

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5904>**AS PRÁTICAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

READING PRACTICES OF PHYSICAL EDUCATION LICENSING STUDENTS

**PRÁCTICAS DE LECTURA DE ESTUDIANTES DE LICENCIAS DE EDUCACIÓN
FÍSICA*****Rosana Mara Koerner***

Universidade da Região de Joinville - Brasil

Márcia Nagel Cristofolini

Universidade de Região de Joinville – Brasil

Débora Duarte Monney

Universidade da Região de Joinville – Brasil

Resumo: Inserido no campo das discussões sobre letramento acadêmico, com um olhar mais atento para os processos de formação inicial de professores, o presente artigo traz os resultados de um estudo que teve como objetivo verificar as práticas de leitura de estudantes de uma licenciatura em Educação Física e a contribuição que a formação traz para a ampliação dessas práticas. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário a 69 estudantes, ingressantes e concluintes. Os resultados apontam para práticas de leitura incipientes, prevalência de leitura de artigos acadêmicos e para estratégias de repetição do texto lido com vistas a uma melhor compreensão. Embasam teoricamente a pesquisa: Tardif (2011), Andrade (2007), Kleiman (2006) e Fiad (2011).

Palavras chave: Educação Física. Formação de professores. Práticas de leitura.

Abstract: Inserted in the field of discussions on academic literacy, with a closer look at the initial teacher formation processes, this article brings the results of a study that aimed to verify the reading practices of students of a licensing degree in Physical Education and the contribution that the academic formation brings to the expansion of these practices. The data were obtained from the application of a questionnaire to 69 incoming and graduating students. The results point to incipient reading practices, to prevalence of academic articles reading and to strategies of repeating the reading of the text aiming to a better understanding. Tardif (2011), Andrade (2007), Kleiman (2006) and Fiad (2011) theoretically based the research.

Keywords: Teacher academic formation. Reading practices. Physical Education.

Resumen: Insertado en el campo de las discusiones sobre letramiento académico, con un mirar más atento para los procesos de formación inicial de profesores, el presente artículo trae los resultados de

un estudio que tuvo como objetivo analizar las prácticas de lectura de los estudiantes de una licenciatura en Educación Física y la contribución que la formación trae para la ampliación de esas prácticas. Los datos fueron obtenidos por medio de la aplicación de un cuestionário a 69 estudiantes, ingresantes y concluyentes. Los resultados apuntan para las prácticas de lectura incipientes, predominio de lectura de artículos académicos y para estrategias de repetición de texto leído con vistas a una mejor comprensión. Fundamentan teóricamente la investigación: Tardif (2011), Andrade (2007), Kleiman (2006) e Fiad (2011).

Palabras clave: Educación Física. Formación de profesores. Prácticas de lectura.

Introdução

Neste trabalho, ao abordar o letramento acadêmico de licenciandos de Educação Física, está-se reconhecendo o letramento como uma perspectiva do trabalho docente que perpassa todas as áreas. Tem-se, pois, como objetivo geral verificar as práticas de leitura de estudantes de uma licenciatura em Educação Física e a contribuição que a formação traz para a ampliação dessas práticas.

Parte-se do pressuposto de que todo professor (incluindo-se o universitário) é um agente de letramento (KLEIMAN, 2006) e que a formação acadêmica deve atentar-se para essa significativa tarefa, desenvolvendo competências em seus estudantes no uso da língua escrita estreitamente relacionada com o seu campo de atuação. Ao se buscar o reconhecimento da contribuição da universidade no desenvolvimento de tais competências, tem-se a possibilidade de detectar lacunas, perceber incompreensões, realinhar concepções e eliminar equívocos. Para tal, é preciso dar voz a esses sujeitos (estudantes de cursos de licenciatura) por meio de um procedimento metodológico adequado (questionário) e reconhecer nessas vozes as marcas que indiquem suas práticas de envolvimento com a leitura acadêmica, bem como aspectos valorativos que a elas são impregnados.

Assim, os dados que aqui serão trazidos foram analisados tendo em mente as seguintes questões norteadoras: Quais as práticas de leitura passadas e atuais de estudantes do curso de Educação Física? Como o curso está contribuindo para o letramento desse professor em formação? Na tentativa de contextualizar a pesquisa, foram buscados trabalhos já publicados que tangenciassem a temática, o que se mostrou infrutífero. Não foram encontrados trabalhos que associassem a questão do letramento acadêmico e licenciandos do curso de Educação Física. Nesse sentido, destaca-se a relevância do presente estudo como uma contribuição para a ampliação do que se discute acerca do letramento, alcançando um curso normalmente não contemplado nas discussões.

Inicialmente, serão propostas algumas reflexões acerca do letramento acadêmico e da formação inicial do professor. Na seção seguinte, são trazidas informações acerca da abordagem metodológica e dos participantes da pesquisa. Os dados obtidos serão analisados em seguida, sempre levando em consideração as práticas de leitura. Nas considerações finais, são apontadas algumas contribuições do estudo.

Algumas reflexões iniciais

Para orientar o olhar sobre os dados, pautamo-nos nas contribuições de Tardif (2011) sobre formação docente, em Andrade (2007) sobre formação na perspectiva do letramento e em Fiad (2011) sobre letramento acadêmico.

É inegável que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, caracterizada pela centralidade de suas principais atividades em torno da escrita, o que impõe aos sujeitos que a/(se) constituem o domínio de um conjunto de competências relacionadas ao seu uso. Exigem-se habilidades as mais diversas que ultrapassam em muito o simples domínio do código escrito. Para a inscrição do sujeito em atividades cada vez mais complexas, mais do que estar alfabetizado, faz-se necessário ser letrado, o que significa ser capaz de circular pelas mais variadas práticas sociais com a escrita.

Boa parte dessas práticas precisa ser ensinada, uma vez que se realizam em contextos mais complexos, do mundo do trabalho ou dos estudos mais avançados. Nesse sentido, a universidade tem como um de seus objetivos centrais o de desenvolver nos seus acadêmicos competências que lhes permitam circular com relativa desenvoltura pelas variadas práticas sociais com a escrita em seus futuros campos de atuação.

Contudo, não é raro o professor universitário deparar-se com dificuldades de escrita ainda não superadas por seu estudante, ainda que tenha já uma trajetória escolar de, no mínimo, 11 anos. De acordo com Fiad (2011), o impactante reconhecimento de uma escrita bastante deficitária resultou em um conjunto de pesquisas sobre a escrita na década de 1980, às quais veio se somar a perspectiva do letramento a partir da década de 1990, que reconhece as práticas de escrita nas quais os acadêmicos se encontram engajados quando ingressam na universidade. De acordo com a autora, talvez esses estudantes “[...] não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico” (FIAD, 2011, p. 360). É nesse contexto que se instalam os conflitos entre o que professores universitários esperam de seus

estudantes e aquilo que estes são capazes de produzir, considerando todas as suas experiências prévias com a escrita.

Lillis e Curry (2006) apontam para a não-transparência das convenções exigidas na escrita acadêmica que, em boa parte dos casos, também não são explicitadas pelos professores universitários por acreditarem que os estudantes já deveriam ter o domínio de tais convenções. Também as escolhas por determinados gêneros em detrimento de outros não são explicitadas, na crença de que elas são óbvias, considerando a área de formação pela qual os estudantes optaram. Instala-se, assim, uma arena de discursos em conflito: o professor afirmando que o estudante não sabe escrever e este, por sua vez, dizendo que o professor não deu pistas do que esperava de sua escrita.

Nesse cenário, podem ser incluídos os estudantes das licenciaturas, o que, dada a especificidade da profissão escolhida, torna-o dramático. Em relatório¹ que objetivou verificar as opções por cursos superiores que estudantes do Ensino Médio faziam, os resultados deixaram evidente o que, muitas vezes, ficava no nível da suspeita: a fuga das licenciaturas². Os candidatos a uma vaga em cursos de licenciaturas, em boa parte, conforme a pesquisa, advêm de famílias das classes C e D, que têm “[...] dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino...” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009, p.14).

Professores são profissionais que têm, entre vários objetivos, o de promover a inserção dos sujeitos em esferas de usos cada vez mais complexos da escrita. Por essa lógica, espera-se que o professor seja um sujeito letrado: “Professores *são*, de fato, leitores: são reconhecidos como tais por porções significativas da população brasileira [...]” (BATISTA, 1998, p. 29, grifo do autor). Além do seu reconhecimento como alguém letrado, é esperado que tenha, pelo menos, certo domínio das práticas letradas que cabe a ele e à escola ensinar.

A formação inicial pode configurar-se como um importante espaço e tempo para a obtenção (ainda que inicial e provisória) de tal domínio, a partir da articulação entre as dimensões individual e social das práticas realizadas com a escrita. Isso situa “[...] a formação na perspectiva do letramento” (ANDRADE, 2007, p. 23), ou, como afirma Tardif (2011, p. 69), “[...] o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a *formação inicial universitária*”. (Grifo acrescentado).

¹ Relatório da pesquisa conduzida pela Fundação Carlos Chagas, intitulada **Atratividade da carreira docente no Brasil**, publicado em 2009. A assessoria geral da pesquisa esteve a cargo de Bernadete A. Gatti.

² Segundo a referida pesquisa, apenas 2% optaram por Pedagogia ou Licenciaturas.

Como vivemos em uma sociedade grafocêntrica, com gradual aumento na exigência de habilidades de circulação por entre as várias escritas que a organizam, o letramento configura-se como uma interessante perspectiva para o trabalho docente, uma vez que perpassa todas as áreas, não como um conteúdo a ser ensinado, mas como um norte para toda ação pedagógica. Se consideramos o professor, como Kleiman (2006) sugere, como agente de letramento, a formação docente inicial tem a importante tarefa de desenvolver aquilo que Tardif (2011, p. 49) chama de *habitus*, como “disposições adquiridas na e pela prática real”. Tais *habitus* podem se transformar em “traços da personalidade profissional”, que se manifestam em um saber-ser e em um saber-fazer. Assim, o professor, na condição de agente de letramento, deve ser um sujeito letrado para que compreenda as trajetórias de inserção no universo da escrita vivenciadas por seus estudantes. De acordo com Andrade (2007, p. 161), a “[...] consciência sobre o seu próprio nível de letramento permitirá ao professor que melhor conceba para seus alunos meios de acesso ao conhecimento da leitura e da escrita [...]”.

Para tal, faz-se necessário dar oportunidade para que os professores em formação se reconheçam como envolvidos em dadas práticas e as possibilidades de ampliação dessas práticas, necessárias ao exercício do magistério. De acordo com Galvão (2004, p. 149), “[...] somente uma análise mais aprofundada de trajetórias individuais pode colocar em evidência outras mediações que, conjugadas – e não de forma isolada –, também auxiliam a configurar as práticas de letramento dos sujeitos”.

Tardif (2011, p. 273) indica que há “[...] filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam [...]” as informações recebidas no contexto da formação. Nesse sentido, ainda segundo o autor, a formação pouco impacto traz sobre o sistema de crenças dos estudantes, ainda que estejam aprendendo a ser professores. É preciso considerar, contudo, que são vários os saberes mobilizados na formação do sujeito professor, muitos resultantes de sua própria experiência na condição de estudante. É preciso levar em conta todo um conjunto multifacetado de experiências (práticas) com a escrita, sejam aquelas vivenciadas no espaço escolar, sejam aquelas resultantes de outros contextos. Baseando-se em Raymond *et alii* (1993), Tardif (2011, p. 69) afirma que

[...] pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação [...]

Tal história precisa ser (re)visitada se pretende (re)conhecer o professor e os saberes que constituem o seu fazer docente. Como neste estudo a centralidade está no professor em formação, é preciso considerar a sua trajetória de contato com a escrita. Como já indicado, boa parte dos professores vem de famílias com baixo envolvimento com a cultura escrita. Contudo, mesmo tal “baixo envolvimento” deve ser reconhecido e levado em consideração. Cada trajetória evidenciará a sua singularidade, os seus significados para a constituição do ser-professor. Para Andrade (2007, p. 10): “A ideia de formação caminhou para concebermos como de essencial importância a valorização das singularidades e dos percursos particulares que integram a experiência individual”.

Como vivemos em uma sociedade grafocêntrica, é preciso reconhecer que não é mais possível alguém não ter tido algum tipo de experiência com a cultura letrada. De alguma forma, somos todos, em maior ou menor grau, sujeitos letrados, e os professores não fogem à regra.

Para além da aquisição de conteúdos necessários ao exercício do magistério em sua área, a formação inicial e continuada do professor deve se constituir como espaço/tempo para a ampliação de suas práticas de letramento. O futuro professor deve ter a oportunidade de contato com diferentes materiais de escrita para além daqueles que já lhe são conhecidos. Como diz Kramer (1998, p. 39), “[...] a concretização de práticas de leitura e escrita precisa ser considerada parte da formação de professores”. Para tal, é preciso identificar as práticas de leitura e escrita nas quais ele já se envolveu, numa franca atividade de aceitação das trajetórias individuais, em oposição à postura de simples rejeição.

A instituição formadora certamente tem um papel fundamental a ser cumprido na formação de profissionais da educação, em especial professores, que objetive a promoção de uma sociedade mais letrada. É imprescindível reconhecer e situar a formação na perspectiva do letramento (ANDRADE, 2007). Assim, importa compreender os significados e valores atribuídos à escrita por esses sujeitos, em decorrência de suas próprias trajetórias de contato com materiais escritos, e verificar as contribuições trazidas pela formação na constituição de um professor que atue na perspectiva do letramento.

Percurso metodológico

O estudo que aqui se apresenta é de cunho qualitativo, uma vez que se pretende a compreensão de processos vividos e valores atribuídos à escrita por um dado grupo social.

Considerando-se o objetivo geral (verificar as práticas de leitura de estudantes de uma licenciatura em Educação Física e a contribuição que a formação traz para a ampliação dessas práticas), a pesquisa que aqui se apresenta pode ser classificada como descritiva. Considerando que “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 118), tem-se que o presente estudo apresenta características de um estudo quantitativo ao fazer uso de técnicas estatísticas para o tratamento dos dados. Todavia, também se apresentam características de um estudo qualitativo, já que, a partir dos resultados, busca-se a compreensão dos processos vividos por um grupo de licenciandos, bem como a percepção das particularidades em seus dizeres.

Como instrumento de geração de dados foi aplicado um questionário, com perguntas fechadas e abertas. O questionário foi distribuído a todos os estudantes do primeiro e do último ano da licenciatura em Educação Física de uma universidade comunitária de Santa Catarina. Foram considerados apenas estes anos com a intenção de melhor perceber as contribuições trazidas pelo curso, comparando-se o momento inicial e o momento final. Do total de 125 questionários distribuídos (84 para o 1º ano e 41 para o 4º ano), houve a devolução de 69 questionários, correspondendo a pouco mais de 50% de participação. Em seguida serão apresentados dados que caracterizam os participantes da pesquisa. A partir das respostas dadas ao questionário, foi possível verificar a relação de 69 estudantes de uma licenciatura em Educação Física de uma universidade comunitária de Santa Catarina com a leitura, especialmente aquela realizada na esfera acadêmica. Os dados sofreram, inicialmente, um tratamento estatístico, observando-se a frequência de determinadas alternativas, no caso das questões fechadas. Das respostas às questões abertas foram apreendidas regularidades e dissonâncias, na tentativa de vislumbrar um perfil delineador do estudante, especialmente no que se refere às suas trajetórias prévias com a leitura e aquelas que ele desenvolve na esfera acadêmica. Informa-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (Parecer de Nº 1.108.004), e os participantes da pesquisa receberam o TCLE (sintetizado). Para a produção deste texto, foram selecionadas as questões que tratavam essencialmente das práticas de leitura dos participantes.

Sobre os participantes da pesquisa:

Participaram da pesquisa 69 estudantes do curso de Educação Física (licenciatura): 50 ingressantes e 19 concluintes. A maioria (74%) é proveniente da escola pública. O último ano detém o maior número de estudantes trabalhando: 89%; no caso dos ingressantes foi 66%.

Vale ressaltar que as colocações (atividades profissionais que exercem) dos ingressantes mostraram-se muito variadas, enquanto, no caso dos concluintes, concentraram-se nas áreas da formação: estagiário, professor ou instrutor de atividade física.

Com relação à escolaridade das mães, foi pouco superior no caso dos concluintes. No caso dos pais, foi inferior à escolaridade registrada pelas mães; aqueles com maior titulação são os dos estudantes ingressantes. Houve grande incidência de pais e mães com Ensino Médio e nenhuma indicação de casos de analfabetismo. Esse dado pode ser relevante ao se observarem as vivências com a leitura relatadas pelos estudantes, conteúdo da próxima seção.

O que os dados apontam

Vindo de famílias com certo nível de escolarização, os estudantes assinalaram que veem as pessoas com quem moram envolvidas com a leitura de diferentes materiais: jornais³ (54%), revistas (38%), textos relacionados à área de trabalho (36%), livros (27%) e outros (9%).

Tais dados se aproximam muito do que foi percebido na pesquisa Retratos de Leitura no Brasil⁴, em que se reforça a análise de que o hábito de leitura é uma construção que provém da infância, e que é bastante influenciada por outras pessoas, especialmente por mães, pais e professores.

Conforme dados da referida pesquisa, apenas um terço dos brasileiros teve alguma influência de outras pessoas na formação do seu gosto pela leitura, representado sempre em primeiro lugar pela mãe ou responsável do sexo feminino, depois pelo professor e pelo pai. A pesquisa também indica que a influência do hábito de leitura nos filhos está correlacionada à escolaridade dos pais, sendo que filhos de pais analfabetos e sem escolaridade tendem a ser menos leitores que filhos de pais com alguma escolaridade.

Do mesmo modo, enquanto 57% dos leitores viam suas mães ou responsáveis do sexo feminino lendo sempre ou às vezes, 42% nunca vivenciaram essa experiência (embora com diferentes proporções; de modo semelhante ocorre em relação à figura do pai ou responsável do sexo masculino). A frequência com que viam o pai lendo é sempre menor do que em relação à mãe.

³ Os materiais indicados foram as alternativas dadas à questão: “O que as pessoas que moram com você costumam ler em casa?”. Os participantes da pesquisa poderiam assinalar mais de uma alternativa.

⁴ Pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro abrangendo todo o território brasileiro. Em 2016, foi publicada a 4ª edição.

Os dados revelam que as leituras feitas no ambiente familiar dos participantes da pesquisa que aqui se apresenta indicam certa necessidade de atualização no que se refere aos acontecimentos cotidianos, daí a leitura mais recorrente de jornais e de revistas. Tais práticas são fundamentais no fazer docente, uma vez que o professor não pode ser alguém alheio a seu tempo e lugar. Nesse sentido, presenciar pessoas do seu convívio doméstico lendo tais materiais pode contribuir para a formação de um profissional atento ao que ocorre na sociedade. Como diz Tardif (2011), pode contribuir para a formação do *habitus*.

O contato com o universo dos livros ou, pelo menos, das histórias por meio da leitura feita por alguém no ambiente doméstico aconteceu para pouco mais da metade dos participantes da pesquisa (54%). Apesar do ingresso maciço da mulher no mercado de trabalho⁵, é ela quem protagonizou a maior parte das ocorrências de leitura de histórias para os estudantes consultados. Ainda assim, quase metade não vivenciou essa prática, que costuma ocorrer em um contexto de relativa afetividade e que pode contribuir para a formação de uma relação mais íntima com o texto escrito.

Obviamente seria ingênuo associar tais resultados com aqueles obtidos com a pergunta sobre a quantidade de livros lidos em um ano. A maior ocorrência (51%) foi na alternativa que indicava de 1 a 2 livros, o que fica abaixo da média registrada na pesquisa Retratos de Leitura no Brasil, que é de 56%. O que é mais preocupante é que a maior incidência de leitores de poucos livros está concentrada no 1º ano (nenhum livro – 20% e 1 a 2 livros – 52%). No 4º ano não houve ninguém que assinalou a alternativa *nenhum*, e 47% indicaram a leitura de 3 a 5 livros por ano. Pode-se cogitar que no último ano haja a necessidade da leitura de livros para a realização do estágio e para a produção do trabalho final do curso. De qualquer forma, vale indagar acerca das experiências leitoras que foram adquiridas no período que antecede o ingresso no curso superior, ou seja, as leituras promovidas no Ensino Médio. Parece que, no caso desses estudantes, não houve qualquer mobilização em direção à leitura de livros.

Tendo como pano de fundo a contribuição de Tardif (2011, p. 69) acerca de que o que é retido das experiências escolares e familiares orienta “[...] os investimentos e as ações durante a *formação inicial universitária*” (Grifo acrescentado), tal constatação provoca a suspeita de que o baixo índice de leitura de livros dos participantes da pesquisa, especialmente do 1º ano, pode ser consequência das poucas vivências com tal material, seja em casa, seja na

⁵ A presença da mulher no mercado de trabalho resulta na redução do seu tempo presencial junto à família. Tal diminuição poderia dificultar a realização de certas tarefas, como é o caso da leitura para os filhos.

escola, mais precisamente no Ensino Médio. Vale questionar o quanto essas lacunas deixam reflexos na formação acadêmica do estudante e, no presente caso, na formação inicial do professor.

Na contramão disso, é também no 1º ano que estão os estudantes (poucos, ressalta-se) com o maior volume de leitura: mais de 6 livros, representando 14%, enquanto no 4º ano é de 5%. Isso indica que as experiências são variadas e que não podem ser ignoradas pelos professores do curso superior. Daí a necessidade sempre presente (ainda mais em um curso de formação de professores) de se (re)conhecer as trajetórias individuais de leitura dos estudantes (GALVÃO, 2004) e tê-las como ponto de partida para a promoção das leituras acadêmicas.

A maioria dos estudantes do 1º ano afirmou não adquirir livros. Já no caso do 4º ano, o resultado é o inverso. Vale recordar que é no 4º ano que se encontra o maior número de estudantes que já trabalha e que tem renda, portanto, para alguma aquisição de livros. Além disso, há demandas de final de curso que se impõem como necessárias, o que pode contribuir para a opção de comprar o livro. Os resultados relativos às idas à biblioteca servem para reforçar essa percepção quanto às obrigações acadêmicas de leitura mais intensas no final do curso. Enquanto 72% dos ingressantes afirmaram ir a bibliotecas, no caso dos concluintes o número foi de 100%. Ou seja, além de comprarem mais livros, eles recorrem mais ao acervo da biblioteca. A intensidade de tarefas que devem ser cumpridas pelos licenciandos em fase de conclusão de curso coloca-os em uma forçosa condição de letramento acadêmico, o que pode ser bastante penoso se as experiências de leitura ao longo do curso não tiverem sido suficientes para lhes dar certa segurança na etapa final.

As preferências de leitura dos participantes da pesquisa parecem apontar para um gradativo interesse por textos ligados à área de atuação, o que indica a contribuição do curso para o letramento acadêmico na área específica desse estudante. *Textos relacionados com a área de trabalho* foi a alternativa mais assinalada pelos concluintes, seguida de jornais e livros (53%). No caso dos ingressantes, o número cai para 28%, menos da metade. Para esse grupo, os livros estão em primeiro lugar, ainda que leiam pouco, como visto em questão anterior. Certamente que se trata de um dado curioso. Os jornais obtiveram um número relativamente aproximado ao dos livros, no caso do 1º ano: 40%. Ainda que os textos mais ligados à área possam ter um estilo mais árido, a aproximação do final do curso com o iminente (em alguns casos, já presente) ingresso na carreira profissional pode contribuir para uma maior aproximação dos concluintes de textos até então pouco atrativos. Ainda que seja uma preferência de cunho mais pragmático (motivada muito provavelmente pela necessidade

de apresentação dos trabalhos finais para aprovação no curso), há que se levar em conta que desempenha papel fundamental na qualificação profissional. Para Kleiman (2001, p. 43), o letramento do/a professor/a⁶ deveria ser analisado “[...] a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita **para** o trabalho e **no** contexto do trabalho [...]”. Embora a autora esteja se referindo ao professor já em atuação, pode-se ousar antecipar tal perspectiva para a sua formação inicial, servindo, inclusive, para a formação do *habitus* (TARDIF, 2011), tantas vezes já mencionado neste texto, que, quiçá, se estenda para além do fim do curso, consolidando-se mesmo como um hábito.

Materiais de leitura preferidos não significam, necessariamente, os de leitura mais frequente. A leitura diária de maior incidência é aquela relacionada às redes sociais (*WhatsApp, Facebook, Twitter*), assinalada por 87% dos participantes da pesquisa. Não há como ignorar o predomínio desse tipo de leitura e o que ela acarreta em termos de comprometimento do tempo disponível. Jornais (45%) e revistas (25%) são os outros itens mais assinalados, mas com uma incidência bem menor. Os resultados entre os dois grupos (ingressantes e concluintes) foram muito aproximados, exceto em um ponto, que pode estar relacionado, mais uma vez, ao momento do curso no qual se encontram: enquanto que a terceira opção mais assinalada pelos ingressantes foi *livros de literatura* (28%), para os concluintes foi *livros técnicos* (37%). Os estudantes do 1º ano talvez ainda tragam resquícios do Ensino Médio, embora o volume de leitura seja pouco. No caso do 4º ano, mais uma vez fica reforçada a questão das leituras intensificadas para os trabalhos finais, o que se traduz por um significativo investimento no seu letramento acadêmico. Fora do espaço universitário, dificilmente tal investimento ocorreria ou, pelo menos, não com tanta intensidade.

Chama a atenção que foram, também, 37% as ocorrências relativas à preferência de leitura em que foi assinalada a alternativa *livros religiosos/espirituais* pelos concluintes. Fica a indagação sobre o que os estaria aproximando desse tipo de material, em detrimento, por exemplo, dos livros de literatura. Talvez o distanciamento do Ensino Médio explique um pouco o afastamento da literatura, o que acaba por abrir espaço para outros tipos de leituras para além dos livros técnicos.

A curiosidade é o principal fator motivador para a procura das leituras que são feitas, tanto para o 1º como para o 4º ano. Os materiais obrigatórios do curso também apareceram, embora com frequência bem menor. Não há como evitar as leituras obrigatórias em qualquer curso. Ainda que a obrigatoriedade possa trazer certa sensação de indisposição, é função da

⁶ A autora faz uso exclusivo do gênero feminino neste trecho, daí o uso duplo nesta parte do artigo.

academia indicar leituras, especialmente aquelas basilares a qualquer formação. O letramento acadêmico passa, necessariamente, pelo envolvimento em práticas *a priori* não prazerosas. Contudo, como já visto em momentos anteriores, a leitura de textos da área pode transformar-se em um ato tão prazeroso quanto ler um conto ou um romance, gêneros geralmente associados ao prazer de ler. Talvez seja necessário repensar onde está o prazer de ler, ou melhor, reconhecer o quanto de subjetividade há no prazer e que essa subjetividade precisa ser respeitada.

Os estudantes do 4º ano compreendem que algumas leituras complementares às sugeridas pelos professores são necessárias (opção assinalada por 37% dos concluintes). Dos ingressantes foram 22%, o que se explica pelo fato de ainda não vislumbrarem todas as exigências que um curso superior traz consigo. O *prazer de ler* também foi assinalado com relativa frequência, muito próxima daquelas ligadas à certa necessidade gerada pelo curso. Fatores de ordem pessoal (curiosidade e prazer) podem perfeitamente estar associados a motivos mais pragmáticos (obrigatoriedade e necessidade de complementações de conteúdo).

Voltando-se mais para a leitura feita em ambiente acadêmico, havia questões que solicitavam a enumeração das leituras exigidas no curso e a explicitação de alguma dificuldade a elas relacionada. Entre as leituras recorrentes estão a leitura de livros (71%) e de artigos científicos (81%), tanto no 1º como no último ano, o que indica que o curso promove a inserção do estudante no universo acadêmico ao longo de sua permanência na universidade. Resumos também foram citados com relativa frequência (42%) em ambos os períodos. No 1º ano, as resenhas foram mais recorrentes do que no 4º ano, o que pode significar que os professores estão promovendo ações que possam incentivar futuras leituras. A resenha serve como uma antessala para a leitura do texto completo, ainda que possa, de igual forma, servir como substituta a ele, configurando-se como uma leitura aligeirada. No caso do 4º ano, houve maior incidência de leitura de documentos e leis, o que talvez esteja relacionado à disciplina de Políticas Públicas e Gestão Escolar, que acontece nesse ano letivo. Também não se pode perder de vista que o concluinte se encontra em fase de desenvolvimento do estágio, o que o obriga a se apropriar das orientações contidas em documentos e leis.

Quando solicitados a apontar suas principais dificuldades com a leitura, a maioria indicou que não as tem: 82% no caso do 1º ano e 68% no 4º ano. A diferença pode estar relacionada ao reconhecimento do que é exigido na universidade em termos de leitura, mais amplo no caso dos concluintes e ainda nebuloso para os iniciantes. Também é preciso recordar que foi no 1º ano a menor ocorrência de envolvimento com a leitura, o que só reforça

a percepção de que os estudantes ainda não sabem o que lhes aguarda nas futuras séries. De qualquer forma, são números que indicam o reconhecimento de certa proficiência na habilidade, talvez vista como inerente ao estudante de curso superior.

As poucas dificuldades apontadas distribuem-se entre a referência ao tipo de texto a ser lido (artigo, lei) e dificuldades de processamento do texto: entendimento/memorização e a linguagem técnica. Embora os dados, nesse caso, tenham sido incipientes, dão indícios acerca das dificuldades oferecidas na leitura de textos acadêmicos, o que exige investimento no letramento acadêmico de tais estudantes. De acordo com eles, boa parte das atividades de leitura é desenvolvida em sala de aula, em atividades em grupo, seja para a participação posterior em debates, seja para alguma atividade de pesquisa. Os concluintes foram os que mais fizeram referência a uma leitura desenvolvida de forma mais pessoal, o que aponta para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, que é individual.

Para finalizar, foi solicitado que os estudantes arrolassem as estratégias que usam para compreender as leituras propostas no curso. As respostas foram muito diversas, mas a maioria aponta para uma ação individualizada, significando uma busca solitária, intuitiva, pela melhor estratégia de “sobrevivência”. *Ler várias vezes* foi a estratégia mais apontada – 18 estudantes, a maioria do 1º ano. Tal estratégia, bastante rudimentar, busca a superação de uma dificuldade usando o mesmo recurso que a gera, ou seja, a leitura pela leitura, repetida várias vezes. Há uma crença embutida de que o sentido do texto pode ser acessado a partir da repetição de sua leitura, como se ele estivesse lá, escondido sob diversas camadas linguísticas e semânticas:

[...] podemos ler com muitos objetivos diferentes, e é bom saber disso. Por essa razão, no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos. Dessa forma, além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas. (SOLÉ, 1998, p.42)

Tal percepção pode ser vista como ecos de recomendações feitas por professores da Educação Básica?

Outras estratégias parecem indicar um maior investimento no sentido de descortinar os significados embutidos nas leituras propostas: pesquisas (na *internet* ou na biblioteca) e o ato de grifar o texto ou apontar palavras-chave, o que implica certa reflexão sobre seu conteúdo, fato que também acontece quando fazem resumos. O uso de estratégias em que o estudante se mostra mais proativo é mais recorrente no 4º ano, indicando o desenvolvimento de formas próprias de dar conta das tarefas de leitura exigidas pelo curso. Ainda que não haja indicações de um investimento explícito do curso na elaboração de estratégias de leitura, elas foram se

desenvolvendo naturalmente pelos próprios acadêmicos, confirmando, portanto, que houve letramento acadêmico.

Considerações finais

Neste texto foi trazida uma parte dos resultados de uma pesquisa feita com estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade comunitária de Santa Catarina, que teve como objetivo verificar as práticas de leitura e de escrita de estudantes de uma licenciatura em Educação Física e a contribuição que a formação traz para a ampliação dessas práticas. Os dados aqui trazidos, obtidos mediante a aplicação de um questionário, foram aqueles que permitiram identificar quais as práticas de leitura passadas e atuais desses estudantes. Participaram da pesquisa 50 ingressantes e 19 concluintes, totalizando 69 estudantes.

Como experiências de leitura não relacionadas ao universo acadêmico, tais estudantes indicam presenciarem pessoas de seu convívio lendo, em sua maioria, jornais e revistas. Eles próprios encontram-se envolvidos com a leitura de tais materiais, embora a leitura feita nas redes sociais em ambientes digitais seja bem mais intensa. Há pouca leitura de livros, especialmente no caso dos ingressantes, levantando suspeitas sobre hábitos (não) desenvolvidos em momentos anteriores ao ingresso na Universidade. Artigos acadêmicos e resumos são os materiais mais lidos durante o curso superior. O reconhecimento de dificuldades de leitura no universo acadêmico foi maior entre os concluintes, certamente em função da trajetória já percorrida. As estratégias usadas para a superação de tais dificuldades são de iniciativa própria, geralmente associadas a uma repetição da leitura feita ou a uma retomada do texto com a intenção de assinalar os seus pontos centrais.

Talvez o que os dados mais tenham evidenciado seja algumas das diferenças percebidas entre os ingressantes e os concluintes, especialmente sobre o quanto as tarefas exigidas no final do curso influenciam a percepção do estudante acerca de suas habilidades de leitura, constringendo-o a buscar ampliá-las. São os concluintes que mais compram livros e mais visitam a biblioteca. São os que mais reconhecem suas dificuldades e que mais se mostram atuantes na busca de estratégias para superá-las.

Uma lacuna nas respostas dos estudantes se refere a estratégias desenvolvidas pelo curso que pudessem contribuir para o seu letramento acadêmico. As exigências de leitura acontecem, e nelas os estudantes vão simplesmente se envolvendo, resolvendo suas

pendências de acordo com as suas possibilidades e as suas percepções. Assim, considerando que as trajetórias prévias com a leitura são sempre singulares (ANDRADE, 2007), é preciso reconhecer que o ponto de partida de cada estudante, no início de sua trajetória de formação, é diferente, e que, portanto, serão vários os percursos acadêmicos. Vale questionar se a simples exposição a gêneros acadêmicos já serve para promover o letramento acadêmico.

Nesse sentido, parece pertinente refletir acerca do quanto a oferta de leituras, diversificadas e gradativamente mais complexas, ao longo do curso poderia contribuir para um menor impacto das atribuições que acometem os concluintes. Tais atribuições geram muita tensão, inclusive na relação com os orientadores de estágio. Parece que é nesse momento da formação que mais fica evidente a constatação feita nas pesquisas de Fiad (2011, p. 360) acerca do não engajamento “[...] nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico”. Professores de final de curso esperam (desejam) que os estudantes tenham as práticas letradas e estes, por sua vez, reconhecem que não as têm, gerando um impasse de difícil resolução, já que o tempo passa a ser bastante restrito. As dificuldades com leitura, escrita, compreensão de texto e até com a língua, apontadas na pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2009) como próprias de estudantes concluintes do Ensino Médio, persistem depois de anos vividos no universo acadêmico.

A principal contribuição do presente estudo esteja, talvez, na provocação quanto ao que é da competência do curso e, mais especificamente, do formador de professores (não se pode perder de vista que se trata de uma licenciatura), na formação de professores plenamente envolvidos em práticas de leitura, de tal forma que tais práticas se perpetuem no seu futuro fazer docente, cristalizando-se como inerentes a esse fazer. Pensar uma formação na perspectiva do letramento (ANDRADE, 2007) talvez seja uma possibilidade (ou uma obrigação!), ainda que isso signifique um repensar dos *investimentos* e das *ações* (TARDIF, 2011) dos próprios formadores, especialmente acerca de como contribuem para o letramento (acadêmico) dos seus estudantes. Afinal, as experiências vividas no universo acadêmico também farão parte das trajetórias de leituras dos estudantes, futuros professores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e saberes. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Org.s). **Leituras do professor**. Campinas-SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p.357-369. 2ª parte 2011.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.s). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Angela B. **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, n.7, Jan.Fev.Mar.Abr.1998.

LILLIS, Theresa; CURRY, Mary Jane. Professional academic writing by multilingual scholars: interactions with literacy brokers in the production of english-medium texts. **Written Communication**, v. 23, n. 1, p.3-35, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

SOBRE AS AUTORAS:

Rosana Mara Koerner

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Letramento no Trabalho e na Formação de Professores (LETRAFOR). E-mail: rosanamarakoerner@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-2523-6744>

Márcia Nagel Cristofolini

Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Professora da Escola Municipal Tancredo de Almeida Neves, Garuva – SC. Participante do Grupo de Pesquisa Letramento no Trabalho e na Formação de Professores (LETRAFOR). E-mail: marcia.nagel.c@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-7543-9689>

Débora Duarte Monney

Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Docente da Escola de Educação Básica Dr. Jorge Lacerda, Joinville – SC. Participou do Grupo de Pesquisas Letramento no Trabalho e na Formação de Professores (LETRAFOR). E-mail: deboraletras@yahoo.com.br

 <http://orcid.org/0000-0002-0529-9182>

Recebido em: 25 de junho de 2018
Aprovado em: 14 de setembro de 2019
Publicado em: 03 de dezembro de 2019