e Educação Básica) e centraliza a atenção no papel da mediação.
Universidade de São Paulo USP	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários	Formação inicial de professores de inglês e letramentos digitais: uma análise por meio do PIBID	Ana Karina de Oliveira Nascimento	2017	O PIBID Inglês mostrou-se um campo fértil para problematizações, no que concerne aos letramentos digitais na formação inicial de professores de inglês.
Universidade Estadual de Maringá UEM	Programa de Pós-Graduação em Letras	A formação teórica e metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita no PIBID de Língua Portuguesa	Adriana Beloti	2016	Entre os resultados, destaca-se que as concepções de escrita, de revisão e de reescrita foram alteradas: os professores passaram a entender tais conceitos pelo viés processual, sendo a revisão e a reescrita compreendidas como recursivas e dialógicas.
Universidade Federal de Goiás UFG	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística	Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/ras de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID	Viviane Pires Viana Silvestre	2016	Ressalta-se tanto as perspectivas expandidas como as tensões vividas em todo o processo, indicando as reinvenções de perspectivas críticas e colaborativas no contexto local de formação de professores/as de línguas no âmbito do PIBID.
Universidade Federal de São Carlos UFSCAR	Programa de Pós-Graduação em Linguística	Relações entre currículo, identidade e prática profissional em início de carreira de egressos do curso de Letras da UFSCAR	Carla Maluf Tomazella	2017	Os resultados apontam que é relevante a proposta do PIBID enquanto um programa institucionalizado de iniciação à docência que pode possibilitar que "os conhecimentos sobre ser professor [sejam]

					construídos na prática e a partir das experiências dos futuros professores”.
Universidade Estadual de Londrina - UEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem	Prática de ensino colaborativo como locus de argumentação, deliberação e aprendizagem	Adriana Grade Fiori Souza	2016	Tendo como contexto o PIBID, os resultados possibilitaram reflexões sobre os modos como a linguagem viabiliza questionamentos de sentidos e a produção colaborativa de conhecimentos, os quais serviram de base para a análise das ações propostas e para a sua (potencial) transformação.
Universidade Federal de Santa Maria UFSM	Programa de Pós-Graduação em Letras	O desenvolvimento profissional corresponsável na formação de professores de língua materna à luz da teoria holística da atividade	Liane Batistela Kist	2017	Partindo da análise de parte de um relatório PIBID, o resultado revelou aspectos positivos no tocante à inseparabilidade entre conduta, conceito e valor, em uma situação triádica de profissionalização.
Universidade de Sul de Santa Catarina Unisul	Pós-graduação em Ciências da Linguagem	O processo busca/pesquisa na internet: gestos de leitura e condições de produção de autoria na escola	Katia Cristina Schuhmann	2016	As escolas participantes faziam parte do programa PIBID, os resultados apontam para o fato de que os caminhos escolhidos pelos estudantes revelam o desconhecimento deles do processo de pesquisa em textualidade digital. Em pesquisa no material escrito, o aluno pareceu estar mais à vontade, por ser essa uma atividade cotidiana da escola.
Universidade Federal de Minas Gerais UFMG	Pós-Graduação em Estudos Linguísticos	Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura	Robson Santos de Carvalho	2014	Itens criados por bolsistas Pibidianos geraram resultados que atestam que as habilidades descritas na matriz de referência são imprescindíveis para se garantir a competência leitora dos estudantes

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora a partir dos dados disponíveis no Catálogo de Teses da CAPES. Disponível em: < <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

De acordo com o que foi sistematizado no quadro 9, das 15 pesquisas de doutorado, 2 foram realizadas em 2014, 2 em 2015, 7 em 2016 e 4 em 2017. Nenhuma das pesquisas foi realizada em 2018. Das diversas IES envolvidas, é interessante observar que a Universidade Estadual de Londrina foi responsável por 3 publicações e a Unioeste apenas por uma delas, ou seja, o texto intitulado “Narrativas de identidade do professor de Língua Inglesa: o legado do PIBID” de Ana Paula Domingos Baladeli cuja temática relaciona-se com narrativas de identidade. Finalmente, em relação aos títulos desses trabalhos de pesquisa, podemos observar que 8 deles trazem explicitamente o tema PIBID, 3 apresentam o tema formação inicial e 2 o tema leitura, independentes um do outro. Os outros 2 textos não citam nenhum dos termos de nosso trabalho, seja PIBID, formação inicial ou leitura. Esses

dados demonstram que os quadros 7, 8 e 9 apresentam uma breve noção da quantidade e das temáticas trabalhadas nas pesquisas entre 2014 e 2018.

É importante observar ainda no quadro 9 que apenas 1 trabalho coaduna as temáticas PIBID e formação inicial e não há ligação com o termo leitura. No entanto, o mais importante é observarmos também no quadro 9 que não encontramos nenhum trabalho que trata do PIBID, formação inicial e leitura, isto é, os 3 termos juntos. Isso demonstra que nossa pesquisa é bastante suscetível, uma vez que anteriormente assinalamos também a necessidade de tratarmos da relação de ensino-aprendizagem da leitura.

Como vimos, o objetivo desta seção foi registrar um pouco das pesquisas que estão sendo realizadas no Brasil sobre a temática deste trabalho. Delineamos algumas publicações dos principais escritores da área da pesquisa sobre práticas linguística, bem como apontamos quais são os mecanismos de avaliação nacional que vêm fornecendo dados sobre leitura. Diante dos resultados, observamos a criação de programas de apoio às Instituições de Ensino no que tange à formação do professor. Um deles, o PIBID. Vimos que diversas pesquisas foram publicizadas no Catálogo de Teses da Capes sobre o PIBID, porém não há nenhuma que coadune ao mesmo tempo com formação inicial e leitura. Por isso, nossa proposta em desenvolver este trabalho.

Na próxima seção refletiremos sobre os sujeitos da pesquisa. Antes disso, é preciso retomarmos a consideração de que um projeto institucional do PIBID pode abrigar diversas áreas, neste trabalho destacamos as áreas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, subprojetos desenvolvidos, respectivamente no IFPR Campus Palmas e Unioeste Campus Cascavel.

1.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme veremos posteriormente, no capítulo III, quanto delinearemos especificamente quais são os objetivos do PIBID, a proposta deste programa consiste no aperfeiçoamento e na formação de professores para a educação básica. Nesse sentido, o programa envolve professores das licenciaturas das IES, como coordenadores gerais ou de subprojetos, estudantes bolsistas, e também professores das escolas que ofertam a educação básica, os chamados supervisores.

No entanto, os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são somente ex-estudantes dos cursos de letras, que já foram bolsistas do programa.

Considerando as duas IES envolvidas, a Unioeste Campus Cascavel e o IFPR Campus Palmas, resgatamos respectivamente, egressos dos cursos de Letras - Português/Espanhol e de Letras Português/Inglês. Tal escolha justifica-se porque a estudante de doutorado, pesquisadora e escritora deste trabalho possui contato recorrente com as duas IES. Na primeira é estudante de longa data, desde os seus estudos de graduação, na segunda atua como professora desde o ano 2013. Ademais, a aproximação e o afastamento entre as duas IES permitirão realizar uma análise mais abrangente quanto os legados do PIBID, no que se refere à leitura. Nesse sentido, ressaltamos que nosso interesse é o de equipará-las as IES, e não compará-las.

Na sequência, apresentamos o quadro 11 que discrimina informações básicas sobre os participantes. Optamos por utilizar nomes fictícios, uma vez que a preservação da identidade dos sujeitos envolvidos é uma das posturas que auxilia na atitude ética da pesquisa. Enviamos o questionário, que foi nosso primeiro instrumento tratado diretamente com os egressos, para 14 pessoas da Unioeste e 8 do IFPR, sendo que apenas 8 responderam. Disponibilizamos o formulário com as perguntas entre os meses de maio e setembro de 2016. Nesse sentido, fizemos a opção de que os 8 que responderam passassem a constituir sujeitos da pesquisa. Os dados a seguir são provenientes das respostas dadas a um formulário da ferramenta *Google Forms*¹¹, enviado via e-mail para todos os ex-bolsistas. Reforçamos que todos os sujeitos tiveram seus nomes próprios preservados e receberam um nome fictício, muito diferente do nome original, de modo que este fosse realmente preservado.

Quadro 10 - Perfil dos sujeitos da pesquisa

Participante	Idade	IES	Curso	Área de participação PIBID
1 Gabriela	43	Unioeste	Letras Português/Espanhol	Espanhol
2 Kemily	26	Unioeste	Letras Português/Espanhol	Espanhol
3 Stefani	25	Unioeste	Letras Português/Espanhol	Espanhol

¹¹ Ferramenta disponibilizada pelo *Google* para criação de formulários personalizados. Nele é possível configurar uma pesquisa para que as respostas sejam apresentadas em diversos formatos, inclusive referências gráficas.

4	Gabriel	26	IFPR	Letras Português/Inglês	Português
5	Jean	21	IFPR	Letras Português/Inglês	Português
6	Cathucia	29	IFPR	Letras Português/Inglês	Português
7	Cíntia	55	Unioeste	Português/Espanhol	Espanhol
8	Ane	30	IFPR	Português/Inglês	Português

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora.

Observamos, conforme o quadro 10, que 4 participantes foram pibidianos do projeto de Língua Espanhola da Unioeste Campus Cascavel e 4 do IFPR Campus Palmas, totalizando, então, os 8 sujeitos de nossa pesquisa. Todos eles foram bolsistas do PIBID entre os anos 2007 e 2015. Conforme foi dito na introdução, os estudantes que fizeram graduação na Unioeste Campus Cascavel faziam parte do Subprojeto de Língua Espanhola e, portanto, estudaram Letras - Português/Espanhol. Já os estudantes do IFPR Campus Palmas, fizeram o curso de Letras - Português/Inglês, porém todos os participantes fizeram partes do Subprojeto de Língua Portuguesa.

O quadro 10 demonstra ainda que a faixa etária dos egressos do PIBID vai de 21 até 55 anos. É possível subtrair também, considerando os nomes fictícios que o gênero predominante é o feminino, com apenas 2 participantes do gênero masculino.

De agora em diante passamos a analisar alguns aspectos bastante relevantes para esta pesquisa, compreendendo todos os participantes, independente do subprojeto em que participou, pois como assinalamos anteriormente o objetivo aqui não é comparar, mas sim equipar os dois.

Quadro 11 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

SUBPROJETO	Nome fictício	Tempo de participação no PIBID (anos)	Formação na Educação Básica	Disciplina em que atua como professor	Rede de Ensino em que atua	Pós-graduação em trânsito	Pós-graduação concluída
Língua Espanhola Unioeste Campus Cascavel	Gabriela	2-3	Maior parte em escola pública	Não está atuando	Não respondeu	Mestrado	Não
	Kemily	2-3	Maior parte em escola pública	Espanhol	Pública	Doutorado	Mestrado
	Stefani	1-2	Maior parte em escola	Espanhol	Pública	Não	Mestrado

			pública				
	Cíntia	4	Somente em escola pública	Espanhol E Português	Pública	Especialização	Não
Língua Portuguesa IFPR Campus Palmas	Gabriel	2-3	Somente em escola pública	Português	Privada	Especialização	Especialização
	Jean	4	Somente em escola pública	Português e Inglês	Pública	Não	Especialização
	Cathucia	4	Somente em escola pública	Português	Privada	Não	Não
	Ane	4	Somente em escola pública	Português	Privada	Não	Não

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora

A pergunta que gerou as respostas dadas na segunda coluna do quadro 11 foi a número 17 do Apêndice A, isto é, quanto tempo você participou do PIBID? Vemos no quadro 11 que dos 8 sujeitos, metade participou durante todo o período de sua licenciatura em Letras como bolsista do PIBID, ou seja, 3 de Língua Portuguesa (Jean, Cathucia e Ane) e 1 de Língua Espanhola (Cíntia). E relação à outra metade, temos 3 que participaram quase o curso inteiro, entre 2 e 3 anos, Gabriela e Kemily do subprojeto da Unioeste e Gabriel do subprojeto do IFPR. Apenas 1 participante da Unioeste esteve no programa entre 1 e 2 anos: Stefani do subprojeto de Língua Espanhola. Acreditamos que o período de permanência no programa interfere decisivamente na formação inicial docente, haja vista a proposta do PIBID que propõe o aprofundamento teórico e a experiência na prática pedagógica dentro de escolas que ofereçam os anos finais do ensino fundamental e médio. Acreditamos também que a participação realizada no início ou no final do curso de Letras também interfere na compreensão da proposta do programa, no entanto essa foi uma informação que não nos ativemos aqui.

Também acreditamos ser importante destacar que todos os sujeitos da pesquisa fizeram o ensino médio tradicional, nenhum deles cursou ensino técnico integrado. De acordo com o que constatamos nas respostas dadas à questão número 4 (Apêndice A). Essa é uma informação relevante, do ponto de vista da formação em ensino, pois vemos que uma formação num curso de magistério, por exemplo, poderia influenciar nas concepções do estudante ora professor.

A próxima pergunta analisada por nós foi a número 5, quando perguntamos onde havia sido realizada a formação na educação básica, constatamos, conforme o quadro 11 que Cíntia, do subprojeto de Língua Espanhola e todos os 4 do subprojeto

de Língua Portuguesa, estudaram a vida toda em escolas públicas. Ao passo que Gabriela, Kemily e Stefani, ambas do subprojeto de Língua Espanhola, estudaram quase toda a sua vida também em escolas públicas. Vale recordar que os projetos PIBID são realizados em escolas públicas, o que para esta pesquisa é um dado relevante, uma vez que muitos desses egressos, quando bolsistas, retornaram as escolas para “reconhecer a realidade da sala de aula” e atuar depois de formados.

Perguntamos aos egressos se estavam trabalhando como professor e com qual disciplina. Respostas dadas à questão 13 (Apêndice A). Essas informações foram necessárias não só para composição dos perfis dos sujeitos, mas permitiu, inclusive, a eleição dos participantes para as próximas fases de nossa pesquisa.

Conforme podemos observar no quadro 11, apenas uma egressa não estava atuando (Leila – Subprojeto de Língua Espanhola). Os demais, 3 da Unioeste e 4 do IFPR estavam dando aula quando da realização desta pesquisa. Kemily, Stefani e Cíntia trabalham com Espanhol e esta última também com Português. Os 4 participantes que fizeram PIBID em Língua Portuguesa (Gabriel, Jean, Cathucia e Ane) são professores de Português. Jean também ensina inglês. É muito comum, sobretudo em início de carreira, professores licenciados em duas áreas trabalharem com as duas, é o caso de Cíntia e Jean, nesta pesquisa.

Essas informações também são relevantes nesta pesquisa, uma vez que as áreas de atuação poderiam ou não estar ligadas à disciplina de participação no projeto, o que certamente refletiria nos resultados.

Na sequência, retomamos a coluna em que delineamos a rede de ensino na qual atuam, referentes às respostas dadas à questão número 15, do Apêndice A. Em se tratando dos setores em que atuam, verificamos que Gabriela ainda não atua e as outras participantes egressas do PIBID de Língua Espanhola estão trabalhando na rede pública. Quanto ao subprojeto de Língua Portuguesa, 3 ex-bolsistas são professores na rede particular e apenas um deles, Jean, atua na rede pública.

Nesse sentido, podemos refletir até que ponto o segmento de ensino, sendo público ou particular, interferiria ou não no trabalho com leitura. Se o material já vem incluído pela escola ou fica a cargo do professor elaborá-lo? Qual é a concepção de leitura adotada? Acreditamos na relevância desse aspecto, pois isso pode interferir no posicionamento do professor.

Passamos a tratar da formação dos participantes, no que se refere ao prosseguimento dos estudos, após o término da licenciatura em Letras. Assim, as

perguntas que subsidiaram os resultados das duas últimas colunas do quadro 11 foram, respectivamente, as questões número 11 e 12. Perguntamos se estavam fazendo alguma pós-graduação e se já haviam concluído alguma.

Quanto à formação, vemos no quadro 11 que Gabriela está cursando mestrado, enquanto Kemily e Stefani já concluíram. Gabriela não fez especialização, Stefani não está estudando, mas Kemily já está no doutorado. A outra ex-pibidiana do Subprojeto de Língua Espanhola (Cíntia) está com uma especialização em trânsito. Já em relação aos egressos do Subprojeto de Língua Portuguesa, vemos que Gabriel e Jean já concluíram uma especialização e o primeiro está fazendo mais uma. Na época desta pesquisa, Jean, Cathucia e Ane não estavam estudando, sendo que essas duas últimas até então não tinham dado prosseguimento aos estudos de pós-graduação.

Diante do quadro 11 foi possível delinear o perfil dos sujeitos da pesquisa, considerando aspectos relacionados à duração e o período em que participaram do programa, à formação da educação básica e os setores em que atuam, bem como a formação após os estudos de graduação.

De agora em diante passamos a apresentação dos procedimentos de geração de dados, a partir da análise documental, que nos permitiu traçar um panorama sobre o funcionamento do programa dentro das duas IES e a formação em leitura nos cursos de Letras. 8 participantes responderam o questionário, no entanto, apenas 3 deles demonstraram disponibilidade para participar do procedimentos da entrevista.

1.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Em busca do levantamento de dados desta pesquisa, levamos em consideração todos os elementos implicadores no processo, sobretudo a formação inicial em leitura, a proposta do programa PIBID, as instituições de ensino envolvidas, a disciplina de língua espanhola e a de língua portuguesa. Por isso, optamos pelas técnicas de análise documental, questionário e a entrevista semiestruturada.

Ao acessar os documentos institucionais das IES envolvidas e, mais especificamente, no contato com os participantes envolvidos (ex-pibidianos), acreditamos que nossa pesquisa tenha se fortalecido, uma vez que é importante que

tenhamos “[...] acesso às experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados” (ANGROSINO, 2009, p. 9). De fato, os métodos devem ser adequados para se entender o que está sendo estudado e, ao mesmo tempo, serem refinados no decorrer da pesquisa. Portanto, detalharemos um pouco mais os elementos geradores de dados desta pesquisa.

1.5.1 Análise documental

Grande parte dos procedimentos para geração de dados é aplicada diretamente aos sujeitos pesquisados, no entanto, de forma indireta, é possível reconhecer em documentos, muitas informações. O procedimento de análise documental, de acordo com Gil (2008), fornece muitos dados que de forma direta, não se conseguiria em uma pesquisa social. Logo, em primeira instância, o método de análise documental contribui para a fundamentação de dados importantes para a situacionalidade, além de subsidiar as discussões no que tange às práticas de ensino-aprendizagem da leitura, durante a formação inicial.

É sabido que “O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação [...] para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 46). Esse procedimento de geração de dados, permite que tenhamos acesso às informações não-ditas, não conseguidas mediante o questionário e a entrevista. “A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Esse procedimento permite análises mais acuradas quanto aos discursos presentes na pesquisa, e como se trata da citação acima descrita, é relevante para confirmar outras técnicas. A análise documental seria, então, aquela que subsidia outras técnicas, apontando-a como complementação para uma entrevista, questionário e até mesmo para a observação. Uma vez que o pesquisador, estando muito focado, pode deixar passar despercebidos elementos relevantes para a fundamentação da pesquisa.

Gil (2008) deixa claro que servem como objeto de pesquisa para análise documental todos os materiais que possam esclarecer e contribuir para a compreensão de situações, sejam documentos públicos ou privados. Utilizaremos, entretanto, mais os documentos públicos. Para atender ao propósito desta pesquisa, pretendemos analisar os PPC dos cursos de Letras das IES envolvidas na pesquisa e as publicações, realizadas pelos dois subprojetos desenvolvidos nas instituições IFPR Palmas e Unioeste Cascavel, pois estas demonstram resultados do PIBID institucional, além dos resultados publicados de cada subprojeto.

Portanto, a análise documental nesta pesquisa, pretende elucidar informações sobre a formação inicial em leitura, no sentido de proporcionar noções quanto aos temas, autores e produções realizadas, só assim teremos um panorama sobre a formação em leitura proporcionada pelas IES promotoras dos subprojetos. Podemos, desse modo, atender ao nosso principal.

Em relação à análise documental, elaboramos também um quadro para delinear com concisão e clareza quais serão os itens analisados, a saber:

Quadro 12 – Categorias da Análise Documental

DOCUMENTOS	ITENS ANÁLISADOS
PPC do curso de Letras Português/Espanhol da Unioeste Campus Cascavel	Perfil profissional Matriz curricular Disciplinas de estágio supervisionado Disciplinas que possuem no seu título a palavra “leitura”, “ensino” e/ou “aprendizagem”.
Publicações de livros e/ou capítulos de livros do Subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste Campus Cascavel	Desafios enfrentados Concepção de linguagem Concepção de leitura.
PPC do curso de Letras Português/Inglês do IFPR Campus Palmas	Perfil profissional Grade curricular Componentes curriculares de estágio supervisionado Componentes curriculares que possuem no seu título a palavra “leitura”, “ensino” e/ou “aprendizagem”.
Publicações de livros e/ou capítulos de livros do Subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR Campus Palmas	Desafios enfrentados Concepção de linguagem Concepção de leitura

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora

Na sequência, abordamos o instrumento questionário, desta vez direcionado aos sujeitos da pesquisa.

1.5.2 Questionário

Nesta pesquisa optamos pelo questionário escrito devido à acessibilidade que este procedimento nos proporciona, já que é possível atingir diversas pessoas e obter uma gama variada para compor a amostragem. Gil (2008) indica que o questionário inclui “um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 121).

Hoje, devido aos avanços da internet, é possível preparar um formulário *on line* cujas respostas dos participantes da pesquisa são reunidas em um relatório gerado pelo próprio programa¹². No entanto, sabemos que a elaboração de qualquer questionário requer muito cuidado de modo que a ordem, o número de alternativas e as questões abertas, possibilitem a verificação.

Fazem parte do questionário (apêndice A), 25 questões, que podem ser divididas em cinco grupos de perguntas. No primeiro, buscamos traçar o perfil dos ex-bolsistas Pibidianos (nome, idade e gênero), nas questões 1, 2 e 3. No segundo, compreendemos a formação, desde o estudo do ensino fundamental, considerando especialmente a motivação quanto à escolha do curso de Letras (questões 5, 6, 7, 8, 9 e 10). No próximo grupo de questões, questionamos sobre o trabalho, as áreas em que atuam e se atuam em escolas públicas, privadas ou em ambas (questões 11, 12, 14 e 15). No quarto grupo, questionamos, finalmente, sobre sua participação no programa PIBID, incluindo a área, o período dessa participação e as contribuições (questões 16, 17, 18, 19 e 20). No último grupo, perguntamos sobre os seus conhecimentos sobre leitura (questões 21, 22, 23 e 24).

O questionário por nós elaborado também atende ao objetivo de caracterizarmos a formação inicial em leitura no PIBID, desenvolvida no subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR Campus Palmas e no subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste Campus Cascavel, mas mediante a perspectiva do ex-pibidiano e não da IES, que de acordo com o que já foi dito, é tratado pelo procedimento de análise documental. Enviamos o questionário para 22 egressos, no período de 30 de junho a 16 de agosto de 2016. Apenas 8 responderam.

¹² Trata-se dos formulários Google Forms disponível em: <www.docs.google.com/forms>. Nele é possível criar um formulário a partir do *Drive* ou de qualquer planilha já existente e registrar as respostas a esse formulário.

A seguir, comentamos o instrumento de a entrevista semiestruturada, com o intuito de compreender como tem sido efetivado o processo de ensino-aprendizagem da leitura nas prática de ex-bolsistas egressos do PIBID.

1.5.3 Entrevista semiestruturada

Considerando que os dois primeiros procedimentos de pesquisa adotados não contam diretamente com a interação entre pesquisador e pesquisados, optamos pelo uso da entrevista semiestruturada, no sentido de trabalharmos com questões feitas em contato com os envolvidos. Aliás, é essa diferença entre o questionário e a entrevista, pois esta última é aplicada de forma oral, sendo que são chamadas de semiestruturadas se possuem além de questões previamente formuladas, espaço para discussões e debates realizados entre os entrevistados e entrevistador.

A entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o pesquisador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). O que exige, previamente, um amplo planejamento, que atendam aos objetivos da pesquisa, mas por outro lado, exige certo ecletismo. O pesquisador deverá ter experiência para controlar as variáveis que possam surgir, de modo que a entrevista não enverede por caminhos distorcidos, comprometendo o foco da pesquisa.

Gil (2008) esclarece que esse é um dos procedimentos mais utilizado entre pesquisas de caráter social, uma vez que “a entrevista é bastante adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca de suas explicações ou razões” (GIL, 2008, p. 109). No caso de nossa pesquisa, pretendemos apresentar o que pensam os ex-bolsistas egressos do programa PIBID em relação a influência exercida por esse programa em sua formação e em suas prática de ensino, sobretudo em relação à leitura, tema deste trabalho.

Ainda que exista a possibilidade da realização de entrevistas em grupo, optamos neste trabalho pela entrevista individual, pois acreditamos que seja mais apropriada para dedicarmos atenção ao entrevistado, suas movimentações, os significados presentes em suas respostas, além de considerar circunstâncias específicas.

As perguntas escolhidas para a entrevista têm o objetivo, então, de esmiuçar um pouco mais as perguntas do questionário, para reconhecermos o que os egressos do PIBID aprenderam sobre leitura (questões 1 e 2), como efetivam o processo de ensino-aprendizagem da leitura durante suas aulas (questões 3, 4 e 5), e quais os maiores desafios enfrentados pelos egressos do programa PIBID, quando trabalham leitura (questões 7 e 8). Porém, trata-se apenas de um esquema que foi seguido, sem rigidez, uma vez que a entrevista semiestruturada permite a entrada de outras questões que possam ser ajustáveis ao diálogo entre entrevistador e entrevistados. O esquema básico da entrevista está presente no apêndice B deste trabalho.

Foram entrevistados 3 professores, sendo que dois deles atuam no ensino superior e um deles no ensino médio, os dois primeiros ensinam Língua Espanhola e o último Língua Portuguesa. As entrevistas ocorreram entre os meses de setembro e outubro de 2016 e foram realizadas via chamada de vídeo.

Considerando o que pretendíamos analisar neste trabalho de pesquisa, delineamos a seguir o quadro 13, apresentando as categorias de análise no que se refere aos procedimentos de geração de dados: questionário e entrevista.

Quadro 13 – Categorias de análise (questionário e entrevista)

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	PERSPECTIVAS/ CONCEITOS DE LEITURA	ATO E/OU PROCESSO		RESPALDO TEÓRICO
Instrumento de comunicação	Ascendente (<i>foco no texto</i>)	Decodificação		Solé (1998)
Representação do pensamento	Descendente (<i>foco no leitor</i>)	Etapas	Estratégias	Solé (1998) Kleiman (2009) Koch e Elias (2011)
		<i>Antes da leitura</i>	Ativação do conhecimento prévio (<i>motivação a partir de perguntas, hipóteses e objetivos para leitura</i>);	
		<i>Durante a leitura</i>	Intepretação (inferências) (<i>conhecimento linguístico, textual e de mundo</i>)	
		<i>Depois da leitura</i>	Resumo (<i>informações secundárias das mais relevantes</i>)	

Interacionista	Interacional (<i>autor-texto-leitor</i>)	Diálogo (atitude responsiva)	Bakhtin e Volochínov (2009)
	Foco no discurso (gêneros)	Enunciado - enunciação (contexto)	

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora.

Verificamos no quadro acima, que nosso objetivo foi analisar primeiramente as concepções de linguagem e de leitura que ecoam no discurso dos ex-pibidianos dos, assim como conhecer como dizem realizar sua prática, isto é, como encaminham em sala de aula o trabalho com leitura. No entanto, cabe ressaltar, que as categorias de análises acima não são fixas e dependendo do que foi apresentado, podem ter sido ou não complementadas, inclusive em relação aos autores citados pelos participantes.

1.5.4 Síntese da metodologia

Tendo em vista a compreensão do modo que os problemas de pesquisa e os objetivos gerais, bem como os objetivos específicos serão, respectivamente, respondidos e atingidos, apresentamos a seguir, no quadro 14, os instrumentos e procedimentos que foram utilizados para o levantamento dos dados e também os itens analisados.

Quadro 14 - Percurso metodológico

PROBLEMAS DE PESQUISA	OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	ITENS ANALISADOS
De que forma o PIBID de Letras nessas duas IES abordou o trabalho com a leitura?	Compreender o trabalho com a leitura desenvolvido na formação inicial de ex-bolsistas egressos do PIBID.	Caracterizar a formação inicial em leitura no PIBID, desenvolvida no subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR de Palmas- PR e no subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste de Cascavel – PR. (entre os anos 2007 e 2014);	Análise Documental	PPC de cada um dos cursos de Letras das IES envolvidas; Publicações em eventos científicos; Livros e capítulos de livros publicados;
		Verificar o perfil dos	Questionário	Formação acadêmica;

		egressos do PIBID das IES analisadas. Reconhecer quais são suas concepções de leitura.		Atuação profissional; Participação no PIBID; Concepções de leitura;
O PIBID contribuiu ou não para a capacitação de seus bolsistas em relação à concepção de leitura que estes agora possuem e para a prática dessa concepção nas atividades que propõem?	Refletir sobre a concepção de leitura e a prática adotada pelos egressos do PIBID em relação ao ensino-aprendizagem dessa habilidade.	Identificar os discursos dos egressos em relação ao que aprenderam sobre leitura nos subprojetos e a sua prática com a leitura.	Entrevista Semiestruturada	Como reconhecem sua experiência no PIBID e como dizem desenvolver, caso já atuem, a prática com a leitura.

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Quanto aos instrumentos e procedimentos de geração de dados elegidos nesta pesquisa: análise documental, questionário, entrevista semiestruturada e observação com gravação em áudio, foram anteriormente descritos com o objetivo de compreendermos como foi o desenvolvimento da pesquisa. Acreditamos que ficou expresso que durante o seu andamento avançamos quanto ao aprofundamento das questões que foram aparecendo, no sentido de que ao observar o que trazem os documentos relacionados, fomos confrontando esse conhecimento diante da aplicação de um questionário e entrevista semiestruturada, uma vez que alguns fatos necessitaram de maior aprofundamento. A observação participante associada à análise de gravações em áudio corroborou para fornecer mais esclarecimentos, uma vez que é na prática de ensino-aprendizagem em sala de aula, na interação face-a-face que mais evidenciamos nossos saberes.

No próximo capítulo discutiremos sobre a formação inicial no Brasil e sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

2 A FORMAÇÃO INICIAL E O PIBID: COMPREENDENDO AS RELAÇÕES

Neste capítulo tratamos de dois temas centrais de nossa pesquisa, pois além da leitura, focalizamos a formação inicial e a formação desenvolvida no PIBID. Diante de um programa que nasce para complementar a formação inicial oferecida pelas licenciaturas, no que tange à prática de ensino-aprendizagem, vemos que há uma complementariedade entre ambos: PIBID e formação inicial.

Primeiramente, discutimos a formação inicial, compreendendo sua história e atual configuração no Brasil, a persistente dicotomia teoria e prática existente nos cursos de licenciatura e por último, os desafios enfrentados pela profissão docente. Também é objetivo deste capítulo, caracterizar o PIBID. Logo, esse capítulo foi dividido em duas subseções. Na primeira tratamos de formação inicial e na segunda a proposta do programa e seus objetivos. Posteriormente, dedicamos uma subseção para conhecermos o desenvolvimento do programa no IFPR e outra para conhecermos o da Unioeste, bem como os dois subprojetos, desenvolvidos nas duas IES, respectivamente, de língua portuguesa e Palmas e de língua espanhola em Cascavel.

2.1 A FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL

Nesta seção, apresentamos uma breve retrospectiva sobre a constituição dos cursos de graduação no Brasil e, especialmente, dos cursos de licenciatura. Analisamos também o processo de formação do curso de Letras – Português/Espanhol da Unioeste do Campus Cascavel e do curso de Letras – Português/Inglês do IFPR Campus Palmas. Assim, poderemos constatar de que modo foram formados os alunos egressos do PIBID, durante seus cursos de licenciatura.

2.1.1 Breve história da educação no Brasil

É sabido que a educação desenvolvida no Brasil Colônia teve inicialmente objetivos bem específicos. De acordo com Cunha (1980), o principal deles era a convalidação de teorias legitimadoras da expansão colonial, mediante a inclusão do cristianismo, como forma de ressocializar e operacionalizar o indígena para a força

do trabalho. A ideia era que os habitantes que aqui moravam aceitassem o domínio da metrópole portuguesa. Diante disso, entre os anos de 1549 e 1759 foi estabelecida, primeiramente, mediante a chegada dos Jesuítas uma característica de aproximação com os catequizados, isto é, os jesuítas apresentavam votos de pobreza, fazendo com que os índios se identificassem com suas características. Por outro lado, os jesuítas se concentraram em fomentar o gosto pela cultura literária de base clássica, impondo disciplina e rotina, visando, sobretudo, à uniformidade cultural e à domesticação da mente, conforme assinala Villalobos (1959):

A pedagogia autoritária de que se utilizavam servia tanto aos interesses da Igreja como aos do governo português, que via na fé e na autoridade da religião o melhor instrumento de dominação política e na uniformidade da cultura o melhor freio para os sentimentos nacionais de independência. (VILLALOBOS, 1959, p. 41).

Com este último comportamento, os jesuítas acabaram por seguir uma sociedade latifundiária e escravocrata, pois um pouco mais tarde, por volta de 1570, liderados por Manuel da Nóbrega, os jesuítas propuseram uma formação que atenderia os propósitos específicos da colônia, incluindo, formação profissional para a agricultura, o que foi logo coibido pelo reinado. Logo, “a via do amor, passou a ser a via da submissão” (PÉCORA, 1999, P. 36), isto é, a obra inicial de catequese foi sendo enfraquecida para atender à educação da elite de modo que a criação de colégios assumiu uma importância maior que a da atividade missionária.

Paralelamente à educação do gentio pela catequese, os jesuítas desenvolveram a educação formal, escolar, no Brasil Colônia, destinada principalmente aos filhos dos portugueses e aos futuros membros da própria Companhia de Jesus. No século XVI, três foram os colégios fundados aqui, todos eles reais, ou seja, patrocinados pela Coroa, e todos a cargo dos padres jesuítas. Em 1556 foi fundado o Colégio da Bahia, cuja investidura real aconteceu em 1564; em 1567, o Colégio do Rio de Janeiro, transferido de São Paulo de Piratininga; e em 1576, o Colégio de Pernambuco, em Olinda. Nos dois séculos seguintes, foram fundados mais seis colégios e quatro seminários. (COSTA & MENEZES, 2009. P. 39).

É possível percebermos que a educação no Brasil no início do século XVIII, estava bastante voltada à submissão e, que, até então, não compreendia a existência de Universidades e, portanto, de cursos de graduação e licenciatura. Neste mesmo século, após a expulsão dos jesuítas do reino de Portugal e também do Brasil, devido a uma tentativa de assassinato do então rei, D. José I, rei de

Portugal de 1750 a 1777, houve a expulsão dos jesuítas e as reformas no ensino, especialmente da Universidade de Coimbra, a criação da Aula de Comércio (uma espécie de escola de administração), a Criação do Colégio dos Nobres em Portugal e a criação das Aulas Régias no Brasil. Esses são aspectos visíveis das reformas educacionais propostas pelo Marquês de Pombal que, então, foi nomeado ministro. Com base nessa decisão, a responsabilidade pelo ensino foi atribuída ao Estado. Várias reformas foram empreendidas e muitas delas vigoraram até as primeiras décadas do século XIX. Vale ressaltar que os filhos de latifundiários que aqui viviam, procuravam estudar em Coimbra, cursando bacharelado em Direito ou Medicina, profissões que na época já eram bastante prestigiadas. Tal fato deve-se ao estímulo das propostas de Marquês de Pombal.

2.1.2 A educação superior e o surgimento da Unioeste e do IFPR

Já a história do Ensino Superior no Brasil, de acordo com Gehring (2016), começa durante a vinda e permanência da família real portuguesa em terras brasileiras, período compreendido desde 1808 até 1821. Neste ínterim, com o objetivo de formar engenheiros, oficiais e algumas áreas da medicina, como cirurgiões, foram criados os primeiros cursos superiores, na Academia Real da Marinha e na Academia Real Militar.

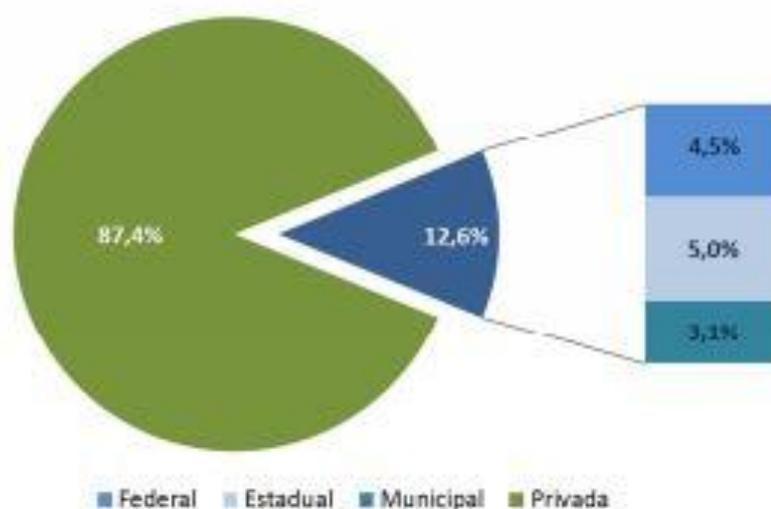
Romanelli (1986) apresenta em seu livro sobre a história da educação no Brasil, a sequência cronológica de universidades criadas no século XX: a primeira foi a Universidade do Paraná, criada em 1912, porém reconhecida pelo Governo Federal apenas em 1946. Ainda de acordo com o mesmo autor a segunda foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 e 17 anos depois, em 1937, passou a se chamar Universidade do Brasil. Em 1935 foi criada a Universidade de Brasília e também a Universidade de Porto Alegre e, assim, sucessivamente.

Hoje, de acordo com o último censo da educação superior, realizado em 2014, 32.878 cursos de graduação foram ofertados em 2.368 instituições de educação superior no Brasil, sendo que 2,1% das IES oferecem mais de 100 cursos de graduação e 29,4% das IES oferecem até 2 cursos de graduação. Em média, as IES oferecem 14 cursos. Do total analisado, 87,4% das instituições de educação

superior são privadas. Todos esses são dados do Censo da Educação Superior 2014.¹³

Conforme podemos observar na figura a seguir, os cursos de graduação no Brasil estão assim distribuídos:

Figura 1 – Percentual de IES por categoria administrativa, de acordo com o Censo da Educação Superior



Fonte: Sítio do INEP. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2016.

Diante da figura 1, que constitui um gráfico sobre a distribuição administrativa do ensino superior no Brasil, verificamos que 87,4% das IES no Brasil são privadas, restando apenas 12,6% de IES públicas, ou seja, temos apenas 298 IES públicas no Brasil. Desses 12,6%, 39,6% são estaduais, 35,9% são federais e 24,5% são municipais. As IES privadas, correspondentes a 87,4% do total, de acordo com o gráfico, são centros universitários. É interessante ressaltar ainda, considerando nossa análise do IFPR Campus Palmas, que quase 3/5 das IES Federais são universidades e 37,4% são Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, isto é, IF e CEFET.

Especificamente sobre as IES aqui analisadas, vale lembrar que de acordo com o sítio da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste¹⁴, ela nasceu

¹³ Disponível em: <

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2015.

da união algumas faculdades municipais até então já existentes em Cascavel (FECIVEL, 1972), Foz do Iguaçu (FACISA, 1979), Marechal Candido Rondon (FACIMAR, 1980) e em Toledo (FACITOL, 1980). Mediante a Lei Estadual nº 12.235/98 é que houve a autorização para a incorporação de Francisco Beltrão (FACIBEL, 1999). O reconhecimento como universidade veio por meio da Portaria Ministerial nº 1784-A, de 23 de Dezembro de 1994 e do Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 137/94.

Já o Instituto Federal do Paraná, de acordo com o sítio da instituição¹⁵, foi criado em dezembro de 2008 através da Lei 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os 38 institutos federais hoje existentes no país. Com a Lei em vigor, a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR) foi transformada no IFPR. Cerca de seis anos após ser instituído formalmente, o IFPR possui hoje 21 campus espalhados pelo estado do Paraná.¹⁶

Atualmente as propostas dos cursos superiores no Brasil, especialmente quanto às licenciaturas, estão pautadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, criada a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Sobre o ensino superior no Brasil, a LDB (2014) em seu artigo 43, que prescreve como finalidades:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a

¹⁴ Disponível em: < <http://www5.Unioeste.br/portal/institucional/apresenta%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 11 mai. 2017.

¹⁵ Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

¹⁶ Disponível em: < <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>>. Acesso em: 19 de ago. 2017.

extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (LEI 9.394, 2014/96, p. 28).

De acordo com o que vemos nos incisos expostos anteriormente, quanto às finalidades do ensino superior no Brasil, prioritariamente há um foco bastante grande na formação do pesquisador (do espírito científico), porém vemos no incisos II e V a palavra 'profissional' reforçando a necessidade de que ao sair do ensino superior o egresso também esteja preparado para atuar. Sobretudo, no inciso VI, quando expressa a importância de "prestar serviços especializados à comunidade".

Especificamente em relação à licenciatura, a LDB (2014) é bastante clara em conceituar em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (LEI 9.394/96, 2014, p. 28).

Verificamos no fragmento acima a expressa necessidade de formação mínima, que se dá mediante a expedição de diploma por instituição de ensino superior. Também é assinalado que o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação de formação de docentes para a atuação na educação básica para a execução das atividades científico-acadêmicas não poderá ficar abaixo de 2000 horas, o que não significa que não possa ter mais que isso. Desse total, 1800 horas deverão ser dedicadas às atividades de ensino-aprendizagem e as outras 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas, normalmente são somadas às 400 horas da prática como componente curricular e às 400 horas de estágio curricular supervisionado correspondem à duração do curso.

Conhecer a história da educação no Brasil bem como se deu e como está atualmente a constituição do ensino superior em nosso país, permite-nos configurar um panorama sobre a formação universitária, à medida que refletimos sobre os

contornos assumidos pelos cursos de licenciatura. Especialmente, quanto ao surgimentos das IES que fazem parte desse trabalho de pesquisa.

2.1.3 Cursos de Licenciatura: teoria *versus* prática

Uma das principais dúvidas que cerceiam o direcionamento dado aos cursos de licenciatura no Brasil é como congregar a aprendizagem da teoria e da prática. Essa questão, ao longo dos anos, tem permeado o discurso de muitos pesquisadores, tais como Saviani (2007) que analisa o processo de formação docente, criticando a divisão entre teoria e prática, a qual classifica como um grande problema. Sua análise pauta-se na divisão de concepções, pois umas privilegiam a teoria ao passo que outras priorizam a prática.

No entanto, a pergunta que fazemos é se, de fato, é possível separar teoria e prática, pois uma vez que as consideremos inseparáveis, não se faz necessário pensar em como congregá-las. Teoria e prática não poderiam, segundo Saviani (2007), serem separadas, mas sim unidas. Muitas vezes a separação está presente na escolha de disciplinas e/ou componentes curriculares que farão parte dos cursos e até mesmo na eleição dos conteúdos a serem trabalhados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96 traz importante encaminhamento sobre esta questão:

Art. 61. A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas inclusive mediante a capacitação em serviço; Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (LEI 9394/96, 2005, p. 35).

Como vemos a LDB (2014) prevê no seu artigo 65, a formação docente, exceto para a educação superior, de ao menos 300 horas de práticas de ensino. A expressão práticas de ensino, também está prevista na Resolução do CNE/CP nº 2, de 2002, indicando no seu primeiro artigo, a importância da articulação entre teoria e prática com ao menos 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do curso, bem como 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, da segunda metade do curso em diante. Nesse sentido

compreende-se que as práticas seriam componentes curriculares/disciplinas do curso, diferente do estágio supervisionado. A LDB (2014) prevê ainda, em relação à importância da formação teórica e prática:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (LEI 9394/96, 2005, p. 35).

Assim, observamos que quanto à formação de profissionais da educação fica ratificado no inciso II do parágrafo único do Artigo 61 que a associação entre teoria e prática se dará mediante estágio supervisionado. Ainda de acordo a LDB (2014), o estágio deve ocorrer em unidades de ensino, de modo que o estagiário compreenda a prática dos docentes e conheça o PPC, bem como as necessidades básicas da instituição escola.

É sabido que no desenvolvimento das atividades da disciplina de Estágio Supervisionado, os estudantes vão “ao campo”, no caso às escolas, para aplicar o conhecimento aprendido durante as primeiras séries do curso, porém antes de pôr em prática tais conhecimentos o acadêmico realiza uma etapa de observação de aulas, estagiando em turmas de ensino fundamental, médio, especialmente em escolas públicas, momento considerado de confronto entre o que aprendeu e o que vê. Na sequência, então, o estudante passa a realizar as práticas de estágio, atuando em sala de aula, de modo que tenha contato com a realidade que o espera.

Os cursos de licenciatura repetem muito a premissa de que a prática deve estar vinculada à teoria, uma vez que “[...] a prática pela prática e o emprego de técnica sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática.” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 37). De fato, essas autoras demonstram uma preocupação comumente presente nos cursos de licenciatura e mais acentuadamente nas rotinas desenvolvidas nos estágios supervisionados. Há uma preocupação de que não haja dicotomias, isto é,

a separação das disciplinas teóricas das disciplinas práticas, como é o caso estágio supervisionado.

É preciso visualizar a presença do estágio supervisionado como uma ampliação de conhecimentos, como orienta o Parecer do CNE/CP nº 9/2001 “Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (BRASIL, 2001, p. 23). Verificamos que há a necessidade de que a prática seja tomada como conhecimento.

Conforme assinala Alvarez (2007), o estudante do curso de licenciatura estuda diversos componentes curriculares e/ou disciplinas pedagógicas cujo objetivo é “[...] colocá-los a par dos aspectos teóricos e práticos do magistério” (ALVAREZ, 2007, p.193). Entretanto, são muitas as dúvidas que os estudantes lidam sobre o que é enfrentar uma sala de aula. A mesma autora explica que os egressos, ao terminarem a sua licenciatura, ainda que tenham uma boa fundamentação teórica, chegarão às escolas ainda com muitas dúvidas. O grande desafio na formação de professores seria a compreensão de que a formação é contínua e que nunca estará completa.

O parecer CNE/CES 492/2001 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras propõe uma estrutura flexível para a formação do acadêmico, pois prevê mais a formação de um sujeito que intervenha na sociedade e a transforme, sob um olhar ético. Para tanto, tal documento propõe que as licenciaturas em Letras:

Facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; · criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; · promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; · propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (CNE/CES 492, 2001, p. 29).

Observamos que a formação da licenciatura em Letras deve criar expectativas quanto ao futuro exercício da profissão, pois propõe, inclusive, a liberdade para estabelecer o perfil do profissional. Nesse sentido, é necessário observar quanto à construção da matriz curricular de uma licenciatura de que modo as disciplinas e/ou componentes curriculares estão distribuídos e diante da concepção e ensino que permeia tal elaboração, não permitir que haja a dicotomização entre teoria e prática.

Como bem assinala Freire (1996) em texto clássico sobre educação, ademais de qualquer separação o principal “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Logo, faz-se necessário eliminar definitivamente a dicotomia teoria e prática. De certo modo, a proposta do PIBID vem ao encontro desse objetivo. Porém, sabemos que não é somente um programa que pode resolver essa lacuna, mas sim, ações conjuntas entre o estado e a universidade.

2.1.4 A profissão docente e seus desafios

Nesta última subseção na qual tangemos a formação inicial no Brasil, desejamos refletir sobre a profissão docente, em especial para o profissional de Letras. É sabido que nenhuma outra profissão, tanto quanto a de professor, tem sido tão massacrada no decorrer da história, devido a esse contexto, de extrema desvalorização, muito se tem questionado sobre o ser professor.

No Parecer CNE/CES 492/2001 está descrita a profissão do professor, considerando aspectos necessários para sua formação, a saber:

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes. (BRASIL, CNE/CES 492/2001, p. 31).

Conforme exposto acima, a formação da profissão docente é uma das prioridades das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (2001), enfatizando que os conteúdos devem ser caracterizadores da profissão, isto é, parece-nos que os conteúdos devem ilustrar a prática profissional, preparando o licenciando para o exercício de sua profissão. Além disso, verificamos que práticas profissionalizantes também estão presentes: desde estágios até projetos de docência. Nesse sentido, concluímos que, ao final da formação inicial, o egresso do curso de letras deverá ser capaz de atuar profissionalmente, nas diferentes instâncias em que lhe forem exigidas.

No entanto, verificamos em diversas publicações, tais como Gatti (2010), Santos (2012) e Castro e Amorin (2015) críticas à naturalização da ideia de que a primeira formação de professores, a licenciatura, nunca seria suficiente para os desafios que incidem o trabalho em sala de aula, o que têm delegado à formação continuada o papel de fornecer fundamentação teórica e metodológica ao professor. Daí a implementação, por exemplo, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, uma ação que apoia projetos de iniciação à docência em instituições de ensino superior, instigando a investigação de problemas vivenciados no processo ensino-aprendizagem.

A LDB (2014) é bastante clara no que se refere à formação do profissional docente, conforme exposto no capítulo VI, parágrafo primeiro, do inciso VI, artigo 67, que trata dos profissionais da educação “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.” (LDB, 2014, p. 37).

Sobre a formação inicial, Castro e Amorin (2015) afirmam que deveríamos pensar em um cenário no qual os professores, ao fim de sua formação inicial, não só estivessem bem preparados para as práticas que os esperam, mas, principalmente, que tivessem alcançado um grau de confiança e autonomia em enfrentar os desafios cotidianos. Considerando esses aspectos, a formação inicial tem sido descrita como formação acadêmico-profissional, pois, conforme Santos (2012):

Discute-se a necessidade de os cursos de licenciatura aproximarem-se da complexidade da escola e dos aspectos que envolvem a docência. Assim, a aprendizagem profissional da docência e seu processo de iniciação tem sido um tema abordado no âmbito das pesquisas, tanto no que se refere às

práticas formativas, quanto às políticas de formação de professores. (SANTOS, 2012, p. 358).

A autora aponta para a necessidade de que os estudantes de licenciatura estejam mais próximos da realidade das escolas bem como Gatti (2010) que vê o perfil profissional do “professor”, muitas vezes marcado pela falta de preocupação efetiva com a prática profissional docente, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalho em sala de aula. Verifica-se, de acordo com a autora, a falta de integração entre os conteúdos, para que ocorra, de fato, uma formação educacional.

Castela e Martelli (2013) afirmam que o PIBID foi adotado na Unioeste, inicialmente, pela preocupação com uma formação de qualidade. As autoras elencam 3 motivações que justificam tal preocupação, a saber:

O primeiro deles é contribuir para a diminuição da evasão escolar. [...] Para a Unioeste, o PIBID constitui uma excelente oportunidade de construir, por meio da experimentação de novas práticas e metodologias que visam integrar o conteúdo das disciplinas escolares à realidade dos alunos, o saber escolar no horizonte das crianças e adolescentes das escolas parceiras. O segundo desafio é o de enfrentar a crescente desvalorização do trabalho docente que tem desmotivado muitos profissionais já formados e afastados dos cursos de Licenciatura inúmeros ingressantes da Educação Superior. O PIBID contribui para que o graduando vivencie o cotidiano de sua futura profissão, preparando-se de forma mais adequada para os desafios que lhe são inerentes. [...] Cabe ainda destacar que superar o limite imposto pela teoria e sublinhar a necessidade de aplicação prática (como aponta o início deste texto) implica na compreensão de que toda teoria é constituída com base na investigação, na observação, na reflexão dos elementos que o sujeito consegue distinguir no olhar que lança sobre a sociedade, sobre a cultura (...). (CASTELA; MARTELLI, 2013, p. 11-12).

Diante da citação acima, constatamos que a evasão, a desvalorização do trabalho do profissional docente e, ainda, a interligação de teoria e prática, são problemáticas recorrentes na realidade educacional brasileira, mas no âmbito estadual, o PIBID é visto pelas autoras como um projeto de ensino que “se justifica pelos desafios impostos pela realidade educacional atual do Paraná” (CASTELA E MARTELLI, 2013, p. 11).

Como já vimos anteriormente, neste trabalho consideramos a questão da leitura um dos desafios a quais se referem as autoras acima, uma vez que os

mecanismos de avaliação nacional, mais especificamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes - PISA apontam para resultados insatisfatórios. Segundo Solé (1998), o ensino-aprendizagem da leitura proficiente permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e desperta o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo. Infelizmente, não é isso que os índices de avaliação de leitura têm apontado.

Por isso, vale ressaltar o exposto por Castela e Martelli (2013) em relação à presença do PIBID nas universidades, pois quando contempla a iniciação à docência, oferece ao estudante a oportunidade de adentrar nas escolas públicas e conhecer o real, que de repente não está presente na academia. Ainda, conforme as autoras, “a formação inicial perpassa diferentes contatos, convivências e experiências por meio da presença de quem está sendo formado em outros ambientes, especialmente a escola, lócus cotidiano do fazer docente.”(CASTELA & MARTELLI, 2013, P. 13).

Diante do exposto, é possível afirmarmos que a educação superior no Brasil e em particular os cursos de licenciatura, especialmente os de Letras, procuram agregar em sua elaboração uma formação que contemple tanto a pesquisa e a extensão, tanto quanto a formação profissional. Porém, ainda que esta última esteja presente na legislação, é visível a dicotomia existente entre a teoria e prática o que nos impele a pensar no PIBID como uma forma de amenizar as falhas existentes na formação inicial docente e, no caso desta pesquisa, da formação do profissional em Letras, habilitado para ensinar leitura.

2.2 A PROPOSTA DO PIBID E SEUS OBJETIVOS GERAIS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência nasceu de uma ação conjunta entre Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. O chamado PIBID possui como base legal a Lei nº 9.394/1996¹⁷, a Lei nº

¹⁷ Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 out. 2015.

12.796/2013¹⁸ e o Decreto nº 7.219/2010¹⁹. Logo, torna-se necessário que analisemos o programa desde seu surgimento.

De acordo com o sítio do Ministério da Educação²⁰, o PIBID tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Essa finalidade inscreve o PIBID em um programa de formação inicial, uma vez que contribui para a formação de estudantes durante seus cursos de graduação.

Quanto aos sujeitos envolvidos, é preciso saber que os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos, sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES. Os projetos beneficiados são selecionados por cada IES, a partir da publicação de editais.

A publicação do primeiro edital consta de dezembro de 2007, totalizando a seleção de 43 propostas. O segundo edital, de setembro de 2009, contemplou 88 Instituições de Ensino Superior, isto é, o dobro de projetos do primeiro edital. Em seguida, foi publicado um edital em abril de 2010 e outro em dezembro do mesmo ano, no primeiro foram selecionados 31 IES e no segundo, 104 IES. No edital que data de março de 2012, foram aprovados 250 IES. No penúltimo deles, publicado no ano 2013, foram contempladas 284 IES e 313 projetos, portanto 313 IES em todas as regiões brasileiras²¹. Finalmente, em 2018, foi publicado mais um edital o número 7/2018, publicado em março daquele ano. Esse último edital selecionou 350 IES e ainda está em vigência.

Além das bolsas concedidas em diferentes formas de participação, o programa prevê também a concessão tanto de recursos de custeio como de capital, com valores que foram sendo ajustados a cada edital. Logo, quando definíamos esta pesquisa, durante o ano 2014, os relatórios disponíveis no sítio da Coordenação de

¹⁸ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 9 out. 2015.

¹⁹ Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 9 out. 2015.

²⁰ <<http://portal.mec.gov.br/PIBID>>.

²¹ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/editais-e-selecoes>. Acesso em: 18 ago. 2015.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, indicavam o pagamento até, então, de 90.254 bolsas²².

De acordo com informações obtidas no site da CAPES²³, com o programa há uma busca em valorizar o magistério da educação básica. Nesse sentido, ele mantém um eixo comum que é a busca por formação de qualidade, em um processo intencional, articulado e capaz de se retroalimentar, gerando um movimento progressivo de aperfeiçoamento da formação docente²⁴. Para tanto, está articulado com outros programas como os já citados no capítulo 1 deste trabalho, por exemplo, o Programa de Mestrado Profissional e o OBEDUC.

Para concorrer aos editais, faz-se necessário a escrita de um projeto que possibilite a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, já no início da sua formação acadêmica, tendo em vista o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas. Tais atividades deverão ser executadas sempre sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Os principais objetivos do PIBID são:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino -aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2014, p. 2-3)

Conforme é possível verificar quanto aos objetivos acima expostos, o primeiro objetivo dá ênfase à formação de docentes, objetivo que se amplia no terceiro e no

²² Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 18 de ago. 2015.

²³ <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>>

²⁴ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: 19 ago. 2015.

quinto, quando a expressão formação inicial é reiterada. É preciso observar também que as práticas docentes e o processo de ensino-aprendizagem aparecem, respectivamente, nos itens três e quatro e, vale lembrar que esse último objetivo ainda privilegia o processo de ensino-aprendizagem e o número seis, a articulação entre a teoria e a prática.

No modo como funciona, o PIBID orienta que as IES interessadas em participar do programa proponham à Capes seus projetos de iniciação à docência, conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos, desde que oferecem cursos de licenciatura. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES. As bolsas compreendem 5 categorias, descritas no quadro 15.

Quadro 15 - Modalidades de bolsas do PIBID

Modalidade		Participantes	Valor da bolsa
1	Iniciação à docência	Estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto	R\$400,00
2	Supervisão	Professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, 10 bolsistas da licenciatura	R\$765,00
3	Coordenação de área	Professores da licenciatura que coordenam subprojetos	R\$1.400,00
4	Coordenação de área de gestão de processos educacionais	Professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES	R\$1.400,00
5	Coordenação institucional	Professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES	R\$1.500,00

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora a partir dos dados disponíveis na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

A apresentação do quadro 15 nos revela que existem 5 modalidades de bolsas, que envolvem desde estudantes de licenciatura, professores que trabalham

nas IES contempladas nos editais e ainda, professores da educação básica. Passamos a discriminar quais são as atribuições de cada uma delas.

O estudante de licenciatura, isto é, aquele que recebe bolsa de iniciação à docência, de acordo com orientações do Regimento Interno do Programa (2013), estando em busca de uma formação mais sólida, no que diz respeito à sua prática, deve dedicar 8 horas semanais às atividades do projeto, elaborar e apresentar portfólio com as atividades desenvolvidas e, ainda, apresentar os resultados de seu trabalho em seminário de iniciação à docência a ser promovido pela IES. Entre diversas recomendações, o programa orienta que se mantenha constante interação com alunos, professores e funcionários da escola onde se aplica o PIBID, tendo em vista a compreensão da realidade local, uma relação de gentileza e, especialmente a oportunidade de um aprendizado conjunto²⁵.

Já o papel do supervisor, direcionado ao professor que trabalha na escola pública da educação básica, é o de orientação e supervisão das atividades do aluno de licenciatura/bolsista PIBID na escola. Estabelecida uma parceria entre a escola e a IES que possui projeto aprovado, o professor/supervisor irá desenvolver diversas tarefas de acompanhamento, desde informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto até controlar a frequência dos bolsistas nas atividades²⁶.

Os coordenadores de área, no caso deste trabalho, coordenador da área de Língua Espanhola na Unioeste e de Língua Portuguesa no IFPR, de acordo com as orientações do programa são aqueles que irão gerir um subprojeto PIBID em uma instituição de ensino superior. Havendo ainda o coordenador de área de gestão de processos educacionais que irá auxiliar o coordenador institucional. Portanto, cabe ao coordenador de área acompanhar as atividades previstas no subprojeto, dialogar com a rede pública de ensino, procurando integrar comissões de seleção de supervisores e bolsistas de iniciação à docência, informar ao coordenador institucional das alterações na relação de participantes para o pagamento da bolsa e apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos sobre o subprojeto. Os coordenadores devem ainda buscar um ambiente de interação entre os

²⁵ Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/estudantes-de-licenciatura>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

²⁶ Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/professores-de-escolas-publicas>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

participantes, e liberdade entre licenciandos e supervisores, de modo que possam propor e executar atividades. Sempre tendo como norte o projeto aprovado²⁷.

Por último, porém com função de grande importância está o coordenador institucional, que é gestor de um projeto PIBID aprovado na IES. Entre suas principais atribuições encontram-se o acompanhamento das atividades previstas no projeto, o diálogo com a rede pública de ensino, seleção dos coordenadores de área, assim como designar sua função. Todo o cadastramento e atualização dos participantes para o pagamento da bolsa e a organização do uso dos recursos solicitados para o projeto e prestação regular das contas. Em síntese, sua atuação prevê a conferência contínua da realização das ações descritas no projeto aprovado, auxiliando os participantes no relacionamento com a Capes, a IES e as escolas²⁸.

A duração das bolsas, de acordo com o Regulamento do Programa PIBID (2013) é de 24 meses, podendo ser prorrogada por igual período, o que significa que um estudante de licenciatura com duração de 4 anos poderá receber bolsas durante toda sua graduação.

No que tange a caracterização dos projetos e subprojetos é possível verificar junto ao Regulamento do Programa PIBID (2013) que cada projeto PIBID tem caráter institucional, logo, cada instituição de ensino superior (IES) poderá possuir apenas um projeto em andamento. Além disso, o projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, que possibilitem o estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas e outros.

Como caracterização dos projetos, estes devem contemplar ainda, o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem. O planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à

²⁷ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/coordenadores-de-area>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

²⁸ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/coordenadores-institucionais>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

autonomia do aluno em formação participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas.

Ademais, há na seleção de projetos, a análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica, a leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos e o cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos, o desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos, entre outras características.

Tais características nos impelem à reflexão quanto ao tema deste trabalho, a formação inicial docente e o ensino-aprendizagem da leitura, a partir do desenvolvimento do PIBID em duas Instituições de Ensino Superior do Paraná.

Além da caracterização geral do PIBID, faz-se necessário que conheçamos também as características específicas das IES participantes desta pesquisa, uma vez que as instituições aprovadas no programa deverão elaborar seu Regimento Interno que deverá ser aprovado pela instituição e conter, no mínimo: as características do programa na IES, os processos de seleção e acompanhamento das escolas participantes, a composição da equipe gestora do programa na IES, as competências dos membros da Comissão de Acompanhamento do PIBID, os instrumentos de acompanhamento dos egressos, os indicadores de avaliação ou referenciais de qualidade do programa para a formação de professores.

Assim, nas próximas seções, trataremos especificamente dos projetos desenvolvidos nas IES que são foco deste trabalho de pesquisa, isto é, a caracterização pormenorizada do desenvolvimento do subprojeto de Língua Portuguesa no IFPR E do subprojeto de Língua Espanhola na Unioeste.

2.2.1 O PIBID no IFPR e o subprojeto de Língua Portuguesa

Nesta subseção situamos o programa PIBID no IFPR, para isso, descreveremos um pouco da IES para compreender sua organização e o porquê

dos projetos serem desenvolvidos apenas em alguns campi. Na sequência trataremos do PIBID de Língua Portuguesa, desenvolvido no curso de Letras – Português/Inglês do campus Palmas.

O IFPR é uma instituição pública federal de ensino vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). É voltada a educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino.

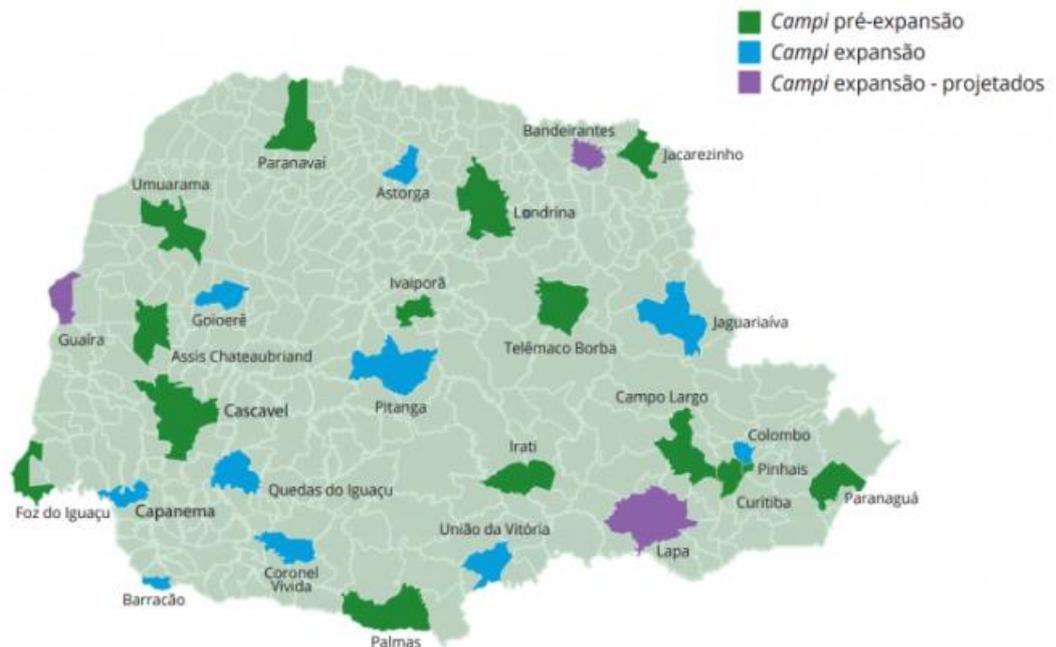
A instituição foi criada em dezembro de 2008 através da Lei 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os 38 institutos federais existentes no país. Com a Lei em vigor, a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR) foi transformada no IFPR, que hoje possui autonomia administrativa e pedagógica.

Depois de 10 anos instituído formalmente, o IFPR pretende ter 26 campi espalhados pelo estado do Paraná. O Instituto está implantando Campi Avançados: unidades que prioritariamente ofertam ensino técnico, cursos de formação inicial e continuada e de Educação a Distância, atendendo as ações que integram o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Cinco unidades estão em funcionamento.

Atualmente, a instituição contempla mais de 26 mil estudantes nos cursos de modalidade presencial e à distância. O IFPR oferece à comunidade paranaense 43 cursos técnicos presenciais, 11 cursos técnicos na modalidade à distância, 18 cursos superiores presenciais, três cursos de especialização na modalidade presencial e um curso de especialização na modalidade à distância.

É possível observar no mapa a seguir, as cidades que possuem campi do IFPR em nosso estado:

Figura 2 - Distribuição dos campi do IFPR



Disponível em: < <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Na figura 2, vemos que o IFPR possuirá entre campi expansão, pré-expansão e expansão projetados um total de 26 unidades. Entretanto, até a data desta consulta, o IFPR possuía efetivamente 17 campi. Alguns campi como o de Foz do Iguaçu, nasceram a partir de 2008, já com concessão de prédio próprio. Outras unidades como as de Curitiba, Paranaguá, Foz do Iguaçu, Londrina, Umuarama e Paranavaí possuem cursos de licenciatura, incluindo graduação em Física, Química, Biologia, Ciências Sociais e outros. Todavia, a única unidade que possui licenciatura em Letras é a de Palmas.

Em relação à história do curso de Letras do IFPR - Campus Palmas, é uma continuidade ao trabalho que vinha sendo realizado pelo Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná – UNICS, a fim de garantir a terminalidade às turmas oriundas desta instituição, para só então ofertar novas estruturas curriculares para as turmas iniciantes. Sendo assim, o Curso de Letras do UNICS iniciou suas atividades com a autorização da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas – FAFI. A partir de 2004 entrou em vigor a nova matriz curricular para os Cursos de Letras Português/Inglês, Letras Português/Espanhol e Letras Português, publicada no D.O.U. nº. 210, folhas. 104, em 29 de outubro de 2003. O Projeto

Pedagógico do Curso de Letras do UNICS foi, então, reformulado. A carga horária dos Cursos com habilitação em Línguas Estrangeiras seria cumprida em 07(sete) semestres.

Em 2010, com a federalização da instituição, o Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná deixou de existir e o Instituto Federal do Paraná assumiu seus alunos, pelo processo de transferência. Em 2011, não houve ingressantes, procedeu-se a reestruturação do curso de Letras, que resultou em uma nova proposta de matriz curricular, elaboração de um novo projeto pedagógico, para a oferta de uma nova turma de acadêmicos ingressantes em 2012, com 40 vagas noturnas (estágios diurnos), licenciatura plena em Letras, com duas habilitações: Português e Inglês e suas respectivas Literaturas²⁹.

O desenvolvimento do Projeto PIBID no IFPR teve início em 13/09/2012, distribuído em nove subprojetos: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Ciências Sociais, Física, Letras - Português, Letras- Inglês, Pedagogia e Química, abrangendo um trabalho de 9 coordenadores, 13 supervisores professores de Educação Básica, 10 Escolas públicas, 77 licenciandos. Atualmente, são desenvolvidos subprojetos que atendem a sete licenciaturas do Campus Palmas e a duas licenciaturas do Campus Paranaguá, envolvendo 242 licenciandos, 44 professores supervisores das escolas das redes municipal e estadual e 20 coordenações de área, desempenhadas pelos docentes do IFPR que atuam nas licenciaturas.³⁰

Entre todas as propostas do projeto, verificou-se a propositura de ações que iam desde formar grupos de estudos interdisciplinares entre os bolsistas das diversas licenciaturas em cada campus para o estudo de temáticas comuns no âmbito educacional: condições de trabalho docente, concepções de currículo, Políticas Educacionais no início do século XXI, Relações Sociais de Gênero e diversidade no espaço escolar, Desafios do Ensino Médio e demais temático julgadas pertinentes no processo de constituição do grupo, até estudar as Diretrizes

²⁹ Disponível em: < <http://palmas.ifpr.edu.br/cursos/letras-portuguesingles/>>. Acesso em: 05 de jul. 2015.

³⁰ O último projeto proposto por esta IES referia-se ao último edital de seleção, o de número 61/2013, quando foi selecionado projeto que contemplava as licenciaturas do campus Palmas e Paranaguá. Este projeto possui como coordenadora institucional a professora Maria Lucia Buher Machado, docente do campus Paranaguá e, especificamente em relação ao campus Palmas, o coordenador de gestão é o professor Roberto Carlos Bianchi. Naquela oportunidade, os dois campi juntos ofereciam 11 cursos de licenciatura. Mas, reiteramos que apenas o campus Palmas possui Licenciatura em Letras Português/Inglês.

Curriculares de cada modalidade de Ensino, bem como da área do subprojeto, relacionando com os conteúdos trabalhados em cada série e o Plano de Trabalho docente, estabelecendo como mediador a supervisão do PIBID, permitindo a reflexão sobre a formação pretendida nos documentos oficiais e a desenvolvida no cotidiano escolar.

Verificou-se ainda a proposta de planejamento de ações estratégicas dos licenciandos, em conjunto com a supervisão, coordenação e equipe pedagógica da Escola, voltadas para a melhoria do desempenho dos estudantes em cada área dos subprojetos, viabilizando, diante das possibilidades, atividades no contraturno e/ou englobando áreas afins e a elaboração laborar material didático de cada subprojeto, sob a orientação da coordenação e da supervisão PIBID, e disponibilizar - após análise e aprovação da equipe Gestora Estadual ou Municipal - no site disponível aos docentes da Região.

Entretanto, o que gostaríamos de destacar aqui, no que tange a esta proposta de pesquisa é em relação às propostas de estratégias que seriam adotadas para que o bolsista aperfeiçoasse o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover sua capacidade comunicativa. No projeto aparece a seguinte justificativa:

A questão do domínio da língua portuguesa, abrangendo leitura, escrita e fala é condição *sine qua nom* para a prática docente. Todavia, para além das questões normativas do uso da língua culta, falada e escrita, também importantes, é imprescindível a compreensão de que tal conhecimento está integrado com a capacidade de interpretação e análise crítica da realidade em qual estamos inseridos. Dessa forma, leitura e escrita, indissociáveis, é parte constitutiva da autonomia essencial para o exercício da docência. Nesse aspecto, estabelecemos como estratégias para promover a capacidade interpretativa, analítica e comunicativa do bolsista de Iniciação à docência. (MACHADO, 2013, p. 4).

O subprojeto institucional da área português, foi coordenado pelo professor Roberto Carlos Bianchi, possui 2 bolsas de coordenação de área, 4 bolsas de supervisão e 21 bolsas de iniciação à docência. Quanto ao planejamento escolar e pedagógico propunha-se que ocorreria mediante reuniões com a direção, a coordenação e os professores supervisores da área de língua portuguesa para discussão, planejamento e construção da proposta pedagógica para a disciplina no ensino Fundamental e médio. A proposição de atividades aos supervisores e

bolsistas para o desenvolvimento de competências básicas que devem nortear todas as áreas do conhecimento: leitura, textualização e resolução de problemas.

Quanto à qualificação teórico-pedagógica dos estudantes-bolsistas, propunha-se que se desenvolveria através do planejamento e do desenvolvimento de atividades de leitura e interpretação de textos, pertinentes à disciplina de Língua Portuguesa, a fim de promover a contextualização dos conteúdos da língua materna e desenvolver a capacidade interpretativa para a produção dos gêneros acadêmicos.

Em relação ao desenvolvimento e incentivo ao hábito da leitura de diferentes gêneros, havia também a leitura e a escrita como norteadores dos processos cognitivos necessários a aprendizagem dos conceitos desenvolvidos nas diferentes disciplinas escolares. Atividades como visitas e organização da biblioteca escolar, dia da troca do livro, oficinas de representação da comunicação, investigação, compreensão e contextualização sociocultural tornam-se ações iniciais.

Sobre o estudo teórico e planejamento didático das ações com os supervisores escolares, previa-se a análise dos critérios e instrumentos de avaliação adotados pela escola e pelo professor da disciplina e sua articulação com a literatura pertinente; o embasamento teórico-pedagógico torna-se fundamental para o conhecimento da futura ação profissional como professores do ensino fundamental e médio.

E para investigar o desempenho dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, indicava-se que haveria diagnóstico das causas das dificuldades dos alunos, em relação ao conteúdo da referida disciplina, embasará ações para superação. As Diretrizes Curriculares foram consideradas como parâmetros para analisar e formular critérios e instrumentos de avaliação que priorizem a aprendizagem do aluno, melhorando sua habilidade comunicativa.

Ressalta-se ainda a aplicação de instrumento para diagnóstico das dificuldades de aprendizagem escolar, que se justifica pela necessidade de relacionar a teoria à prática e o conhecimento *in loco* da profissão através do diagnóstico do nível de escrita e da leitura dos anos em questão. E da participação nos conselhos de classe e reuniões pedagógicas.

No relatório final, publicado no ano 2014, foi destacado como contribuição do PIBID para a IES aos licenciandos e bolsistas PIBID, que o subprojeto Português fomentou a discussão sobre a prática do ensino da Língua Portuguesa, quais são os conteúdos, quais gêneros adequados a cada série tanto do ensino fundamental

quanto ao ensino médio integrando a gramática na perspectiva internalizada. Para 2015, foi estudada a teoria histórico-crítica sobre a formação do professor como mediador do conhecimento, bem a inovação nas práticas da sala de aula com exercícios condizentes aos gêneros textuais adequados às séries em questão. Nesse sentido, esteve presente o ensino da leitura, que será por nós analisado durante esta pesquisa.

2.2.2 O PIBID na Unioeste e o subprojeto de Língua Espanhola

Nesta seção situaremos o PIBID na Universidade Estadual do Paraná - Unioeste Campus de Cascavel. Mas, antes disso, trataremos do desenvolvimento do Programa na IES como um todo.

A Unioeste é uma universidade multicampi, formada por 05 Campi, localizados nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo. Todos os campi possuem subprojetos PIBID, envolvendo suas diferentes licenciaturas. Em 2014, a Unioeste possuía vinte cursos de licenciaturas, espalhados pelos seus cinco campi, que possuem subprojetos PIBID: Filosofia, Ciências Sociais e Química, no campus de Toledo; Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras/Espanhol, Letras/Língua Portuguesa, Letras/Inglês e Enfermagem, no câmpus de Cascavel; Geografia, História, Educação Física, Letras/Língua Portuguesa e Letras/Inglês, no campus de Marechal Cândido Rondon, Matemática, Pedagogia e Letras/Inglês no campus de Foz do Iguaçu e Geografia e Pedagogia no campus de Francisco Beltrão.

O PIBID é estruturado por subprojetos, cada um possui um número diferenciado de bolsistas. Em linhas gerais são: 30 coordenadores de área (docentes da IES), 57 professores supervisores (professores das escolas públicas) e 342 bolsistas de iniciação à docência (estudantes das licenciaturas).

O projeto em vigor foi elaborado com base no edital 61/2013 da Capes e na Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. O número de escolas, supervisores, coordenadores de área e coordenadores de gestão varia de acordo com o número de bolsistas de iniciação à docência. As coordenações de alguns subprojetos contam com professores colaboradores não bolsistas.

Até 2013 existiam na Unioeste dois projetos institucionais: o primeiro nascido das condições estabelecidas no edital 02/2009 da Capes e outro proveniente do

edital 01/2011 da Capes. Estes projetos tinham gestões diferenciadas, cada um com seu coordenador institucional e de gestão. O número de subprojetos vinculados a cada um deles também variava, além da forma de gestão dos recursos: o primeiro foi gerido pela Seção de Convênio da Instituição e o segundo por meios do Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa - AUXPE.

O projeto foi construído em 2009 "Vivenciando a escola: incentivo à prática docente", envolvia um grupo de 90 acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Filosofia, Ciências Sociais, Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras/Espanhol. Esses cursos constituíam os seis subprojetos vinculados. Os estudantes bolsistas atuavam em onze escolas parceiras, nos municípios de Cascavel e Toledo. Treze era o número de professores supervisores.

A elaboração do projeto ocorreu em 2011 "Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente" envolvia 116 acadêmicos distribuídos em nove subprojetos, sendo dois dos cursos de Letras/Língua Portuguesa, dois de Geografia, um de Química, um de História, um de Educação Física, um de Enfermagem e um de Matemática, distribuídos nos cinco campi da Unioeste (Cascavel, Toledo, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Foz do Iguaçu). O projeto foi desenvolvido em 18 escolas desses municípios e contou com a colaboração de um professor supervisor bolsista em cada uma delas.

Desde o conhecimento dos editais da Capes foram traçadas algumas metas que orientaram e orientam a execução do projeto. Elas vão desde a organização do projeto, com a constituição de uma comissão institucional, organização e realização do processo de seleção de bolsistas e realização de orientação para a atuação dos bolsistas e professores supervisores, até à produção de materiais didáticos³¹.

O subprojeto de Espanhol foi coordenado pela Professora Greice da Silva Castela e em parceria com três colégios Estaduais de Cascavel, sendo três professores supervisores. O total de acadêmicos bolsistas era de 14, sendo que ao todo há 18 acadêmicos ex-bolsistas, que se formaram ao longo do subprojeto³². Ambos participantes como bolsistas de editais anteriores.

Entre as ações previstas pelo subprojeto de Espanhol, estavam:

- 1) leituras teórico-pedagógicas pela equipe executora do projeto;
- 2) análise do projeto político-pedagógico de cada escola;
- 3) planejamento das atividades a serem realizadas;

³¹ Disponível em: < <http://www.Unioeste.br/PIBID/>>. Acesso em: 4 de jul. 2015.

³² Essa informação foi obtida no mesmo sítio acima, durante consulta realizada no dia 5 de jul. 2016.

- 4) participação no cotidiano das escolas envolvidas;
- 5) observação de aulas e atuação como auxiliares dos professores da língua estrangeira para identificar a prática docente em relação ao que vem dado certo e ao que necessita ser melhorado e para identificar deficiências, problemas de aprendizagem e necessidades dos alunos em relação a essas aulas;
- 6) participação em conselho de classe, conselho de escola e reunião de pais
- 7) elaboração de materiais pedagógicos complementares para fixação dos conteúdos, de caráter lúdico, interdisciplinar e aproveitando, sempre que possível, recursos tecnológicos disponíveis como elemento motivador. Esses materiais podem ser aplicados tanto pelos bolsistas do projeto em grupo de estudos para os alunos como pelos professores da escola em suas turmas;
- 8) discussão com os docentes da escola na hora-atividade dos professores e planejamento de atividades a fim de estimular a troca de experiências, a realização de atividades conjuntas e interdisciplinares;
- 9) oficinas de leitura de vários gêneros textuais na língua estrangeira e a contação de estórias na língua meta;
- 10) oficinas de produção escrita em Língua Espanhola;
- 11) oficinas com materiais lúdicos para trabalhar gramática e vocabulário;
- 12) oficinas com ênfase na produção oral na língua meta;
- 13) reuniões conjuntas com todo o grupo de bolsistas (professores e alunos) a fim de trocar experiências bem sucedidas, detectar deficiências e apontar conjuntamente soluções;
- 14) criação de um grupo de estudos para os docentes de língua estrangeira das escolas envolvidas e para os bolsistas graduandos participantes do projeto com leituras teóricas e discussão sobre o projeto político-pedagógico de cada escola, metodologias de ensino, documentos norteadores para o ensino, inclusão, problemas de atividade, interdisciplinaridade, modelos e estratégias de leitura, o uso do lúdico no ensino, motivação e novas tecnologias no ensino;
- 15) criação de um grupo de estudos para os alunos de língua espanhola;
- 16) criação de um blog e de espaços para estimular a escrita na língua meta e a postagem das produções dos alunos;
- 17) reuniões conjuntas com os professores bolsistas e acadêmicos bolsistas de cada escola para planejamento, troca de experiências e avaliação constante das ações realizadas;
- 18) avaliação geral do projeto e confecção de relatórios;
- 19) produção e publicação de artigos sobre a implementação e resultados do projeto. (UNIOESTE, PIBID, SUBPROJETO DE LÍNGUA ESPANHOLA, 2015).

Verificamos que entre as ações previstas estavam diversas reuniões que propõem juntar os acadêmicos-bolsistas do PIBID com os professores das escolas públicas, onde desenvolverão suas práticas de ensino-aprendizagem do PIBID. Percebemos também que há desde a leitura de documentos específicos como o Projeto Político Pedagógico da escola até participação em oficinas e elaboração de

materiais, tais como um blog. Ações como as destacadas aqui, do conjunto de ações previstas, evidenciam que o PIBID em Língua Espanhola da Unioeste de Cascavel volta-se para uma constante interação entre licenciandos e o espaço escolar.

No sítio do PIBID de Língua Espanhola da Unioeste, está exposto ainda um conjunto de resultados que se pretendia atingir, quanto ao seu desenvolvimento.

- 1) melhorar a formação dos graduandos bolsistas do projeto;
- 2) melhorar a qualidade da educação básica das escolas envolvidas;
- 3) incentivar os graduandos bolsistas a reconhecerem a relevância social da carreira docente;
- 4) a articulação da teoria à prática na sala de aula;
- 5) a integração entre as escolas envolvidas (alunos, professores, experiências) de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica, contribuir para a elevação do IDEB das escolas envolvidas e possibilitar a troca de experiências e ações bem sucedidas implementadas na instituição com elevado IDEB;
- 6) a integração entre a universidade e as escolas envolvidas;
- 7) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação;
- 8) formação inicial e continuada dos professores;
- 9) o letramento dos alunos na língua estrangeira, e conseqüentemente, na língua materna no que se refere ao conhecimento sobre gêneros discursivos e estratégias de leitura que podem ser transferidas por leitores competentes para a leitura em qualquer língua;
- 10) desenvolver o senso crítico dos alunos e sua capacidade argumentativa;
- 11) proporcionar aos graduandos bolsistas a participação em práticas docentes de caráter inovador, que abranjam a interdisciplinaridade e os recursos que a tecnologia pode oferecer à educação, a fim de superar problemas identificados nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas envolvidas no projeto;
- 12) possibilitar que os docentes supervisores atuem como co-formadores dos graduandos bolsistas; produzir material pedagógico de apoio para o ensino e a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. (UNIOESTE, PIBID, SUBPROJETO DE LÍNGUA ESPANHOLA, 2015).

No oitavo resultado apresentado, podemos observar o foco na formação inicial. A leitura é mencionada no nono resultado esperado, atrelada ao conhecimento de estratégias de leitura. Outros processos formativos, que incluem a formação do professor de língua estrangeira permeia toda a proposta.

Assim, concluímos o intento deste capítulo, que foi o de caracterizar a formação inicial no Brasil, no que confere aos cursos superiores e de licenciatura, particularmente em Letras, bem como as dificuldades enfrentadas pela profissão

docente, entre elas a dicotomia entre teoria e prática. Apresentamos também o PIBID, panoramicamente as IES envolvidas e também os subprojetos de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Esperamos que diante do exposto, tenha sido possível compreender a importância do programa aqui analisado, especialmente pelo enfoque complementar, uma vez que busca ir de encontro às falhas da formação inicial no Brasil.

De agora em diante, passamos a tratar do cerne da leitura. E como não é possível tratarmos de uma temática dentro dos estudos linguísticos sem evidenciarmos a concepção de linguagem adotada, este será o objeto da primeira seção no próximo capítulo.

3 A TEORIA SUBJACENTE À PESQUISA

Neste capítulo abordamos a concepção de linguagem que permeará nossa posterior discussão sobre leitura. Consideramos, inicialmente, as diferentes concepções de linguagem e, especificamente a proposta bakhtiniana, que considera a língua como signo social, relacionando-as com as perspectivas de leitura. Portanto, neste terceiro capítulo temos duas seções, a primeira sobre as concepções de linguagem e a segunda sobre as perspectivas de leitura. Abordamos ainda estudos sobre etapas e estratégias de leitura, discutidas aqui como encaminhamentos metodológicos de trabalho com o texto.

3.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Optamos neste trabalho por apresentar brevemente as concepções de linguagem antes das concepções e/ou conceitos de leitura, considerando que mesmo de forma inconsciente, todo professor, ao realizar suas escolhas metodológicas, quando trabalha com leitura, respalda-se em uma teoria. Assim, ao considerar as concepções de linguagem como ponto de partida, desejamos também apresentar nossa opção teórica, tendo em vista as diferentes discussões desenvolvidas no decorrer da história dos estudos linguísticos e o que será analisado quanto à concepção de leitura dos egressos do PIBID.

Diante de tais objetivos, delineamos primeiramente a concepção de linguagem como expressão do pensamento, na sequência a concepção de linguagem como instrumento de comunicação e, por último, a concepção interacionista de linguagem. Tais concepções, de acordo com Fuza, Menegassi e Ohuschi (2011) correspondem, respectivamente, ao Objetivismo Abstrato, Subjetivismo Idealista e a Concepção dialógica de língua, esta última retomando Bakhtin/Volochínov (2009). Ainda conforme os autores, as nomenclaturas anteriormente citadas foram assim indicadas por Geraldi (1984), diante do contexto peculiar do ensino de língua portuguesa no Brasil.

A concepção de linguagem com expressão do pensamento preconiza um conjunto de normas e regras, considerando a gramática e uma visão de certo e errado como prioridade. Nessa perspectiva, supunha-se que aquele que domina as regras gramaticais, conseqüentemente domina as linguagens orais e escritas.

Assim, essa segunda concepção centrava-se na leitura como “uma forma para exteriorizar o pensamento, avaliando o sujeito pela sua capacidade de expressar-se oralmente.” (FUZA, MENEGASSI E OHUSCHI, 2011, p. 485).

Já a linguagem como instrumento de comunicação é vista como um conjunto de ferramentas, isto é, estruturas linguísticas, que permitem ao usuário (passivo) realizar combinações limitadas, de modo a estabelecer a comunicação. Associada, sobretudo, ao estruturalismo saussuriano, essa concepção parte da linguagem como objeto imanente, logo há um distanciamento da fala e predileção pela escrita. Assim dito, observamos que o uso real é deixado de lado. Podemos afirmar, conforme Fuza, Menegassi e Ohuschi (2011), que a leitura aqui é vista como simples ato de decodificação, ou seja, centrada exclusivamente no texto.

Finalmente, passamos a analisar a terceira concepção de linguagem vista como interação. Bakhtin/Volochínov (2009) delegam ao aspecto social da linguagem a principal característica dessa terceira concepção, à medida que o uso efetivo é o que se prioriza. As visões unívocas de linguagem como instrumento de comunicação ou de linguagem como expressão do pensamento, embora tenham tido seu auge, respectivamente, nas décadas de 70 e 60, hoje compreendem metodologias taxadas como tradicionais, uma vez que o foco está no código e os sujeitos envolvidos no processo, não são considerados. Esses aspectos nos preocupam, tendo em vista que muitas pesquisas denunciam que ainda existe a presença de tais concepções na voz de educadores. Essa preocupação é premente em diversas publicações, Geraldi (1984), que trata especificamente da prática em sala de aula, enuncia:

[...] me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de uma outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isso signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isto porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um desses caminhos (GERALDI, 1984, p. 46).

Verificamos que para o autor, mais do que possuir a utilidade de transmitir informações de um emissor para um receptor, a linguagem, vista de forma diferenciada tanto da primeira como da segunda concepção assinalada, possibilita a reflexão sobre o uso da língua, o que implica diretamente na consideração de que a linguagem é lugar da constituição de relações sociais e que o sujeito possui um

papel ativo durante a leitura. De fato, a terceira concepção de linguagem, vista como lugar de interação, implica em considerar a língua como diálogo. Nesse sentido, assinala Garcez (1998):

A interação verbal e as relações coletivas e sociais, constitutivas dos jogos da linguagem, [...] passam a ser efetivamente vistas como elementos fundamentais que se conjugam e se articulam na construção da língua. Não se trata mais de entender a língua como um objeto *a priori*, um acervo imutável depositado na memória coletiva, uma herança ou um mecanismo inato ao cérebro do falante, mas trata-se de concebê-la como uma forma de ação, um modo de vida social, no qual a situação de enunciação e as condições discursivas são determinantes de sua função e, logo, de seu significado e de sua interpretação (GARCEZ, 1998, p. 47).

Podemos observar que a visão de linguagem vista como interação é uma forma de ação entre os sujeitos, não permitindo que seja desconsiderado o contexto social. Também Koch e Elias (2011) destacam esse aspecto “os sujeitos são vistos com autores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH e ELIAS, 2011, p. 10).

No entanto, é preciso destacar que os precursores dessa concepção de linguagem foram Bakhtin/Volochínov (2009) que ao analisarem as relações entre linguagem e sociedade, propuseram a dialética do signo, apresentando uma evidente contraposição às noções de linguagem até então vigente:

É preciso situar os sujeitos [...] no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam a mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem-definido (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 72).

A principal consideração, sem dúvidas, é situar os sujeitos no meio em que estão inseridos, na situação social. Devemos considerar que a linguagem vista como interação prevê “a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores” (KOCH, 2011, p. 7). Trata-se de ver os envolvidos no processo de interação como interlocutores.

Geraldi (1984) apresenta o conceito interlocutor, dando-lhe importante função, já que é a partir do acionamento de uma série de estratégias, que este percorre marcas deixadas pelo produtor na situação sociocomunicativa, na busca da construção de sentidos, especialmente na linguagem verbal escrita. Em outra oportunidade, Geraldi (1996) ainda afirma que o processo interlocutivo está sempre em reconstrução. Assim, o sentido não está preso a um interlocutor, mas é construído na interação entre os sujeitos, na mobilização do contexto comunicativo. São os sujeitos que produzem o social, participando ativamente na definição da situação na qual se encontram engajados, corroborando, desse modo, com a proposta de Bakhtin/volochínov (2009):

É um sujeito social, histórico e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 115).

Na leitura, portanto, há uma constante interação entre autores e leitores, ademais do texto propriamente dito. Ou seja, para além do contexto imediato, estão também fatores individuais, como crenças e convicções.

Bakhtin/Volochínov (2009) não demonstram uma preocupação explícita com o ensino e a aprendizagem de línguas e da leitura, mas, ainda que não intencionalmente, delineiam como deveria ser esse percurso: partir da reflexão de seu contexto social até o efetivo estudo da estrutura linguística, tratando-as como um processo de ensino e de aprendizagem de língua.

Logo, reforçamos a ideia de que a linguagem é tomada como lugar de interação e seu uso é o que permite a reconstrução e a atualização de eventos comunicativos. Para Bakhtin/Volochínov (2009), há dialogicidade no discurso, pois há a presença de um sujeito ativo que elimina qualquer marca de passividade, de simples recepção, incorporando uma posição responsiva: o papel de posicionar-se, concordando ou discordando e ainda o papel de complementação, uma vez que se trata de interlocutores. Visto desse modo, o próprio produtor “não espera uma compreensão, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma objeção, uma execução” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 118). Essa percepção é muito interessante, uma

vez que interfere diretamente no processo de leitura, compreendendo o leitor, autor e texto membros interlocutores.

É essa atitude responsiva ativa que permite a incessante continuidade do diálogo, já que a posição de um interlocutor em relação ao outro instiga à resposta e, desse modo, um ininterrupto processo, no qual a palavra adquire contornos imprescindíveis.

Toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117).

Nesse sentido, a dialogicidade entre os participantes do discurso, permite que haja interação entre os sujeitos, mediante a palavra, que é um signo social e ideológico, marcado pela situação de produção, isto é, a realidade multifacetária que o cerca. O signo linguístico passa a ser tomado como produto social, materialização da comunicação, um “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36). Essa afirmação evidencia que o signo é impregnado de marcas sociais e, portanto, é carregado de significado. O que, no que se refere a esta pesquisa, apresenta reflexos no processo de ensino-aprendizagem da leitura, pois muitas vezes, somos convidados durante a leitura a interpretar esses significados, conforme o contexto no qual se insere e de acordo com nosso conhecimento de mundo.

O enunciado - unidade de comunicação verbal que permite tratar a linguagem como movimento de interlocução real – relaciona-se diretamente com a capacidade de os interlocutores envolvidos participarem ativamente do processo de leitura. Já a enunciação, de acordo com Bakhtin/Volochínov (2009) caracteriza-se como a própria interação, a finalidade, o objetivo da leitura. Ela está sempre condicionada ao contexto, tanto o imediato quanto o contexto mais amplo, histórico-social, ideológico, pois trata, principalmente, do regulador daquilo que pode ou não, deve ou não, ser dito ou compreendido, e ainda o modo pelo qual se diz ou se compreende. Logo, é preciso pensar na enunciação como prática de uso da linguagem:

Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações). (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 129).

É interessante observar que temos diferentes formas de organização da linguagem, tendo em vista a realização de objetivos. A enunciação pode variar dependendo do interlocutor, do grupo social onde está inserido, se há hierarquia, laços, interesses, já que a enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. Em suma, o enunciado passa a adquirir sentido a partir de situações concretas de produção e de interação (enunciação), que necessariamente deverão ser levadas em conta, uma vez que se opte por essa concepção de linguagem no que tange à leitura.

Podemos concluir preliminarmente que Bakhtin/Volochínov (2009) ao proporem a terceira concepção de linguagem, complementam as anteriores ao valorizar o uso concreto a linguagem, justamente porque está intrinsecamente ligada às reais condições de comunicação e permeada pelas estruturas sociais. Esses autores assinalam que a linguagem vista somente como sistema de formas normativas não é acessível ao usuário, mas deve ser reconhecida na sua prática viva de comunicação. Dessa forma,

O que importa, não é o aspecto da forma lingüística que, em qualquer caso em que é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 95).

Os autores, aliás, são incisivos ao afirmar que a enunciação como estrutura puramente social só se torna efetiva entre falantes. Em se tratando do ensino-aprendizagem da leitura, portanto, a atividade principal não consistiria em reconhecer a forma utilizada, mas, nas próprias palavras dos autores, “compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 96).

Além disso, os autores apresentam uma ordem metodológica para o desenvolvimento do estudo da linguagem, a qual se sustenta no que ficou conhecido

como método sociológico. Nessa perspectiva, é necessário que se apresentem três aspectos a serem considerados:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que se constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica, que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 129).

O método sociológico, portanto, preconiza que é impossível compreender a linguagem, desvinculada de sua situação concreta de interação, ou seja, ao desconsiderar as diferentes implicações contextuais do grupo social ao qual pertencem os interlocutores envolvidos, desconsidera-se a ininterrupta corrente de comunicação verbal. As diferentes formas de interação verbal, no que tange, sobretudo, as suas dimensões, são determinadas pela situação de comunicação, mesmo apresentando-se em formas conhecidas da vida cotidiana, como citam os próprios autores: uma ordem, um pedido, uma exclamação. Isso reforça que a análise da linguagem, dentro das formas de interação, deve ocorrer não de outro modo a não ser contextualizada em suas condições concretas. Sendo assim, é preciso considerar a leitura diante de uma prática interativa.

Compreender a linguagem como forma de interação nos permite compreender definitivamente o desejo de que o ensino exista em função da aprendizagem. Isso não significa, porém, que devemos concordar com posições extremistas que, voltando-se para as novidades e “receitas prontas”, aceitam, sem refletir detalhadamente, a ideia de abandonar as contribuições deixadas pelas outras concepções de linguagem. Na interação, a expressão do pensamento e instrumento de comunicação são instâncias que, embora estejam ligadas às escolas tradicional e estruturalista de ensino, não são totalmente descartadas, mas repensadas e adequadas à realidade dialógica da língua. É impossível separar progressões ulteriores em se tratando de estudos da linguagem, uma vez que considerar a linguagem como fenômeno histórico implica em considerá-la como processo mais aberto e dinâmico.

A teoria interacionista de linguagem tem estabelecido com os estudos da Linguística Aplicada uma grande aliança para que seja possível uma melhor

interpretação do processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, não é incomum encontrarmos em diferentes materiais de apoio toda uma fundamentação teórica que contempla o pensamento bakhtiniano, o que não significa que as atividades propostas, presentes nestes materiais, relacionem de forma condizente teoria e prática. Na interação, estudante e professor devem ser vistos como sujeitos ativos, fundamentais no processo.

Para manter-nos entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno: dele precisamos nos tornar interlocutores que, respeitando a palavra do parceiro, agimos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (GERALDI, 1984, p. 122).

O ensino-aprendizagem da linguagem e, conseqüentemente, da leitura deve prever uma aprendizagem significativa e que os conteúdos sejam tratados a partir de um trabalho de reflexão, haja vista o caráter ideológico que impregna a linguagem humana.

Muitas pesquisas cujas bases teóricas se encontram na vertente interacionista da Linguística Aplicada constataram que as opções metodológicas do professor apresentam-se difusas e quando afirmam ensinar leitura a partir de uma concepção interacionista, em sua prática indicam outra coisa. Dessa forma, é possível que falte uma maior clareza sobre as diferentes concepções e sobre a própria construção do conhecimento. Nesta subseção concluímos que a prática de ensino e aprendizagem constitui uma situação de interação e, por isso, no impede à análise dialógica da leitura.

Definido o nosso posicionamento em relação às concepções de linguagem, passamos às concepções de leitura. Esse aprofundamento em relação ao tema servirá de base para nossa análise proposta no último capítulo.

3.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Como professores e estudiosos da língua, sabemos que a leitura de um texto exige muito mais que apenas o conhecimento do código linguístico, uma vez que “o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de

ordem linguística como de ordem cognitiva-discursiva”. (KOCH e ELIAS, 2011, p. 7). A leitura, nesse sentido, é tomada neste trabalho como interação, considerando a tríade autor-texto-leitor, bem como todas as relações discursivas que a compõem, especialmente o seu contexto.

O processo de ensino-aprendizagem vem se fundamentando em diferentes concepções de linguagem, de acordo com Leffa (1999) “pode-se dizer que há na teoria da leitura um movimento, que vai de uma ênfase inicial no texto, passa depois para uma ênfase no leitor e chega-se finalmente a uma ênfase no contexto social” (LEFFA, 1999, p. 16). Acreditamos que a partir do conhecimento de diferentes perspectivas, etapas do processo de ler e sistematização de algumas estratégias, podemos compreender melhor a leitura. Hoje, sabemos que a trajetória histórica dos estudos sobre leitura propiciou que possamos visualizar o processo de ensino-aprendizagem como prática processual, que envolve leitor, texto e o contexto social mais amplo. Assim, propomos algumas subseções, discriminando quais são as quatro perspectivas de leitura: ascendente (foco no texto), descendente (foco no leitor) - apresentamos também as etapas de leitura propostas por Solé (1998) bem como algumas estratégias-, interacional (foco na tríade autor-texto-leitor) e finalmente, a leitura na perspectiva discursiva, cujo foco se encontra no discurso (foco no discurso).

3.2.1 Perspectiva ascendente de leitura (foco no texto)

Nesta subseção apresentamos a concepção de leitura chamada de ascendente, correlacionando-a com a concepção de linguagem estruturalista, esmiuçada no início de nosso capítulo teórico e denominada por Geraldí (1984) como aquela que vê a linguagem como instrumento de comunicação. Então, consideramos como pressuposto que o foco está no texto e não no autor, leitor ou contexto. Menegassi, Fuza e Ohuschi compreendem “a leitura, nessa perspectiva, é vista como mera decodificação e, na prática da escrita (concebida como uma consequência de atividades prévias), prioriza-se a estrutura do texto.” (MENEGASSI, FUZA OHUSCHI, 2011, p. 489). Os autores acrescentam ainda a década de 60 como época em que tal perspectiva esteve em voga no Brasil, sendo muito defendida pelos gramáticos.

Imaginemos quantas vezes, durante uma aula, nós professores solicitamos a leitura de um texto e demos aos estudantes um questionário cujas respostas podiam ser facilmente encontradas e recortadas na sequência linear do texto. O aluno bem sucedido seria aquele que compreendesse o texto dentro do significado proposto. Essa, sem dúvida, devemos admitir, é uma prática bastante recorrente. O que nos esquecemos, muitas vezes, é que determinadas práticas demonstram a adoção, ainda que inconsciente, de determinadas concepções. Logo, Costa-Hübes e Barreiros (2014) explicam que tal encaminhamento nada mais é que “valorizar o processo perceptual e associativo dos grafemas e fonemas (...)” (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 23). Em outras palavras, focar o processo de ensino-aprendizagem exclusivamente nas informações trazidas pelo conteúdo do texto.

Pautada na concepção estruturalista de língua, isto é, o sujeito visto como passivo, a perspectiva que representa a atividade descrita no parágrafo anterior é chamada de ascendente ou *bottom up*, conforme explicam Leffa (1996) e Solé (1998). Nessa prática, o sistema linguístico é o ponto mais relevante, o que pressupõe atividades de decodificação, sendo assim delineada:

[...] O leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Portanto, depreende-se da citação acima que o foco está no texto, visto como aquele que traz a informação. De acordo com Koch e Elias (2011), o leitor faria uma atividade de reconhecimento do texto, uma vez que domina o código da língua (suas letras, palavras, frases, parágrafos, etc.). A leitura partiria sempre do texto para o leitor, daí o nome ascendente.

É preciso assinalar que na atividade de compreensão leitora em que o aluno responde questões cujas respostas estão presentes linearmente na corporeidade material do texto, isto é, considerando o que o texto traz, a leitura é vista como algo mecânico. Para responder as questões, o leitor simplesmente procuraria as respostas na corporeidade do texto, considerando as paráfrases das questões e como explica Kleiman (2008), emparelhando palavras. É preciso ressaltar que essa

perspectiva de ensino-aprendizagem da leitura impede que se extravase o linguístico e seja considerado o contexto social mais amplo.

Por isso, a concepção ascendente de leitura, ainda que permita o reconhecimento das informações que o texto traz, é limitada. Tal limitação se dá, sobretudo, pela rigidez que a estrutura textual apresenta, caso não se considere outros elementos envolvidos, como os interlocutores (leitor e autor) e os objetivos propostos.

Diante disso, reiteramos que no processo de ensino-aprendizagem da leitura que considere uma perspectiva ascendente, ou seja, cujo foco esteja no texto, o estudante seria apenas um reconhecedor e reproduzidor de significados que já estão presentes. Considerar a leitura de um texto, apreciando apenas seu vocabulário, suas informações, pode ser um ponto de partida, mas não compreenderia a leitura vista como ato processual. O que, de fato, não ajudaria na formação de um leitor proficiente, crítico e, por conseguinte, preparado para a prática cidadã.

Vejamos a seguir, a perspectiva descendente de leitura, que é centrada no leitor.

3.2.2 Perspectiva descendente de leitura (foco no leitor)

Esta perspectiva baseia-se em estudos que tentam compreender como se dá o processo de leitura, a via neurológica, conforme assinala Dehaene (2012). Para ele “compreender melhor o órgão que nos faz ler, transmitir melhor as nossas crianças esta invenção notável que é a leitura, tornar estes conhecimentos úteis para o maior número de pessoas” (DEHAENE, 2012, p.14) é um desses desafios. Tal autor deseja propiciar reflexões em busca da compreensão do complexo engendramento realizado pelo nosso cérebro durante a leitura, em suas palavras:

Vocês principiam a leitura (...), sem que tenham consciência, seu cérebro está realizando uma extraordinária proeza. Neste mesmo momento, seus olhos percorrem a página com movimentos precisos e rápidos. Quatro ou cinco vezes por segundo, seu olhar para numa palavra que reconhece quase sempre sem esforço. Como é que algumas marcas negras no papel branco, impressas em sua retina, conseguem evocar um universo de cores e de emoções. (DEHAENE, 2012, p. 15).

Em outras palavras, busca-se compreender neurologicamente a nossa capacidade leitora, na tentativa de saber mais sobre problemas de aprendizagem, e

até sobre dislexia, já que a intenção é justamente a busca de estratégias de ensino-aprendizagem da leitura. Contudo, não pretendemos esmiuçar as delicadas engrenagens da mecânica cerebral que nos permitem ler, tal qual propôs o autor supramencionado, mas, evidenciarmos que o autor indica que “não existe senão uma solução, uma só via de aprendizagem da leitura” (DEHAENE, 2012, p. 22).

Sabemos que o leitor quando está em contato com o texto, não é apenas um receptáculo de informações, mas diferente disso, durante o processo de leitura, há um movimento ativo que estabelece diferentes movimentos. Leffa (1999) destaca que enquanto lê, o leitor vai fazendo previsões sobre o texto, imaginando o que vem a seguir, muitas vezes, já antes de iniciar a leitura. Nesse sentido é que também devemos analisar a concepção descendente de leitura, centrada no leitor. Essa perspectiva está relacionada à concepção de linguagem como expressão do pensamento e teve seu auge no Brasil por volta da década de 70 e 80, conforme assinalam Menegassi, Fuza e Ohuschi (2011). Então, verificamos que:

A concepção de linguagem como expressão do pensamento faz com que se tenha: o texto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental [...] (Koch, 2002, p. 16).

Na concepção descendente, o leitor ainda mantém um papel passivo, por isso, tende a ser estimulado para que desenvolva a leitura. Essa perspectiva parte do leitor, por isso o nome descendente ou, nas palavras de Solé (1998), *top down*. O leitor, então:

[...] usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se nestes para verificá-las. Assim, quanto mais informações possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se fixar nele para construir uma interpretação (SOLÉ, 1998, p. 23).

Essa afirmação vai ao encontro das pesquisas realizadas por Kleiman (1999), que compreende o conhecimento prévio como o que está no campo linguístico, textual e de mundo. Tais conhecimentos são acionados durante o processo de leitura mediante práticas interativas com o texto. Seja, respectivamente, por intermédio da compreensão e segmentação dos signos linguísticos, seja pelas noções, marcas de

determinados gêneros textuais ou ainda pelos conhecimentos extralinguísticos, formais ou informais.

Nesse ínterim, tomando por base a ideia de que a escola muitas vezes não oferece “reais” objetivos para leitura, Kleiman (1999) reforça reitera que para desenvolver um adequado processo de leitura, é necessário haver a presença de propósitos, a saber:

Há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhora, significativamente, quando é fornecido um objetivo para uma tarefa [...] Há também evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico, isto é, compreendemos e lembramos seletivamente daquela informação que é importante para o nosso propósito. (KLEIMAN, 2012, p. 31).

Desse modo, Solé (1998) e Kleiman (2012) evidenciam dois fatores: a importância de se ter objetivos de leitura e de se considerar o conhecimento prévio trazido pelo leitor. O que respalda, de certo modo, a crítica mais recorrente à concepção descendente de leitura, isto é, a aceitação de “achismos” como leituras possíveis. Ainda que Kleiman (2012) afirme que não há um processo de compreensão do texto escrito, mas que há vários processos de leitura, sempre ativos, tanto quantos forem os objetivos do leitor, muitas vezes estes últimos são determinados pelos tipos ou formas de textos. Tal afirmação também é corroborada por Costa-Hübes e Barreiros (2014) ao afirmarem que quando o foco está no leitor “(...) deve-se considerar diferentes compreensões de um texto, assim como há diferentes leitores, com diferentes vivências, experiências e conhecimento de mundo” (COSTA-HÜBES e BARREIROS, 2014, p 25). Isso pode levar a equivocada aceção de que todos podem compreender um texto da maneira que julgarem mais adequadas. No entanto, reconhecemos que o papel do leitor durante a leitura é de extrema importância. Ao considerarmos esse fato, propomos a seguir uma subseção para tratar especificamente de etapas e estratégias de leitura, uma vez que essas ações empreendem maior didatização ao processo de ensino-aprendizagem de leitura.

a) Etapas e estratégias de leitura

Durante o processo de leitura, torna-se necessário levarmos em conta todos os elementos que o circundam, a saber: a motivação para ler, a construção desse processo e também como dar continuidade a ele. Por isso, ao tratarmos de leitura recorreremos à Solé (1998) autora associada à perspectiva psicolinguística, a fim de explicitar as suas etapas e quais estratégias podem ser assertivas quando nos propomos a trabalhar com leitura. Tal autora busca compreender o processo de aquisição de linguagem, do processamento linguístico bem como seus processos psicológicos, apresentando também algumas estratégias para subsidiar o trabalho do professor quanto à compreensão de textos escritos. Sua proposta procura evitar recomendações simplistas e descontextualizadas, uma vez que as peculiaridades das situações de ensino-aprendizagem tornam a prática bastante complexa. Daí a preocupação da autora em reforçar a necessidade da ampla sensibilidade e criatividade do professor.

Solé (1998) distingue três etapas de leitura: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. A primeira etapa, denominada de pré-leitura, e compreende estratégias como: “Ideias gerais; motivação para a leitura; objetivos de leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele.” (SOLÉ, 1998, p. 89).

Conforme explicitado acima, são atividades que vêm antes da leitura: levantamento dos temas mais amplos, retomada de temas já trabalhados e que se correlacionam com o texto, prever, perguntar etc. Quanto às ideias gerais, citadas pela autora, estas estariam relacionadas à concepção de leitura que o professor possui. Portanto, sua postura em sala de aula refletiria exatamente esse conhecimento. A autora recomenda que antes da leitura o professor se certifique que articula bem os encaminhamentos para que os estudantes se sintam motivados, inclusive vendo o professor ler em silêncio enquanto eles leem, bem como evitar a leitura em voz alta. Em outras palavras, o professor seria quem ofereceria ajuda aos leitores, articulando pontes e trilhando o caminho.

O momento que antecede a entrada no texto deve, especialmente, ser precedido por objetivos de leitura que, ainda de acordo com Solé (1998) devem ser muito explícitos, uma vez que irão nortear o processo. Alguns exemplos são assim colocados:

Ler para obter uma informação precisa; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu. (SOLÉ, 1998, p. 93-101).

Nesse sentido, vemos que esses objetivos compõem decisões a serem tomadas antes de o leitor adentrar no texto. Alguns exemplos compreendem a leitura que ora fazemos para aprendizagem, isto é, adquirir conhecimento científico e sistematizado, em um livro didático, por exemplo. Ora pode ser para reconhecermos instruções diante da necessidade de lidar com um aparelho e até mesmo a leitura da literatura (clássica, popular, etc.), denominada por Solé (1998) como aquela que pode ser vista apenas como objeto estético, por prazer. Além dos objetivos de leitura, a autora também cita a importância do estabelecimento de previsões bem como de que essas previsões sejam acionadas pelo professor, à proporção que realiza perguntas instigantes, com o intuito de ativar o conhecimento prévio do aluno.

Conforme vimos são diferentes objetivos que, inicialmente, precisam estar claros e definidos, no entanto, de acordo com a autora, pouco a pouco os objetivos vão sendo automatizados, considerando o amadurecimento do leitor. Daí a importância de que os objetivos não estejam restritos ao ambiente escolar, mas sim que compreendam funcionalidades cotidianas, sobretudo fora da escola.

(...) Para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo, que compreenda o que lê, deve poder fazer algumas previsões em relação ao texto; (...) Estas previsões, antecipações, ou seja lá o que for, devem ser compatíveis com o texto, ou ser substituídas por outras. Quando estas são encontradas, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece. (SOLÉ, 1998, p. 116).

Da citação acima, compreendemos que ao usar o termo previsões, antecipações, a autora indica que os professores questionem seus alunos em relação ao título, subtítulo, autor, ano de publicação, suporte, imagens e outros, isto é, tudo o que antecede a concreta leitura no texto. Tais previsões, conforme Solé (1998) *a priori* devem ocorrer antes da leitura, mas não necessariamente, já que todas as estratégias e etapas podem ser desenvolvidas de forma simultânea, de

acordo com o grupo de estudantes com que se está trabalhando e, inclusive, o gênero discursivo em questão.

É nesse sentido que Solé (1998) estimula questionamentos tais como “o que eu sei sobre esse texto? Já ouvi falar sobre isso?” (SOLE, 1998, p. 101). Ainda que não se tenha conhecimentos prévios sobre o texto, é possível estabelecer algumas conexões com a temática, com alguns termos e até mesmo, dependendo dos objetivos de leitura, relacioná-lo com outros autores, obras, enfim, tudo o que pode instigar o estudante. Seguindo essa proposta de acionamento do conhecimento prévio, Solé (1998) ressalta que isso pode se dar mediante o uso de algumas estratégias, utilizadas pelo professor em sala, tais como:

Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura. (...) Transformá-los em todos os momentos em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume a responsabilidade ante a leitura, aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos. (SOLE, 1998, p. 114).

Em síntese, a primeira etapa de leitura que é o antes da leitura, permite uma melhor compreensão do texto. O professor poderá traçar um panorama geral sobre o que será lido, evidenciar alguns pontos importantes do texto e, especialmente, estimular os leitores a manifestarem seus conhecimentos, sejam de outras leituras, de experiências práticas, de lugares que visitaram, pessoas com as quais conversaram e outros. Assim, é possível que haja o acionamento dos conhecimentos prévios bem como imaginar o que está por vir no texto. Essas estratégias podem ocorrer pela promoção de questionamentos sobre o texto e refletem na melhoria do processo:

A segunda etapa de leitura, ou seja, a construção da compreensão durante a leitura, talvez seja a parte mais difícil, porque é o momento que inclui a interpretação. Geralmente a interpretação deve oferecer a oportunidade do leitor saber separar informações secundárias de informações mais relevantes e, nesse sentido, lançar mão de seu uso, conforme os objetivos de leitura que possui. Diante disso, Solé (1998) categoricamente afirma que a leitura deve ser ensinada:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão que é fundamental para os objetivos que aprendeu e o que ainda tem de aprender... em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional” (SOLÉ, 1998, p. 116).

Conforme a citação acima, o uso de estratégias durante as aulas de leitura vão pouco a pouco formando o leitor, à medida que situações compartilhadas de leitura permitem que sejam desenvolvidos modelos. É nessa linha de raciocínio que a autora propõe algumas estratégias. As tarefas de leitura, por exemplo, compreenderiam sempre ações conjuntas, em grupos e em sala de aula, pois é nesse sentido que ao construir um arcabouço de estratégias, o leitor poderá lançar mão de todas elas nos momentos em que julgar mais adequado. Essas estão intrinsecamente ligadas à segunda etapa, podendo ser readequadas durante o processo. Por exemplo, uma previsão de leitura estabelecida antes da leitura pode ser reformulada à medida que a leitura caminha. Basicamente, a autora apresenta quatro atos para a leitura compartilhada “ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever” (SOLÉ, 1998, p. 119).

Cale ressaltar que a formação de um leitor independente deve ser uma atividade realizada durante a leitura, pois ao utilizar as estratégias aprendidas, o leitor vai tentando preencher as lacunas da compreensão leitora, buscando soluções para as dificuldades que encontrar no decorrer do processo.

Ademais de considerar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, Solé (1998) também indica a emergência da leitura ser vista como prática compartilhada, ou seja, que os atos de ensinar e aprender sejam tomados como conjunto indissociável, construído entre professor, estudantes e entre eles mesmos. A partir dessa premissa, à medida que vai compartilhando a leitura, diante de um processo negociado entre os envolvidos, o estudante vai construindo uma bagagem que, mais tarde, utilizará de maneira autônoma. Para tanto, é salutar o papel de mediação, exercido pelo professor, durante a execução das leituras compartilhadas e, por conseguinte, na construção dessa autonomia. É por isso, que a autora propõe

algumas estratégias para que diante da leitura o estudante possa “assumir um papel ativo perante ela” (SOLÉ, 1998, p. 115).

Finalmente, passamos a tratar da última etapa, intitulada pela autora de pós-leitura, como continuidade da leitura, ou seja, depois da leitura deve haver um prosseguimento da compreensão e da aprendizagem. No entanto, a mesma autora ressalta que “não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura” (SOLÉ, 1998, p. 134), tal divisão surge apenas para subsidiar e referenciar o encaminhamento em sala de aula.

Na terceira etapa de leitura, a estratégia principal encontra-se na identificação da ideia principal do texto, embora a autora afirme que outros autores considerem que um texto pode apresentar várias ideias principais. Estando atrelada ao tema, a ideia principal seriam os recursos que o autor utiliza para circundar o tema. Em outras palavras, busca-se basicamente as ideias do autor. No que confere ao ensino da leitura que durante o processo permite a seleção da ideia principal, verifica-se que:

O leitor tem acesso às ideias principais de um texto aplicando uma série de regras de omissão ou supressão – levam a eliminar informação trivial ou redundante -, regras de substituição – mediante as quais se integram conjuntos de fatos ou conceitos em conceitos supraordenados, – regras de seleção – que levam a identificar as ideias do texto, se ela estiver explícita – e de elaboração – mediante as quais se constrói ou gera a ideia principal. (SOLÉ, 1998, p. 139).

O que se depreende da citação acima é que podemos selecionar as ideias principais a partir da análise de inúmeros fatores que cingem a leitura e cabe ao professor, durante o ensino da seleção da ideia principal, explicar os objetivos, a temática, o que é relevante ou não, ou seja, mediar o processo.

Ademais, na última etapa de leitura, Solé (1998) acrescenta o ato de resumir como um elemento importante para verificar a compreensão leitora, do mesmo modo que as respostas que serão dadas às perguntas anteriormente formuladas na segunda etapa, isto é, durante a leitura. As respostas dadas às questões servem de certo modo como avaliação de leitura, mas nem sempre. Há perguntas com respostas óbvias, outras mais reflexivas, de cunho pessoal e também perguntas que levam ao aprofundamento da leitura.

Durante a leitura, é importante pensarmos no que acontece quando lemos, como a autora parte de uma perspectiva psicolinguística, isto é, concebe o conhecimento como um conjunto de estruturas, indica que faz-se necessário “permitir a transferência de responsabilidade e o controle da tarefa de leitura das mãos do professor (Do que vocês acham que esse texto vai tratar? Quem pode explicar o que é isso? Não compreenderam alguma coisa? Em síntese, como leram, este texto fala de...) para as mãos do aluno”(SOLÉ, 1998, p. 120). Para tanto, a responsabilidade no planejamento de uma aula de leitura cresce. É necessária muita acuidade e conhecimento do grupo de estudantes, para que essa “transferência de responsabilidade” proposta pela autora implique em resultados positivos.

Vimos até o nesta subseção que o estabelecimento de estratégias de leitura começa com o acionamento do conhecimento prévio, o que empreende na importância do papel do professor em acionar tal conhecimento. Além disso, destacamos a importância de se ter objetivos de leitura, ainda que sejam objetivos indicados pelo professor, mas que o estudante desenvolva suas leituras sabendo o que busca no texto. E, finalmente, saber reconhecer as ideias principais do texto.

Diante da proposta até aqui delineada, observamos que em nenhum momento o estudante é tido como elemento passivo do processo de leitura, muito pelo contrário, o sujeito é ativamente participante da construção dos seus conhecimentos, especialmente porque o objetivo é permitir que ele chegue à autonomia na leitura. O que é comumente visto como uma tarefa bastante difícil, já que a execução das estratégias anteriormente descritas exigem planejamento e muita disposição.

Retomando a perspectiva psicolinguística, Cassany (2006 esclarece de que modo essas estratégias de leitura, propostas por Solé (1998), compreendem o leitor:

En definitiva, según la concepción psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc. El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería (CASSANY, 2006, p. 6).³³

³³ Em suma, de acordo com a concepção psicolinguística, a leitura requer não apenas conhecer as unidades e as regras combinatórias da linguagem. Também requer o desenvolvimento das habilidades cognitivas envolvidas no ato de compreender: fornecer conhecimento prévio, fazer inferências, formular hipóteses e saber como verificá-las ou reformulá-las, etc. O significado é como um edifício que deve ser construído; o texto e o

Nesse sentido, verificamos que há um conjunto de estratégias a serem desenvolvidas para que no processo de ensino-aprendizagem da leitura o aluno possa obter êxito. Compreendemos que algumas delas podem ser dispensadas e/ou acionadas diante do grupo com o qual estamos trabalhando, mas é perceptível que alguns elementos devem estar constantemente presentes, Conforme Cassany (2006), acionar o conhecimento prévio, fazer inferências, formular hipóteses e outros.

Além de Solé (1998), também Kleiman (1999) corrobora com a proposta de estabelecimento de estratégias de leitura, descrevendo-as como atividades imprescindíveis para que o leitor busque sentidos presentes na superfície textual. Em suas análises, vemos que a principal contribuição da autora está relacionada ao seu estudo sobre ao conhecimento prévio. Para tanto, delinea três níveis, caracterizando-os desde onde estariam esses conhecimentos até serem trazidos à tona nas aulas de leitura.

A autora começa pelo conhecimento linguístico, isto é, um conhecimento implícito, que muitas vezes não é exposto, porque não é exigido ao estudante (...) “Esse conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua”. (KLEIMAN, 1999, p. 13). Em outras palavras, observamos que esse conhecimento está bastante relacionado aos conhecimentos adquiridos em outras instâncias de letramento, como a família e a igreja, mas também na escola, instância formal.

Kleiman (1998) apresenta ainda o chamado conhecimento textual, que se refere ao conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Em síntese, vemos que o conhecimento textual, assim denominado lá na década de 90, corresponderia à predominância de sequências narrativas, descritivas e expositivas e a capacidade leitora para tal reconhecimento. Quanto maior o conhecimento textual que o leitor tiver, expondo-se a diferentes tipos de texto, mais fácil será sua compreensão.

Finalmente, o último nível de conhecimento destacado por Kleiman (1999) é o conhecimento de mundo ou também denominado de conhecimento enciclopédico. A autora afirma que se trata do que já sabemos sobre o assunto e/ou tema presente na leitura. De acordo com ela “Para haver compreensão durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura deve estar

conhecimento prévio são os tijolos e os processos cognitivos, as ferramentas de alvenaria. (Cassany, 2006, p. 6).

ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória.” (KLEIMAN, 1999, p. 21).

Além de Kleiman (1999) é salutar destacar também a análise de Koch e Elias (2011) legitimando o proposto por Solé (1999). Elas apresentam algumas estratégias de leitura que embora sejam denominadas de forma diferente (seleção, antecipação, inferências e verificação), estão diretamente ligadas aos objetivos de leitura e também à ativação do conhecimento prévio, no caso os que foram aqui anteriormente delineados (linguísticos, textuais e de mundo). Nesse sentido, as autoras escrevem:

Se, por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, por outro lado é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade e qualidade. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 19).

Vemos que as autoras destacam a relação texto e leitor, apontando para a importância desta interação. Contudo, importante também nesta relação é o reconhecimento da proposta do autor, ou seja, de quem escreve.

A seguir explicamos a concepção interacional de leitura.

3.2.3 Perspectiva interacional de leitura (autor-texto-leitor)

De acordo com Kleiman (2009), a atividade de leitura é uma atividade interacional, é um ato social, que envolve leitor e autor, que interagem entre si e com o texto, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas. Assim, partimos no pressuposto de que ademais do texto e do leitor, conforme proposto nas concepções ascendente e descendente de leitura, o autor precisa ser considerado no processo de leitura. Percebemos que essa perspectiva de leitura está relacionada à terceira concepção de linguagem apresentada neste trabalho de pesquisa: a concepção de linguagem como interação. Assim:

(...) a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização

da língua como instrumento de interação social. (MENEGASSI, FUZA; OHUSCHI, 2011, p. 489).

A perspectiva de leitura como interação é vista pelos autores supramencionados como crítica, de reflexão. Sua introdução ocorreu no Brasil no início da década de 80 e prosseguiu na década de 90, por conta de aparecer como fundamentação teórica nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em Brasil (1997), no entanto, já vinha sido apontada nas pesquisas de Joao Vanderley Geraldi.

Solé (1998) como aquela que focaliza a leitura processual, destacando alguns elementos fundamentais para o seu desenvolvimento, entre eles o acionamento do conhecimento prévio nos quais participam o leitor, o autor e o texto. Nessa seara, Koch e Elias (2011) também reiteram que “na concepção interacional (dialógica) de língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto” (KOCH e ELIAS, 2011, p. 10). Afirmação que corrobora com a ideia de que as perspectivas descendente e ascendente são, de certa forma, reducionistas.

A perspectiva de leitura como interação propõe que o texto seja o local de encontro entre leitor, autor e texto, de modo que a construção de sentidos se dê na interação entre ambos. Vista desse modo, o nível de informatividade do texto interfere diretamente, tendo em vista que “há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 34). Compreendemos, assim, que a leitura consiste em um processo de compreensão mútua.

Finalmente, é preciso concluir essa breve apresentação da perspectiva de leitura como interação, nas palavras de Bakhtin e Volochínov (2009), ainda que os mesmos não tenham necessariamente desenvolvido um estudo sobre leitura:

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitiva-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação. O lugar mesmo da interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc. uma vez que “toda compreensão é

preenche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz”. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 2009, p. 201)

Verificamos que os autores descrevem o processo de interação entre autor-texto-leitor, apontando que o papel mais relevante é o do leitor. Isso se dá, a partir de uma postura por eles denominada de “atitude responsiva” seja diante das “sinalizações” deixadas pelo autor no texto seja nas respostas que irá produzir, diante das ideias trazidas pelo texto. Na tríade autor-texto-leitor, em se tratando do processo de ensino-aprendizagem da leitura, há o importante papel da mediação. O que significa dizer que cabe ao professor a difícil tarefa de preparar uma aula que consiga convergir os três envolvidos no processo.

A seguir comentamos a perspectiva de leitura com foco no discurso.

3.2.4 Perspectiva de leitura discursiva (foco no discurso)

No que se refere à leitura, podemos citar ainda a perspectiva cujo foco está no discurso, trazendo os pressupostos teóricos da teoria bakhtiniana. Bakhtin e Volochínov (2009) ao tomarem a palavra como elemento ideológico impõem à leitura tudo que a circunda, ou seja, a sociedade como um todo: as pessoas, as instituições, os acontecimentos e especialmente às ideologias que elas carregam. É preciso considerar, portanto, que tal perspectiva possui bases dialógicas e considera o contexto social mais amplo, ademais do autor, texto e leitor.

Sabemos que a dialogicidade está presente em todo signo linguístico, marcado pela situação de produção, isto é, a realidade multifacetária que o cerca. Uma vez que signo linguístico passa a ser tomado como produto social, materialização da comunicação, e um “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36), temos que abandonar qualquer visão correspondente à perspectiva estruturalista de leitura. Essa afirmação evidencia que o signo é impregnado de marcas sociais e, portanto, é carregado de significado. O que, no que se refere a esta pesquisa, apresenta reflexos no processo de ensino-aprendizagem da leitura, pois muitas vezes, somos convidados durante a leitura a extravasar tais significados.

Para Bakhtin/Volochínov, o texto nesta perspectiva é visto como enunciado - unidade de comunicação verbal que permite tratar a linguagem como movimento de

interlocução real - relacionando-se diretamente com a capacidade de os interlocutores envolvidos participarem ativamente do processo de leitura. Já a enunciação, de acordo com os mesmos autores, caracteriza-se como a própria interação, a finalidade, o objetivo da leitura. Está sempre condicionada ao contexto, tanto o imediato quanto o contexto mais amplo, histórico-social, ideológico, pois trata, principalmente, do regulador daquilo que pode ou não, deve ou não, ser dito ou compreendido, e ainda o modo pelo qual se diz ou se compreende. Logo, é preciso pensar na enunciação como prática de uso da linguagem. Já que de acordo com Bakhtin/Volochínov (2009), o processo de enunciação contata com outros movimentos no curso da comunicação.

Nesse sentido, podemos afirmar que os enunciados dialogam com outros enunciados, anteriores e também com outros que ainda existirão, pois sempre há, conforme os autores, pontos de contato entre a enunciação. Interessante observar que temos diferentes formas de organização da linguagem, tendo em vista a realização de objetivos. A enunciação pode variar dependendo do interlocutor, do grupo social onde está inserido, se há hierarquia, laços, interesses, já que a enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. Em suma, o enunciado passa a adquirir sentido a partir de situações concretas de produção e de interação (enunciação), que necessariamente deverão ser levadas em conta, uma vez que se opte por essa concepção de linguagem no que tange à leitura.

Podemos concluir preliminarmente que Bakhtin/Volochínov (2009) essa perspectiva de leitura, valorizando o uso concreto e, por conseguinte, a enunciação, justamente porque está intrinsecamente ligada às reais condições de comunicação e permeada pelas estruturas sociais. Dessa forma,

O que importa, não é o aspecto da forma lingüística que, em qualquer caso em que é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 95).

Os autores, aliás, são incisivos ao afirmar que a enunciação como estrutura puramente social só se torna efetiva entre falantes. Em se tratando do ensino-aprendizagem da leitura, portanto, a atividade principal não consistiria em

reconhecer a forma utilizada, mas, nas próprias palavras dos autores, “compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 96).

Vale lembrar ainda que os autores apresentam uma ordem metodológica para o desenvolvimento do estudo da linguagem, a qual se sustenta no que ficou conhecido como método sociológico. Nessa perspectiva, é necessário que se apresentem três aspectos a serem considerados:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que se constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica, que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 129).

O método sociológico, portanto, preconiza que é impossível compreender a linguagem, desvinculada de sua situação concreta de interação, ou seja, ao desconsiderar as diferentes implicações contextuais do grupo social ao qual pertencem os interlocutores envolvidos, desconsidera-se a ininterrupta corrente de comunicação verbal. As diferentes formas de interação, no que tange, sobretudo, as suas dimensões, são determinadas pela situação de comunicação, mesmo apresentando-se em formas conhecidas da vida cotidiana, como citam os próprios autores: uma ordem, um pedido, uma exclamação. Isso reforça que a leitura, independente do texto, deve ocorrer não de outro modo a não ser contextualizada em suas condições concretas de produção e uso. Sendo assim, é preciso considerar a leitura diante de uma prática dialógica.

Esclarecendo um pouco mais a proposta bakhtiniana, o conhecimento citado acima compreende os elementos que definem o gênero discursivo, assim como os delineados por Bakhtin (2003) definindo-os como enunciados e explicitando suas características: “Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional”(BAKHTIN, 2003,

p. 261). Logo, considerando a leitura com foco no discurso, levar-se-ia em conta a situação, a função social, as relações contextuais e os sujeitos envolvidos.

Para Costa-Hübes os textos são, na verdade “[...] constructos históricos e culturais que carregam em si a linguagem em toda sua plenitude de vida” (COSTA-HÜBES, 2013, p. 8). O que significa dizer que só os gêneros do discurso carregam a materialidade linguística, isto é, o uso real da língua. Portanto, mais do que simples ato de ler, a leitura com foco no discurso toma por base os gêneros do discurso, pois estes são fundamentais para o processo dialógico. Essa perspectiva, portanto, considera autor-texto-leitor, mas também o contexto, tanto o imediato quanto o contexto mais amplo, histórico-social, ideológico.

Portanto, pensar o processo de ensino-aprendizagem da leitura com foco no discurso, é pensar além da relação autor-texto-leitor. Vemos a necessidade, de acordo com Bakhtin (2003) pensar o ensino a partir dos gêneros do discurso, considerando todo o contexto que o envolve.

Diante do exposto, verificamos que no decorrer da história, essas perspectivas de leitura foram compreendendo diferentes práticas, permeando o trabalho em sala de aula. Logo, compreendemos que o conhecimento das concepções de leitura permite ao futuro professor ainda em formação inicial, confrontar a realidade do ensino da leitura.

No próximo capítulo, passamos à análise dos dados, considerando a análise documental e a participação dos sujeitos desta pesquisa quanto às respostas dadas ao questionário e à entrevista.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, consideramos os objetivos gerais e analisamos o trabalho com a leitura desenvolvido na formação inicial de ex-bolsistas egressos do PIBID. Inicialmente, apresentamos os resultados da análise documental, realizada mediante um estudo sobre os documentos que amparam os cursos de Letras das duas IES presentes nesta pesquisa. Foram analisados os perfis profissionais, a matriz curricular e suas disciplinas que se referem à estágio supervisionado e que se relacionam com o ensino-aprendizagem da leitura. Tais informações estão presentes nos PPC dos cursos.

Também faz parte da análise documental, uma leitura aprofundada das publicações em formato de capítulos de livros e/ou artigos sobre o PIBID das duas IES e especificamente sobre os dois subprojetos de línguas (Língua Espanhola na Unioeste, Campus Cascavel, e Língua Portuguesa, no IFPR Campus Palmas). Os itens analisados foram os desafios enfrentados e as concepções de linguagem e de leitura, conforme é possível visualizar no primeiro capítulo deste texto, no quadro 12, página 56.

Também analisamos as respostas ao questionário aplicado para 8 egressos do PIBID, sendo 4 deles do subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste e 4 do subprojeto de Língua Portuguesa do Campus de Palmas do IFPR. Além disso, refletimos sobre as entrevistas semiestruturadas, cuja transcrição de respostas permite ilustrar a formação em leitura dos egressos Pibidianos. Os pontos de análise tanto do questionário quanto da entrevista semiestruturada estão explicitados no quadro 13, das páginas 59-60.

Nesse sentido, intitulamos os subitens desse capítulo, respectivamente, como: O que dizem os documentos?, O que dizem as respostas dadas ao questionário? E o que dizem às respostas dadas às entrevistas?

4.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

Relembramos, mais uma vez, que o objetivo deste procedimento de pesquisa é caracterizar a formação inicial e a formação em leitura proposta pelo IFPR, de Palmas - PR, e pela Unioeste, de Cascavel - PR. Nesta análise, não objetivamos

fazer uma comparação entre as duas IES, mas sim visualizarmos como estão configurados os cursos de Letras, o PIBID e finalmente, os projetos analisados.

Então, como já delineado anteriormente, analisamos os cursos de Letras, a partir dos PPC das duas IES envolvidas nesta pesquisa (IFPR - Campus Palmas e Unioeste - Campus Cascavel) bem como publicações de resultados do PIBID, realizadas em capítulos de livros e/ou artigos científicos, feitas pelas coordenações dos subprojetos de Língua Espanhola da Unioeste, Campus Cascavel e Língua Portuguesa do IFPR Campus Palmas, respectivamente.

Assim, diante das reflexões proporcionadas pela base teórica e a interpretação dos dados que sistematizamos, as subcategorias analisadas são as que estão presentes no quadro 14, presente na metodologia, páginas 60-61, deste trabalho.

4.1.1 PPC de Letras Português/Espanhol da Unioeste Campus Cascavel

Em relação ao PPC do curso de Letras da Unioeste, verificamos, logo no início do texto disponibilizado no sitio da IES³⁴, o perfil do profissional a ser formado. Definição essencial, quando levamos em consideração a presença de descrição profissional, ademais da formação de pesquisador e extensionista. Logo, de acordo com o PPC do Curso de Letras - Português/Espanhol que envolve também as outras línguas estrangeiras oferecidas no curso (Italiano e Inglês), temos:

O egresso do curso é um professor-educador-pesquisador de língua portuguesa, inglesa, espanhola e italiana e respectivas literaturas, consciente de que o ensino-aprendizagem é um processo integrante da dinâmica social e de que a **apropriação/produção do conhecimento** não se faz pela mera produção de modelos, mas **por interação entre os sujeitos historicamente situados**. (UNIOESTE, 2015, p. 23-24. Grifos nossos).

De acordo com o exposto, verificamos que além de pesquisador, o formado em Letras na Unioeste será um professor-educador. Depreendemos, assim, que a prática profissional é uma das prioridades desta formação. Além disso, fica bem clara qual é a concepção de língua adotada pelo curso, pois ao afirmar que o a “apropriação/produção do conhecimento” se dá “por interação entre os sujeitos

³⁴ De acordo com a Resolução N° 214/2015 do CEPE, de 10 de dezembro de 2015. Disponível em: < <http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/2142015-cepe.pdf?15:43:46>Acesso em 15 out. 2017.

historicamente situados”, verificamos uma concepção interacionista de língua, especialmente quando destaca que esses sujeitos devem estar situados historicamente, pois o conhecimento se dá em contato com o outro.

Ainda no que se refere ao perfil profissional, o curso de Letras – Português/Espanhol da Unioeste, Campus Cascavel, apresenta em seu PPC, além de formação específica para desenvolver a pesquisa científica e projetos de extensão, elementos fundantes da profissão, estando assim expostos:

Conhece as bases de seu processo de formação profissional; [...] Reflete de forma propositiva sobre a realidade humana, plural, sócio-histórica de seu **contexto de atuação profissional**, valorizando a diversidade, a alteridade, a vivência respeitosa, colaborativa e ética; apresenta formação específica para contribuir com os seus pares na forma de **agente de transformação social, comprometido**, portanto, **com o ideal de educador**. [...] Apresenta flexibilidade para **aprender e propor práticas docentes** que contemplem as novas dinâmicas do processo social. Apresenta capacidade de **revisão de práticas escolares fragmentadas buscando construir outras práticas** que considerem a interferência do ambiente na qualidade de vida das sociedades humanas nas diversas dimensões local, regional e planetária. (UNIOESTE, 2015, p. 24. Grifos nossos).

Esse perfil profissional, exposto em tópico separado na PPC de Letras - Português/Espanhol da Unioeste, Campus Cascavel, está imbricado de características que evidenciam a prática como prioridade. Fica assinalado que um dos pré-requisitos dessa formação é uma base “profissional”, o que dará ao egresso, pressupostos para refletir e transformar a realidade em que atua, uma vez que tenha compromisso com os ideais da educação. Assinala-se também, a partir de revisões, a busca qualitativa de aprendizagem e proposição de novas práticas docentes, isto é “agente de transformação social”, o que permite a interferência na realidade. Essas ações ilustram claramente a formação de um professor-educador, de acordo com o que as necessidades da educação atual exigem de um egresso de licenciatura.

Acreditamos que nessa descrição vislumbramos o debate de três desafios elencados por Castela e Martelli (2013) quanto à profissão docente: a luta contra a evasão escolar, a luta contra a desvalorização do trabalho docente e a conjunção entre teoria e prática. Ao citarem esses três desafios, as autoras em tal publicação, veem o PIBID como um caminho para atingir tal objetivo.

Após a análise do perfil profissional presente no PPC do curso de Letras Português/Espanhol da Unioeste, passamos ao estudo de sua estrutura curricular, Mas antes, destacamos que de acordo com a tabela de Grandes Áreas de Conhecimento da CAPES³⁵, o curso está inserido nas áreas das Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes ou Multidisciplinar. É dividido em 4 anos, possui 43 disciplinas e é realizado de forma presencial, totalizando 3396 horas/relógio. Verificamos, então, todas as disciplinas da estrutura curricular:

Quadro 16 – Estrutura curricular do curso de Letras-Português/Espanhol da Unioeste Campus Cascavel

ÁREA	DISCIPLINA
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	Leitura e Produção Textual Estudos Linguísticos I História e Formação da Língua Portuguesa Linguística do Texto e do Discurso Iniciação à Pesquisa em Linguagem Morfologia, Fonética e Fonologia do Português Estudos Linguísticos II Sintaxe do Português I Sintaxe do Português II Libras (Língua Brasileira de Sinais) Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem
ESTUDOS LITERÁRIOS	Cultura Brasileira Introdução aos Estudos Literários I Introdução aos Estudos Literários II Literatura Brasileira I Literatura Brasileira II Literatura Brasileira III Literatura Brasileira IV Literatura Clássica Literatura Portuguesa I Literatura Portuguesa II Literatura Infantil e Juvenil Literatura Universal
ESTUDOS DA LÍNGUA ESPANHOLA	Tópicos de Cultura Hispânica Língua Espanhola I Língua Espanhola II Língua Espanhola III Língua Espanhola IV Língua Espanhola V Língua Espanhola VI

³⁵ De acordo com essa classificação, a divisão de Áreas do Conhecimento tem finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia. Disponível em: Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=Grandes+%C3%81reas+de+Conhecimento+da+CAPES>. Acesso: 10 out. 2016.

	Língua Espanhola VII Língua Espanhola VIII Literatura de Língua Espanhola I Literatura de Língua Espanhola II Literatura Hispano-americana I Literatura Hispano-americana II
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas (2º ano de Letras) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa (3º ano de Letras) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Literaturas em Língua Portuguesa (4º ano disciplina anual) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas I (3º ano – disciplina anual) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas II (4º ano – disciplina anual)

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora, a partir do a partir dos dados disponíveis no PPC do curso de Letras – Português/Espanhol da Unioeste Campus Cascavel. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/2142015-cepe.pdf?15:43:46>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Como podemos observar acima, o curso compreende uma estrutura curricular abrangente, no que tange ao estudo da literatura e das línguas materna e estrangeira. No entanto, precisávamos ter um critério para averiguar quais são as disciplinas relacionadas à prática pedagógica, estágios curriculares supervisionados e também outras disciplinas que possuíssem as palavras “leitura”, “ensino” ou “aprendizagem” em sua nomenclatura. Essa análise foi assim proposta com o objetivo de catalogar quais são as disciplinas que possivelmente contemplam tais temas.

O PPC do curso de Letras - Português/Espanhol da Unioeste foi reformulado nos últimos anos e em 2018 havia dois PPC vigentes. No entanto, tendo em vista o início deste trabalho de pesquisa e também o período em que os participantes fizeram a licenciatura em Letras, optamos pela análise das disciplinas apenas e não a quantidade de horas trabalhada. É o que podemos visualizar no quadro 17, referente ao PPC mais antigo.

Quadro 17 - Disciplinas específicas do curso de Letras - Português/Espanhol da Unioeste Campus Cascavel.

Ano	Disciplina	Carga horária
Primeiro	Leitura e Produção Textual	136h

	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	68h
Segundo	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas	68h
Terceiro	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas I	136h
	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa	136h
Quarto	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas II	68h
	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Literaturas em Língua Portuguesa	68h

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora, a partir dos dados disponíveis no PPC do curso de Letras – Português/Espanhol da Unioeste Campus Cascavel. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/2142015-cepe.pdf?15:43:46>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

No quadro 17, constatamos que há no primeiro ano do curso de Letras – Português/Espanhol, Unioeste, Campus Cascavel apenas uma disciplina que compreende a palavra “leitura” e outra que apresenta a palavra “aprendizagem”. São elas, respectivamente, Leitura e Produção Textual e Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. As outras disciplinas se intitulam Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas, Língua Espanhola ou Língua Portuguesa e suas Literaturas, estas últimas ao tratarem da palavra ensino, relacionam-na com “prática”, isto é, estágio supervisionado.

Sabemos que analisar disciplinas que compõem a matriz curricular de uma licenciatura, tomando por base apenas seus nomes, não é o suficiente para compreendê-las em seu efetivo desenvolvimento durante as aulas. Por isso, em se tratando das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, analisamos todas as disciplinas do quadro 17, também em relação as suas ementas. Tal análise se dá por conta do tema deste trabalho, que é a leitura relacionada ao Projeto do PIBID de Língua Espanhola. Iniciamos com a disciplina de Leitura e Produção Textual, desenvolvida no primeiro ano do curso:

Práticas e estratégias de leitura. A produção escrita em **gêneros** distintos, **com ênfase na escrita acadêmica**. Questões de argumentação. Recursos linguísticos e paralinguísticos da exposição oral em contextos **acadêmico-formais**. Os pré-requisitos para a redação **acadêmico-científica**. As especificidades linguísticas do

discurso científico. Produção do efeito de objetividade. (UNIOESTE, 2015, p.53. Grifos nossos).

Ao analisarmos a ementa acima, verificamos que a leitura propriamente dita é citada apenas no início, no que se refere ao desenvolvimento de “práticas e estratégias de leitura”, o restante volta-se para a questão da escrita cujos textos contemplados são chamados apenas de “gêneros”, mais especificamente para academia, atendendo à formalidade e a cientificidade.

A segunda disciplina destacada do PPC foi a de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Como ela apresenta a palavra aprendizagem, também visualizamos sua ementa:

Interação professor-aluno: o papel do professor como agente socializante e dinâmico da sala de aula. Desenvolvimento e aprendizagem humana: perspectivas comportamentistas e analíticas. Pressupostos teóricos que regem a psicologia da linguagem. (UNIOESTE, 2015, p.53. Grifos nossos).

Vemos que na disciplina supramencionada há uma proposta de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva interacionista, não só porque é citada a palavra “interação”, mas também pelo professor ser apresentado como “agente”. Tais caracterizações convalidam a apresentação do curso apoiado na concepção interacionista de língua.

Outras disciplinas analisadas neste trabalho são as que se referem à prática de ensino e/ou estágio supervisionado, Nesse sentido, de acordo com o que está apresentado no quadro 17, o PPC do curso de Letras da Unioeste de Cascavel apresenta 5 disciplinas. A primeira é intitulada Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas, trabalhada no segundo ano do curso. Sua ementa assim se apresenta:

Níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Ensino de Línguas Portuguesa, Inglesa, Espanhola e Italiana no Ensino Fundamental. **Documentos oficiais. Projeto Político Pedagógico. Planejamento** para a **mediação pedagógica. Vivência escolar** com participação nas atividades pedagógicas da escola. **Observação** analítica dos fenômenos didáticos. **Regência** de classe. (UNIOESTE, 2015, p.55. Grifos nossos).

Verificamos que há uma proposta para que o estudante compreenda o funcionamento da estrutura escolar, desde a parte burocrática por assim dizer

“níveis e modalidades de ensino”, “documentos oficiais”, “Projeto Político Pedagógico” até o “Planejamento”. Além disso, as práticas de “observação” e “regência” comuns nas disciplinas de estágio são permeadas pelos termos “mediação pedagógica” e “vivência escolar” o que mais uma vez remete à concepção interacionista de linguagem. Ainda que isso não garanta tal prática.

Também analisamos uma disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, a número I, dada no terceiro ano do curso:

A ementa da disciplina prevê:

Fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Enfoques e métodos para o ensino de E/LE. Análise dos documentos oficiais que norteiam o ensino de E/LE em Cascavel, no Paraná e no Brasil. Tendências pedagógicas e trajetória histórica do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. O trabalho docente, os saberes docentes e **a formação do educador**. Os **processos de ensino e aprendizagem** de língua estrangeira. O trabalho com a literatura e com a cultura nas aulas de E/LE. Análise de materiais para o ensino de línguas. **Planejamento e desenvolvimento de atividades docentes de regência e de miniaulas.** (UNIOESTE, 2015, p.64. Grifos nossos).

Verificamos que além de fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino da disciplina, compreendidos aqui como os conhecimentos acumulados historicamente, há também a presença de enfoques e métodos para o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira bem como o planejamento de miniaulas, isto é, a instrumentalização do estudante para aplicar esses fundamentos. As expressões “formação do educador” e também a consideração dos “processos de ensino e aprendizagem” nos levam a crer em uma proposta de ementa voltada para a relação professor-aluno, ou seja, a prática em sala de aula.

A LDB (2014) é bastante clara no que se refere à formação do profissional docente, conforme expresso no capítulo VI, parágrafo primeiro, do inciso VI, do artigo 67, que trata dos profissionais da educação “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.” (LDB, 2014, p. 37). Pontos que no PPC de Letras-Espanhol da Unioeste de Cascavel encontram-se evidenciados.

A disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas II compreende uma ementa mais aprofundada que a primeira, a saber:

Aprofundamento das discussões da metodologia aplicada ao ensino de Língua Espanhola para o **desenvolvimento das quatro habilidades** e perspectiva da gramática textual nas aulas. A incorporação de novas tecnologias nas aulas. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** A produção de materiais para o ensino de línguas. Planejamento e desenvolvimento de atividades docentes de regência e de miniaulas. (UNIOESTE, 2015, p.65. Grifos nossos).

Nesta ementa cuja disciplina é dada já no quarto ano, vemos o ensino voltado para o “desenvolvimento das quatro habilidades”, o que compreenderia a leitura. Novamente aparece a questão de elaboração de materiais para as aulas, tendo em vista a presença também do “papel da pesquisa na formação e na prática dos professores”. Restam ainda as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Literaturas em Língua Portuguesa e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa cujos ementários são, respectivamente:

Políticas e diretrizes do ensino de literatura no Ensino Fundamental e Médio. **Construção de alternativas metodológicas** para o Ensino de Literatura. Prática docente em Literatura no Ensino Fundamental e Médio. Estudos das políticas e diretrizes, **alternativas metodológicas** e prática docente, considerando as questões afro-brasileiras, indígenas e de educação ambiental. (UNIOESTE, 2015, p.59. Grifos nossos).

Diretrizes Curriculares Estaduais e o Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura na Educação Básica. A teoria curricular e os aspectos da ideologia, da cultura e do poder. Avaliação curricular. **Concepção de conhecimento, de aprendizagem e teorias pedagógicas.** Modalidades de planejamento para a mediação pedagógica e sua relação com especificidade no campo de conhecimento do ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Ações de vivência escolar com atuação nas atividades pedagógicas da escola. **Perspectivas teóricas e metodológicas dos estudos da leitura** e da produção textual escrita. **Aspectos sócio-históricos e cognitivos implicados na leitura**, na oralidade e na produção escrita. Observação analítica dos fenômenos didáticos. **Elaboração didática de práticas de leitura**, oralidade, produção escrita e análise linguística. Regência de classe. (UNIOESTE, 2015, p.55. Grifos nossos).

Em relação a essas últimas disciplinas de prática e estágio presentes no PPC do curso de Letras da Unioeste Campus Cascavel vemos a busca por “alternativas metodológicas”, inclusive isso é reiterado duas vezes na ementa Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de literaturas em Língua Portuguesa. No entanto, o que

desejamos evidenciar é, finalmente, a presença da palavra “leitura”, aparecendo três vezes na ementa da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, tanto no estudo de “perspectivas teóricas e metodológicas”, no estudo dos “aspectos sócio-históricos e cognitivos” como “elaboração didática” dessas “práticas de leitura”. Em outras palavras, há uma preocupação em que os formados cheguem às escolas com o conhecimento de leitura.

Em geral, vemos que há uma base interacionista no que se refere à concepção de linguagem bem como uma preocupação com o ensino da leitura, no entanto ao averiguarmos os títulos das disciplinas e também suas ementas, vemos que não há aprofundamento quanto esta última. Sabemos que a leitura é tema em qualquer curso de letras, no entanto, os recortes feitos em uma proposta curricular indicam a importância dada ao tema dentro do encaminhamento daquela licenciatura. Passamos, então, ao quadro 18, onde sistematizamos os primeiros resultados da análise documental.

Quadro 18 - PPC do curso de Letras Português/Espanhol da Unioeste Campus Cascavel

CATEGORIA ANALISADA	RESULTADOS	
Perfil profissional	Evidencia a prática como prioridade; Fornecer subsídios para formação de uma base “profissional”; Oferece pressupostos para refletir e transformar a realidade em que atua; Busca o compromisso com os ideais da educação; É agente de transformação social; Professor-educador-pesquisador.	
Concepção de linguagem	Interacionista (considerando as ementas analisadas).	
Concepção de leitura	Interação (considerando as ementas analisadas).	
	Disciplinas de estágio supervisionado;	<p><i>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas</i></p> <p><i>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas I</i></p> <p><i>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa</i></p> <p><i>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Literaturas em Língua Portuguesa</i></p>

Estrutura curricular		<i>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas II</i>
	Disciplinas que possuem no seu título a palavra “leitura”, “ensino” e/ou “aprendizagem”	Leitura e Produção Textual <i>Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem</i>

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora.

Diante do exposto no quadro 18 em que analisamos o PPC do curso de Letras Português/Espanhol da Unioeste, Campus Cascavel, vimos que o perfil profissional é o de formar um professor-educador-pesquisador, isto é, colocar as práticas de ensino-aprendizagem como prioridade, inclusive com uma preocupação quanto a instrumentalização desse profissional, com sua prática. No entanto, vemos na grade curricular apenas as disciplinas de prática de ensino e estágio, ocorrendo a partir do segundo ano, e apenas uma no primeiro ano que traz a palavra “aprendizagem”, o que pode evidenciar pouco espaço dentro da grade para o desenvolvimento do perfil proposto. Especificamente em relação à leitura, há apenas uma disciplina no primeiro ano chamada “Leitura e produção textual” que apresenta esse termo. Verificamos que a concepção de linguagem adotada é a interacionista, pois caracteriza o estudante da licenciatura em Letras como sujeitos historicamente situados.

Já em relação à perspectiva de leitura presente, verificamos que o termo é pouco citado, no entanto, especialmente na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, há uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Nas outras disciplinas, ainda que haja a citação dos termos “gênero” e até “leitura” no próprio nome da disciplina, no caso da chamada Leitura e Produção Textual, não verificamos grande preocupação.

A seguir, traçamos um breve panorama das publicações realizadas, tendo em vista a análise de alguns resultados apresentados pelo Subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste.

4.1.2 Publicações do Subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste Campus Cascavel

Ainda em relação à Unioeste, passamos a analisar as publicações sobre o programa PIBID, pois desejamos visualizar como se desenvolveu o programa na IES. Primeiramente observamos o capítulo de livro de Castela e Martelli (2013a) intitulado “O projeto Institucional do PIBID na Unioeste” presente na obra “Vivências e experiências na escola: construindo a profissão docente” das mesmas autoras. Tal obra é composta por 10 (dez) capítulos, sendo cada um deles referente a um dos subprojetos de um dos Campi da Unioeste. Nele, as autoras apresentam alguns resultados que foram alcançados pelo Programa na IES:

1. Promoção da articulação entre teoria e prática e a iniciação à docência nas escolas visando à melhoria da formação de professores dos cursos de licenciatura da Unioeste; 2. Contribuição das atividades do PIBID para melhoria da aprendizagem dos alunos abrangidos pelo projeto em cada escola, verificada por meio de avaliação do professor supervisor nos relatórios; 3. Ampliação das relações entre a universidade (Unioeste) e as escolas da rede pública de Educação Básica, envolvidas no projeto, valorizando o saber docente através da participação dos supervisores das escolas na formação dos licenciandos; **4. Contribuição para a permanência de acadêmicos bolsistas do PIBID nos cursos de licenciatura;** 5. Promoção da interlocução entre as atividades desenvolvidas pelo PIBID e os estágios curriculares das licenciaturas envolvidas, mensurada por publicações e relatos realizados pelos bolsistas; 6. Socialização dos resultados e experiências vivenciadas no projeto na comunidade escolar e no meio acadêmico; **7. Elaboração, apresentação e publicação de artigos e relatos de experiência em eventos técnico-científicos a partir das ações realizadas no projeto;** **8. Organização de eventos voltados para as licenciaturas com a participação dos PIBIDianos;** **9. Publicação e distribuição de materiais pedagógicos para as escolas;** **10. Publicação de livro contendo reflexões produzidas a partir das experiências dos subprojetos.** (CASTELA; MARTELLI, 2013a, p. 18. Grifos nossos).

Observamos que a articulação entre teoria e prática é o primeiro resultado alcançado pelo PIBID nesta IES, algo que é descrito como fonte de melhoria na

formação de professores. Durante o capítulo teórico, verificamos que essa é uma das problemáticas mais instigantes nos debates acadêmicos, pois além da preocupação com disciplinas que se colocam como teóricas e outras que se colocam como práticas há na própria eleição de conteúdos uma dicotomização. Diante disso, verifica-se que de acordo com as autoras, o PIBID promove essa articulação.

Vimos também como ponto destaque, o número 4 (quatro), que faz referência à permanência do acadêmico na IES, uma vez que a evasão, também já assinalada anteriormente, é um dos problemas em relação aos cursos de licenciatura e em especial, à profissão docente. Ao contatarem a sala de aula, muitos estudantes dos cursos de Letras tendem a desistir. A desistência é justificada por inúmeros fatores, mas certamente o principal deles é o que chamamos de “choque de realidade”, quando todos nós, professores, no início da carreira nos deparamos com a pergunta: como vou ensinar?

Outro elemento a ser destacado é a descrição das autoras, a partir do item 7, de uma intensa produção científica, de pesquisa, elaboração de materiais, publicações e até promoção de eventos. Esses itens confluem com a utopia acadêmica de convergir ensino e pesquisa, já que o PIBID exige tais ações.

Vale ressaltar ainda, que além das publicações em eventos científicos e mesmo entre seus pares, há uma constante interação entre os envolvidos no PIBID. O fragmento acima nos mostra que não só os professores coordenadores dos subprojetos, mas também os professores supervisores, que recebem os alunos nas escolas, exercem um papel bastante importante na formação do bolsista. Tanto que, a partir do fragmento, verificamos que há uma formação mútua. Inclusive, quanto à formulação e distribuição de materiais relacionados aos temas estudados pelos pibidianos. Trata-se de uma integração entre as escolas envolvidas e os acadêmicos, alunos, professores e suas experiências.

No livro “PIBID: incentivo à formação de professores”, o capítulo de Castela (2013b) explicita, detalhes do subprojeto de Língua Espanhola. O trabalho nomeado de “Formação inicial de professores de língua espanhola: integração universidade-escolas e teoria-prática” socializa alguns resultados do subprojeto de língua espanhola. Ao expor algumas das ações metodológicas desenvolvidas no período de maio de 2010 até fevereiro de 2012, a autora afirma que foram desenvolvidas 96 oficinas em duas escolas estaduais que aderiram ao projeto, sendo 32 voltadas para

a produção escrita em Espanhol como Língua Estrangeira, 32 oficinas de jogos e atividades lúdicas, envolvendo oralidade, questões lexicais, gramaticais e culturais e 32 oficinas voltadas para a compreensão leitora em E/LE, sendo esse último, tema desta pesquisa.

Essa informação possui relevância no intento desse estudo, já que verificamos que a formação inicial desenvolvida no PIBID contemplou um amplo espaço para o estudo da leitura. Para compreendermos melhor como esse estudo foi desenvolvido, partimos do que nos diz a autora: “A fundamentação teórica que subsidia nossas ações é a concepção interativa de leitura, o trabalho com uma diversidade de gêneros discursivos e sua compreensão, produção a partir de uma perspectiva discursiva e a utilização do lúdico no ensino.” (CASTELA, 2013b, p. 14). Ainda conforme a autora, a partir dessa fundamentação, foram realizadas diversas atividades antes dos alunos adentrarem em sala propriamente, entre elas:

Todos os bolsistas realizaram **a leitura de textos teóricos** voltados para a questão da leitura e do **processo de ensino-aprendizagem** da língua espanhola, leitura dos **Projetos político-pedagógicos** dos colégios e os **documentos oficiais** que norteiam para ensino de língua estrangeira no Paraná e no Brasil.”(CASTELA, 2013b, p. 21. Grifos nossos).

Observamos que são descritas várias atividades desenvolvidas, todas atendendo ao objetivo do programa: formação teórica, análise do “processo de ensino-aprendizagem” e conhecimento sobre a educação básica, a partir dos “projetos político-pedagógicos” e “documentos oficiais”. Essas ações demonstram o cumprimento da proposta do PIBID, que consiste basicamente em preparar o acadêmico para atuar em sala de aula. Atividades como as descritas acima, conforme a leitura do capítulo da autora foram recorrentemente realizadas durante as etapas do PIBID, fazendo parte da rotina dos bolsistas envolvidos.

Outra publicação organizada por Castela (2013c) dá conta de inúmeras oficinas realizadas entre maio de 2010 e dezembro de 2011. Um total de 12 bolsistas se dedicou à elaboração e aplicação de oficinas, sendo que 7 delas trataram do tema leitura. Conforme descrito pela autora do livro,

As oficinas de leitura visaram contribuir para o desenvolvimento dessa habilidade na língua espanhola a partir do trabalho pedagógico com: a) textos não criados com fins didáticos, tanto verbais como não

verbais; b) as **etapas de leitura propostas por Solé (1999)**, ou seja, pré-leitura, leitura e pós-leitura; c) **abordagem interacional e discursiva de leitura** e d) o trabalho com diversos **gêneros textuais/discursivos**, de modo a ampliar o letramento dos alunos. (CASTELA, 2013c, p. 8. Grifos nossos).

Conforme elencamos na seção dedicada à leitura, faz-se necessário a compreensão de etapas no trabalho com leitura e, nesse sentido, a autora Solé (1998), que é uma estudiosa dos processos de “pré-leitura, leitura e pós-leitura” torna-se referência. Vemos no excerto anterior, que os estudos desenvolvidos no Subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste Campus Cascavel compreendem as etapas de leitura propostas por Solé (1999). Além disso, há a citação da “abordagem interacional e discursiva de leitura” bem como os “gêneros textuais/discursivos”. Podemos, nesse sentido, acreditar que as leituras foram baseadas também em Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochínov (2009).

Quanto às oficinas de leitura, foram traçados objetivos para suas elaborações. Nas palavras da autora:

Proporcionar aos discentes uma leitura crítica; desenvolver as habilidades de leitura e compreensão textual; refletir sobre a importância de uma leitura atenta; refletir sobre o conceito de textualidade, **ênfatizando a existência de textos verbais e não verbais;** refletir sobre o texto imagético; destacar a importância da obra trabalhada para representar um determinado período histórico. (CASTELA, 2013c, p. 13. Grifos nossos).

Percebemos que houve inúmeros objetivos na preparação das oficinas e em especial, quanto ao trabalho com diferentes gêneros textuais. Ainda no mesmo artigo, a autora deixa claro que há a necessidade que se trabalhe com diferentes gêneros textuais e/ou discursivos, com o objetivo de que o aluno aumente sua criticidade diante dos diversos campos sociais. O mais importante, no entanto, é a formação crítica apontada como primeiro objetivo na preparação das oficinas.

Acrescentamos ainda enquanto publicação relacionada ao PIBID de Língua Espanhola da Unioeste, dois volumes do título “Actividades de lectura y escritura en español, a partir de los géneros textuales”³⁶, também tendo Castela (2013d) como organizadora. Todas as unidades deste livro trabalham com diferentes gêneros textuais e propõem:

³⁶ "Actividades de leitura e escrita em espanhol, a partir dos gêneros textuais".

Los objetivos de los materiales pedagógicos presentes en este tomo son: • activar los **conocimientos previos** sobre el **género textual** y el tema tratado en los textos a partir de actividades previas a la lectura; • desarrollar las habilidades de lectura, principalmente a partir de preguntas interactivas; • presentar y contribuir para la comprensión y la producción de **textos en diversos géneros**; • relacionar textos de un mismo **género textual** o de una misma temática y • posibilitar al alumno posicionarse en relación al texto. (CASTELA, 2013d, p. 8. Grifos da autora).³⁷

Conforme podemos observar há a presença das etapas de leitura, tais como antes e depois da leitura. Em especial, a ativação de conhecimentos prévios, conforme o proposto por Kleimam (1999). Além disso, Castela (2013d) deixa claro assim como em outras publicações que a base teórica que subsidiou o trabalho realizado foi a concepção interacionista de leitura, tomando por base diferentes gêneros discursivos, no que tange sua compreensão e produção.

Por último, mais atual e específico, citamos uma publicação do Projeto de Língua Espanhola da Unioeste - Campus Cascavel apenas com propostas de atividades, seja para trabalhar com curtas-metragens seja para trabalhar com filmes. Em Castela (2016) os bolsistas do PIBID, procurando enriquecer o trabalho pedagógico, apresentam práticas voltadas para a análise fílmica, incluindo atividades de leitura prévia, de compreensão leitora e de reflexão. Acreditamos que seja uma publicação bastante válida enquanto aporte para egressos do curso de Letras, que pretendem trabalhar com Língua Espanhola.

Quadro 19 - Publicações do Subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste Campus Cascavel

CATEGORIA ANALISADA	RESULTADOS
Desafios enfrentados	Articulação entre teoria e prática; Permanência do acadêmico bolsista do PIBID nos cursos de licenciatura; Integração universidade-escola.
Concepção de linguagem	Interacionista

³⁷ Os objetivos dos materiais pedagógicos presentes neste volume são: • ativar o conhecimento prévio sobre o gênero textual e o assunto tratado nos textos das atividades de pré-leitura; • desenvolver habilidades de leitura, principalmente a partir de perguntas interativas; • apresentar e contribuir para a compreensão e produção de textos em diferentes gêneros; • relacionar textos do mesmo gênero textual ou do mesmo assunto e • permitir que os alunos se posicionem em relação ao texto. (CASTELA, 2013d, p. 8. Grifos da autora).

<p>Concepção de leitura</p> <p>Formação em leitura</p>	<p>Interacional e discursiva</p> <hr/> <p>Etapas de leitura;</p> <p>Compreensão geral do texto;</p> <p>Estratégias de leitura (coesão, coerência, localização de informações, inferências);</p> <p>Características do gênero discursivo;</p> <p>Contexto de produção.</p>
<p>Publicações analisadas</p>	<p>CASTELA, G. S. Formação inicial de professores de língua espanhola: integração universidade-escolas e teoria-prática. In: LANGER, A. E. S. [et al]. PIBID: incentivo à formação de professores. Porto Alegre : Evangraf/UNIOESTE, 2013a. P. 13-26.</p> <p>CASTELA, G. da S.; MARTELLI, A. C. O projeto institucional do PIBID na Unioeste: ações e impactos. In: CASTELA, G. da S.; MARTELLI, A. C. (orgs.). Vivências e experiências na escola: construindo a profissão docente. Curitiba: CRV, 2013b. P. 11-19.</p> <p>CASTELA, G. S. (Org.) Experiências de iniciação à docência do PIBID espanhol: leitura, escrita e lúdico. Porto Alegre : Evangraf/UNIOESTE, 2013c.</p> <p>CASTELA, G. S. (Org.) Actividades de lectura y escritura en español a partir de los géneros textuales. São Leopoldo: Oikos, 2013d.</p> <p>CASTELA, G. S. (Org.) Propostas de atividades para uso de curtas-metragens e filmes nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira. Porto Alegre, Evangraf/UNIOESTE, 2016.</p>

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora.

De acordo com o quadro acima, no que tange às publicações do PIBID da Unioeste de Cascavel, sejam de livros e/ou capítulos de livros, os textos demonstram que os principais desafios são a evasão das licenciaturas, a articulação entre a teoria e prática e a integração da universidade com a escola, indo ao encontro da proposta do programa. Em relação à leitura, muitas publicações foram feitas, algumas delas tratam sobre leitura e essas também adotam a concepção interacionista de linguagem, apontando para uma perspectiva de leitura como interação. De acordo com os textos, muitas leituras aconteceram para preparação dos bolsistas, hoje egressos do PIBID, especialmente quanto às diferentes

concepções e estratégias de leitura (ativação do conhecimento prévio, pré-leitura, pós-leitura, etc.). Há, portanto, forte produção científica, como a publicação de livros e materiais de apoio ao professor de Língua Espanhola.

Nesta subseção, vimos publicações sobre o PIBID e sobre o subprojeto de Língua Espanhola, verificamos a concepção de linguagem e de leitura, bem como o que foi trabalhado sobre esse tema. De fato, a concepção interacionista de linguagem bem como a leitura vista como interação e com foco no discurso é o que está premente nas publicações analisadas. A seguir, abordaremos a mesma análise para o curso de Letras Português/Inglês do IFPR, Campus Palmas. Primeiro em relação à análise do PPC e depois em relação às publicações do PIBID institucional.

4.1.3 PPC de Letras Português/Inglês do IFPR Campus Palmas

No mesmo íterim, passamos a analisar o PPC do curso de Letras/Inglês do Campus de Palmas do IFPR. O perfil profissional apresenta em suas áreas de atuação uma proposta de formação profissional, a saber:

Atua na Educação Básica **como professor** de Inglês, Português ou Literatura. Pode atuar também como crítico literário, **pesquisador**, resenhista, tradutor, agente literário, revisor de textos e atividades que necessitem de proficiência na norma culta da Língua Portuguesa ou da Língua Inglesa, como no cinema e na televisão. Na área empresarial pode atuar como **produtor de discursos** e consultor para as diversas modalidades da linguagem. (IFPR, 2016, p. 55. Grifos da autora).

Verificamos que a primeira área de atuação do profissional de Letras é a Educação, o que nos impele a refletir sobre a importância desse tipo de formação durante o curso. E mesmo diante de várias outras áreas de atuação, é de reconhecimento geral que aquelas não possuem tanta abertura de mercado quanto ser “professor”. Vale destacar que no IFPR, há uma recorrente referência ao mercado de trabalho, sobretudo considerando a profissão. Desde sua criação, enquanto Instituto há uma preocupação com o ensino técnico-tecnológico no Brasil. Logo, demonstram como importante “ter visão interdisciplinar, sabendo utilizar a tecnologia disponível e, acima de tudo, ser um provocador, um problematizador, com vistas a desencadear o processo de construção de conhecimentos no contexto em que atua” (IFPR, 2012, p. 30).

Quanto à concepção de linguagem, o PPC do curso de Letras Português-Inglês do IFPR - Campus Palmas, enfatiza que: “Reflexão e ação, de nível teórico e prático, possibilita ao/à aluno/a situar-se num determinado tempo e espaço social, tomando consciência da linguagem nas dimensões cognitiva, afetiva, ética, estética e, principalmente, social” (IFPR, 2012, p. 38). Essa asserção pode indicar que é permeada por uma concepção interacionista de linguagem, tendo em vista a reflexão e seu caráter social.

De acordo com a tabela de Grandes Áreas de Conhecimento da CAPES³⁸, o curso está inserido nas áreas das Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes ou Multidisciplinar. É dividido em 8 semestres, realizado de forma presencial, totalizando 3340 horas/relógio, nos diferentes componentes curriculares, sendo que 544 horas são destinadas à formação científico pedagógica. Dessas, 420 horas são de Estágios Curriculares Supervisionados gerais, em língua inglesa e portuguesa e suas respectivas literaturas.

Verifiquemos, então, como se encontra a matriz curricular do curso de Letras Português/Inglês do IFPR Campus Palmas:

Quadro 20 - Estrutura curricular do curso de Letras - Português/Inglês do IFPR Campus Palmas

ÁREA	DISCIPLINA
ESTUDOS LINGUÍSTICOS	Língua Portuguesa I
	Língua Portuguesa II
	Língua Portuguesa III
	Língua Portuguesa IV
	Língua Portuguesa V
	Língua Portuguesa VI
	Língua Portuguesa VII
	Língua Portuguesa VIII
	Textualidades
	Leitura e produção textual em Língua Portuguesa
	Linguística I
	Linguística II
	Linguística III

³⁸ De acordo com essa classificação, a divisão de Áreas do Conhecimento tem finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia. Disponível em: Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=Grandes+%C3%81reas+de+Conhecimento+da+CAPES>. Acesso: 10 out. 2016.

ESTUDOS LITERÁRIOS	Operadores de leitura do texto literário Teoria da Literatura Literatura Brasileira I Literatura Brasileira II Literatura Brasileira III Literatura Brasileira IV
ESTUDOS DA LÍNGUA INGLESA	Língua Inglesa I Língua Inglesa II Língua Inglesa III Língua Inglesa IV Língua Inglesa V Língua Inglesa VI Língua Inglesa VII Língua Inglesa VIII Leitura e produção textual em Língua Inglesa I Leitura e produção textual em Língua Inglesa II Conversação em Língua Inglesa I Conversação em Língua Inglesa II Literaturas de Língua Inglesa I Literaturas de Língua Inglesa II Literaturas de Língua Inglesa III
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Seminário interdisciplinar de práticas de ensino I: desafios e perspectivas na formação docente Seminário interdisciplinar de práticas de ensino II: docência, trajetória, valorização e inovação Seminário interdisciplinar de práticas de ensino III: pesquisa e ensino em língua e literatura Seminário interdisciplinar de práticas de ensino IV: práticas de integração Instituto-escola no ensino fundamental Seminário interdisciplinar de práticas de ensino V: oficinas de leitura Seminário interdisciplinar de práticas de ensino VI: metodologias ativas tecnologias digitais de informação e comunicação Seminário interdisciplinar de práticas de ensino VII: práticas de integração Instituto-escola no ensino médio Seminário interdisciplinar de práticas de ensino VIII: educação, ensino, intercultural idade e diversidade Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Literaturas Metodologia do ensino de Língua Inglesa e Literaturas Políticas Educacionais e Legislação da Educação Básica Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e suas Literaturas no ensino fundamental I Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e suas Literaturas no ensino fundamental II Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa e suas Literaturas no ensino fundamental I Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa e suas Literaturas no ensino fundamental II Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e suas Literaturas no ensino fundamental III Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa e suas Literaturas no ensino fundamental III

	Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Médio I Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa e suas Literaturas no Ensino Médio I Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Médio II Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa e suas Literaturas no Ensino Médio II Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Médio II Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa e suas Literaturas no Ensino Médio II
OUTRAS	Metodologia do trabalho científico Trabalho de Conclusão de Curso I Trabalho de Conclusão de curso II Trabalho de Conclusão de curso II Filosofia da Educação Sociologia a Educação Sociolinguística Psicologia da Educação Didática Fundamentos teóricos e metodológicos da educação inclusiva Políticas educacionais e legislação da educação básica Currículo e gestão da educação básica Avaliação e aprendizagem Educação e sustentabilidade Libras Educação em direitos humanos e diversidade

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora, a partir do a partir dos dados disponíveis no PPC do curso de Letras – Português/Inglês do IFPR Campus Palmas. Disponível em: <
<http://palmas.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-Curso-de-Letras-In%C3%ADcio-2018.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Chamou-nos atenção no quadro 20, a quantidade de componentes curriculares que possuem caráter multidisciplinar e pedagógico, como é o caso de Filosofia da Educação, Sociologia, Sociolinguística, Psicologia da Educação, Didática, Políticas Educacionais e Legislação da educação básica, Currículo e gestão da educação básica, Avaliação e aprendizagem, Educação e sustentabilidade, Libras e Educação em direitos humanos e diversidade. Tais componentes curriculares em outrora apareciam muito na grade curricular dos cursos de licenciatura, hoje já não estão tão presentes. Equiparando com o curso de Letras - Português/Espanhol da Unioeste Campus Cascavel, imaginamos que as disciplinas com caráter multidisciplinar e pedagógico estariam diluídas junto às

disciplinas intituladas sob uma única nomenclatura, já analisada por nós como “práticas de ensino”.

Impressionou-nos também a quantidade de componentes curriculares referentes ao estágio, são 12 compreendendo a língua inglesa e a língua portuguesa. Inicialmente são direcionadas ao Ensino Fundamental e depois ao Ensino Médio.

Em relação à estrutura curricular do curso de licenciatura em Letras - Português/Inglês do IFPR Campus Palmas, assim como fizemos com o curso da Uniãoeste, verificamos quais são os componentes curriculares que estão relacionados à palavra “leitura”, “ensino” e “aprendizagem” e também aqueles que possuem caráter de estágio. No IFPR as disciplinas são chamadas de componentes curriculares. Embora já tenhamos ressaltado, recordamos que analisar os componentes curriculares por título foi a forma que encontramos para caracterizá-las diante de nossa proposta de estudo, ainda que houvesse outras possibilidades. Nossa opção consiste em analisar as ementas de algumas delas. Assim, no quadro a seguir, correlacionamos apenas as que coadunam com a nossa investigação.

Quadro 21 - Componentes curriculares específicos do curso de Letras - Português/Inglês do IFPR Campus Palmas

Semestres	Componente curricular	Carga horária
Primeiro	Operadores de leitura do texto literário	40h
	Seminário interdisciplinar de práticas de ensino I : desafios e perspectivas na formação docente	20h
Segundo	Leitura e produção textual em Língua Portuguesa	40h
	Seminário interdisciplinar de práticas de ensino II : docência, trajetória, valorização e inovação	20h
Terceiro	Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Literaturas	40h
	Seminário interdisciplinar de práticas de ensino III : pesquisa e ensino em língua e literatura	20h
Quarto	Seminário interdisciplinar de práticas de ensino IV : práticas de integração Instituto-escola no ensino fundamental	20h

Quinto	Seminário interdisciplinar de práticas de ensino V : oficinas de leitura	20h
Sexto	Seminário interdisciplinar de práticas de ensino VI : metodologias ativas tecnologias digitais de informação e comunicação	20h
Sétimo	Seminário interdisciplinar de práticas de ensino VII : práticas de integração Instituto-escola no ensino médio	20h
Oitavo	Seminário interdisciplinar de práticas de ensino VIII : educação, ensino, intercultural idade e diversidade	20h

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora a partir dos dados disponíveis na matriz curricular do curso de Letras – Português/Inglês do IFPR Campus Palmas. Disponível em: <<http://palmas.ifpr.edu.br/cursos/letras-portuguesingles/matriz->>. Acesso em: 07 jun. 2016.

Conforme observamos no quadro 21, há muitos componentes curriculares que apresentam a palavra ensino no seu nome, por isso, optamos por analisar aquele que é trabalhado no quinto semestre do curso, chamado “Seminário interdisciplinar de práticas de ensino V: oficinas de leitura, uma vez que somente ele traz em seu conteúdo a temática leitura. Sua ementa está assim descrita no PPC:

Articulação e síntese dos componentes curriculares do período, na perspectiva de um trabalho pedagógico interdisciplinar. **Elaboração e coordenação de projetos** de ensino, pesquisa, extensão e inovação. O **incentivo à formação do leitor. Estratégias e práticas de leitura na escola.** (IFPR, 2017, p. 83).

Na ementa destacada acima vemos um componente curricular mais voltado para a “elaboração e coordenação de projetos”, contudo visualizamos ainda incentivo à leitura e a citação de “Estratégias e práticas de leitura na escola”. O que nos remete à teoria de Solé, no que confere ao uso de estratégias.

Além desse componente curricular é preciso analisar também as ementas dos componentes curriculares chamados Operadores de leitura do texto literário e a de Leitura e produção textual em Língua Portuguesa, pois apenas esses dois componentes apresentaram a palavra leitura em seu corpo.

Estudo das características fundamentais da obra literária, aplicado às **práticas de leitura** e análise dos elementos estruturais dos textos literários. Características do texto literário diferenciadoras do texto não literário. **Enunciado e enunciação** na literatura. **Operadores de leitura dos gêneros literários.** (IFPR, 2017, p. 77).

Texto: definição, oralidade e escrita. Os fatores da textualidade. Coerência, coesão e os meios linguísticos. **Os gêneros textuais e os discursivos**. Análise, interpretação e produção de diferentes textualidades. (IFPR, 2017, p. 79).

No componente curricular Operadores de leitura do texto literário vemos referência à “práticas de leitura” e as terminologias bakhtinianas “enunciado e enunciação”. Além disso, aparece a palavra “gênero” ainda que associado à literatura, o que pode indicar uma perspectiva de leitura vista como interação e, por conseguinte, com foco no discurso. Vemos também na disciplina de Leitura e produção textual em Língua Portuguesa a expressão “Os gêneros textuais e os discursivos”, mesmo o enfoque não sendo tão evidente quanto ao trabalho com leitura, visualizamos a perspectiva da leitura como interação nos dois componentes curriculares.

Assim, no quadro 22, podemos visualizar o que foi constatado no PPC do curso de Letras do IFPR Campus Palmas.

Quadro 22 – PPC do curso de Letras Português/Inglês do IFPR Campus Palmas

CATEGORIA ANALISADA	RESULTADOS	
Perfil profissional	Atua na Educação Básica como professor; Pode atuar como pesquisador; Produtor de discursos.	
Concepção de linguagem	Interacionista (considerando as ementas analisadas).	
Perspectiva de leitura	Interação (considerando as ementas analisadas).	
Matriz curricular	Disciplinas de estágio supervisionado;	<i>Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e suas Literaturas no ensino fundamental I</i> <i>Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e suas Literaturas no ensino fundamental II</i> <i>Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa e suas Literaturas no ensino fundamental I</i> <i>Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa e suas Literaturas no ensino fundamental II</i> <i>Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e suas Literaturas no ensino fundamental III</i> <i>Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa e suas Literaturas no ensino fundamental III</i> <i>Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e</i>

		<p><i>suas Literaturas no Ensino Médio I</i> <i>Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa e suas Literaturas no Ensino Médio I</i> <i>Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Médio II</i> <i>Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa e suas Literaturas no Ensino Médio II</i> <i>Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Médio II</i> <i>Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa e suas Literaturas no Ensino Médio II</i></p>
	<p>Disciplinas que possuem no seu título a palavra “leitura”, “ensino” e/ou “aprendizagem”</p>	<p><i>Operadores de leitura do texto literário</i></p> <p><i>Seminário interdisciplinar de práticas de ensino I: desafios e perspectivas na formação docente</i></p> <p><i>Leitura e produção textual em Língua Portuguesa</i></p> <p><i>Seminário interdisciplinar de práticas de ensino II: docência, trajetória, valorização e inovação</i></p> <p><i>Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Literaturas</i></p> <p><i>Seminário interdisciplinar de práticas de ensino III: pesquisa e ensino em língua e literatura</i></p> <p><i>Seminário interdisciplinar de práticas de ensino IV: práticas de integração Instituto-escola no ensino fundamental</i></p> <p><i>Seminário interdisciplinar de práticas de ensino V: oficinas de leitura</i></p> <p><i>Seminário interdisciplinar de práticas de ensino VI: metodologias ativas tecnologias digitais de informação e comunicação</i></p> <p><i>Seminário interdisciplinar de práticas de ensino VII: práticas de integração Instituto-escola no ensino médio</i></p> <p><i>Seminário interdisciplinar de práticas de ensino VIII: educação, ensino, intercultural idade e diversidade</i></p>

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora.

Podemos afirmar que a grade curricular presente no PPC do curso de Letras do Campus Palmas – IFPR, é mais tradicional que o da Unioeste. Possivelmente esta afirmação está respaldada na informação dada anteriormente quando contextualizamos este trabalho de pesquisa. O curso de letras já existia na IES anterior, antes de ser incorporada ao IFPR. Sua estrutura curricular possui muitos componentes curriculares de estágio e de disciplinas que se preocupam com a relação ensino-aprendizagem, tais como didática, metodologia etc. No entanto,

quanto as disciplinas que apresentavam os termos considerados neste trabalho de pesquisa, analisamos apenas 3. Vimos que as três enunciam elementos da concepção interacionista de linguagem e também de leitura, inclusive com foco no discurso.

4.1.4 Publicações do Subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR Campus Palmas

Em relação às publicações do PIBID do Campus Palmas do IFPR, vimos que estas ocorreram com menos intensidade que na outra IES, também participante dessa pesquisa. Porém, apresentam características peculiares como a preocupação com os “desafios e estratégias para minimizar as dificuldades encontradas na realização das atividades propostas” (CONCEIÇÃO, CORTES E GERALDO, 2014, p. 10). Nesse trabalho, cujo título é “Relatos de experiência sobre o projeto PBIS Campus Palmas”, apresentam-se experiências realmente positivas, enfatizando que os desafios podem ser superados.

Em outra publicação realizada por coordenadores do PIBID do IFPR Campus Palmas, cujo título é “A importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID para a formação de professores” é realçada a importância do programa:

Acreditamos que o PIBID é um programa **promissor**, pois **permite o repensar de uma formação puramente academicista, pautada somente na teoria, para uma proposta de formação integrada**. Assim, o programa **poderá contribuir para uma verdadeira transformação nas escolas**, visando uma educação de qualidade, aonde novas metodologias serão repensadas e aplicadas, não apenas ao sabor dos modismos, mas em atendimento aos novos desafios educacionais, provindos da sociedade em que vivemos. (GUERIOS, SANTOS, ZÁTERA, 2014, p. 251. Grifos da autora).

Verificamos uma constante preocupação com a dicotomia teoria e prática, uma vez que o conhecimento se dá de forma integrada entre ambas. Nessa mesma publicação, é constantemente reforçada essa ideia da contribuição que o PIBID pode dar para essa formação profissional que, muitas vezes, é simplesmente delegada à disciplina de Estágio Supervisionado. Ao enfatizar que o PIBID é “promissor” e que “poderá contribuir para uma verdadeira transformação”, vemos que é dado um grande crédito ao programa.

Outro apontamento feito por publicações relacionadas ao PIBID do Campus Palmas é o de que a procura pelas licenciaturas tem diminuído a cada ano. Esse desafio é destacado no trabalho “PIBID: revendo conceitos na carreira docente”, escrito por Correia et. al (2014). Situação que se torna preocupante, pois a falta de professores para lecionar nas disciplinas é justificada por inúmeros fatores: salários baixos, péssimas condições de trabalho, desinteresse dos alunos e da família, falta de apoio do poder público, falta de prestígio social, entre outros. De acordo com os autores, todas essas crenças contribuem para a desvalorização da carreira docente.

Quadro 23 - Publicações do Subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR Campus Palmas

CATEGORIA ANALISADA	RESULTADOS
Desafios enfrentados	Estratégias para minimizar as dificuldades encontradas na realização das atividades propostas; Repensar de uma formação puramente academicista, pautada somente na teoria, para uma proposta de formação integrada; Contribuir com uma verdadeira transformação na escola. Desvalorização da carreira docente
Concepção de linguagem	Interacionista
Concepção de leitura Formação em leitura	Interação e discursiva
Publicações analisadas	<p>CONCEIÇÃO, K. C. S.S; CORTES, A. M; GERALDO, S. B. Relatos de experiência sobre o projeto PBIS Campus Palmas. In. Anais do III SEPIN, Foz do Iguaçu: IFPR, 2014.</p> <p>CORREIA, E. A. (et. al). PIBID: revendo conceitos na carreira docente. In. Anais do III SEPIN, Foz do Iguaçu: IFPR, 2014.</p> <p>GUERIOS, S. C; SANTOS, G. G. ZATTERA, I. E. R. A importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID para a formação de professores. In. Anais do II Seminário Estadual PIBID do Paraná. Foz do Iguaçu, Unila, 2014.</p>

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora.

Especificamente sobre as publicações do subprojeto, verificamos indicações de que houve formação em leitura, embora não visualizemos especialmente publicações ressaltando a formação docente nesta área, no sentido de atuação em sala de aula. A proposta presente no PPC do IFPR, que é de uma concepção interacionista de linguagem, inclusive com foco no discurso e algumas publicações que apontam os mesmos desafios enfrentados pela outra IES, isto é, os desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura e a dificuldade de estabelecer aproximação entre teoria e prática.

Na próxima seção, passamos a conhecer e refletir sobre as respostas dadas ao instrumento questionário, aplicadas diretamente aos sujeitos da pesquisa, isto é, 8 participantes: 4 pibidianos egressos da Unioeste de Cascavel e 4 do IFPR Palmas.

4.2 O QUE DIZEM AS RESPOSTAS DADAS AO QUESTIONÁRIO

Antes de atendermos o objetivo específico desta subseção, no que se refere ao reconhecimento das concepções de leitura dos ex-pibidianos, precisamos recordar que o questionário tende a incluir “um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 121). Por isso, ele nos é bastante válido nessa etapa da pesquisa, tendo em vista nossos objetivos maiores que são analisar o trabalho com a leitura desenvolvido na formação inicial de ex-bolsistas egressos do PIBID e ainda, refletir sobre a concepção de leitura e a prática adotada pelos egressos do PIBID em relação ao ensino-aprendizagem dessa habilidade.

Devido aos avanços da internet, foi possível preparar um formulário *on line* cujas respostas dos participantes da pesquisa são reunidas em um relatório gerado pelo próprio programa³⁹. No apêndice A deste estudo, apresentamos os cinco grupos de perguntas que compuseram o questionário aplicado, totalizando 25 questões. No primeiro grupo há perguntas que serviram para traçarmos o perfil dos

³⁹ Trata-se dos formulários Google Forms disponível em: <www.docs.google.com/forms>. Nele é possível criar um formulário a partir do *Drive* ou de qualquer planilha já existente e registrar as respostas dadas a esse formulário.

ex-bolsistas PIBIDianos (idade, gênero e outros); no segundo grupo de perguntas, tratamos da formação, desde o estudo do ensino fundamental, considerando especialmente a motivação quanto à escolha do curso de Letras; no terceiro grupo de questões, perguntamos sobre o trabalho, as áreas em que atuam e se estão dando aula em escolas públicas, privadas ou em ambas; como já dissemos as informações levantadas nas respostas dadas a esses 3 primeiros grupos, serviram para a elaboração do subseção “sujeitos da pesquisa” apresentada no Capítulo 1. No quarto grupo, questionamos sobre sua participação no programa PIBID e no último grupo, questionamos os seus conhecimentos sobre leitura. Esses dois últimos grupos de questões, isto é, de 25 questões, 6 delas eram questões abertas cujas respostas deveriam ser digitadas pelos participantes da pesquisa. Estas são as que utilizamos na análise que ora segue.

Enviamos o questionário no dia 30 de junho de 2016 e recebemos respostas até 16 de agosto de 2016, ou seja, o questionário ficou disponível durante 57 dias, quase 2 meses. Como esse foi o primeiro levantamento de dados feito direto com os egressos, enviamos para 14 pessoas da Unioeste e 8 pessoas do IFPR, isto é, 22 egressos do PIBID. Desse total, apenas 8 responderam todas as questões. Essas pessoas participaram do PIBID entre os anos 2007 e 2015, em diferentes períodos. Nesse sentido, optamos por analisar as respostas dos 8 que retornaram o questionário, sendo 4 egressos da Unioeste e 4 egressos do IFPR.

4.2.1 A contribuição do PIBID para atuação docente:

Nesta subseção, consideramos os pressupostos da Linguística Aplicada, de acordo com as discussões de Cavalcanti (1986, 2001) e Moita Lopes (1996, 2006), uma vez que estes evidenciam a relação teoria e prática, argumentando sobre a importância do professor refletir sobre sua atuação, em um movimento ininterrupto de autoanálise.

Assim, partindo especificamente de Cavalcanti (1986) que considera a atuação docente arraigada a uma prática ativa, a pergunta feita no questionário, conforme apêndice A, foi a número 21: “Sua participação no PIBID contribuiu para sua atuação docente? Justifique.” A partir disso, apresentamos as respostas dos participantes, considerando os dois subprojetos analisados.

Sim, pois já conhecia a realidade escolar, colaborando para um **trabalho diferenciado**. (GABRIEL, Subprojeto Língua Portuguesa, questionário, 28/06/2016).

Sim, durante toda minha experiência enquanto bolsista, e como no meu caso nas duas áreas de meu curso, **fez com que eu soubesse lidar com as diversas situações que se apresentaram dentro da sala de aula**. Fazendo-me **pensar enquanto docente**. (JEAN, Subprojeto Língua Portuguesa, questionário, 28/06/2016).

Sim, **aprendi muito** com o Pibid. (CATHUCIA, Subprojeto Língua Portuguesa, questionário, 27/07/2016).

Sim, pela **experiência** em cada momento **em sala de aula**. (ANE, Subprojeto Língua Portuguesa, questionário, 01/08/2016).

Como podemos ver nas respostas dadas acima, o participante Gabriel destaca o “trabalho diferenciado” que supostamente desenvolve a partir de sua participação no Subprojeto de Língua Portuguesa, o que também é elencado por Jean, do mesmo subprojeto, demonstrando que foi preparado para lidar com “as diversas situações que se apresentaram dentro da sala de aula”. Logo, o que foi expresso por Gabriel e Jean convergem com o que vem a ser a autonomia docente proposta por Castro e Amorin (2015). Essa autonomia está arraigada à preparação que o professor deve ter para a heterogeneidade presente no processo de ensino-aprendizagem. O participante Jean acrescenta ainda que a participação no PIBID o fez “pensar enquanto docente”. Fator muito importante na formação inicial, não só pela relação teoria e prática apresentada por Cavalcanti (1986, 2001) e Moita Lopes (1996, 2006) no início desta subseção, mas também pela proposta do PIBID, que é fornecer subsídios ainda na formação inicial para a formação docente.

As demais participantes do Subprojeto de Língua Portuguesa do FPR, Cathucia e Ane, destacam respectivamente, a aprendizagem oferecida e a experiência em sala de aula. Corroborando, então, com os outros dois participantes, Gabriel e Jean, pois ambos também apontaram contribuições do PIBID para atuação docente.

Ainda sobre a autonomia para atuação docente, vemos que alguns egressos do PIBID aprenderam diferenciais, tais como a elaboração de materiais.

Observemos as outras respostas dadas pelo restante dos participantes, desta vez ex-bolsistas do subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste de Cascavel.

Sim, permitiu desenvolver outro olhar; **o uso de textos originais para fazer materiais didáticos, a forma como se planeja a aula com as quatro habilidades em pauta**, etc. (GABRIELA, Subprojeto Língua Espanhola, questionário, 10/06/2016).

Sim. Tanto as **atividades práticas como as leituras e reflexões teóricas** foram de grande valia para a minha **atuação como professora de língua espanhola**. (KEMILY, Subprojeto Língua Espanhola, questionário, 13/06/2016).

Sim, atualmente **sou professora de língua espanhola** e pretendo seguir essa carreira. (STEFANI, Subprojeto Língua Espanhola, questionário, 14/06/2016).

Sim, participar do PIBID ao longo da minha graduação me proporcionou **redimensionar minha atuação docente**, uma vez que pude **aprender a buscar ferramentas de trabalho e descobrir novas estratégias de ensino** para poder aplicá-las ao meu fazer pedagógico. (CÍNTIA, Subprojeto Língua Espanhola, questionário, 05/08/2016).

Vemos que ao citar “o uso de textos originais para fazer materiais didáticos”, Gabriela trata de uma prática pouco recorrente no cotidiano escolar, haja vista que muitos professores na sua atuação docente têm dificuldade de preparar o seu próprio material de trabalho. A tendência é seguir o material didático indicado, especialmente pelo grande quantidade de aulas que muitos professores assumem, a fim de melhorar os salários. Outra questão presente na resposta de Gabriela é que esta apresenta a preparação de aulas, compreendendo “as quatro habilidades” comunicativas: ouvir, falar, ler e escrever. É quando entramos no campo da leitura, uma dessas quatro habilidades. Em se tratando do ensino de línguas, sobretudo, língua estrangeira, essas habilidades comunicativas são bastante enfatizadas, o que demonstra ter havido contribuição também nessa questão.

As egressas Kemily e Stefani enfatizam que o PIBID contribuiu para sua atuação docente como professoras de Língua Espanhola, sendo que a primeira ainda ressalta a validade das “atividades práticas, leituras e reflexões teóricas”. Esse caminho é também o apontado por Cíntia, uma vez que “ferramentas” e “estratégias” são apontadas por ela como subsídios fornecidos pelo subprojeto. Elementos que

modificaram sua prática pedagógica, nas palavras da participante Cíntia “redimensionar minha atuação docente”.

Diante da análise das respostas das 8 respostas, percebemos que tanto os participantes do Subprojeto de Língua Portuguesa quanto os de Língua Espanhola responderam “sim”, no que se refere a pergunta “Sua participação no PIBID contribuiu para sua atuação docente? Justifique”, mencionando leituras, reflexões, preparação de materiais, experiência de sala de aula e outros.

Adentrando especificamente em nosso objetivo específico de analisar a formação em leitura dos egressos, passamos a refletir sobre os conceitos que estes, agora licenciados, possuem sobre essa habilidade.

4.2.2 Os conceitos de leitura

Considerando o capítulo 3 desta pesquisa, no qual tratamos das concepções de linguagem bem como das perspectivas de leitura, tomamos por base a concepção interacionista de linguagem e a leitura vista como lugar de interação ou com foco no discurso, indo ao encontro do proposto por Bakhtin/Volochínov (2009) e também Bakhtin (2003), quanto aos gêneros do discurso. No entanto, não dispensamos as outras concepções de linguagem e também de leitura, uma vez que desejamos visualizar quais estão presentes nas respostas dos egressos do PIBID. E ainda, consideramos os estudos de Solé (1998), Leffa (1999), Kleiman (1999) bem como de Fuza, Menegassi e Ohuschi (2011).

Os 8 participantes da pesquisa, no questionário, deixaram bastante evidentes quais são as concepções de linguagem e leitura adotadas, quando responderam a pergunta: “O que você entende por leitura?”. Primeiro vamos analisar as respostas dadas pelos ex-bolsistas do Subprojeto de Língua Portuguesa, IFPR, Campus Palmas.

Ato ou efeito de ler, **interpretar, entender** as **palavras e imagens**.
(GABRIEL, Subprojeto Língua Portuguesa, questionário, 28/06/2016).

O ato de **interpretar** um **código**. (JEAN, Subprojeto Língua Portuguesa, questionário, 28/06/2016).

Decifração de um **código**. (CATHUCIA, Subprojeto Língua Portuguesa, questionário, 27/07/2016).

Decifração de um **código**. (ANE, Subprojeto Língua Portuguesa, questionário, 01/08/2016).

A primeira resposta dada pelo egresso Gabriel demonstra a leitura enquanto ato, ligada à interpretação e ao entendimento. O fato de relacionar a leitura com palavras e imagens, apenas, indica que pode haver uma concepção tradicional de linguagem, isto é, um tanto quanto estruturalista. Os outros 3 ex-pibidianos, Jean, Cathucia e Ane, também demonstram apresentar uma concepção que vê a linguagem como “código” e a leitura para “interpretar” ou para realizar “decifração”. De acordo com Fuza, Menegassi e Ohuschi (2011), essa visão está associada, sobretudo, ao estruturalismo saussuriano, pois vê a linguagem como objeto imanente, ferramentas e estruturas. Logo, a linguagem é vista como instrumento de comunicação, pois cabe ao leitor apenas decodificar o escrito para extrair as informações deixadas ali pelo autor.

A leitura vista apenas como decodificação de um código é chamada de ascendente ou *botton up*, conforme Solé (1998). Pressupõe, nesse sentido, atividades de “decodificação” e “decifração” centradas no texto. Segue-se uma sequência, considerando suas palavras, uma hierarquia.

Passamos à análise das respostas dadas pelos 4 participantes do Subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste, Campus Cascavel, ainda em relação à pergunta número 22, “O que você entende por leitura?”:

Um processo de compreensão dos textos que **envolve o conhecimento de mundo do aluno, suas crenças, sua cultura, etc.** e a sua possibilidade de **interagir com o texto**. (GABRIELA, Subprojeto Língua Espanhola, questionário, 10/06/2016).

Trata-se de uma atividade **muito mais ampla do que a decodificação de signos linguísticos** e está associada com a **capacidade de interpretação crítica de tudo o que cerca o sujeito**. (KEMILY, Subprojeto Língua Espanhola, questionário, 13/06/2016).

Leitura, para mim, **é o entendimento de textos** nas diversas formas em que podem ser materializados (escrito, oral, imagético, gestual, etc.) (STEFANI, Subprojeto Língua Espanhola, questionário, 14/06/2016).

Das várias interpretações, entendo que leitura seja **uma forma de viagem**, a qual se cria um vínculo com o pensamento universal. (CÍNTIA, Subprojeto Língua Espanhola, questionário, 05/08/2016).

Na primeira resposta, verificamos a presença da palavra “processo” e “interagir” o que nos remete à concepção interacionista de linguagem e também a uma perspectiva de leitura como interação. Sabemos que desde os estudos de Bakhtin/Volochínov (2009), ao tomarem a palavra como elemento ideológico, quando da publicação da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, impelem à leitura tudo que nos circunda, ou seja, as pessoas, as instituições, os acontecimentos e especialmente as ideologias carregadas por elas. Diferentemente da leitura como ato, nessa concepção a leitura é vista como processo.

Ainda em relação à primeira resposta, ao dizer que a leitura “envolve o conhecimento de mundo do aluno, suas crenças, sua cultura, etc.”, de certo modo, Gabriela resgata a importância do conhecimento prévio do leitor. Especialmente quando escreve “conhecimento de mundo” do estudante, remete aos tipos de conhecimentos nos quais o conhecimento prévio é dividido: linguísticos, textuais e de mundo, conforme vimos em Kleiman (1999).

A aluna Kemily já começa contestando essa perspectiva de decodificação ao dispensar a leitura como simples mecanismo de decodificação e colocar em evidência a “capacidade de interpretação crítica do sujeito”. Remete a um leitor que estando em contato com o texto, não é apenas um receptáculo de informações, mas diferente disso, durante o processo de leitura, há um movimento ativo que estabelece diferentes movimentos. Leffa (1999) destaca que enquanto lê, o leitor vai fazendo previsões sobre o texto, imaginando o que vem a seguir, muitas vezes, já antes de iniciar a leitura. Assim, verificamos que a egressa nos apresenta uma visão interacionista de leitura, pois compreende a leitura de forma mais ampla e centrada na criticidade. Finalmente, as participantes da pesquisa Stefani e Cíntia, apresentam respostas que não nos permitiram associá-las exatamente a uma concepção de linguagem e/ou perspectiva de leitura. Enquanto a primeira concentra-se na leitura como “entendimento”, a segunda relaciona-a com uma “viagem”.

As concepções ascendente e descendente de leitura são unilaterais, tendo em vista o foco mantido seja no texto seja no leitor. Embora seja evidente a importância de ambas em um processo de ensino-aprendizagem de leitura. Sabemos que vendo a leitura como interação, deve haver uma convergência entre os conhecimentos do texto, autor e leitor. Ao passo que quando a leitura está com o

foco no discurso, deve-se considerar um conjunto de fatores que se relacionam ao contexto.

Vemos que no Subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR Campus Palmas ficou evidente uma concepção estruturalista de linguagem, na qual o foco se encontra no texto. Alguns egressos chegam a considerar o código (palavras e imagens) como algo a ser decifrado. Assim, vemos uma concepção ascendente de leitura, pois ainda que permita o reconhecimento das informações que o texto traz, é limitada. Tal limitação se dá, sobretudo, pela rigidez que a estrutura textual apresenta, caso não se considere outros elementos envolvidos, como os interlocutores (leitor e autor) e seus objetivos (de escrita e de leitura).

As participantes do Subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste Campus Cascavel apresentam um concepção de linguagem mais interacionista e discursiva, inclusive colocando um papel ativo para o leitor, propondo uma leitura crítica, de interação com o texto.

4.2.3 As contribuições quanto ao trabalho com leitura

Os participantes ao responderem a questão “O que aprendeu sobre o trabalho com a leitura no PIBID?”, pergunta 23 do questionário exposto no Apêndice A, demonstraram algumas perspectivas de leitura bem como o conhecimento de algumas estratégias.

A seguir, as respostas dos ex-pibidianos do Subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR, Campus Palmas:

Realizamos **projetos de leitura**, incentivando os alunos a lerem clássicos com propostas de intervenção. (GABRIEL, Subprojeto Língua Portuguesa, questionário, 28/06/2016).

Muito, primeiramente **é necessário contextualizar** os alunos sobre a leitura que irão realizar para que ela tenha sentido e significado no processo. **Depois vocabulário** e interpretação. (JEAN, Subprojeto Língua Portuguesa, questionário, 28/06/2016).

A importância de se **estar sempre lendo**. (CATHUCIA, Subprojeto Língua Portuguesa, questionário, 27/07/2016).

Que **a leitura agrega novas perspectivas** de vida. (ANE, Subprojeto Língua Portuguesa, questionário, 01/08/2016).

O egresso Gabriel relaciona sua aprendizagem com a leitura de clássicos, mediante “projetos de leitura”. Tais projetos podem ser relacionados com planejamento, para se trabalhar a leitura com mais intensidade e aprofundamento. Logo, podemos compreender como uma estratégia referente ao trabalho com leitura.

O egresso Jean, afirma que aprendeu muita coisa, uma delas que “é necessário contextualizar”. Essa afirmação revela não só conhecimentos sobre o trabalho com o conhecimento prévio, mas também uma referência à concepção interacionista de linguagem e à perspectiva de leitura cujo foco está no discurso. Essa perspectiva, conforme já vimos, compreende elementos como data, local, vida do autor, acontecimentos históricos ligados à época de escrita do texto e outros. Fatores estes relacionados à enunciação. Koch e Elias (2011) delineiam sobre a importância da contextualização, reforçando a importância desses conhecimentos prévios.

As demais participantes, Cathucia e Ane, apresentam uma visão da leitura para a vida: “estar sempre lendo” e “a leitura agrega novas perspectivas”, ou seja, não correspondem à pergunta feita. No entanto, podemos relacioná-las com a prática docente, uma vez que a atualização e o alcance de novas perspectivas são ações que precisam estar presentes na prática de quem trabalha com o processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Isso também ocorreu na resposta de uma das participantes do Subprojeto de Língua Espanhola, da Unioeste, Campus Cascavel:

Que **ser criativo não é difícil**. (GABRIELA, Subprojeto Língua Espanhola, questionário, 10/06/2016).

Tive a oportunidade de **acessar bibliografia** importante sobre o tema e colocar na prática docente atividades condizentes com as reflexões teóricas desenvolvidas. (KEMILY, Subprojeto Língua Espanhola, questionário, 13/06/2016).

Que é um trabalho que **precisa ser intensificado**, devido à **imensa dificuldade de muitos estudantes** no que se refere à **interpretação textual**. (STEFANI, Subprojeto Língua Espanhola, questionário, 14/06/2016).

Na etapa em que foi trabalhado o tema leitura eu estava ainda no começo da graduação, foi desafiador, pois também eu estava aprendendo a **ir além de uma simples decodificação**. (CÍNTIA, Subprojeto Língua Espanhola, questionário, 05/08/2016).

A participante Gabriela, ao responder que “ser criativo é difícil”, também remete à prática, ao fazer metodológico. Em outras palavras, preparar uma aula de leitura é uma tarefa de exige criatividade. Além disso, os egressos do PIBID destacam as ações realizadas enquanto eram bolsistas do programa e que, na visão deles, contribuíram para sua formação e, por conseguinte, para seu trabalho com leitura.

A “bibliografia” sobre leitura assinalada por Kemily, pode se referir àquelas indicadas nas publicações referentes ao PIBID, (CASTELA; MARTELLI, 2013A) e (CASTELA, 2013b). Essas referências apontam para o desenvolvimento de estudos no Subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste Campus Cascavel, envolvendo teorias da linguagem, concepções de leitura e estudo das etapas e de estratégias para o desenvolvimento do trabalho em sala. Desse modo, esse reforço está presente na fundamentação teórica desses egressos, agora, professores.

Entre as questões elencadas, verificamos nas palavras de Stefani, a importância de reconhecer que o trabalho com leitura “precisa ser intensificado”, tendo em vista as dificuldades existentes no que se refere à leitura. Acreditamos que ao mencionar as dificuldades de “interpretação” dos estudantes, a egressa do PIBID convalida todos os resultados aqui por nós apresentados, sejam do IDEB ou do exame PISA, quanto às defasagens da capacidade de leitura do brasileiro. Reforçando essa “imensa dificuldade”, Stefani nos leva a refletir que esse reconhecimento é um ponto de partida bastante importante para o trabalho em sala de aula.

Por último, evidenciamos a visão de Cíntia, quando expõe que os conhecimentos sobre leitura adquiridos durante sua participação no subprojeto de Língua Espanhola permitiram-na “ir além de uma simples decodificação”. Podemos afirmar que há uma ideia de extravasar os limites do texto, saindo de uma visão estruturalista e, por conseguinte, considerando outros tipos de leitura.

Em linhas gerais, nesta subseção buscávamos saber sobre as contribuições do PIBID para o trabalho com leitura. Verificamos que enquanto no Subprojeto de Língua Portuguesa houve algumas ações como realização de projetos de leitura, busca de atualização e novas perspectivas, no Subprojeto de Língua Espanhola houve o reconhecimento das dificuldades dos alunos, quanto ao ensino de leitura e a necessidade de se intensificar essa prática. Porém, ambos demonstram

proximidade com a perspectiva de leitura interacionista e com foco no discurso. Isso pode ser afirmado, perante a aprendizagem da contextualização em leitura e sair da simples decodificação. Portanto, há base nas concepções de linguagem vista como interação.

Por último, tratamos na próxima subseção da análise das respostas dadas ao questionário, sobre a rotina metodológica descrita pelos licenciados, ex-pibidianos. Nosso objetivo é compreender se essa formação em leitura até agora descrita, está presente em sua prática.

4.2.4 O trabalho com leitura durante as aulas

Considerando as contribuições do PIBID para a atuação docente e ainda, os conceitos que os egressos possuem sobre leitura bem como as contribuições para o trabalho com essa habilidade, finalizamos essa primeira parte de nossa análise, refletindo sobre as rotinas metodológicas empregadas pelos egressos, quando do trabalho com leitura durante suas aulas. Para tanto, as respostas a seguir nasceram da pergunta número 24 do questionário enviado aos participantes: “Como trabalha com leitura em suas aulas?”.

Analisamos as respostas dos 8 participantes. Inicialmente, refletimos sobre o que disseram os 4 egressos do Subprojeto de Língua Portuguesa, do IFPR, Campus Palmas.

Partindo do conhecimento de mundo dos alunos e sobre o que já conhecem do texto. (GABRIEL, Subprojeto Língua Portuguesa, questionário, 28/06/2016).

Primeiramente, **preciso cativar meu aluno** com algum texto, ou algum conteúdo do qual ele seja familiarizado ou **que goste do assunto**, e aos poucos, trabalhar junto de meus alunos interpretando e dialogando através do que eles gostam, para enfim **chegar e cativar meus alunos** com as obras clássicas. (JEAN, Subprojeto Língua Portuguesa, questionário, 28/06/2016).

Por meio de **ferramentas atrativas** para os alunos ou **assuntos de interesse comum**. (CATHUCIA, Subprojeto Língua Portuguesa, questionário, 27/07/2016).

Incentivando a leitura com assuntos atuais e seminários sobre temáticas relevantes. (ANE, Subprojeto Língua Portuguesa, questionário, 01/08/2016).

Analisando o exposto por Gabriel, Jean, Cathucia e Ane, verificamos que há uma preocupação em partir do que os estudantes “já conhecem”, de “assuntos de interesse comum” e do que os alunos “gostem”. Essas afirmações, além de levarem em conta o conhecimento prévio dos alunos, inclusive o primeiro usa o termo “conhecimento de mundo”, demonstram também que a escolha de assuntos presentes nas leituras precisa ir ao encontro do grupo com o qual se trabalha. Há uma preocupação do egresso Jean em “cativar” seus alunos, palavra que é reiterada, o que de certo modo, demonstra que a relação de afetividade entre os envolvidos no processo (professor, texto e aluno) é vista por ele como fundamental.

Visualizamos também que Cathucia assinala que seu trabalho é desenvolvido “Por meio de ferramentas atrativas”, que não são explicitadas nessa resposta, mas pode se referir ao uso de recursos tecnológicos, trabalhando com textos não-verbais, audiovisuais e outros. Por último, verificamos que a ex-pibidiana Ane relaciona “temáticas relevantes” no trabalho com seminários. Gênero do discurso oral que compreende a disseminação de conhecimento diante de um grupo debatedor.

Assim, podemos afirmar que os participantes do Subprojeto de Língua Portuguesa demonstram preocupação com a significação do trabalho com leitura, seja levando em conta o conhecimento de mundo dos estudantes e partindo de temáticas interessantes, seja cativando-os, inclusive com o uso de ferramentas atrativas. Na sequência, visualizemos as respostas dadas pelos ex-pibidianos do subprojeto de Língua Espanhola, Unioeste, Campus Cascavel:

Faço uma introdução ao tema, de forma geral, mas de maneira que os alunos aportem o que já conhecem. Apresento o título do texto e se inicia uma conversa sobre o que o título traz para predizer o possível conteúdo do texto. **Faço perguntas de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura.** Durante a leitura fazemos uma leitura inicial do texto todo, logo se faz um **levantamento das palavras cujo significado não se conhece**. O aluno é incentivado a tentar o significado das palavras pelo contexto. Se isto não dá certo, se dá o equivalente na língua mãe (quanto não se trabalha com dicionários). Fazemos atividades para tirar dúvidas do sentido utilizando o contexto todo. Depois da leitura, pode ser complementado o tema com algum vídeo ou música para a sua discussão em grupo sobre o tema. Para encerrar se pede escrever um parágrafo, com os pareceres do aluno sobre o tema e materiais extras. (GABRIELA, Subprojeto Língua Espanhola, questionário, 10/06/2016).

Busco levar para a sala de aula um **repertório variado de textos** (no sentido amplo do termo) e fomentar uma leitura crítica, que possibilite entender aquilo que está nas entrelinhas, no nível profundo. (KEMILY, Subprojeto Língua Espanhola, questionário, 13/06/2016).

A partir da leitura, interpretação e discussão de **textos de diversos gêneros**. (STEFANI, Subprojeto Língua Espanhola, questionário, 14/06/2016).

A partir da **leitura dos diversos gêneros**, trabalho primeiro a interpretação textual, as similaridades com o português, a tradução dos termos indecifráveis por meio da compreensão do contexto, se não for possível a compreensão ofereço o dicionário e em seguida o ensino do componente gramatical proposto no plano de ensino. Se possível agrego um áudio/vídeo com o texto para poder, ainda, trabalhar a compreensão auditiva e oral. (CÍNTIA, Subprojeto Língua Espanhola, questionário, 05/08/2016).

A egressa Gabriela esmiuçou detalhadamente seu processo de ensino-aprendizagem de leitura, conforme foi descrevendo, percebemos o uso de estratégias de contextualização, pré-leitura (acionamento do conhecimento prévio), realização de perguntas, não só antes, durante, mas também na etapa de pós-leitura (compreensão leitora), trabalhando o tempo todo com inferências “predizer o possível conteúdo”, “levantamento de palavras cujo significado não se conhece” e outras inserções. Assim, ao apresentar essa sequência, reconhecemos o uso das etapas e também de algumas estratégias da teoria de Solé (1998).

Quanto às inferências, que de acordo com Gabriela permeia todo o seu trabalho, retomando os pressupostos de Bakhtin e Volochínov (2009), podemos descrevê-las como a operação pela qual o sujeito ativo aciona seus conhecimentos prévios e preenche as lacunas presentes na leitura. Uma vez que o leitor tenha bastante familiaridade com o tema, as lacunas serão poucas, mas se há um desconhecimento sobre o tema, será exigida uma maior quantidade de inferências, por isso a necessidade da mediação do professor, durante o desenvolvimento do trabalho com leitura em sala de aula.

Ao final do trabalho, a egressa Gabriela ainda acrescenta alguns recursos visuais (músicas e/ou vídeos) para complementar as atividades. Ela os nomeia como “materiais extras”. Essa descrição culmina com a produção do que a ex-pibidiana chama de “pareceres do aluno sobre o tema”. Acreditamos que diante de tal descrição, Gabriela desenvolve esse trabalho no decorrer de várias aulas, o que

compreende a leitura considerando a sedimentação do processo, ou seja, passo a passo.

Bakhtin (2003) enuncia que toda produção de linguagem oral ou escrita, é organizada em diferentes situações de interação, de modo que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Essa afirmação nos impele à análise das respostas dadas por Kemily, Stefani e Cíntia, pois retratam uma formação quanto aos gêneros do discurso, bem como a forma com que o trabalho é encaminhado em sala de aula.

Vemos nas respostas das três egressas, respectivamente, Kemily, Stefani e Cíntia, as expressões de “repertório variado de textos”, “textos de diversos gêneros” e “leitura de diversos gêneros”. Essas citações evidenciam a presença de uma formação em gêneros discursivos, conforme o precursor Bakhtin (2003). Podemos compreender, de acordo com a teoria do autor, que os enunciados formam textos de diversos gêneros discursivos, pois

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados (BAKHTIN, 2003, p. 262).

O fato das egressas citarem a variedade de textos pode estar ligado ao reconhecimento de várias esferas sociais e de diferentes finalidades, de acordo com o gênero discursivo trabalhado. Logo, podemos inferir que o trabalho com leitura dessas ex-bolsistas do PIBID, demonstram uma formação em gêneros e, conseqüentemente, uma base teórica da concepção interacionista de linguagem e uma perspectiva que chamamos de discursiva, isto é, com foco no discurso. É preciso ter cuidado apenas em relação ao uso do gênero como pretexto.

Verificamos diante da análise realizada nessa subseção, que nas respostas da pergunta sobre como trabalham leitura durante as aulas, houve um predomínio de duas frentes: a primeira, desenvolvida no Subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR, Campus Palmas, evidencia práticas de trabalho com o objetivo de atender às

expectativas dos alunos bem como cativá-los. Assim, há atividades que envolvem contextualização e acionamento de conhecimentos prévios, a partir de inferências. A segunda frente, composta por participantes de Subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste, Campus Cascavel, apresenta uma preocupação com uma gama variada de gêneros discursivos, compreendendo também diferentes temáticas e as expectativas dos estudantes. Diante do exposto, analisamos que há predomínio de uma perspectiva interacional de leitura assim como a presença de etapas e estratégias de leitura.

Diante do que foi apresentado, retomamos as categorias do quadro 13, já apresentado na página 60, para sistematizarmos o que apareceu nas respostas dadas ao questionário:

Quadro 24 – Categorias apresentadas no questionário:

CATEGORIAS ANALISADAS	SUBPROJETOS PIBID	
	Língua Espanhola Unioeste Campus Cascavel	Língua Portuguesa IFPR Campus Palmas
Concepção de linguagem	- Interacionista;	- Instrumento de comunicação;
Conceito/perspectiva de leitura	- Descendente (foco no leitor) - Interação (foco no autor-texto-leitor) - conhecimento de mundo; - Interpretação crítica de tudo que o cerca; - Discursiva (foco no discurso).	- Ascendente (foco no texto); - Decifrar um código; - Interpretar um código; - Interpretar, entender palavras e imagens;

Contribuição do PIBID para atuação docente:	<ul style="list-style-type: none"> - Leituras e reflexões; - Preparação de materiais didáticos; - Trabalhar com as 4 habilidades; - Ferramentas; - Estratégias; 	<ul style="list-style-type: none"> - Leituras e reflexões; - Trabalho diferenciado; - Pensar enquanto docente; - Experiência de sala de aula; - Lidar com diferentes situações de sala de aula;
As contribuições quanto ao trabalho com leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Criatividade; - Acesso à bibliografia especializada; - a leitura é algo que precisa ser intensificado; - Ir além da decodificação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Projetos de leitura; - Contextualizar; - Estar sempre lendo; - A leitura agrega novas perspectivas;
O trabalho com leitura durante as aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualização; - Estratégias de pré-leitura; - Acionamento do conhecimento prévio; - Necessidade de mediação; - Materiais extras; - Repertório variado de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cativar; - Acionar o conhecimento prévio; - Conhecimento de mundo; - Ferramentas atrativas; - Temáticas relevantes.

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora.

Na próxima seção, analisamos o que dizem os participantes da pesquisa, diante do procedimento de pesquisa entrevista semiestruturada. Os participantes dessa próxima etapa se disponibilizaram diante da última pergunta do questionário, verificar no Apêndice B, na qual perguntamos se os egressos aceitariam que fosse observada alguma aula em que trabalhassem com leitura.

4.3 O QUE DIZEM AS RESPOSTAS DADAS ÀS ENTREVISTAS

Nesta subseção prosseguimos com o intuito de responder nossa segunda pergunta de pesquisa, na qual buscamos analisar se o PIBID contribuiu ou não para a capacitação de seus bolsistas em relação à concepção de leitura que estes agora enquanto professores possuem e para a aplicação prática dessa concepção nas atividades que propõem, lançamos mão de dois instrumentos de pesquisa: a entrevista semiestruturada e a prática de observação e gravação em áudio; esta última será objeto de nossa análise mais adiante.

Um dos nossos objetivos gerais é refletir sobre a concepção de leitura e a prática adotada pelos egressos do PIBID em relação ao ensino-aprendizagem dessa

habilidade, para tanto, consideramos a identificação dos discursos dos egressos em relação ao que aprenderam sobre leitura nos subprojetos e a sua prática com a leitura. Os itens que foram analisados são o reconhecimento de suas experiências no PIBID e o modo como dizem desenvolver tal prática.

Como dissemos anteriormente, na última pergunta do questionário, a número 25 (ver Apêndice A), perguntamos se os egressos aceitariam participar de uma entrevista. Infelizmente, poucos se disponibilizaram, tendo em vista que dos 8 participantes uma não estava atuando na educação e os outros não possuíam aulas efetivas, isto é, estavam apenas realizando rápidas substituições nas turmas de outros professores. A partir disso, apenas 5 dos 8 participantes manifestaram interesse e conseguimos contato com apenas 3 deles. Sendo 2 ex-PIBIDianos do Subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste Campus Cascavel e 1 do Subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR Campus Palmas. Vale lembrar que os três tiveram suas respostas elencadas no questionário.

É sabido que a entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o pesquisador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34), assim, nossa entrevista consistiu basicamente em 8 perguntas, conforme pode ser observado no Apêndice B deste trabalho. Nessas 8 questões, discutimos sobre o trabalho com leitura, a experiência no PIBID e ainda sobre a formação e o trabalho com leitura em sala de aula. A entrevista foi realizada por vídeo⁴⁰ e gravada em áudio. Nesse sentido, analisaremos as respostas do mesmo modo que realizamos no questionário, mediante a apresentação e excertos das respostas dadas.

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, algumas inserções que não aparecem no roteiro do Apêndice B, serão trazidas no decorrer da análise de modo que, conforme assinala Gil (2008), esse é um dos procedimentos mais utilizados entre pesquisas de caráter social, uma vez que “a entrevista é bastante adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca de suas explicações ou razões” (GIL, 2008, p. 109). Por isso, acreditamos que as respostas dadas à entrevista semiestruturada irão ao encontro das respostas do questionário,

⁴⁰ As entrevistas foram realizadas por vídeo chamada do aplicativo WhatsApp.

complementando-os, a partir da perspectiva dos participantes, que agora se expressam não na escrita, mas na oralidade.

4.3.1 Sobre aulas “surpreendentes” e aulas que foram um “fracasso”

A fim de ilustrar o que os egressos do PIBID do Subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste Campus Cascavel e do Subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR Campus Palmas responderam para as perguntas 1 e 2, respectivamente: você já deu uma aula de leitura que foi surpreendente? O que aconteceu naquela aula? E se você já deu uma aula de leitura que foi um fracasso? O que aconteceu naquela aula? Passamos a analisar excertos das respostas dadas às entrevistas semiestruturadas. O objetivo dessa primeira subseção é analisar como os egressos compreendem sua prática, relacionada à leitura.

Como dissemos anteriormente, apenas 3 ex-bolsistas PIBID fizeram parte das entrevistas, 2 do Subprojeto de Língua Espanhola, que dão aula em universidades e 1 do Subprojeto de Língua Portuguesa, que dá aula nos anos finais da educação básica. Continuaremos utilizando nomes fictícios, de modo que a identidade dos envolvidos seja preservada. Assim, participaram desse estudo, os egressos Kemily, Stefani e Jean, respectivamente com 26 anos, 25 e 21, conforme descrito no quadro número 10, páginas 50-51, quando apresentamos os sujeitos da pesquisa. Quanto aos primeiros recortes, consideremos a descrição de uma aula considerada surpreendente, iniciando pela percepção de Kemily:

Já aconteceu algumas vezes, não vou lembrar de um caso específico para relatar, mas já aconteceu que eu saí de sala de aula com essa sensação. No geral, isso aconteceu quando houve uma **boa recepção dos alunos, o envolvimento deles com a temática abordada nos textos**. Enfim, quando, de fato, a atividade de leitura os despertou para refletir sobre o **tema**, sobre a linguagem... É esse retorno que dá muito essa sensação de satisfação, que de fato a aula foi produtiva. (KEMILY, Subprojeto Língua Espanhola, Entrevista 21/08/16).

A percepção de Kemily em relação a uma aula que seja considerada surpreendente está relacionada a uma assertiva escolha temática, elemento já averiguamos durante a análise das respostas dadas ao questionário, considerado como fundamental. Ela ainda apontou uma aula que tenha uma boa recepção do

alunos, isto é, que vá ao encontro das expectativas dos estudantes. Além dessas duas considerações, escolha temática e receptividades dos alunos, Kemily foca na necessidade de envolver os alunos, tanto quanto a esse tema como também em relação à linguagem. Vale assinalar, que a egressa Kemily é professora universitária e trabalha com a disciplina de língua espanhola, o que nos leva a crer que a questão da linguagem tenha uma relevância bastante grande. Logo, para a primeira entrevistada, uma aula surpreendente, satisfatória ou uma aula que tenha sido “produtiva”, nos próprios termos da ex-pibidiana, tem muito a ver com a receptividade do grupo.

A segunda participante, Stefani, focaliza um exemplo de uma aula de leitura que tenha sido surpreendente, diante do trabalho com o texto literário.

Teve sim. Normalmente eu acabo me surpreendendo com as aulas que eu trabalho o **texto literário**, porque muitas vezes ao se deparar com o texto literário logo de primeira assim, tem **muita dificuldade**, pelas metáforas, às vezes as figuras de linguagem e aos poucos quando a gente **vai discutindo** e a gente **vai falando** sobre esse texto, **tentando entender** essas metáforas os alunos eles acabam assim... É... Uma vez eu trabalhei um microconto da Ana Maria Matute e ele tinha exatamente isso, muitas metáforas e tudo mais e os alunos assim e principalmente porque eu dou aula também em língua estrangeira, às vezes eles, esse vocabulário e tudo mais acaba sendo um elemento que dificulta para compreender o texto literário e, às vezes, já é uma dificuldade na própria língua materna e trabalhar com a língua estrangeira também tem essa questão. E assim, numa primeira leitura, eles, poxa! Não entendemos nada e agora como a gente faz. E aí, numa **leitura realizada em grupo, numa leitura em conjunto** em que a gente vai sanando as dúvidas de vocabulário e tudo mais, eles vão conseguindo compreender. Todos conseguiram compreender nessa aula né, em específico. E aí isso é bastante satisfatório, né. Porque, às vezes, eles não entendem nada e de repente **conseguem chegar a uma compreensão** e ficam bastante satisfeitos com o feito, por entender e isso surpreende bastante. (STEFANI, Subprojeto Língua Espanhola, Entrevista 21/08/16).

Para Stefani, é surpreendente que haja muita dificuldade em relação ao vocabulário, mas com as descobertas, quando os alunos começam a entender, eliminando as dúvidas diante de uma “leitura realizada em grupo, uma leitura em conjunto”, o que parece difícil vai se tornando acessível. Tais procedimentos, de acordo com a egressa, trazem satisfação quando os estudantes “conseguem chegar a uma compreensão”. Nesse sentido, verificamos que o que é surpreendente para essa segunda participante da entrevista é o fato do grupo sair do plano da

incompreensão, da dificuldade de leitura e começar a entender, a compreender o texto. Nesse ínterim, fica subentendido também nas palavras de Stefani, a importância do papel do professor mediador que “vai discutindo”, “vai falando” e “tentando entender”. Mais adiante, na próxima subseção, retomaremos a questão da mediação do professor nas aulas de leitura.

De acordo com o que vimos no capítulo 3 sobre as bases teóricas desse estudo, Garcez (1998) assinala que ao trabalharmos com o ensino da língua portuguesa, faz-se necessário que compreendamos a língua como uma forma de ação, ou seja, associada à vida dos usuários, às situações de uso, sua função e seus significados, interpretações. Por isso, vemos que as descrições de Kemily e Stefani apresentam um tanto quanto essa perspectiva.

Na mesma linha de análise sobre uma aula que tenha sido surpreendente, é o discurso do participante Jean, pois ao lecionar leitura ele vê o desenvolvimento do estudante como prioridade:

São as aulas que no geral **os alunos conseguem interpretar**, além de entender o tema, eles conseguem desenvolver a leitura, **participar, perguntar, questionar**. São essas aulas que eu considero surpreendentes... .(JEAN, Subprojeto Língua Portuguesa, Entrevista 23/08/16).

Além de manifestar o foco no estudante, quando menciona que a aula surpreendente é quando “os alunos conseguem interpretar”, o ex-pibidiano Jean, corrobora com as participantes Kemily e Stefani, sobre a importância do tema e, sobretudo, destaca que o desenvolvimento da leitura, ou seja, “participar, perguntar, questionar” é o que proporciona a interpretação do texto. Diante dessa sequência de ações, próprias de um leitor ativo, compreendemos que o excerto de Jean sugere uma perspectiva de leitura interacional, na qual o estudante está em constante interação com o professor-mediador, com o texto propriamente dito e também em interação com o texto e o autor.

O fato de sabermos que há uma constante interação entre autores e leitores, ademais do texto, ou seja, para além do contexto imediato, nos leva a considerar fatores individuais, como crenças e convicções. Isso se dá, quando durante o processo de leitura, o sujeito envolvido na interlocução é portador de marcas ideológicas, a saber:

É um sujeito social, histórico e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 115).

A importância desse sujeito ativo também está presente nos discursos dos egressos do PIBID, devido à formação na concepção e linguagem como interação. Adiante, passamos a analisar respostas dadas quanto a uma aula que tenha sido considerada um fracasso. Como dissemos anteriormente, essa definição foi escolhida por nós, como uma das perguntas norteadoras da entrevista semiestruturada, tendo em vista a reflexão sobre a prática dos ex-pibidianos. Iniciamos com um excerto do participante Jean:

Já, já tive essas aulas e elas trazem uma sensação muito ruim porque **o aluno parece que não entendeu a leitura, ele não conseguiu responder as questões, ele não desenvolveu**. Parece que a aula foi um fracasso toda vez que eu tenho a sensação que o objetivo não foi alcançado, porque o aluno não conseguiu entender o texto e eu não consegui que ele entendesse (...). (JEAN, Subprojeto Língua Portuguesa, Entrevista 23/08/16).

Observamos que há nessa resposta a associação do fracasso de uma aula de leitura com “o aluno parece que não entendeu a leitura, ele não conseguiu responder as questões, ele não desenvolveu”. A falta de entendimento e o não atendimento ao que foi solicitado desconstruem a visão de um participante ativo no processo de leitura. No discurso de Jean, vemos palavras que demonstram justamente o contrário daquilo que considera uma aula surpreendente, isto é, a falta de compreensão dos estudantes, resultado da falta de interação com o texto.

Já a participante Stefani, acredita que não tenha tido uma experiência específica com uma aula de leitura que tenha sido um fracasso, pois de acordo com ela, há aulas que “os alunos vão ter mais dificuldade”.

Olha eu acredito que não. Tem aulas que são muito boas, tem aulas que não são muito boas, mas assim fracasso total **eu acredito que eu nunca tive uma aula que eu possa considerar um total fracasso**, sabe. Eu acho que tem aulas, **dependendo do material que você seleciona** para leitura que os alunos vão ter mais dificuldade. É e, às vezes, eles, né, se deparam com esse material e **ficam muito assustados** com isso até. Mas assim, **nada que uma discussão, uma leitura em conjunto não possa resolver**. Eu acho que um completo fracasso, eu nunca tive uma aula que eu pudesse

considerar assim, de leitura nenhuma. (STEFANI, Subprojeto Língua Espanhola, Entrevista 27/08/16).

Vemos que a participante dessa pesquisa reconhece que pode haver um relativo fracasso, especialmente, “dependendo do material que você seleciona”, pois pelo grau de dificuldade isso pode assustar os estudantes. Apesar que, a mesma egressa volta a citar o trabalho em conjunto como uma estratégia relevante para que o fracasso não aconteça “nada que uma boa discussão, uma leitura em conjunto não possa resolver”. Vemos que esse relativo fracasso estaria relacionado ao imprescindível papel do professor em conduzir essa discussão, durante uma leitura conjunta. Daí a ex-pibidiana considerar que nunca houve um “fracasso total”.

Finalmente, analisamos também um excerto da resposta dada pela egressa Kemily, que por sua vez, ao contestar a pergunta sobre uma aula que tenha sido um fracasso, nos trouxe alguns outros aspectos sobre a prática docente do ex-pibidianos, agora professores:

Bom, não sei se o termo fracasso se aplicaria, mas sim, houve aulas que me deixaram com a sensação de que **não deram tão certo** quanto outras. No geral eu tenho a impressão de que isso acontece às vezes pela **seleção do texto, às vezes com textos muito longos eu tenho dificuldade de fazer com que os alunos se mantenham interessados ... é...** ou **pela temática** também que não os envolveu, enfim eu sinto que isso acontece geralmente por essas duas questões: pela extensão do texto, pela temática que não atrai, não chama atenção dos alunos ou também pelos gêneros, **há gêneros que... é... exigem um esforço maior para fazer com que os alunos, de fato, interajam**. Mesmo dentro desse contexto é claro que houve também aulas bastante produtivas. (KEMILY, Subprojeto Língua Espanhola, Entrevista 21/08/16).

Inicialmente, verificamos a consideração sobre aulas que “não deram tão certo” se referindo a uma atividade anterior à leitura (escolha do texto) e que, no entanto pode interferir decisivamente no processo. A escolha do texto pode estar ligada ao gênero, ao tema e até mesmo, de acordo com Kemily, à extensão do texto “às vezes com textos muito longos eu tenho dificuldade de fazer com que os alunos se mantenham interessados”.

Quanto à escolha do tema, a egressa deixa claro que a falta de envolvimento da temática pode fazer com que uma aula de leitura não dê certo, pois é preciso que esta atraia a atenção dos estudantes. Já em relação ao gênero, Kemily indica que

há alguns gêneros que “exigem um esforço maior para fazer com que os alunos, de fato, interajam”, o que pode ocorrer por falta de contato com a esfera em que circula o gênero ou mesmo por conta do encaminhamento: estudo do tema, construção composicional e estilo.

Ao remeter ao tema, ao gênero, à interação, a participante deste estudo nos revela que há uma constante remissão à concepção interacionista de linguagem e, conseqüentemente, à leitura vista como lugar de interação. Importante destacar a ressalva de Kemily, no que tange à lembrança de que aulas com essas características também podem apresentar produtividade.

Nessa subseção, analisamos a prática dos egressos do PIBID, agora professores, a partir das duas primeiras perguntas do nosso roteiro de entrevista, desejávamos que eles refletissem sobre o processo de ensinar e aprender leitura. Verificamos que ambos apresentam características bastante semelhantes no que se refere à responsabilidade do professor quanto à escolha temática, à mediação e quanto à interação entre estudantes e texto, conforme os pressupostos da perspectiva interacional de leitura que prevê um processo de interlocução entre os envolvidos. Logo, é pertinente destacarmos que o reconhecimento de uma aula de leitura que tenha sido surpreendente ou um fracasso, revelou-nos muito da prática dos ex-pibidianos.

O papel do professor quanto ao ensino-aprendizagem da leitura é o tema da nossa próxima subseção. Esse tema vai ao encontro do nosso objetivo na análise das entrevistas que é identificar nos discursos dos egressos o que aprenderam sobre leitura nos subprojetos e agora empregam sua prática com a leitura.

4.3.2 O papel do professor quanto ao ensino-aprendizagem da leitura

Nossa base teórica que parte da concepção interacionista de linguagem assim como prevê uma perspectiva de leitura como interação fez com que elencássemos uma pergunta sobre o papel do professor. Bortoni-Ricardo (2008) ao escrever sobre isso indica que a construção de teorias e também o seu aperfeiçoamento se dá em contextos de sala de aula, pois é lá que se encontram situações específicas passíveis de serem equiparadas com outras inúmeras situações ocorridas no mesmo ambiente. Ela assinala três questões que devem ser respondidas por esse professor-pesquisador:

O que está acontecendo aqui? O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional? (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41).

A reflexão indicada por Bortoni-Ricardo (2008), compreende um constante movimento, analisando o que ocorre em sala de aula bem como o que está a sua volta. Corroborando com essa ideia, também Solé (1998) indica que o ensino-aprendizagem da leitura proficiente permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e desperta o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo. Por isso, a terceira pergunta do nosso roteiro: em sua opinião, qual é o papel do professor (de português ou de espanhol) quanto ao ensino-aprendizagem da leitura? Levou-nos a análise não só a prática desses ex-pibidianos, mas também o reconhecimento sobre sua participação no programa. A partir disso, passamos a refletir sobre as respostas de Stefani, Jean e Kemily, respectivamente.

Eu vejo o papel do professor como muito importante, no que se refere à **formação de sujeitos críticos** mesmo, **a gente sabe assim, existem pesquisas e estudos que revelam, que mostram que hoje em dia, é... as crianças quando elas chegam na escola, já nas séries iniciais, elas já não tem muito essa hábito da leitura**. É... Porque isso não acontece no ambiente familiar, são poucas as famílias e os pais que incentivam isso, né. Então se já não existe esse hábito no ambiente familiar, **se isso não acontece numa situação escolar, fica muito complicado para esse aluno conseguir se colocar em uma sociedade** que depende da leitura crítica, depende da interpretação de texto, sejam eles escritos, visuais, né, seja lá como for. Então, o professor eu vejo que ele tem assim um papel **muito importante**, porque se isso não acontecer seja no ambiente escolar ou até mais adiante na esfera acadêmica, esse aluno ele vai ter muita dificuldade para se inserir nesse mundo em que ele vive. Então, o papel é **mais do que importante**, ele é **fundamental**, pensando que muitas vezes é o único espaço em que ele vai se deparar com a questão da leitura. (STEFANI, Subprojeto Língua Espanhola, Entrevista 27/08/16).

O papel do professor, a partir do ponto de vista de Stefani, é a “formação de sujeitos críticos”. Essa consideração, conforme nós estamos percorrendo neste estudo, exige um trabalho intenso do professor, especialmente diante dos índices de

avaliação e leitura no Brasil, divulgados nos sítios responsáveis⁴¹. Vimos que os índices são alarmantes e a resposta de Stefani indica que um desses fatores pode ser a falta de hábito de leitura. No entanto, a participante de nossa pesquisa reforça a consideração de que a formação desse sujeito crítico deve acontecer na escola e mesmo na academia, pois caso isso não ocorra, dificilmente sem uma formação em leitura crítica o sujeito conseguirá sua inserção social. Fuza, Menegassi e Ohuschi (2011) são contundentes em afirmar que na concepção de linguagem vista como interação, o ensino de língua deverá conduzir o aluno “ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca”. (FUZA, MENEGASSI E OHUSCHI, 2011, p. 490). De fato, ratificando as observações de Stefani.

Aliás, é preciso destacar que a ex-PIBIDiana Stefani reitera a importância do papel do professor, primeiro designando-o como “importante”, depois como “muito importante” e mais adiante como “mais do que importante”. No final a ex-pibidiana define o papel do professor como “fundamental”. Esses vocábulos expressam uma visão de que o professor ao ensinar leitura possui uma grande responsabilidade, talvez a maior de todas no que confere ao ensino de línguas.

O participante Jean, diante da pergunta que deseja saber qual é o papel do professor quanto ao ensino-aprendizagem da leitura, já foi mais metodológico, descrevendo atividades de leitura.

O papel do professor é de **encantar** o aluno com algum texto, que ele se sinta atraído pelo assunto, e pouco a pouco junto dos alunos dialogue e interprete, mas a partir do que eles gostem... (JEAN, Subprojeto Língua Portuguesa, Entrevista 23/08/16).

A imagem do professor como aquele que tem o papel de motivar a turma, de contagiá-la e de “encantar” no que concerne ao trabalho com leitura está presente durante a descrição de Jean. Ele é professor das últimas séries da educação básica e trabalha com a disciplina de Língua Portuguesa. Os autores Pimenta e Lima (2011) apontam que a prática não deve ocorrer só pela prática e muito menos a reflexão pela reflexão, tais autores criticam a possível ideia de que possa existir uma prática sem teoria ou a desvinculação da prática. Vemos, então, que toda a descrição de Jean parte de determinados conhecimentos, pois aponta para um papel do professor como mediador. Esse fato está explícito no discurso do último excerto analisado nesta subseção, cuja autora é a egressa Kemily.

⁴¹ Ver capítulo 1, quadros 2, 3 e 4, da subseção 1.3, intitulada Contexto da Pesquisa.

É um papel imprescindível... é... no sentido **de intermediar a relação** entre o estudante, o leitor e o texto, muitas vezes ... é... o estudante ainda não tem as ferramentas necessárias pra uma compreensão mais aprofundada do texto , mas com o **auxílio do professor** isso é possível. Então, acho que ele funciona como um **intermediário** nessa relação e ele pode contribuir para que ela, de fato, seja uma relação produtiva, eficiente ou, de repente, nem tanto. Nesse sentido é que é **imprescindível** que ele atue realmente promovendo essa **ponte** entre os dois elementos. (KEMILY, Subprojeto Língua Espanhola, Entrevista 21/08/16).

Novamente é ressaltado o papel de mediação a ser desenvolvido pelo professor. Kemily utiliza algumas expressões que estão diretamente ligados à ideia de Menegassi (2004) quando retrata como deve ocorrer a interação em sala de aula. O autor aponta para uma visão dialógica em que autor, texto e leitores (estudantes) e também o professor, que seria o mediador, estejam em constante diálogo. Nas palavras do autor, “Essa interação parte do princípio de que o professor [...] porta-se como um mediador do diálogo, não como um condutor de leitura” (MENEGASSI, 2004, p. 107). Assim, os termos utilizados por Kemily, tais como “intermediar a relação”, “auxílio do professor”, “intermediário” e “ponte’ têm muito a ver com essa proposta. Essa egressa do PIBID assim como Stefani reforça a importância do papel do professor, chamando-o do início ao fim de suas inserções como “imprescindível”.

Vimos que diante das respostas dadas à terceira pergunta do roteiro de entrevista, o papel do professor está atrelado ao encantamento, à formação de sujeitos críticos e ainda à realização da ponte entre o texto e os leitores. Nesse último caso, vemos evidente o papel de mediação, cujo enfoque demonstra uma concepção dialógica de linguagem, ou seja, uma concepção de linguagem e de leitura vistas como interação. A questão da mediação foi evidenciada nos três excertos analisados.

Em nossa próxima subseção, analisaremos como os egressos do PIBID e agora professores, reconhecem sua experiência no programa.

4.3.3 Ensinos e contribuição do PIBID

Conhecer a reflexão dos ex-pibidianos quanto a sua participação no programa nos permitiu compreender um pouco mais sobre sua formação e também sobre os

ensinamentos e contribuições deixadas por ele. Sabemos que, conforme o sítio do Ministério da Educação, o PIBID tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira⁴². Logo, almejamos encontrar nas falas dos egressos, elementos relevantes na formação, seja em leitura seja como professores.

As perguntas norteadoras foram a número 4 e 5, isto é, de tudo o que você leu, estudou, publicou durante o tempo em que foi bolsista PIBID, quais foram os ensinamentos mais relevantes que você adquiriu? E ainda: você acredita que o PIBID contribui para a sua formação de professor? Em quais aspectos? Averiguaremos, então, as respostas dadas para a questão número 4 analisando as falas de Jean e Stefani, pois ainda que sejam de subprojetos diferentes, são bastante próximas.

Muito, primeiramente vocabulário, interpretação e a paciência para **ler artigos, livros e outras obras** que não eram do meu conhecimento. Durante toda minha experiência enquanto bolsista, e como no meu caso nas duas áreas de meu curso, **fez com que eu soubesse lidar com as diversas situações que se apresentaram dentro da sala de aula**. Fazendo com que eu pensasse enquanto docente. O PIBID fez com que eu me envolvesse ainda mais pela docência. (JEAN, Subprojeto Língua Portuguesa, Entrevista 23/08/16).

Certamente foram muito **relevantes**, muito da minha prática, inclusive hoje em dia foram assim delineadas por esses primeiros passos que eu tive no PIBID. A gente tem a carga horária de estágio, de docência na graduação, mas assim eu não fiquei durante toda a graduação, mas durante um ano e meio dois anos, foi um período bastante considerável que eu pude participar do PIBID. É, então eu acho que **trouxe uma grande experiência**, uma grande... É... foi bastante **relevante** mesmo para a formação e inclusive eu penso assim que se seu atuo como professora de língua espanhola, muito disso se deve ao PIBID, que eu fiz **uma série de pesquisas, de leituras, também relacionadas à docência em língua espanhola**. **Então foi extremamente relevante para minha vida, para minha carreira e se hoje atuo e se hoje eu consegui chegar, inclusive, a ser uma professora universitária na área de língua espanhola foi justamente por conta do PIBID ter sido nessa área.** (...). Então assim, foi tudo muito **relevante** pela experiência, porque fora a graduação, fora esse tempo que eu estive no PIBID, eu tive basicamente 2 anos e meio, três anos de docência na minha vida como um todo. Assim, né. Porque antes eu dava aula, mas assim

⁴² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/PIBID>>. Acesso: 21 de out. de 2016.

PIBID, no estágio, sem estar formada. Então assim, foi muito **relevante**, porque eu percebo que eu **tive um avanço**, porque assim **progredi bastante** na minha carreira e isso foi com certeza, assim, relacionado ao PIBID. (STEFANI, Subprojeto Língua Espanhola, Entrevista 27/08/16).

Acreditamos que Jean e Stefani, no início de suas falas, são condizentes com dois dos principais objetivos do PIBID. Jean nos diz que o programa contribuiu “muito” para sua formação de professor, à medida que “fez com que eu soubesse lidar com as diversas situações que se apresentaram dentro da sala de aula”, e Stefani, expressa que sua participação no programa “trouxo uma grande experiência”. De acordo com os objetivos do programa, isto é, ao se inserirem no cotidiano das escolas, é uma oportunidade de criação e participação no cotidiano em experiências metodológicas.

Outro elemento que parece estar bem claro nesses excertos é o atendimento ao objetivo do PIBID que prevê uma contribuição quanto à articulação entre teoria e prática, elementos considerados necessários à formação dos docentes, uma vez que os dois participantes desse estudo assinalam que ampliaram seus conhecimentos ao “ler artigos, livros e outras obras” e “uma série de pesquisas, de leituras, também relacionadas à docência em língua espanhola” expressos, respectivamente por Jean e Stefani. Há nesse sentido também a integração entre o ensino superior e a educação básica.

Outro aspecto enfatizado pelo relato de Stefani é a importância de sua participação no PIBID, tendo em vista que repete 5 vezes a palavra “relevante”. Outro aspecto evidenciado foi o fato do PIBID tê-la ajudado a avançar em sua carreira, quando traz as palavras “tive um avanço” e “progredi bastante”. Essa relevância, certamente confere com o depoimento dado por ela no meio do excerto acima, quando declara que o PIBID “foi extremamente relevante para minha vida, para minha carreira e se hoje atuo e se hoje eu consegui chegar, inclusive, a ser uma professora universitária na área de língua espanhola foi justamente por conta do PIBID ter sido nessa área”. Certamente porque em muitas provas de acesso à carreira docente, são realizadas provas práticas, em que o professor deve dar uma aula.

Também é possível ver ecoar o atendimento aos objetivos do PIBID na resposta dada por Kemily, pois ao responder a pergunta sobre os ensinamentos mais relevantes e a contribuição do programa, assim enunciou:

Bom eu acredito que o PIBID é essencial no sentido de **propiciar uma primeira prática, um primeiro contato com a sala de aula**. Então, essa experiência, na sala de aula, para mim foi essencial, principalmente porque nós tínhamos professoras que nos auxiliavam, que foram as que abriram as portas da sala de aula e tal. E elas tiveram um papel bem importante, no sentido de uma introdução àquele ambiente. Eu considero que contribuiu bastante. Além disso, nós **fizemos ao longo desse período muitas leituras**, é claro que são leituras que em algum momento também apareciam nas disciplinas da graduação, mas que eram tratadas de um forma muito rápida, então o PIBID era um contexto que possibilitava o **aprofundamento de muitos conteúdos** vistos, às vezes, superficialmente na graduação. Então, por exemplo, **leituras sobre leitura, prática escrita, atividades lúdicas**, enfim, são vários itens que foram aprofundados mais a partir da experiência com o PIBID. (KEMILY, Subprojeto Língua Espanhola, Entrevista 21/08/16).

De acordo com o regulamento do PIBID, o seu objetivo final é a contribuição para que os licenciandos conheçam a cultura das escolas e de como ser professor, sobretudo a reflexão sobre o ato de ser educador. Logo, nos dizeres de Kemily, verificamos a presença desse objetivo, já que ela indica que sua experiência foi positiva por “propiciar uma primeira prática, um primeiro contato com a sala de aula”. Como Jean e Stefani, esta última participante da pesquisa comenta as atividades realizadas em busca da convergência entre teoria e prática, de modo que “fizemos ao longo desse período muitas leituras”, “aprofundamento de muitos conteúdos” e leituras sobre os temas como o que está sendo analisado neste trabalho: “leitura, prática escrita, atividades lúdicas, enfim”.

O reconhecimento desses aspectos, de fato, condiz com a proposta do programa aqui analisado, pois verificamos em ambas as falas um olhar para as atividades que concretizaram ensinamentos para os participantes do PIBID. Por isso, encerramos essa análise com mais um excerto da fala de Kemily, que assim como a fala de Stefani, demonstram que a contribuição do PIBID ainda terá uma grande influência em suas vidas.

Acredito que sim. Acredito que tenha um papel-chave no sentido de que: primeiro mostrar como, de fato, é a atuação profissional, possibilitou muito isso, esse primeiro contato, porque às vezes as coisas ficam um pouco isoladas. Às vezes primeiro você se forma para depois se dar conta de onde é que você vai trabalhar, de como é que você vai exercer sua rotina, de fato, como um profissional

formado na área. Então, ele te dá essa primeira experiência, que é muito eficiente no sentido de ver se realmente é aquilo que você quer fazer, se realmente é a profissão que você quer seguir, né. E nesse sentido é muito importante. Acredito que **atualmente eu sou uma professora de Espanhol também por causa dessa experiência. Então foi me encaminhando, foi me preparando, para estar atualmente atuando nos cursos em que eu atuo.** (KEMILY, Subprojeto Língua Espanhola, Entrevista 21/08/16).

O último trecho dessa fala parece compreender uma formação a longo prazo, uma vez que Kemily acredita que “atualmente eu sou uma professora de Espanhol também por causa dessa experiência. Então foi me encaminhando, foi me preparando, para estar atualmente atuando nos cursos e que eu atuo”. Desse modo, verificamos que a contribuição e os ensinamentos deixados pelo PIBID compreendem desde uma formação teórica, quanto às leituras e estudos realizados dentro dos subprojeto e, por conseguinte, uma aproximação da teoria e da prática. Outra contribuição é a de propiciar aos estudantes uma primeira experiência, quando estes ainda eram licenciandos. E, finalmente, essa efetiva influência na escolha da profissão docente e até mesmo, da disciplina que se dá aula.

Na próxima subseção verificamos as rotinas metodológicas dos egressos do PIBID bem como as dificuldades encontradas. Nesse sentido, refletiremos ainda sobre a prática daqueles que são agora professores.

4.3.4 Encaminhamentos metodológicos no trabalho com leitura

O objetivo desta subseção continua sendo a reflexão dos ex-PIBIDianos sobre suas prática. Por isso, as questões número 6 e 7 de nosso roteiro de entrevista, desejam conhecer se o participante deste estudo gostam de dar aulas cujo tema seja leitura e como procedem durante essas aulas e ainda sobre quais são as dificuldades encontradas. Vimos durante nosso capítulo teórico que, embora muitos professores reconheçam teorias mais inovadoras quanto ao trabalho com leitura, muitas vezes a realidade da sala de aula e sua prática demonstram outra coisa. Às vezes, diante de encaminhamentos bastante equivocados, percebemos que o uso de teorias ultrapassadas ainda está em voga. Desse modo, não é demais ressaltar mais uma vez que a análise dessa entrevista será também respaldada, posteriormente, pelo procedimento de observação e gravação em áudio.

Saviani (2007) é bastante enfático ao afirmar que teoria e prática não poderiam ser pensadas separadamente, de modo que as duas coisas caminham juntas e essa ideia deve subsidiar o trabalho realizado em sala. No que tange à leitura, essa prática deve envolver os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem: textos, autores, professores e alunos.

Nessa subseção, analisaremos primeiro a fala de Stefani e depois a de Kemily. De modo que, ao final, verificamos as aproximações e distanciamentos entre suas rotinas e dificuldades quando do trabalho com leitura.

As minhas aulas costumam ser trabalhadas em torno de temáticas.

Às vezes a mesma temática costuma ser trabalhada ao longo de mais aulas, né... Mas em geral eu seleciono uma determinada temática, **que tenha a ver também com o grupo que eu estou trabalhando**, né. A partir disso eu **seleciono diferentes textos e levo para discussão**, levo para sala de aula, é... **no início eu costumo fazer algumas questões para introduzir o texto**, por exemplo, na minha última aula eu trabalhei com um texto que tratava de diferentes formas de preconceito, de discriminação. Então, a princípio eu coloquei um termo no quadro e **perguntei** o que os alunos entendiam sobre esse termo, **discuti** um pouco a respeito do termo e de sua aplicabilidade na sociedade né... e de como ele se mostra no contexto social **e depois eu apresento o texto**, aí eu geralmente dou um tempo **para que os alunos leiam, para que reflitam a respeito**. Muitas vezes eu os coloco para que discutam entre si, **às vezes eu passo também algumas questões motivadoras, algumas questões-chave** para entender o texto, é... geralmente eu peço que eles façam **comentários no grande grupo** a respeito de qual é a temática central do texto, de qual é a questão que está sendo discutida em cada parte, **sempre pensando também a partir de que lugar esse texto foi escrito, quem é o autor, qual é propósito, qual é o gênero**, mais ou menos nesse sentido. Muitas vezes com essa abordagem oral e outras também na escrita. Às vezes a partir da produção de resumo eu percebo de que forma se o aluno realmente teve uma compreensão efetiva do texto ou mesmo na produção de resenhas de comentários, diferentes formas. (KEMILY, Subprojeto Língua Espanhola, Entrevista 21/08/16).

As asserções da professora Kemily sobre rotina metodológica demonstram conhecimento sobre as etapas de leitura bem como estratégias de leitura, especialmente conforme Solé (1998). Esses conhecimentos são expressos mediante a escolha de um tema e dos textos a serem trabalhados, ambos poderão ser utilizados durante diversas aulas. Os textos selecionados são discutidos em sala, o que demonstra uma atividade compartilhada: primeiro com atividades da etapa de

pré-leitura, ora com levantamento de ideias e/ou conhecimentos sobre o tema e também sobre a questão discutida, ora com questões motivadoras, o que também constitui uma estratégia de leitura.

Menegassi (2010), ao escrever sobre atividades sobre leitura, aponta que as perguntas de leitura devem auxiliar o estudante quanto à produção de sentidos do texto. Desse modo, as questões norteadoras citadas por Kemily, caso propiciem uma efetiva reflexão e desenvolvimento da criticidade, conforme o autor, são bastante relevantes nas rotinas metodológicas.

Na fala de Kemily percebemos ainda uma preocupação com “que lugar esse texto foi escrito, quem é o autor, qual é propósito, qual é o gênero”, o que indica que a contextualização da leitura também está muito presente no seu trabalho. Tais abordagens são feitas na oralidade ou na escrita. Quanto a esta última, Kemily explica que pode solicitar a produção de “resumo”, “resenhas (...) comentários”, mas isso ocorre às vezes, portanto, não será elemento da análise aqui proposta.

Os encaminhamentos propostos por Stefani também são muito parecidos com os de Kemily, mas desta vez verificamos um pouco mais de terminologias teóricas em especial quanto à perspectiva de leitura, às etapas e às estratégias:

Bom, então, assim, primeiramente eu procuro **selecionar o material, o texto que vai ser discutido e antes mesmo de ir para discussão ou para leitura desse texto em específico, eu costumo trabalhar com umas questões de pré-leitura, para ver se os alunos já têm algum conhecimento, Não sei, a respeito do temas a respeito de quem produziu aquele texto ou do contexto em que aquele texto foi produzido. Então, são questões que não especificamente estão relacionadas ao texto, mas muito mais ao contexto de produção mesmo para ter uma série, certo aquecimento para que eles consigam entrar no tema, um pouco mais familiarizados.** Então, após essas questões de pré-leitura, a gente faz a leitura do texto, sim e aí só depois disso é que a gente vai trabalhar com **questões, mas assim de interpretação do texto propriamente dito.** E por fim, também, dependendo de qual gênero textual está sendo trabalhado **a tarefa final pode até mesmo ser uma produção também, uma produção textual, mas isso essa questão da produção realmente não é sempre que eu chego,** vai depender muito do gênero que está sendo trabalhado. Eu gosto bastante de inserir nas minhas aulas a questão do texto literário, (...), pois tive uma formação mais voltada para a literatura e então é o que eu gosto bastante de trabalhar com meus alunos, né. Mas a gente entende que é... ler o texto literário nem sempre isso implica ou quer dizer que ele vai ser capaz de produzir um texto literário, né. Se a gente trabalha, por exemplo, com um poema, um romance ou com um conto, não quer dizer que... Eu não vejo como uma obrigatoriedade chegar à produção de um gênero como esse. Talvez

seja importante ele ter o conhecimento da estrutura e tudo mais, mas não necessariamente uma produção. Então, basicamente a rotina metodológica que eu adoto é mais ou menos isso né: fazer umas questões de pré-leitura, leitura prévia, depois especificamente ir para o texto, para leitura, para pensar nas questões mais voltadas especificamente com o texto que foi selecionado. **E talvez, por fim, uma produção.** (STEFANI, Subprojeto Língua Espanhola, Entrevista 27/08/16).

Vemos que Stefani no início de sua fala declara que trabalha muito com a etapa antes da leitura propriamente dita. Pois, após selecionar o material, questiona os alunos sobre o contexto de produção, o autor e ainda, para que “eles consigam entrar no texto, familiarizados”. Esse procedimento, também elencado por Kemily, é bastante relevante quanto à ativação do conhecimento prévio e deve acontecer especialmente, antes da leitura, em uma etapa que Stefani, retomando Solé (1998) chama de “pré-leitura”. Durante a leitura, a egressa continua trabalhando com questões norteadoras, e ao final diz que pode ou não vir a pedir uma produção textual. Realmente, em se tratando de gêneros da literatura: romances, contos, poemas, não necessariamente é possível pedir uma produção textual.

Angelo e Menegassi (2014) consideram algumas questões sobre essas etapas. Para eles o docente deve auxiliar o aluno em sua constituição como leitor ativo, marcado pela criatividade. Para tanto, o conhecimento sobre as etapas que compõem o processo de leitura são fundamentais, nas palavras dos autores “Essas etapas, quando trabalhadas de forma adequada em sala de aula, levam o aluno a construir-se paulatinamente como um leitor mais autônomo, mais crítico, capaz de produzir palavras próprias.” (ANGELO e MENEGASSI, 2014, p. 665). Nesse sentido, as etapas apresentadas por Stefani, no que se refere à pré-leitura, durante e a produção textual, no final constituem elementos fundantes para uma leitura proficiente.

No entanto, cabe destacar na fala de Stefani, que a finalização do trabalho com uma produção, depende do “gênero textual” (discursivo) que está sendo trabalhado. Para ela, por exemplo, ao trabalhar com um texto literário tal como um romance, impede que se peça uma produção textual, o que se torna facultativo. Essa observação nos impele a compreender a metodologia de leitura de Stefani como completa, apenas com uma ressalva quanto ao trabalho com a estrutura do texto. De acordo com ela, se não trabalha com produção textual, “talvez seja

importante ele ter o conhecimento da estrutura e tudo mais, mas não necessariamente uma produção”. Acreditamos que o trabalho com a estrutura por si só, em algumas situações, é meramente pretexto. A fala de Jean também aponta para o acionamento do conhecimento prévio e uso de etapas, sendo bastante próxima às falas de Stefani e Kemily, por isso ela não será contemplada nesta subseção.

Verificamos, diante das análises aqui realizadas que, muito mais do que um trabalho simplificado sobre leitura, há nas asserções dos egressos do PIBID um discurso que demonstra formação em leitura. Essa formação compreende não só uma perspectiva de leitura como interação, mas também o conhecimento das etapas de leitura e de estratégias utilizadas para mediar a relação entre autor, texto e leitor. Portanto, é importante reconhecer que esse trabalho está imbuído da concepção interacionista de linguagem, trazendo inclusive a consideração dos gêneros textuais como instrumentos de ensino.

Por último, analisamos a questão número 7 de nosso roteiro, sobre quais são as dificuldades encontradas durante o trabalho com leitura em sala de aula. Diante de tudo o que já foi exposto, os três participantes da entrevista semiestruturada, indicaram poucas questões, entre as mais relevantes, destacamos um excerto da fala de Jean e outra de Stefani:

As minhas dificuldades estão relacionadas ao fato de **conseguir chamar a atenção dos alunos**, de fazer com eles demonstrem **interesse** e passem a acompanhar a leitura... É difícil cativá-los. (JEAN, Subprojeto Língua Portuguesa, Entrevista 23/08/16).

Eu acho que a dificuldade maior está na questão da compreensão textual mesmo e como eu já, no caso, trabalho com a língua estrangeira, tem muito a questão do vocabulário né, então dependendo do nível em que você está ministrando uma aula, numa turma de básico, por exemplo, a questão do vocabulário é uma grande dificuldade que eles vão sentir. Agora se não é uma turma que seja assim tão do básico eu percebo que, às vezes, eles têm **muita dificuldade mesmo com o ler nas entrelinhas**, né... Se se trata de um texto literário, por exemplo, se for entender metáforas, de entender o significado que isso pode ter, para mais além do que está na superfície do texto mesmo. Então eu acho que na questão da língua estrangeira a gente pode destacar a questão do vocabulário e também essa questão da leitura nas entrelinhas que, muitas vezes, assim, eles ficam muito atentos para o que está na superfície e não se atentam para o contexto de produção do texto e tudo mais que vai

interferir na construção do significado. (STEFANI, Subprojeto Língua Espanhola, Entrevista 27/08/16).

Vemos que os ex-bolsistas do PIBID apontam para três aspectos bastante comuns no que se refere às dificuldades do processo de ensino-aprendizagem: primeiro vemos uma questão de interesse, pois ao escrever que é difícil “chamar a atenção dos alunos”, Jean elenca o que talvez seja a maior dificuldade de todo processo. Esse apontamento (falta de interesse) é um protesto comum entre professores e justificativa do desinteresse atual pela profissão de professores. Já a ex-pibidiana Stefani, aponta para a falta de compreensão, especialmente no que tange aos vocabulários em língua estrangeira e também, já tratando de turmas mais avançadas do “ler nas entrelinhas”, de fato, uma questão de interpretação.

Na nossa próxima e última subseção, quanto à análise das respostas dadas às entrevistas, compreenderemos as questões número 8 e ainda questões que surgiram no decorrer do diálogo entre entrevistados e entrevistadora, uma vez que nosso procedimento foi uma entrevista semiestruturada.

4.3.5 Estudos sobre leitura realizados no PIBID

Embora tenhamos reconhecido a teoria subjacente em muitas das respostas aqui enunciadas, nosso objetivo nessa última subseção é que o egresso do PIBID, agora professor, realmente olhe para sua prática, e que possamos conhecer o que foi estudado sobre leitura, durante a formação realizada no PIBID. Para tanto, realizamos a questão número 8 do roteiro, perguntando se eles acreditavam que os estudos sobre leitura desenvolvidos no PIBID ajudaram a melhorar as suas práticas de ensino-aprendizagem de leitura, pergunta esta permeada também por algumas outras questões que foram aparecendo durante o diálogo.

Vimos anteriormente que a LDB (2014), norteadora da educação no Brasil e, portanto, também das licenciaturas, aponta para uma formação sólida:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da

formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (LEI 9394/96, 2005, p. 35).

Vimos também que o PIBID nasceu justamente para complementar essa formação sólida, compreendendo os conhecimentos científicos e sociais, associando teoria e prática. Desse modo, pautados nas propostas expressas pelos dois subprojetos aqui analisados: Língua Espanhola da Unioeste Campus Cascavel e Língua Portuguesa do IFPR Campus Palmas.

A egressa Kemily, do Subprojeto de Língua Espanhola, quando perguntada sobre se estudavam muito sobre a questão da leitura, pergunta que não estava no roteiro inicial (apêndice B), respondeu:

Nós estudamos. É... uma das primeiras oficinas que nós trabalhamos foi com atividade de leitura, anteriormente a elaboração da oficina e a sua prática, nós fizemos algumas leituras a respeito. É de **estratégias de leitura, de formas de se trabalhar com leitura na sala de aula**. (KEMILY, Subprojeto Língua Espanhola, Entrevista 21/08/16).

Observamos nas asserções da egressa que o tema leitura foi objeto de uma oficina. No caso do PIBID a proposta que se elabore e aplique oficinas nas aulas práticas é uma metodologia bastante recorrente. Além disso, Kemily aponta para a realização de estudos sobre estratégias de leitura e formas de se trabalhar com leitura. Solé (1998) assinala a emergência de a leitura ser vista como prática compartilhada, ou seja, que os atos de ensinar e aprender sejam tomados como conjunto indissociável, construído entre professor, estudantes e entre eles mesmos. Desse modo, vemos que o estudo de estratégias de leitura pode propiciar essa relação.

Na mesma linha de raciocínio também verificamos as palavras de Stefani que participou do mesmo subprojeto:

Eu acho assim, questão de teoria mesmo, esse próprio **modelo de rotina metodológica** que você perguntou que é aquilo que a gente adota, isso veio de leitura, de leituras que inclusive foram feitas durante o período em que eu estava no PIBID. É, questão e **abordagem de leitura, de como proceder durante uma aula de leitura**. Então acho que assim, os teóricos que foram lidos, os artigos que foram publicados durante esse período, são conhecimentos que

refletem na prática docente. (STEFANI, Subprojeto Língua Espanhola, Entrevista 27/08/16).

Observamos que a ex-pibidiana também valoriza as leituras realizadas, os artigos, os autores, mas especialmente aborda a questão da construção e um “modelo de rotina metodológica”, relacionando-o com “abordagem de leitura” e de “como proceder durante uma aula de leitura”. Essa relação demonstra que, de fato, os estudos realizados no PIBID congregam com a prática. Ou seja, a formação docente pauta-se em leituras, pesquisa para refletir na atuação. No caso de Stefani e Kemily, na construção de metodologias que envolvem formas de trabalhar, estratégias, abordagens e procedimentos. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008):

Não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Na entrevista realizada com Stefani aprofundamos um pouco mais a pergunta relacionada especificamente à leitura, o que ela estudou no subprojeto, o que leu, quais foram os conhecimentos sobre como trabalhar com leitura? Cujas resposta foi:

Bom, a gente pensava um pouco nas **questões dos gêneros**. Quais gêneros você poderia abordar em uma aula de leitura. É... outra questão, **as abordagens de leitura** mesmo, o que seria uma **leitura ascendente, descendente**, isso também foram temas discutidos, lidos e... e artigos foram produzidos sobre isso, também durante o PIBID.. é a gente também discutia **a relação de língua e cultura**, que muitas vezes você só vai conhecer melhor uma cultura, a partir do momento em que você tem o domínio de uma língua e vice-versa porque as coisas estão atreladas. Então eu acho que esses conhecimentos foram adquiridos durante o período do PIBID. (STEFANI, Subprojeto Língua Espanhola, Entrevista 27/08/16).

O discurso de Stefani reiterou mais um item já assinalado na resposta anterior, que é a questão das abordagens de leitura, mas desta vez falou em duas perspectivas de leitura: a “leitura ascendente e descendente” e também apontou uma preocupação com a “relação de língua e cultura” e a questão dos “gêneros” (discursivos). Logo, verificamos diante do discurso dessa egressa que houve uma formação em leitura e dessa formação nasceu, especialmente, uma postura

metodológica de trabalho com a leitura. Isso pode ser afirmado, mediante a apresentação de um olhar mais amplo em relação ao tema.

Concluimos essa subseção analisando a resposta dada pelo ex-bolsista do PIBID Jean, participante do Subprojeto de Língua Portuguesa. Jean participou do PIBID durante todo o seu curso de graduação, concluindo o curso de licenciatura em Letras Português/Inglês em 2015, portanto recém-formado. De acordo com ele sua vontade de ser professor nasceu da afinidade que possuía com as disciplinas da área. Ele já possui especialização e está dando aula para o Ensino Médio. Desse modo, descreveu assim os estudos realizados no PIBID:

Fizemos muitos estudos em artigos e livros, todos eles trabalhavam com a prática da leitura em sala de aula, com os alunos e também sobre **a importância da leitura** para a formação cidadã do aluno. Trabalhamos também em como despertar no aluno o interesse para ler **os clássicos**. (JEAN, Subprojeto Língua Portuguesa, Entrevista 23/08/16).

Desse excerto da fala de Jean, conseguimos observar uma formação sobre a “importância a leitura” e destacamos ainda a questão da leitura dos “clássicos”. Essa última inserção pode demonstrar uma visão tradicional de leitura, pois associa leitura com textos considerados modelos. Nesse sentido, estaria ligada à concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Naturalmente, o fato de aparecer uma referência aos clássicos, não significa só isso. Pois, quem dá aula de Língua Portuguesa, evidentemente também dá aula de literatura e, em geral, no ensino fundamental o despertar pelo gosto da leitura dos clássicos tem papel relevante na construção do sujeito leitor.

Nesta última subseção da análise dos dados levantados na entrevista foi nosso intento refletir sobre a concepção de leitura e a prática adotada pelos egressos do PIBID em relação ao ensino-aprendizagem dessa habilidade, para tanto, consideramos a identificação dos discursos dos egressos em relação ao que aprenderam sobre leitura nos subprojetos e a sua prática com a leitura. Os itens são o reconhecimento de suas experiências no PIBID e o modo como dizem desenvolver sua prática com a leitura. Acreditamos que esse intento foi atingido.

Em relação às entrevistas, podemos visualizar melhor no quadro a seguir, como apareceram às categorias de análise que foram propostas no quadro 13, página 60:

Quadro 25 – Categorias apresentadas na entrevista:

CATEGORIAS ANALISADAS	SUBPROJETOS PIBID	
	Língua Espanhola Unioeste Campus Cascavel	Língua Portuguesa IFPR Campus Palmas
Concepção de linguagem	- Interacionista	- Instrumento de comunicação; - Interacionista
Perspectivas/conceitos de leitura	- Descendente (foco no leitor) - Interação (texto-autor-leitor) (Também com foco no discurso)	- Descendente (foco no texto); Interação (texto-autor-leitor).
Sobre aulas “surpreendentes” e aulas que foram um “fracasso”.	- Estudantes demonstram compreensão leitora; - Dificuldade em acessar o conteúdo do texto, dependendo do gênero; - Importante papel da mediação;	- Estudantes demonstram compreensão leitora; - Dificuldade em acessar o conteúdo do texto;
O papel do professor quanto ao ensino-aprendizagem da leitura:	- Formar sujeitos críticos; - Mediação.	- Encantar; - Mediação;
Ensinos e contribuição do PIBID	- Leituras; - Aprofundamento de conteúdos; - Contato com a realidade da sala de aula; - Experiência; - Prosseguimento na carreira.	- Leituras; - Aprender a lidar com situações da sala de aula.
Encaminhamentos metodológicos no trabalho com leitura	- Etapas - Estratégias (ativação do conhecimento prévio, motivação, perguntas) - Resumos - Produção do gênero	- Estratégias
Estudos sobre leitura realizados no PIBID:	- Abordagens (perspectivas) de leitura - Gêneros - Rotinas metodológicas - Oficinas de leitura - Estratégias	- Importância da leitura - Leitura dos clássicos.

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora.

A partir do que foi delineado no capítulo de análise deste trabalho de pesquisa, iremos concluí-lo realizando uma aproximação dos dados. Para tanto, iremos considerar os três instrumentos/procedimentos de pesquisa aqui utilizados: análise documental, questionário e entrevista semiestruturada, relacionando-os com os dois subprojetos analisados.

4.4 APROXIMAÇÕES DOS DADOS

É salutar retomarmos mais uma vez a observação de que embora tenhamos realizado esta pesquisa em duas IES, o objetivo nunca foi compará-las, mas sim aproximá-las com o intuito de apresentar um estudo mais amplo, que não fosse restrito apenas a uma realidade. O mesmo pensamento norteou a escolha dos projetos, um PIBID de Língua Espanhola e um de Língua Portuguesa, para que reconhecêssemos o trabalho com leitura em língua estrangeira e em língua materna.

A primeira consideração desse trabalho nasceu de nossa análise documental, inicialmente ao verificarmos os PPC dos cursos de Letras das duas IES onde os dois projetos PIBID foram analisados, vimos que ambos possuem perfil profissional bem próximo, isto é, buscam a formação de um licenciado que seja mais do que um pesquisador, mas também um professor e educador. E que também seja agente de transformação social e produtor de discursos, isto é, que reflita sobre a realidade que o cerca. Diante disso, constatamos que na construção dos dois PPC há uma base teórica pautada na concepção interacionista de linguagem.

Quanto à análise das disciplinas presentes nos PPC, vimos que o curso de Letras da Unioeste possui apenas uma disciplina, chamada de “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa” que sugere o trabalho com leitura, considerando seus “aspectos sócio-históricos e cognitivos” e a questão da prática. Já o curso de Letras do IFPR, apesar de apresentar 12 disciplinas de estágio, nove sobre ensino e duas relacionadas à leitura, nossa análise indicou 3 compreendendo os termos “prática de leitura” e “gêneros” em suas ementas. Ambas IES veem a leitura sob a perspectiva da interação.

No que tange à análise das publicações dos subprojetos, analisamos 5 capítulos de livros da Unioeste e verificamos que no Subprojeto de Língua Espanhola houve uma intensa formação em leitura: etapas, estratégias,

características do gênero, contexto de produção e outros compõem uma base interacional e discursiva. “Essas etapas, quando trabalhadas de forma adequada em sala de aula, levam o aluno a construir-se paulatinamente como um leitor mais autônomo, mais crítico, capaz de produzir palavras próprias.” (ANGELO e MENEGASSI, 2014, p. 665). O IFPR, no entanto, não apresentou estudos aprofundados em leitura, de acordo com 3 artigos publicados em eventos regionais, vimos que a preocupação estava na formação docente. Em outras palavras, sujeitos que repensem uma postura exclusivamente academicista e foquem mais na transformação do ensino nas escolas.

Sobre as respostas dadas ao questionário, os participantes das duas IES refletiram sobre 4 aspectos: conceito/perspectiva de leitura, contribuições do PIBID para ação docente e também quanto ao trabalho com leitura e ainda, o desenvolvimento dos seus trabalhos com leitura durante as aulas. A partir disso, conseguimos subtrair a concepção de linguagem presente.

Os ex-pibidianos do Subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste, provavelmente devido ao intenso trabalho de formação em leitura, apresentam uma perspectiva descendente e também de interação e discursiva de leitura, pois consideram o conhecimento de mundo do leitor, bem como a interpretação crítica de tudo que o cerca. Acreditam que o PIBID, contribuiu com leituras, reflexões; preparação de materiais didáticos, o trabalho com as 4 habilidades no ensino de língua estrangeira, com o fornecimento de ferramentas e estratégias. Especificamente quanto ao trabalho com leitura, a participação no PIBID permitiu o desenvolvimento da criatividade, acesso à bibliografia especializada, o reconhecimento que a leitura é algo que precisa ser intensificado. Finalmente, em relação ao trabalho com a leitura durante as aulas, foi apontada a aprendizagem de estratégias de contextualização, pré-leitura, acionamento do conhecimento prévio e do trabalho com materiais extras, um repertório variado de textos e mediação. Portanto, a concepção de linguagem é a interacionista.

No que se refere ao Subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR Campus Palmas, vimos que nas respostas dadas ao questionário ainda persiste uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, pois a leitura está focada no texto e é vista como decifração de código. Sobre a contribuição do PIBID para atuação docente, os participantes indicaram muitas leituras e reflexões, a ideia de um trabalho diferenciado: passar a pensar enquanto docente, ter experiência e

saber lidar com diferentes situações de sala de aula. Já as contribuições quanto ao trabalho com leitura compreende projetos de leitura, contextualizações e a ideia de estar sempre lendo, pois isso agrega novas perspectivas. Por último, as respostas ao questionário nos permitiu compreender como eles dizem desenvolver o trabalho com leitura: buscam cativar os estudantes, acionar o conhecimento prévio, o conhecimento de mundo e utilizar temáticas e ferramentas atrativas.

Na entrevista, os egressos do Subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste Campus Cascavel demonstraram uma concepção de linguagem interacionista e a presença de conhecimentos de três perspectivas de leitura: descendente, interacional e discursiva. Assinalam que uma aula de leitura que não deu certo é aquela que os estudantes não conseguem entender o texto, mas que o papel do professor quanto à leitura é mediar a formação de sujeitos críticos. De acordo com os participantes o PIBID trouxe muitos ensinamentos e contribuições: leituras, aprofundamento de conteúdos, contato com a realidade da sala de aula, experiência e incentivo ao prosseguimento na carreira. Sobre os conhecimentos aprendidos no PIBID sobre leitura, citaram as etapas, estratégias (ativação do conhecimento prévio, motivação, perguntas), resumos e produção de gêneros. Especificamente sobre estudos de leitura, indicaram abordagens (perspectivas) de leitura, gêneros, rotinas metodológicas, estratégias e oficinas de leitura.

O ex-pibidiano do Subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR Campus Palmas, participante da entrevista, também apresenta concepção interacionista de linguagem, mas ainda com resquícios da tradição da linguagem vista como instrumento de comunicação. Sua perspectiva de leitura é a descendente cujo foco está no leitor, mas também de interação. Para ele uma aula que não fracassa é aquela em que os estudantes entendem, sem dificuldade de acessar os temas. O papel do professor é o de encantar e mediar o processo de leitura e os principais ensinamentos e contribuições aprendidas no PIBID foram as leituras e o conhecimento de sala de aula. Como encaminhamentos metodológicos para o trabalho com leitura, ressalta-se a aprendizagem de estratégias e os estudos realizados sobre a importância da leitura, como os clássicos.

A realização dessas aproximações de dados nos permite visualizar os dois subprojetos, separadamente, bem como equipará-los, de modo que a compreensão de nossos objetivos e as respostas às nossas perguntas de pesquisa ecoam diante das informações elencadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa tínhamos dois objetivos gerais, o primeiro deles era analisar o trabalho com a leitura desenvolvido na formação inicial de ex-bolsistas egressos do PIBID e também refletir sobre a concepção de leitura e a prática adotada por esses mesmos egressos em relação ao ensino-aprendizagem da leitura. Logo, as perguntas que nortearam nossa atividade de pesquisa buscavam compreender de que forma o PIBID de Letras no IFPR Campus Palmas - PR e Unioeste Campus Cascavel - PR abordaram o trabalho com leitura e ainda, se o PIBID contribuiu ou não para a capacitação de seus bolsistas em relação à concepção de leitura que estes agora enquanto professores possuem e também para a prática dessa concepção nas atividades que propõem.

Para tanto, adotamos três procedimentos de pesquisa: a análise documental, o questionário e a entrevista semiestruturada. Todos com o intuito de atender os nossos objetivos específicos, os quais consistiam em caracterizar a formação inicial em leitura no PIBID, desenvolvida no subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR de Palmas e no subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste de Cascavel; verificar o perfil dos egressos do PIBID das IES analisadas; reconhecer quais são suas concepções de leitura e ainda, identificar os discursos dos egressos em relação ao que aprenderam sobre leitura nos subprojetos e a sua prática com a leitura.

Quanto ao primeiro objetivo: analisar o trabalho com leitura desenvolvido na formação inicial dos ex-bolsistas egressos do Pibid, vimos que houve formação em leitura. Tanto nos estudos na Licenciatura em Letras, conforme análise do ementário presente nos PPC dos cursos quanto no que foi divulgado nas publicações dos subprojetos. No entanto, a formação inicial em leitura é citada poucas vezes nas ementas da graduação, aparecendo apenas em algumas disciplinas. Ainda que os PPC tenham trazido no seu bojo a concepção interacionista de linguagem, nos moldes de Bakhtin e Volochínov (2009).

Não tivemos acesso a muitas publicações do subprojeto de Língua Portuguesa, do IFPR de Palmas, mas foi possível constatar que não havia nenhuma publicação que informava sobre formação em leitura, mas sim em formação docente. O trabalho com leitura desenvolvido no subprojeto de Língua Espanhola da Unioeste de Cascavel, contudo, foi mais intenso. De acordo com as publicações, houve o estudo de bibliografia especializada quanto às concepções, etapas, estratégias,

gêneros discursivos e outros. Daí a importância de nossa posterior análise das respostas dadas ao questionário e à entrevista semiestruturada.

O reconhecimento da concepção de leitura presente no discurso de nossos participantes da pesquisa se deu pela análise de suas respostas ao questionário. E vimos que embora tenhamos elementos que indiquem uma perspectiva de leitura com base na concepção interacionista, há resquícios de uma visão estruturalista, ao ponto da leitura ser considerada decifração de um código. O que, de fato, é uma informação bastante preocupante, tendo em vista os dados alarmantes demonstrados nos resultados de avaliações em leitura.

Um dos objetivos específicos, conforme apontamos acima, era identificar os discursos dos egressos em relação ao que aprenderam sobre leitura nos subprojetos e a sua prática com a leitura. De acordo com os participantes, as contribuições do PIBID foram muitas, desde leituras, reflexões, conhecimento da realidade escolar, acesso à bibliografia especializada bem como o trabalho diferenciado, de propiciar a oportunidade de se pensar enquanto docente, ter experiência e saber lidar com diferentes situações de sala de aula. Atividades que compreendem a proposta do PIBID, como é possível ver em Brasil (2013) sobre os objetivos do programa. Já em relação ao trabalho com a leitura durante as aulas, foi apontada a aprendizagem de etapas e estratégias de contextualização, pré-leitura, acionamento do conhecimento prévio, de acordo com Solé (1998) e do trabalho com materiais extras, um repertório variado de textos, mediação, projetos de leitura e outros. Uma das respostas que merecem destaque é a aprendizagem de que é preciso cativar os estudantes, utilizando temáticas e ferramentas atrativas.

Nesse sentido, o segundo objetivo, que era refletir sobre a concepção de leitura e a prática adotada por esses mesmos egressos em relação ao ensino-aprendizagem da leitura foi atingido, porque conseguimos ver ecoar nas vozes dos participantes da pesquisa, características do seu trabalho com leitura. Porém, constatamos que ao caracterizarem suas práticas, os ex-pibidianos apresentam termos difusos, que muitas vezes compreendem mais de uma perspectiva de leitura, desde a ascendente e descendente e suas etapas e estratégias até as concepções de leitura como interação e com foco na tríade autor-texto e leitor. Essa falta de definição implica em equívocos no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Por isso, nossa preocupação com a formação inicial.

Verificamos em relação às respostas dadas às entrevistas que sobre o trabalho com leitura houve um predomínio de duas frentes: a primeira evidenciou práticas de trabalho com o objetivo de atender às expectativas dos alunos bem como cativá-los. Assim, descreveram atividades que envolvem contextualização e acionamento de conhecimentos prévios, a partir de inferências. A segunda frente apresenta uma preocupação com uma gama variada de gêneros discursivos, compreendendo também diferentes temáticas e as expectativas dos estudantes. Diante do exposto, analisamos que há a presença de uma base interacionista, com predomínio de uma perspectiva interacional de leitura assim como a presença de estratégias de leitura. Porém, verificamos que ainda há “equivocos” quanto a essa compreensão, uma vez que uma das participantes apresenta o trabalho com leitura bastante próximo a finalidades exclusivamente escolares.

Quanto ao que aprenderam com o PIBID sobre leitura e a sua prática, verificamos que ambos os participantes do procedimento de entrevista semiestruturada apresentam características bastante semelhantes no que se refere à responsabilidade do professor quanto à escolha temática, à mediação e quanto à interação entre estudantes e texto, conforme os pressupostos da perspectiva interacional de leitura, isto é, um processo de interlocução entre os envolvidos. A escolha do gênero, por exemplo, é um dos fatores que pode interferir na recepção, no envolvimento, na compreensão ou não da leitura, o que geraria uma aula surpreendente ou fracassada. Já quanto ao papel do professor quanto ao ensino e aprendizagem da leitura, percebemos que está atrelado ao encantamento, à formação de sujeitos críticos e ainda à realização da ponte entre o texto e os leitores. Nesse último caso, vemos evidente o papel de mediação.

Observamos também que o PIBID contribuiu com a promoção de leituras, que permitiram uma efetiva formação, inclusive para atuação em sala de aula, como a busca de uma colocação profissional no mercado de trabalho. Os participantes da entrevista apontam que aprenderam como desenvolver um encaminhamento metodológico para o trabalho com leitura, partindo de temáticas e gêneros, de acordo com as características do grupo. Começando com questões introdutórias, motivadoras, de pré-leitura, perguntando, discutindo, para depois inserir o texto. Ouvir os comentários, as contribuições do grupo, questionar o lugar de onde o texto fala, o autor, o propósito, a função do gênero e quem sabe concluir com uma produção do gênero, dependendo de qual é trabalhado. Vale destacar que os

participantes da entrevista semiestruturada disseram que nos estudos do PIBID aprenderam a importância e as formas de se trabalhar com leitura, encaminhamentos metodológicos, especialmente com os gêneros do discurso.

Nesse ínterim, tratamos de responder nossas perguntas de pesquisa convencidos de que o PIBID do projeto de Língua Portuguesa e o projeto de Língua espanhola, respectivamente pertencentes ao IFPR Campus Palmas e Unioeste Campus Cascavel, abordaram o tema leitura durante seu desenvolvimento. No entanto, ficou claro que neste segundo houve um trabalho mais pontual, com leituras em referencial bibliográfico especializado e algumas publicações sobre o tema. Logo, em relação à segunda pergunta, observamos que de fato houve capacitação em leitura, considerando tanto as respostas dadas ao questionário quanto à entrevista.

Portanto, concluímos que o êxito de um trabalho de pesquisa está em demonstrar o caminho que já foi percorrido, neste caso o trabalho desenvolvido nos projetos e os bons resultados destacados pelos egressos do PIBID. No entanto, está também em vislumbrar a continuidade da caminhada, pois se na formação inicial, ainda que amparada por programas governamentais como o PIBID, ficam lacunas, restam-nos buscar formação, seja em estudos como esse seja na formação continuada.

Verificamos que ainda há muito que preparar, mas o caminho já foi melhorado e já começamos a colher os primeiros frutos: profissionais mais habilitados e cuidadosos quanto ao trabalho com leitura.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, M. L. Crenças, Motivações e Expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L.; DA SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos olhares**. São Paulo: Pontes, 2007. p. 191-231.
- AMORIN, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemologia. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisas: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRADE, Mário de. **Contos Novos**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.
- ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. In: Cadernos de pesquisa, n. 113, julho, 2001.
- ANGELO, C. M. P. MENEGASSI, R. J. **Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio**. In: RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, 2014.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BALADELI, A. P. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do Pibid**. 2015 (235f.) Tese (Doutorado em Letras – Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. (Org.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- _____. (Org.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo, Parábola (2013).
- BRASIL, Ministério da Educação. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso: 10 ago. 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Parecer Nº 09/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em 21/06/2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 10 de junho de 2016.

BRASIL. **Brasil no PISA em 2015:** análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso: 29/11/2018.

BREDA, R. **Contribuições do PIBID de Espanhol à formação inicial e ao uso das TIC. 2014.** 187 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais:** São Carlos: EDUFSCar, 1996. P. 139-152.

CASSANY, D. **Tras las líneas:** sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

CASTELA, G. da S. **A leitura e a didatização do hiper(texto) eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/EL).** Tese de doutorado em Letras Neolatinas. Estudos linguísticos neolatinos. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2009.

CASTELA, G. S. Formação inicial de professores de língua espanhola: integração universidade-escolas e teoria-prática. In: LANGER, A. E. S. [et al]. **PIBID: incentivo à formação de professores.** Porto Alegre : Evangraf/UNIOESTE, 2013a. P. 13-26.

CASTELA, G. da S.; MARTELLI, A. C. O projeto institucional do PIBID na Unioeste: ações e impactos. In: CASTELA, G. da S.; MARTELLI, A. C. (orgs.). **Vivências e experiências na escola: construindo a profissão docente.** Curitiba: CRV, 2013b. P. 11-19.

CASTELA, G. S. (Org.) **Experiências de iniciação à docência do PIBID espanhol: leitura, escrita e lúdico.** Porto Alegre : Evangraf/UNIOESTE, 2013c.

CASTELA, G. S. (Org.) **Actividades de lectura y escritura en español a partir de los géneros textuales.** São Leopoldo: Oikos, 2013d.

CASTELA, G. S. (Org.) **Propostas de atividades para uso de curtas-metragens e filmes nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira**. Porto Alegre, Evangrandf/UNIOESTE, 2016.

CASTRO, M. M. C.; AMORIN, R. M. de A. **A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida**. *Cad. CEDES* [online]. 2015, vol.35, n.95, p. 37-55. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622015000100037&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 dez. 2015.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da linguística aplicada. In.: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. nº 7, (p. 5-12), São Paulo: Unicamp, 1986.

_____. Considerações sobre cenários sociolinguisticamente complexos no contexto brasileiro: o andamento do Projeto “Vozes na Escola”. **Língua & Letras**. Cascavel/PR, n. 2, v. 2, p. 43-66, 2º semestre/2001.

_____. SIGNORINI, I. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Linguagem e ensino**. Pelotas, v. 8, n. 1, 2005.

CEREJA, W. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. Vol. 1. 1 e 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CERUTTI-RIZZATTI (et al). **Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica**. In: *Calidoscópico* Vol. 12, n. 2, p. 226-238, mai/ago 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.122.10>>. Acesso: 10 de ago. 2016.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONCEIÇÃO, K. C. S.S; CORTES, A. M; GERALDO, S. B. **Relatos de experiência sobre o projeto PBIS Campus Palmas**. In. Anais do III SEPIN, Foz do Iguaçu: IFPR, 2014.

CORREIA, E. A. (et. al). **PIBID: revendo conceitos na carreira docente**. In. Anais do III SEPIN, Foz do Iguaçu: IFPR, 2014.

COSTA, C. J.; MENEZES, S. L. A educação no Brasil colonial. In. ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E. (Orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Encaminhamentos de produção de texto na escola: considerações sobre os gêneros. In: Anais do VII SIGET - **Os gêneros textuais/discursivos nas múltiplas esferas da atividade humana**: Anais do VII

Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAÚJO, Júlio César (coord.). Fortaleza – CE: UFC, set./2013.

_____. T. da C.; BARREIROS, R. C. **Concepções e capacidades de leitura para o letramento**. In: COSTA-HÜBES, T. da C. et al. (Orgs.). *Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 19-42

CRUZ, S. A. C. da. **Uma proposta de trabalho com o gênero discursivo anúncio publicitário na formação crítica do leitor**. 2017. (173 p.), Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras – Linguagem e Letramentos). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

DE GRANDE, P. B. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada**. *Eletras*, vol. 23, n. 23, 2011.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler**. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DENZIN, N. K.; LINKON, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación. In: **La investigación de la enseñanza**. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós, 1989. (Volume II)

_____. F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSI-PETERSON, A. A. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 9-17.

FABRICIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FLICK, U., von KARDORFF, E. & STEINK, I. (Orgs.) (2000). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. [O que é pesquisa qualitativa? Uma introdução.]. Em U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke, (Orgs.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch [Pesquisa qualitativa - um manual]* (pp. 13- 29). Reinbek: Rowohlt.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Pedagogia do Oprimido, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUZA, A. F; MENEGASSI, R. J; e OHUSCHI, M. C. G. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. In. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

GATTI, B. Licenciaturas: crise sem mudanças? In: DALBEN, A. I. L. de F. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508.

_____. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. In. Est. Av. Educacional. V. 25. P. 24-54, jan. abr. São Paulo, 2014.

GEDOZ, S. **Prática de análise linguística no trabalho com os gêneros discursivos: em foco, a produção e a reescrita textual**. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

GEHRING, F. M. M. **Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexos do PIBID**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linguagem e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula; leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49

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

GRANETTO-MOREIRA, J. C. **Reflexões e implicações da pesquisa em linguística aplicada na perspectiva transdisciplinar**. In.: Revista Travessia. Vol. 9, nº 1, 23 ed. Unioeste, (p. 457- 464), 2015.

GUERIOS, S. C; SANTOS, G. G. ZATTERA, I. E. R. **A importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID para a formação de professores**. In. Anais do II Seminário Estadual PIBID do Paraná. Foz do Iguaçu, Unila, 2014.

GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** In: Psicologia: Teoria e pesquisa. V. 22, n. 2, 2006. P. 201-210.

IFPR, Instituto Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras 2017**. Disponível em: <<http://palmas.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-Curso-de-Letras-In%C3%ADcio-2018.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

IFPR, Instituto Federal do Paraná. **Perfil do profissional de Letras-Português/Inglês**. 2015. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/gc-2014-6.pdf>. Acesso: 15 jun. 2016.

IFPR, Instituto Federal do Paraná. **Aspectos políticos e contextuais da formação pedagógica de docentes para a educação profissional no Instituto Federal do Paraná**. Disponível em: <<http://palmas.ifpr.edu.br/cursos/>> . Acesso em: 05 jul. 2012.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

_____. MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I. V. **Coerência textual**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. I. V; ELIAS. V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. I. V; ELIAS. V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEFFA, V. J. (Org.) **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: EDUCAT, 1999.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

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

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J.. (Org.). **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010. p.167-189.

_____. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, R. J.. (Org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005. p. 99-118.

_____. **Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula**. In: Mathesis - Rev. de Educação - v. 5, n. 1 - p.105 - 125 - jan./jun. 2004.

_____. FUZA, A.F; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna.** In: Revista Linguagem e Ensino. Pelotas. V. 14, n. , p'479-501, jul/dez, 2011.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P.(org.). **Por uma linguística indisciplinar.** São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 85-108.

MOLLICA, M.C. **Fala, letramento e inclusão social.** 1 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, M. do S. **Gêneros textuais e letramento.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, p. 325-345, 2010.

PÉCORA, A. Cartas à Segunda Escolástica. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A outra margem do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva.** 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

QUIROGA, H. **Cuentos de amor, de locura y de muerte.** Disponível em <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/211732.pdf>>. Acesso: 11/06/2017.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula.** Campinas: Mercado das Letras, 2000.

_____. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania.** São Paulo: CENP, 2004. Texto apresentado em congresso em maio de 2004.

ROMANELLI, O. de O.. **História da educação no Brasil.** Petrópolis, Vozes, 1986.

ROSA, D. C. **Encaminhamentos de produção de textos nos anos iniciais: um exercício de escrita ou uma atividade de interação?** 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

SANTOS, S. **Formação inicial e prática docente: percepções de futuras professoras.** Olhar de professor [online]. 2012. vol. 15/2, n. 2, p. 355-369. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4195>. Acesso. 13 set. 2015.

SARAIVA, M. A. **Ações de Mediação na apropriação da linguagem escrita: análise da prática docente.** 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil; história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

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

SOUZA, M. **A diversidade linguística e suas implicações no processo de letramento em situação escolar.** 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

SOUZA-ROSA, M. Diversidade linguística e letramento: o papel do professor-pesquisador. In.: BORSTEL, C. N. V.; DAMKE, C. (Org.). **Bilinguismo, discurso e ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

UNIOESTE. **Projeto Pedagógico dos cursos de Graduação em Letras Português espanhol, italiano e inglês.** RESOLUÇÃO Nº 214/2015-CEPE, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2015. Disponível em: <http://www.Unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/2142015-cepe.pdf?15:43:46>. Acesso: 11 ago. 2016.

VILLALOBOS, J. E. **O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro.** Revista Brasileira de estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, p. 34-49, out-dez. 1959.

VOGT, C. GUIMARÃES, J. A. **Cronistas e viajantes.** São Paulo: Abril, 1982.

ZAGO, L. P. **Concepção de leitura na formação continuada: implicações no processo de organização da prática pedagógica.** 2013. 313 f. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Estadual do paraná – UNIOESTE, Cascavel.

APÊNDICES

1 - Questionário

MODELO DE QUESTIONÁRIO

- 1- Nome completo:
- 2- Idade:
- 3- Gênero:
- Feminino
- Masculino
- 4- Formação na educação básica.
- Educação geral.
- Magistério.
- Curso técnico. Qual?
- 5- Sua formação na educação básica foi:
- a maior parte em escolas públicas.
- a maior parte em escolas privadas.
- somente escola pública.
- somente escola privada.
- outro. Especifique:
- 6- Curso de graduação:
- 7- Instituição em que cursou graduação:
- 8- Período em que cursou a graduação (Exemplo: 2009 - 2013).
- 9- Possui outro curso de graduação? Qual?
- 10- Que fatores influenciaram em sua escolha pela licenciatura em Letras?
- 11- Está cursando pós-graduação?
- SIM, especialização.
- SIM, mestrado.
- SIM, doutorado.
- NÃO.
- 12- Já concluiu algum curso de pós-graduação:
- SIM, já terminei uma especialização.
- SIM, já terminei o mestrado.
- SIM, já terminei o doutorado.
- NÃO, não fiz nenhum tipo de pós-graduação.
- 13- Está trabalhando como professor?
- SIM, com português.
- NÃO, com espanhol.
- SIM, com inglês.
- SIM, com português e espanhol.
- SIM, com português e inglês.

NÃO.

14- Se a resposta anterior foi SIM, em que nível de ensino você atua? (pode marcar mais de uma opção, caso necessário).

- Ensino Fundamental.
- Ensino Médio.
- Ensino Técnico.
- CELEM.
- Ensino Superior.
- Pós-graduação *lato-sensu*.
- Escola de idiomas.

15- Se a resposta da questão 13 foi SIM, responda.

- Atuo na rede pública de ensino.
- Atuo na rede privada de ensino.
- Atuo nas redes pública e privada de ensino.

16- Área/disciplina em que participou do PIBID. (Exemplo: Português, Espanhol...).

17- Quanto tempo participou do PIBID?

- Entre 1 e 6 meses.
- Entre 6 e 12 meses.
- Entre 1 e 2 anos.
- Entre 2 e 3 anos.
- Durante todo o meu curso de graduação.

18- Período em que participou do PIBID.

- Início da graduação.
- No meio da graduação.
- No final da graduação.
- Durante todo o período da graduação.

19- O PIBID contribui para despertar em você o gosto pela pesquisa? Justifique.

20- O PIBID contribui para despertar em você o gosto pela docência? Justifique.

21- Sua participação no PIBID contribuiu para sua atuação docente? Justifique.

22- O que você entende por leitura?

23- O que aprendeu sobre o trabalho com a leitura no PIBID?

24- Como trabalha com leitura em suas aulas?

25- Aceitaria participar de uma entrevista? Em caso afirmativo, por favor, passe seu e-mail ou número de seu telefone para facilitar o contato.

2 - Questões da Entrevista

MODELO DE ENTREVISTA

- 1- Você já deu uma aula de leitura que foi surpreendente? O que aconteceu naquela aula?
- 2- Você já deu uma aula de leitura que foi um fracasso? O que aconteceu naquela aula?
- 3- Em sua opinião, qual é o papel do professor (de português ou de espanhol) quanto ao ensino-aprendizagem da leitura?
- 4- De tudo o que você leu, estudou, publicou durante o tempo em que foi bolsista PIBID, quais foram os ensinamentos mais relevantes que você adquiriu?
- 5- Você acredita que o PIBID contribuiu para a sua formação de professor? Em quais aspectos?
- 6- Como você trabalha com leitura? Como você procede durante essas aulas?
- 7- Quais são as maiores dificuldades que você encontra quando vai trabalhar com leitura?
- 8- Você acredita que os estudos sobre leitura desenvolvidos no PIBID te ajudaram a melhorar sua prática de ensino-aprendizagem de leitura?

3- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO SOBRE O USO DE DADOS DE PESQUISA EM ARQUIVO – Modelo

Título do Projeto: Formação inicial docente e leitura: análise do programa PIBID

Pesquisador responsável (doutoranda): Márcia Souza da Rosa

Professora orientadora: Greice da Silva Castela

Convidamos o(a) Sr.(a) a participar voluntariamente de nosso projeto de pesquisa que almeja compreender de que forma o PIBID de Letras abordou o trabalho com a leitura no subprojeto de Língua Portuguesa do IFPR – Campus Palmas e no subprojeto de Língua Espanhola na Uniãoeste – Campus Cascavel. Tendo os seguintes objetivos: 1) Analisar o trabalho com a leitura desenvolvido na formação inicial de ex-bolsistas egressos do PIBID e 2) Refletir sobre a concepção de leitura e a prática adotada pelos egressos do PIBID em relação ao ensino-aprendizagem da leitura.

Os procedimentos de pesquisa que envolvem os participantes consistirão em: questionário (repondido online via *google forms*), entrevista semiestruturada (realizada via Skype) e observação de aulas com gravação em áudio. Acordamos que o(a) Sr.(a) terá a liberdade de expor sua opinião de maneira que mais lhe convier, podendo falar sobre o que considerar adequado respeitando-se, sempre a opinião pessoal. Além disso, poderá participar de quais procedimentos de pesquisa julgar adequado, seja somente de um ou de todos.

Afirmamos que não haverá riscos para o participante, já que adotaremos as medidas para manter o sigilo e as providências para que nada possa identificá-lo. Os nomes e os locais onde trabalham serão substituídos por outros, preferencialmente por nomes que não tenham semelhança com o nome original. Informamos também que o Sr. (a) não receberá pagamento e que não vai pagar para participar desta pesquisa. As informações obtidas, resultante desta pesquisa, somente serão usadas para a realização da Tese de doutorado e publicações ou em apresentação em eventos científicos, sendo suas identidades sempre preservadas uma vez que adotaremos, na análise da transcrição dos dados.

Ainda, serão respeitadas todas as normas da Resolução 196/96 e suas emendas complementares na execução deste projeto de pesquisa.

Os pesquisadores comprometem-se a esclarecer quaisquer dúvidas e a reparar danos ou prover meios para a reparação, se estes surgirem. A qualquer momento o Sr.(a) poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre sua participação ou sobre esta pesquisa diretamente à pesquisadora orientadora responsável – Professora Doutora Greice da Silva Castela e a doutoranda responsável – Márcia Souza da Rosa - pelos seus celulares.

Este Termo consta de duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e outra ficará com as pesquisadoras.

Cascavel/PR, ____/____/____.

Nome do responsável: _____

Assinatura: _____

Nós, Professora Doutora Greice da Silva Castela - pesquisadora orientadora e doutoranda Márcia Souza da Rosa - pesquisadora responsável, declaramos que fornecemos todas as informações referentes à pesquisa ao participante e/ou responsável.

**Professora Doutora Greice da Silva
Castela**

Pesquisadora orientadora responsável
Professora Orientadora do Programa de Pós-
Graduação em Letras

Márcia Souza da Rosa

Pesquisadora doutoranda responsável
Programa de Pós-Graduação em Letras