

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS (CCJE)
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS (FACC)
CURSO DE BIBLIOTECONOMIA E GESTÃO DE UNIDADE DE INFORMAÇÃO (CBG)

JESSICA SOUZA DE AGUIAR

A INFLUÊNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO CURSO DE
BIBLIOTECONOMIA E GESTÃO DE UNIDADES DE INFORMAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro

2016

JESSICA SOUZA DE AGUIAR

A INFLUÊNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO CURSO DE
BIBLIOTECONOMIA E GESTÃO DE UNIDADES DE INFORMAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Biblioteconomia.

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE

AG282i Aguiar, Jessica Souza de
A influência da leitura na formação social dos docentes do
Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) / Jessica
Souza de Aguiar. - Rio de Janeiro, 2016.
XXXf.
Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em
Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016
Orientadora: Prof.a. M.e. Marianna Zattar.
Co-orientadora: Prof.a. M.e. Lucia Maria da Cruz Fidalgo.

1. Formação (habitus). 2. Leitura. 3. Comunidade
Acadêmica. 4. Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades
de Informação (UFRJ). I. Zattar, Marianna. II. Fidalgo, Lucia
Maria da Cruz. III. Título. 028.9

JESSICA SOUZA DE AGUIAR

A INFLUÊNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO CURSO DE
BIBLIOTECONOMIA E GESTÃO DE UNIDADES DE INFORMAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Biblioteconomia e Gestão de
Unidades de Informação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como requisito
parcial à obtenção do título de bacharel em
Biblioteconomia.

Aprovado em ____ de julho de 2016.

Profa. M.e Marianna Zattar (Orientadora)
Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. M.e Lucia Maria da Cruz Fidalgo (Co-orientadora)
Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Ana Senna
Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. M.e Robson Costa
Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Para minha mãe,
Por me ensinar que ficar sem ler é
castigo;
Pro meu irmão,
Que compartilha comigo o amor pela
leitura;
E pro meu amor,
Que me deu mais livros do que serei
capaz de ler.

AGRADECIMENTOS

Admiro a capacidade do ser humano de ser grato não só pelas grandes coisas, mas também pelas pequenas, do cotidiano. Pelas palavras doces num dia ruim, por uma ajuda numa referência, por um abraço apertado. Aqui espero ser justa com todos que me ajudaram a atravessar esse caminho, que não foi fácil, mas foi incrível e engrandecedor.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família. Mãe, obrigada por me dar suporte, por torcer por mim, por sempre se interessar pelo meu trabalho. Obrigada por entender. Obrigada por proporcionar. Devo tudo o que sou a você e espero alcançar todas as suas expectativas. Obrigada ao meu irmão, por todas as risadas (inclusive pelas piadas envolvendo Biblioteconomia), pelas palavras de incentivo, pelos funks e memes, pelos abraços. Não sou nada sem vocês.

Agradeço também ao meu companheiro, meu namorado e meu amor, que é tudo em um só, por ser quem é e só por existir. Leandro, você ouviu meus lamentos, me viu puxando os cabelos, viu eu mudar de ideia, voltar pra ideia. Viu cada minuto da construção do meu trabalho. Esteve comigo em quase todos os momentos destes quatro anos. Obrigada por me incentivar a ser melhor, obrigada por planejar e construir essa vida linda comigo. Você é a minha prova de serendipidade, o maior presente que a Biblioteconomia me deu. Amo você.

Esses quatro anos de UFRJ foram agridoceos, mas eu tive ajuda de algumas pessoas que fizeram esse tempo mais leve. Aqui vai meu agradecimento aos bibliogatinhos: Ana, compartilhamos risadas de doer a barriga, metrô lotados com conversas até o Nova América, desesperos, sonhos, descontrações e desconstruções. Tenho em você muito mais que uma amiga de faculdade, mas uma irmã. Daniel, suas piadas não fazem muito sentido e você realmente me irritou com os “calma, Jess”, mas dividir esses anos com você fez tudo valer a pena. Muito obrigada por estarem comigo desde o primeiro momento (LITERALMENTE!).

Também preciso agradecer aos meus amigos pelo incentivo, pelo carinho, pelo amor. Acho que eles não fazem ideia da importância na minha vida: Douglas, obrigada por ser minha fonte de luz. Analet, obrigada pelas manhãs felizes. Lia, obrigada pelos livros, pelos cookies, pelas séries, pelas tortas de limão. Sam, obrigada por voltar. Amo vocês.

Obrigada Vivi, Bia e Mari a.k.a MELHOR EQUIPE do sistema Eletrobras, Petrobras, Supergasbras, Emobras e Copobras por me ensinarem, além de práticas biblioteconômicas, como ser uma profissional. Espero seguir o exemplo que vocês deram. Obrigada por me deixar escrever o TCC no estágio também (rs).

A todos os meus professores na UFRJ, o meu muito obrigada. Obrigada por me darem direção do que eu quero ser na vida. A vontade de formar bibliotecários críticos, pensantes e carinhosos de vocês me inspirou mais do que sou capaz de expressar. Um obrigada especial aos professores Robson, Luciano, Patrícia, Nysia e Marianna pelas aulas inspiradoras.

Obrigada à minha coorientadora, professora Lucia Fidalgo, pelas contribuições, pela ajuda e por me permitir viajar. Obrigada por me mostrar (mais ainda!) como a leitura é um mundo mágico e maravilhoso.

E por fim, mas longe de ser menos importante, obrigada – mais uma vez (rsrs) – à minha orientadora, a professora Marianna Zattar. Obrigada por me mostrar como fazer esse trabalho foi prazeroso, num nível quase terapêutico. Obrigada por abraçar meu tema e por transformar ele nessa coisa linda. Obrigada por me guiar em todos os momentos desse longo tempo de trabalho. Obrigada por todas as palavras doces e tranquilizadoras, quando eu estava numa pilha de nervos. Toda vez que alguém menciona seu nome nesse nosso mundo biblioteconômico, eu faço questão de dizer com orgulho que você é minha orientadora, pois esta conexão com você só fez me engrandecer como pessoa. Gratidão.

”A felicidade pode ser encontrada, mesmo nas horas mais difíceis, se a pessoa lembrar de acender a luz” (HARRY..., 2004).

RESUMO

Este estudo trata da leitura, e tem como objetivo principal verificar a influência da leitura na formação (*habitus*) dos acadêmicos do Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação (CBG) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para isto, discorre sobre a temática da leitura a definindo não apenas como um processo de decodificação de signos – textos, na maioria das vezes, mas como uma experiência oriunda de uma construção social. Compreende que o processo de leitura depende do leitor, do objeto a ser lido e de um contexto. Desenvolve a ligação entre o leitor e a leitura e a observa como experiência. Utiliza a ideia de formação social por meio dos conceitos de *habitus*, campo e capital de Pierre Bourdieu, conceitos que embasam teoricamente a compreensão do conhecimento praxiológico. Apresenta a universidade, traça um breve histórico sobre a UFRJ e indica os principais marcos do processo de criação e de funcionamento do CBG. Utiliza como campo de pesquisa, população e amostra os docentes do CBG. Baseia-se na metodologia exploratória, tendo como método de delineamento o estudo de campo e a pesquisa documental para o levantamento do perfil do corpo docente e o questionário para a identificação das principais características de experiência de leitura na formação dos docentes. Os resultados mostraram que a experiência da leitura impacta e é impactada pela construção do *habitus* individual dos docentes e que um grupo de condições de identidades parecidas tendem a gerar sistemas de disposições semelhantes. Conclui-se que a experiência da leitura influencia e é influenciada pela formação social do indivíduo, mas não impactou diretamente a decisão de seguir a carreira acadêmica.

Palavras-chave: Leitura. *Habitus*. Comunidade Acadêmica. Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação (UFRJ)

ABSTRACT

This study is about reading, having as main objective the influence of reading in the social formation (*habitus*) of the academic community of the Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação (Library Science and Information Centre Management School (CBG) of Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). With this aim, discuss on the subject of reading, defining it not only as decoding signs - words, in most cases - but as an experience coming from a social construction. Comprehend that the reading process depends on the reader, the object to be read and a context. Develops the connection between the reader and reading and observes reading as experience. Uses the idea of social formation through Pierre Bourdieu concepts of *habitus*, field and capital in order to justify theoretically the understanding of praxiological knowledge. Presents the university, drawing a brief history of UFRJ and indicates the major milestones of the process of creation and operation of CBG. Use the CBG professors as research field, population and sample. This study builds on exploratory methodology, having as delineation method the field research and documentary research to survey the teaching staff profile and the questionnaire for the identification of the main features of the reading experience in the professors' social formation. Results showed that the reading experience creates impacts and is impacted by the professors' construction of individual *habitus* and that a group of similar identities conditions tend to produce similar provisions. Concludes that the reading experience influences and is influenced by the social formation of the individual, but not directly impacted the decision to pursue an academic career.

Keyword: Reading. *Habitus*. Academic Community. Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação (UFRJ)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Formação em nível de graduação?.....	38
Figura 2 -	Tempo de formação.....	39
Figura 3 -	Início da leitura: quando?.....	40
Figura 4 -	Início da leitura: como?.....	41
Figura 5 -	Tipos de leitura.....	42
Figura 6	Leitura e experiência.....	43
Figura 7	Texto que influenciou a escolha da sua graduação.....	44

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	PROBLEMA.....	13
1.2	OBJETIVOS.....	13
1.2.1	Objetivo Geral.....	13
1.2.2	Objetivos Específicos.....	13
1.3	JUSTIFICATIVA.....	14
1.4	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	15
2	LEITURA.....	17
2.1	O LEITOR E A LEITURA.....	18
2.2	LEITURA COMO EXPERIÊNCIA.....	20
3	HABITUS, CAMPO E CAPITAL.....	22
3.1	CAMPO ACADÊMICO E A COMUNIDADE ACADÊMICA.....	24
4	UNIVERSIDADE.....	27
4.1	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO.....	26
4.1.1	Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação.....	30
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	33
5.1	CAMPO EMPÍRICO.....	33
5.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	34
5.3	TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	34
	A INFLUENCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DOS	
6	ACADÊMICOS DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA E GESTÃO	37
	DE UNIDADES DE INFORMAÇÃO DA UFRJ.....	
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
	REFERÊNCIAS.....	47
	APÊNDICE A –QUESTIONÁRIO SOBRE A INFLUÊNCIA DA LEITURA NA	
	FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO CBG.....	53
	APÊNDICE B – TEXTOS INDICADOS PELOS	
	PROFESSORES.....	54

1 INTRODUÇÃO

A sociedade da informação é caracterizada pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em concomitância ao crescimento da produção do conhecimento científico em todos os campos do conhecimento (SANTOS; CARVALHO, 2009). Trata-se de uma era em constante transformação e, com isso, diferentes paradigmas vão sendo criados. O acesso à informação vem ocorrendo de forma cada vez mais democrática, possibilitando uma integração entre a informação e o usuário. Esse acesso permite que o usuário exerça o papel de produtor de informação, diferente do paradigma anterior, onde era mais comum que parcelas da população apenas consumissem essa informação. É importante adicionar que o acesso à informação é facilitado dado às tecnologias que o permitem, mas ter esta tecnologia disponível não promove necessariamente o acesso à informação.

No século XX, no início das deliberações acerca da sociedade da informação, a informação possuía um valor diferente do que é visto atualmente, pois naquele cenário a retenção da informação era vista como algo positivo, no sentido de que quem possuía a informação, possuía maior vantagem competitiva em relação aos concorrentes. Ao longo dos últimos anos este cenário vem se modificando para dar lugar à democratização do acesso à informação. Essa mudança de paradigma ocorre na medida em que a informação passa a ter um valor diferente quando é disponibilizada e disseminada para mais âmbitos da sociedade, gerando conhecimento (TARAPANOFF; ARAÚJO JUNIOR; COMIER, 2000).

A Universidade possui um papel fundamental na transformação da sociedade e na democratização do acesso à informação, quando une três pilares básicos: ensino, pesquisa e extensão, oferecendo serviços que não apenas operam pela melhoria da comunidade acadêmica em si, mas para toda a comunidade em que está inserida (CHAUÍ, 2001).

A abordagem do campo de estudos da informação em relação à construção da informação é dada por meio de dois paradigmas. O primeiro, tradicionalmente documental, que mostra a informação como algo objetivo, passível de ser transferida, onde o usuário ou agente é responsável pelo processamento dessa informação. O segundo, o paradigma social, onde a informação é construída de forma coletiva, atribuído pelo indivíduo a partir do significado (MORADO NASCIMENTO, 2006). Nesse paradigma é possível perceber como todo o processo de construção da informação influencia e é influenciado pelo meio, pela sociedade, não sendo um objeto estático. Essa informação é construída por um agente que por sua vez se relaciona com outros agentes, então a construção da informação é, acima de tudo,

uma prática social, um conhecimento praxiológico (BOURDIEU, 1994 apud FREITAS, 2012).

É importante pensar no conhecimento como algo abstrato, dinâmico e constantemente em construção, ligado sim a livros, artigos e base de dados, mas também como um movimento que nasce da interação dos seres humanos tanto com essas fontes, mas com outros agentes (LANKES, 2012). Assim é possível entender como essa dinamicidade está ligada ao espaço onde a informação está inserida, o alterando e sendo alterada.

Desta forma, a democratização do acesso à informação age como um instrumento de ampliação do conhecimento, uma vez que o conhecimento é na através da interação entre o agente e a informação e tanto a informação quanto o conhecimento são construídos de forma coletiva. A democratização do acesso à informação vem contribuindo ativamente com a mudança dos paradigmas da formação social – e por sua vez cultural – do indivíduo, uma vez que o grande fluxo de informações em que se encontra a sociedade ajuda a construir e moldar pensamentos e comportamentos, o que influencia os campos e, por sua vez, o *habitus*.

O *habitus*, a ser mais explorado ao longo deste trabalho, pode ser entendido como um conjunto de esquemas interiorizados, ou seja, disposições duráveis, que permite ao indivíduo passar por estruturas determinadas. Este é um fenômeno que depende de experiências sociais e culturais e pode explicar as circunstâncias de ações e comportamentos interiorizados. O *habitus* “não é um sistema rígido que determinaria de forma mecânica as representações e as ações dos indivíduos” (CUCHE, 1999, p. 174) e vai além de meras reproduções sociais. Neste contexto, é possível compreender o papel da educação na construção e desconstrução de um *habitus*, visto que a educação cumpre um papel essencial na formação social e cultural do indivíduo.

Sob esse aspecto destaca-se a leitura, mais especificamente a leitura de textos, que funciona como um instrumento que auxilia e facilita a obtenção de informações que serão processadas e transformadas em conhecimento. A relação entre a educação e a leitura é forte, pois a leitura é um dos caminhos para a obtenção de conhecimento e o conhecimento é um caminho para a educação. Assim, a visão do conhecimento como “agente” em construção na sociedade é vital para pensar o modo como a escola influencia a constituição do conhecimento e como a leitura está intimamente ligada a esse processo.

Dentro do âmbito da educação formal (obtida em espaços institucionais como a escola) ou a educação não-formal (oferecida em sua criação e desenvolvimento fora de espaços educacionais formais), o processo educacional - ou seja, o processo que envolve o educando, o educador, o ambiente propício para o funcionamento do sistema e um modelo a

ser estabelecido para garantir a continuidade da educação (FLEURI, 1986) - é essencial na preparação do indivíduo para a leitura. Sendo assim, a leitura também permite que o indivíduo participe efetivamente de uma vida em sociedade, dando à leitura a conjuntura de prática social.

A leitura é, por definição, uma “arte ou modo de interpretar ou fixar um texto de um autor” (LEITURA, 2009, p. 1193). O ato de ler funciona como um processo mais complexo, que envolve uma série de particularidades que influenciam tanto a ação em si, quanto os sentimentos ligados a ele. Um exemplo é o prazer e o contentamento, que influencia positivamente a experiência da leitura e ajuda a formar esse processo, do mesmo jeito que a obrigatoriedade na leitura de um determinado texto pode contribuir negativamente para a experiência. Sob essa perspectiva tem-se como o assunto deste estudo a leitura, tendo como tema principal a influência da leitura na formação dos acadêmicos.

1.1 PROBLEMA

A problemática desse trabalho está orientada a partir da seguinte pergunta: Qual a influência da leitura na formação (*habitus*) dos docentes do Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação da Universidade Federal do Rio de Janeiro?

1.2 OBJETIVOS

Os objetivos estão sistematizados e organizados em objetivo geral e objetivos específicos.

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral é verificar a influência da leitura na formação (*habitus*) dos agentes da comunidade acadêmica, especificamente, dos docentes do Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

1.2.2 Objetivos Específicos

Compõem os objetivos específicos:

- a) apresentar e contextualizar a leitura, mostrando como ela se constrói e verificando seus padrões de estímulo;
- b) apresentar a universidade e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
- c) apresentar a formação (*habitus*) do acadêmico no campo científico.

1.3 JUSTIFICATIVA

O ato de ler é uma construção e, como tal, é de grande valor compreender se existe alguma relação entre a leitura durante sua formação social e a aspiração acadêmica destes atores.

Os atores da comunidade acadêmica - aqui especificando os acadêmicos - são os principais responsáveis pela formação de novos profissionais no espaço das universidades, além de assumirem a posição de influência no desenvolvimento humanístico e social dos discentes dos mais diversos cursos, disciplinas e áreas do conhecimento. Neste contexto, esta pesquisa é relevante no que tange ao entendimento da trajetória não apenas acadêmica, mas a formação social dos acadêmicos.

Na classificação de áreas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a Biblioteconomia é uma subárea, inserida na área da Ciência da Informação, que por sua vez está inserida na grande área das Ciências Sociais Aplicadas (BRASIL, 2013). Assim, trata-se de uma área que integra pontos de vista teóricos e metodológicos com sua aplicação no âmbito social. Outro ponto que fundamenta essa proposta é que a Biblioteconomia volta-se para o tratamento, a organização e a disseminação da informação, com vistas ao atendimento de um determinado público/comunidade (RUSSO, 2010). A partir disso a pesquisa é pertinente posto que não apenas investiga se teorias fundamentadas estão relacionadas com práticas sociais, mas também mostra como é feita essa relação. Enquanto disciplina social, a Biblioteconomia tem papel fundamental nessa relação a partir do momento que é construída para se integrar com uma comunidade.

Sob o aspecto do campo empírico adotado destaca-se que o Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação (CBG) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) possui distinção pela ênfase dada à área de Gestão. Assim sendo, este estudo é importante para o CBG visto que o ofício de gerir só é possível pois existem pessoas para realizá-lo. Assim, entender os padrões de estímulo à leitura na formação social dos agentes que atuam no CBG é de suma importância para a construção de um Curso que integra processos técnicos com a aplicação no social.

Além disso, incorpora-se também a ideia de que os benefícios da leitura vão bem além do “simples” ato de auxiliar na formação profissional e acadêmica do ser humano. A leitura apoia o dever de formar cidadãos críticos com pensamentos autônomos. Com a leitura, o indivíduo aprende a ler o mundo (FREIRE, 1989).

1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente trabalho está sistematizado de forma a contemplar os objetivos estabelecidos em 6 seções primárias, além desta introdução.

A segunda seção discorre sobre a leitura, o leitor e os padrões de estímulo à leitura. Caracteriza a leitura como construção social. Fala sobre os diferentes modos como se dá a leitura, tanto em relação ao mundo, quanto em seu processo formal, na leitura de textos, relacionando-a com a formação do indivíduo. Em seguida, pondera sobre o poder transformador da leitura (literatura) em momentos adversos. Por fim, fala sobre seus padrões de estímulo, ou seja, etapas necessárias para formar um leitor, para estimular a leitura em um sujeito.

Na terceira seção é abordado os conceitos de *habitus*, campo e capital, caracterizando à luz das obras de Pierre Bourdieu. Esta seção discorre sobre o modo como o indivíduo se relaciona com um grupo e como este grupo – sociedade – molda e é moldado pelos agentes nela inseridos. A subseção fala sobre o campo acadêmico e a comunidade acadêmica, ou seja, como ocorrem as relações entre os seres acadêmicos dentro do campo científico, como é adquirido capital e como funcionam as regras do jogo científico.

A quarta seção realiza um panorama sobre o funcionamento da universidade no Brasil, contextualiza a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e seu papel para a história do ensino superior no país. Em seguida, mostra as origens e o funcionamento do Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação da UFRJ, com um levantamento do perfil dos docentes do curso.

A quinta seção discorre sobre os procedimentos metodológicos utilizados na execução do trabalho, indica o campo empírico, a população e a amostra. Apresenta o questionário como técnica de coleta de dados. A seguir, determina as perguntas que foram utilizadas para coletar os dados, bem como os objetivos de cada uma.

A sexta seção levanta um perfil do corpo docente do CBG e mostra a análise dos dados computados pelo questionário enviado aos professores. A análise foi feita sob a luz

dos conceitos levantados nas seções 2, 3 e 4 e procura responder o problema de pesquisa levantado nesta introdução e desenvolvido durante o trabalho.

A sétima seção realiza um panorama sobre o trabalho, mostrando a relação entre a formação do leitor e a construção coletiva da informação. Apresenta uma conclusão acerca do objetivo geral e apresenta propostas de estudos que podem ser desenvolvidos a partir dos dados e da análise do estudo.

2 LEITURA

Para compreender o que é a leitura, é necessário entender as peculiaridades que permeiam seus conceitos. A leitura é, grosso modo, uma experiência que permite ao indivíduo não apenas decodificar signos linguísticos ou decifrar sinais, mas também dar sentidos a esses sinais. A leitura, então, estabelece um diálogo entre o objeto a ser lido e o leitor – e este objeto não precisa necessariamente ter caráter escrito (MARTINS, 2006 apud OLIVEIRA; PRADOS, 2014, p. 1).

De forma geral entende-se que o objeto da leitura pode ter caráter escrito, sonoro, gestual, imagético ou pode ser um acontecimento da sociedade (MARTINS, 2006 apud OLIVEIRA; PRADOS, 2014, p. 2), não ficando preso ao estigma da decodificação de signos (palavras) que representam algo. A leitura é algo que envolve todos os âmbitos da sociedade, sendo complexa e simples ao mesmo tempo – uma vez que todos os seres humanos aprendem a ler, mesmo que não aprendam a ler textos propriamente ditos. Tal observação pode ser evidenciada quando Freire (1989, p. 9) enuncia que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ao utilizar a expressão “leitura de mundo”, o autor se refere aos significados que ele atribui aos diversos contextos da sociedade, ou seja, o modo como enxerga o mundo e interpreta é entendido como uma das espécies da leitura.

Este processo funciona, então, como uma “compreensão de mundo” e o primeiro contato do “leitor” com o objeto a ser lido é dado na relação que é estabelecida entre o leitor e o objeto a ser lido.

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. (COSSON, 2014 apud OLIVEIRA; PRADOS, 2014, p. 3).

No contexto textual, o processo de leitura se estabelece quando o autor expressa algo em um objeto (em um texto, na perspectiva do autor), que será apreendido pelo leitor em uma determinada circunstância (contexto). Ler seria, então, buscar o que o autor diz, o que seria o ponto de partida e o objeto principal desta relação (COSSON, 2014 apud OLIVEIRA; PRADOS, 2014, p. 3).

Na verdade o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais, às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante. (MARTINS, 2003, p. 17)

O indivíduo aprende a ler textos de acordo com seu contexto, o que enfatiza a ligação entre o processo de aprendizagem e leitura com sua formação social. Porém, ao focar na leitura textual, é importante compreender que a língua não é o suficiente para a leitura ser efetiva (MARTINS, 2003, p. 17).

A leitura deve então ser pensada como uma construção social, pois depende de diversos agentes sociais para que a experiência ocorra. De certa forma, para que as palavras (ou situações, quando falamos de leitura de mundo) possam ter significado, elas dependem muito da carga pessoal de vida e experiência de quem está lendo (YUNES, 2002, p. 10).

Ler não é apenas um ato, ler é um processo, uma experiência. Mesmo que seja costume atrelar esta experiência com textos, a escrita é apenas uma entre os sistemas de linguagem visual e todos são passíveis de leitura. Entende-se então que a leitura pode ter duas funções distintas: a primeira, com um caráter informativo – escreve-se para comunicar, ler para se informar – e a segunda, um poder simbólico, que pode ter relação com o informativo, mas que vai além. “Lendo, adquirimos saber; ora saber é poder, e essa verdade se afirma no dia-a-dia no tipo de sociedade em que vivemos, uma sociedade em que informação pode ser decisiva” (SCLIAR, 2008, p. 38).

2.1 O LEITOR E A LEITURA

Baseado no processo formal de educação – onde um indivíduo é inserido desde os primeiros anos em um ambiente escolar, de modo a ser educado, alfabetizado e letrado (COLELLO, 2009, p. 4) – o texto é colocado como tema central do processo de leitura.

O texto, nas suas linhas e entrelinhas, é o que interessa no processo de leitura, por isso ler começa na compreensão do que diz o texto e tem como ápice a identificação da estrutura ou o reconhecimento dos mecanismos retóricos do texto. Dessa forma, em sua visão mais básica, a leitura é, antes de qualquer coisa, um processo de decifração do texto, de decodificação daquilo que o texto diz. Nos casos mais elaborados, ler é desvelar o texto em sua estrutura, tal como se observa na proposta hoje comum nos manuais de literatura de se analisar um texto poético a partir das camadas sonoras, lexical e imagística com que é constituído. Ler é analisar o texto. (COSSON, 2014 apud OLIVEIRA; PRADOS, 2014, p. 3).

A leitura, porém, passa muito do texto no centro do procedimento, difundido no processo formal de educação, junto com a alfabetização, tão disseminado nas escolas. É importante pensar no ato de ler como “ação da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo” (YUNES, 1995, p. 185).

Para que um leitor seja formado, recomenda-se que a leitura seja estimulada desde muito cedo na vida das crianças e praticada ao longo de toda vida, já que além de ser uma prática social, na qual se inclui o autor e o leitor, é também uma atividade que diz respeito a um processo discursivo (CARVALHO; OLIVEIRA, 2004 apud SANTOS, 2011). Contudo, o leitor pode ser formado ou transformado durante todo o seu percurso. O mais emergente neste ponto é que desenvolver o conhecimento sobre a língua, o mundo e pelo gênero discursivo a partir do prazer de ler com o desenvolvimento afetivo (SOUSA, 2008).

Petit (2009) realiza uma reflexão sobre a presença da leitura em lugares adversos, em situações extremas de guerra ou prisão ou situações de crise, onde pessoas precisam se reinventar ou redescobrir. Nesses casos a leitura enquanto texto é de extrema importância para esses indivíduos que descobrem nela uma ponte para uma reconstrução pessoal ou apenas uma atividade psicologicamente saudável.

Assim, pode-se compreender que é por meio da leitura que a interioridade do ser humano é modificada, propiciando ao leitor uma sensação de continuidade, principalmente em momentos de tormenta. A leitura funcionaria então como uma “maneira de se reafirmar, dia após dia” (PETIT, 2009, p. 91). A literatura neste contexto funciona como um suporte, fazendo com que o leitor em situação crítica consiga ler o mundo de outra maneira, através de representações simbólicas.

Não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, precisamos de mediações, de representações, de figurações simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior. O que está em nós precisa primeiro procurar uma expressão exterior, e por vias indiretas, para que possamos nos instalar em nós mesmos. (PETIT, 2009, p. 115)

Deste modo a leitura pode ser pensada em seu sentido pedagógico, além do lugar-comum do processo de formal de educação, mas num sentido psicológico, através de valores catárticos, terapêuticos. Petit (2009) então evidencia o modo como a leitura – mais especificamente a literatura – pode ser ligada com a construção psicológica do sujeito, já que a literatura é capaz de tornar o indivíduo mais crítico e capaz de explorar melhor as experiências sociais.

Também é necessário pensar na relação entre o leitor e a leitura. Independente da distância ou do espaço, a leitura tem o poder de transformar leitores isolados em uma comunidade. Ao passo que, em geral, a leitura é uma experiência pessoal e silenciosa, ela nem sempre ocorre desta forma. Seja nos mosteiros, onde um monge lia em voz alta, mesmo que os outros monges soubessem ler, ou no século XIX, quando os pais liam para a família, mesmo que todos os integrantes da família soubessem ler ou o modo como um leitor silencioso usa a internet para compartilhar suas impressões de leitura, o texto proporciona um vínculo emocional com o leitor, com o autor e com os outros leitores (SCLIAR, 2008, p. 39).

Ao mesmo tempo em que a leitura informa, ela também tem a função de emocionar, dar prazer. E isso fica evidenciado quando se observa a leitura como experiência.

2.2 LEITURA COMO EXPERIÊNCIA

A experiência da leitura pode ser condicionada de diversas formas, como a influência dos pais, dos colegas, dos meios de comunicação social, dos professores, da escola, da religião, entre outros. De forma geral trata-se de um processo, onde cada experiência deve ser agradável e bem-sucedida (SILVA, 1979 apud ARAÚJO, 1986).

A iniciação na leitura, na infância, tem tons de aventura, uma experiência lúdica. No processo de formação enquanto pessoa inserida na sociedade, esses papéis acabam se invertendo. O processo formal de educação escolar acaba por atribuir outros valores à experiência da leitura de textos. Ler passa então a ser obrigação – textos para vestibulares, para deveres escolares, para análises gramaticais – o que impacta negativamente a experiência (YUNES, 1995).

Na sociedade brasileira, uma das metades não lê porque não sabe, a outra não lê porque não quer. Por que então insistimos na escola? Pelo diploma, pelo cumprimento formal de um rito iniciático ao universo da produção? [...] vamos à escola “aprender a ler” e saímos de lá detestando tudo que se relacione com ela: estudo, pesquisa, redação, etc. (YUNES, 1995, p. 86).

No Brasil, a escola é a maior responsável pela formação de leitores, já que estimula (e obriga) a uma cultura da leitura, mas esta não é uma política efetiva, uma vez que só forma leitores funcionais, ou seja, aqueles que só leem com um objetivo pragmático (ASSUMÇÃO, 2008).

Como compreender, então, a ligação entre a leitura enquanto experiência e os métodos de estímulo tanto para novos leitores quanto para o resgate de leitores? Para tanto, é

necessário entender a fonte de prazer que está na leitura. Ler depende do contexto, da bagagem e da percepção do leitor. O prazer¹ de ler está na descoberta, nos sentimentos positivos que obter informações traz ao leitor (YUNES, 1995).

Pensando em padrões de estímulo à leitura, Pennac (2008) compilou em sua obra “Como um romance” os “dez direitos do leitor”, onde o autor aponta possíveis causas para o desestímulo à leitura e modos de reverter este processo. A experiência de leitura deve ser o mais agradável e natural o possível, já que geralmente, principalmente enquanto mais jovens, as pessoas costumam ter aversão a obrigações. Qualquer atividade imposta ao aprendiz, na condição de ordem, costuma gerar efeito oposto ao desejado, logo o indivíduo deve desenvolver este hábito a seu próprio ritmo (PENNAC, 2008).

Outros padrões que estimulam a leitura são o direito de não ler, o de ler “qualquer coisa” e o direito de pular páginas, se necessário. São padrões necessários para transformar a leitura num processo orgânico. Prender a leitura a regras gera o efeito de desestimular o leitor, então entender a capacidade de utilizar a ferramenta como lhe convém faz com que a experiência seja mais acolhedora para o expectador (PENNAC, 2008).

A leitura deve contar com o leitor, entender que ele também contribui com o texto, através de sua percepção. O prazer na leitura está na descoberta, na exploração. Para tanto, é necessário que existam condições explícitas para que o leitor torne-se íntimo da leitura. A valorização da leitura deve estar presente nos ambientes frequentados pelas crianças, para que um leitor se forme (YUNES, 1995).

Ler serve para ampliar os horizontes. A leitura funcional, com propósito específico, não traz mudanças qualitativas de vida. É importante adicionar que a leitura sozinha não tem o poder de resolver os problemas sociais ou individuais do sujeito, mas confere à sociedade outras opções de compreender situações, através da informação (YUNES, 1995).

Há, portanto, um prazer na informação obtida, uma sensação de amplitude relacionada à leitura. Para que este processo seja concretizado, é necessário que se reinvente o modo de ler – como vem ocorrendo desde os povos começaram a registrar informações – o modo de se relacionar com a leitura.

¹ Prazer é um estado de satisfação do desejo, onde é possível encontrar o bem-estar, mesmo que passageiro. O ser humano, no entanto, tende a repetir ações que lhe proporcionam prazer, num modo de compensar experiências repressivas do cotidiano (YUNES, 1995, p. 185)

3 *HABITUS*, CAMPO E CAPITAL

É necessário compreender as particularidades que permeiam a formação social de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos e, para isso, faz-se necessário entender os conceitos de *habitus*, campo e capital. A escolha desses conceitos está fundamentada na interdependência da formação de um ser e de um grupo social. A apresentação e compreensão será elaborada à luz de obras do sociólogo francês Pierre Bourdieu, que com estudos e pesquisas em torno de temas que perpassam a educação, a linguística e a cultura, entre outros aspectos.

Bourdieu usou estes três conceitos – *habitus*, campo e capital – para explicar a praxiologia, realizando uma análise epistemológica através da releitura de critérios relacionados ao objetivismo e da fenomenologia para a elaboração do seu próprio método de análise – a praxiologia (FREITAS, 2012).

O *habitus* pode ser compreendido como estruturas que permitem e explicam as relações interacionais de um indivíduo ou um grupo com estruturas e condicionamentos sociais. Isto possibilita ao sujeito materializar e incorporar a memória coletiva², como aponta Cuche (1999, p. 173), naturalizando fatos sociais.

[os *habitus*] são sistemas de *disposições* duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, a funcionar como princípios geradores e organizadores de práticas de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor que se tenham em mira conscientemente estes fins e o controle das operações necessárias para obtê-los. (BOURDIEU, 1980 apud CUCHE, 1999, p. 171).

Esses “esquemas” dependem exclusivamente de experiências que estão intimamente interligadas aos campos em que este agente está inserido, bem como aos capitais acumulados durante sua vida em diferentes campos. Dessa forma, o *habitus* funciona como um instrumento que aponta a mediação entre as disposições estruturadas (no campo social) e as estruturantes (na mente, adquiridas através de diferentes capitais, que também estão interligadas aos campos, criando um ciclo).

² Segundo Halbwachs (1990), a memória coletiva tem relação com as representações que um indivíduo faz de determinado espaço e como estas representações estão intimamente ligadas ao grupo social em que o indivíduo se encontra.

Pensar na relação entre o indivíduo e o ambiente em que está inserido sob a ótica do *habitus* é entender que “o indivíduo, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados” (SETTON, 2002, p. 63).

O *habitus*, então, pode ser visto como um “conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática” (SETTON, 2002, p. 64) e isso permite que o indivíduo possa interiorizar comportamentos e preceitos, os naturalizando.

As estruturas relacionadas ao *habitus* ultrapassam o nível da consciência realizando uma mediação entre as condutas sociais e as práticas individuais. Todo esse esquema é adquirido durante a vida do indivíduo, ao longo da sua formação e é fruto de um trabalho de inculcação, ou seja, do processo de impressão de uma realidade no espírito deste sujeito. Sendo assim, essas estruturas podem sempre ser atualizadas e modificadas de acordo com novas experiências e práticas do sujeito (GARCIA, 1996, p. 65).

O *habitus*, então, deve ser visto como um conjunto de esquemas de assimilação, apropriação e atuação, que são postos em prática, levando em consideração as diversas conjunturas que o estimulam dentro de um campo específico.

A relação entre o *habitus* e o campo é interdependente e essencial para seu pleno entendimento (BOURDIEU, 1992 apud SETTON, 2002, p. 65). Essa relação dialética pressupõe uma analogia à conexão entre o indivíduo e a sociedade, onde o *habitus* individual estaria relacionado ao sujeito e o campo à sociedade.

O conceito de campo está relacionado a diferentes espaços da vida social e das práticas sociais e possuem estruturas próprias e autônomas em relação a outros campos e espaços sociais. Estes campos se organizam em torno de práticas e objetivos específicos e possuem uma lógica própria de funcionamento, com relações entre os atores no interior de cada campo (GARCIA, 1996, p. 66)

Um campo se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (cada categoria de interesses implica a indiferença em relação a outros investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres, desinteressados). Para que um campo funcione é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas a disputar o jogo dotadas de *habitus* que impliquem o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc. (BOURDIEU, 1983 apud GARCIA, 1996, p. 66).

Os campos se estruturam a partir de relações de aliança e/ou disputa entre seus personagens que lutam por formas específicas de capital simbólico. Estas disputas implicam em hierarquias, que serão determinadas a partir de maior ou menor detenção de capital.

A noção de campo existe para designar um espaço “relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias” (BOURDIEU, 2004, p. 20). O campo enquanto espaço é um local onde os agentes produzem, reproduzem e difundem a arte, a literatura ou ciência, dependendo de que campo esteja sendo tratado.

O que determina a posição entre dominante e dominado no interior do campo é a posse de um capital específico. Ela também é determinada pela posição conquistada dentro do campo e pela posição do campo em relação ao campo do poder - social, político e econômico. O campo, então, é “o lugar de constituição de uma forma específica de capital” (BOURDIEU, 2004, p. 26).

Dentro desse contexto, o capital simbólico seriam instrumentos, formas simbólicas como “estruturas estruturantes”, atribuindo papéis ativos na construção de um mundo objetivo. Estes instrumentos simbólicos podem ser considerados instrumentos de dominação, uma vez que são caracterizados pelo “efeito ideológico de universalização dos interesses particulares” (PINTO, 2000, p. 77). O capital simbólico se baseia em atos de conhecimento e reconhecimento, atribuídos ao agente, dentro de um determinado campo.

O capital cultural pode existir sob três formas: o incorporado, o materializado e o institucionalizado, sendo as três formas simbólicas. O capital incorporado constitui-se como integrante da pessoa, não podendo ser substituído facilmente, pois está interligado ao processo de formação do indivíduo. Este capital está intimamente ligado à uma hereditariedade, ou seja, ligada as heranças passadas ao agente. O capital materializado ou objetivado é o tipo de capital adquirido através de suportes materiais – podendo estar relacionado ao capital econômico, adquirido através do dinheiro, ou o capital cultural, adquirido através de livros ou obras de arte, por exemplo. O capital institucionalizado é o capital adquirido através de títulos garantidos e sancionados legalmente. Estes títulos podem ser escolares ou acadêmicos. A posse desses capitais determina as regras do jogo dentro de um campo (BOURDIEU, 1984).

3.1 O CAMPO ACADÊMICO E A COMUNIDADE ACADÊMICA

O campo científico é “um mundo social” com leis e regras próprias, com autonomia, assim fugindo das demandas político-científicas da sociedade fora do campo (BOURDIEU, 2004, p. 20). Uma das grandes discussões acerca da teoria dos campos seria o grau de

autonomia que cada campo – e seus subcampos – usufrui. Nesse sentido, entender as crenças e regras do jogo científico é de suma importância para entender o funcionamento da comunidade científica e, mais para frente, a comunidade acadêmica.

O grau de autonomia de um campo pode ser verificado por sua capacidade de refratar, ou seja, a retradução das pressões e demandas externas ao campo. Assim sendo, o modo como fatores externos impacta diretamente a produção de um campo determina seu grau de autonomia. Então, quanto mais um campo é capaz de refratar, modificar completamente as imposições externas, mais autônomo ele será. Seu grau de autonomia está diretamente ligado à sua capacidade de resistência a fatores externos (BOURDIEU, 2004, p. 22).

Dentro do campo os agentes criam um espaço, sendo esse espaço dependente dos agentes, e isso significa que “o espaço só existe pelos agentes e pelas relações objetivas entre os agentes que aí se encontram” (BOURDIEU, 2004, p. 23). Um só agente pode ser capaz de deformar toda estrutura de um campo, por exemplo, Einstein deformou todo o campo científico com suas contribuições. Dessa forma é possível entender que a estrutura das relações objetivas entre agentes em relação ao campo determina o que eles podem e não podem fazer – “é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição” (BOURDIEU, 2004, p. 23).

A estrutura do campo científico é determinada pela distribuição de capital científico. Inicia-se, então, um ciclo, onde, grosso modo, a quantidade de capital científico (dentro do campo científico) determinará a posição do agente na estrutura e a posição do agente na estrutura determina o que ele pode ou não fazer dentro do campo. A quantidade de capital científico acumulado pelo agente também pode determinar a estrutura do campo – voltando ao exemplo de Einstein, a quantidade de capital científico, modificou toda a estrutura do campo científico.

Os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço. Mas, contrariamente, cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto mais brutalmente quanto seu peso relativo seja mais frágil. Essa pressão estrutural não assume, necessariamente, a forma de uma imposição direta que se exerceria na interação (ordem, “influência” etc). (BOURDIEU, 2004, p. 24)

A quantidade de capital científico ditará a influência do agente dentro do campo, o que também ajuda a determinar o que é um objeto importante ou não para os pesquisadores em

um dado momento, ou seja, onde estes outros agentes com menos posse de capital concentrarão seus esforços como distinção.

Nos casos inteiramente excepcionais, nos quais, por uma descoberta revolucionária, capaz de questionar os próprios fundamentos da ordem científica estabelecida, um cientista redefine os próprios princípios da distribuição do capital, as próprias regras do jogo. (BOURDIEU, 2004, p. 25)

O capital científico que é “uma espécie particular do capital simbólico” (BOURDIEU, 2004, p. 26). Ele é baseado no reconhecimento “atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes dentro do capital científico”, ou seja, o capital científico é acumulado não através da produção científica do agente, mas do reconhecimento desta produção.

A posse de capital é um importante instrumento de dominação, uma vez que modifica o modo como as relações irão acontecer dentro de um campo. O modo como funciona a comunidade acadêmica é um exemplo da dominação pelo capital, uma vez que geralmente quem possui grande quantidade de capital cultural terá acesso às ferramentas necessárias para se obter capital científico, já que o capital cultural está intimamente relacionado à distinção escolar e esta distinção está relacionada à entrada na universidade, que é um dos principais meios de adquirir capital científico (BOURDIEU, 1984, 1989, 1996, 2007).

Esta estrutura determina o funcionamento de todos os campos, e ajuda a entender o funcionamento da comunidade acadêmica, que se encontra dentro do campo científico. Sua posição no campo, que é condicionada pela quantidade de capitais que o agente possui, determinará suas possibilidades de atuação dentro dele. Este ciclo só é quebrado, dentro do campo científico, quando há uma descoberta que revolucione o que já é conhecido.

A quantidade de citações que o agente recebe de sua pesquisa é um indicativo da quantidade de capital científico que este agente possui em determinado campo. Este indicador pode ser impulsionado com outros modos de reconhecimento e consagração deste conhecimento. Um capital diferenciado adquirido através de descobertas excepcionais ou por grande reconhecimento e consagração, por exemplo, gera um reconhecimento particular, gerando efeitos diferenciados (BOURDIEU, 2004, p. 27). Esses efeitos contribuem para afirmação das regras do jogo, ou seja, as regras, leis e parâmetros que iluminam o jogo científico, o modo como o campo científico irá se comportar (L'ÉSTOILE, 2005).

Os conceitos apresentados nesta seção são ajudados a compreender a leitura enquanto construção social e também o funcionamento da comunidade acadêmica e da universidade.

4 UNIVERSIDADE

As atividades relacionadas ao ensino superior no Brasil começaram com a chegada da família real portuguesa em 1808, com o decreto que criou o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro. Segundo Fávero (2006, p. 20) isso contribuiu para a instalação de centros médico-cirúrgicos no Rio de Janeiro e na Bahia, que geraram, mais tarde, matrizes para a criação das faculdades de Medicina das universidades que hoje são conhecidas como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A primeira universidade no Brasil nasceu das pressões para que o governo federal assumisse um projeto universitário diante do aparecimento de propostas de instituições universitárias livres em nível estadual. Com a proclamação da república foi criada uma ordem jurídica, o que liberou antigos anseios federativos, contribuindo para iniciativas de criação de instituições de ensino superior em diversos estados (FÁVERO, 2007, p. 3).

Desde a proclamação da república, quando modelos de universidade começaram a ser estabelecidos e a primeira universidade foi instituída no Brasil, são discutidas as suas funções e papéis a serem desenvolvidos. Existem duas fortes posições sobre esses papéis: a que diz que a universidade deve ter a função básica de formar profissionais e desenvolver pesquisas científicas, com enfoque na formação profissional do indivíduo. O outro posicionamento pensa na universidade como um espaço mais amplo, como um “foco de cultura, de disseminação da ciência adquirida e de criação de ciência nova” (FÁVERO, 2006, p. 23).

Para pensar na relação entre a sociedade e a universidade é necessário compreender que esta é uma instituição social. A universidade reflete a sociedade onde está inserida, em comportamentos e debates, mesmo que os universitários se ponham a favor ou contra esses valores (CHAUÍ, 2001, p. 35).

Nas universidades brasileiras, alguns momentos e debates se repetem de maneira quase hegemônica. O primeiro deles é a aceitação da avaliação universitária de modo desconectado aos ensinamentos fundamental e médio, como se a universidade não tivesse relação ou responsabilidade com esses. A universidade como integrante da sociedade sempre pensa o método de acesso ao ensino superior (CHAUÍ, 2001, p. 35). Outro debate constante é a avaliação universitária pela titulação e publicações acadêmicas, sem um vínculo direto com o ensino. A universidade brasileira segue o modelo das universidades privadas americanas de avaliação universitária, que prioriza a produção acadêmica e a titulação na disputa por cargos (CHAUÍ, 2001, p. 35). O modo como a universidade pode contribuir diretamente para a economia é outra discussão. O maior embate aqui é a ideia de modernização racionalizadora

que a privatização da universidade traria, trabalhando em conjunto com empresas privadas, o que acontece no modelo americano, em contraste com o modelo atual, que garante universidade pública e gratuita disponível para toda a sociedade (CHAUÍ, 2001, p. 36). Um último debate recorrente é o modo como é feita a distribuição de recursos financeiros públicos dentro da universidade para a pesquisa. No Brasil esta distribuição é feita através de “linhas de pesquisa”, uma decisão que faz sentido para as áreas exatas e biomédicas que estão ligadas com grandes laboratórios e empresas, que possuem grandes equipes e lucram bastante com isso. O grande problema é que esta divisão pode desfavorecer as áreas de humanidades (CHAUÍ, 2001, p. 35).

O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 diz que para que um instituto de ensino superior seja considerado como universidade, ele precisa obedecer ao princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, já que “equiparadas essas funções básicas merecem igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior que, do contrário, violarão o preceito legal” (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 269).

Para tratar da indissociabilidade na universidade, é necessário pensar em sob o prisma da relação entre ensino, pesquisa e extensão em seu ambiente. Ao falar sobre a relação entre esta tríade é preciso entender que a extensão e o ensino não são acessórios à pesquisa, mas sua continuidade. A universidade deve estar integrada com a comunidade, de modo a modificar a realidade estudada. Onde não há relevância social na pesquisa, não há indissociabilidade. Por sua vez, o ensino sustenta a extensão ao passo que a serve (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 269).

4.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Com a proclamação da república várias tentativas de estabelecer uma universidade propriamente dita foram feitas, mas somente em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano, que ocasionou a junção da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina e a Faculdade Nacional de Direito. Dessa união nasceu a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) em 1920, hoje conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (FÁVERO, 2006).

No início da década de 1920 o Brasil passava pelo momento de “profissionalização” dos educadores, somada à criação de associações voltadas à ciência e à educação, como a Sociedade Brasileira de Ciências (transformada posteriormente na Academia Brasileira de Ciências) e a Associação Brasileira de Ciências, que foram instituições que discutiam, em

nível nacional, sobre os novos rumos da educação no Brasil, bem como políticas de educação e a institucionalização da ciência no país. Esta contextualização é basilar, pois os modelos de ciência oferecidos pela URJ eram dissonantes do ideal promovido por estas instituições, o que suscitou muitas críticas ao modelo de universidade oferecido à época (OLIVEIRA, 2011, p. 153).

A URJ foi a primeira universidade criada pelo governo federal no Brasil, nascida da junção das três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas, que conservaram suas características. À universidade foi assegurado autonomia didática e administrativa, o que gerou críticas de educadores devido à falta de clareza quanto às orientações que o instituto universitário seguiria (FÁVERO, 2006, p. 22). Apesar de todas as polêmicas que envolveram a criação da URJ, sua instituição fez reascender debates que perduram até os dias atuais: a concepção de universidade, o papel da universidade para a sociedade, autonomia universitária e modelos a serem seguidos (FAVERO, 2006, p. 23).

As críticas ligadas ao modelo da URJ estavam ligadas ao fato de que o funcionamento da universidade era uma espécie de “fachada” e que não funcionava verdadeiramente como universidade, já que a URJ nada mais era que um conglomerado de escolas, que funcionavam de forma independente, mantendo seu próprio currículo, tão desconectadas quanto antes de se institucionalizarem como unidade universitária (OLIVEIRA, 2011, p. 155). Na prática, a URJ apenas “sanava” (de forma rasa) as necessidades quanto à implantação de um ensino superior no Brasil. Esse modelo corroborava para o impedimento da introdução da universidade moderna no país. A Universidade do Rio de Janeiro estava ligada aos interesses políticos das escolas profissionais isoladas, o que garantiu, durante décadas, o ideal da universidade (OLIVEIRA, 2011, p. 156).

Em seu modelo atual, a UFRJ é uma Instituição de Ensino Superior que reúne as atividades de ensino, extensão e pesquisa, obedecendo ao princípio de autonomia didático-científica. Conta atualmente com 50 unidades acadêmicas e 155 cursos/habilitações, distribuídas em dois campi e diversas outras localidades (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, c2014). Hoje a UFRJ é a maior universidade federal do Brasil, considerando o número de docentes, discentes e cursos oferecidos tanto na graduação, quanto na pós-graduação, tendo oferecido 9.371 (nove mil, trezentas e setenta e uma) vagas de acesso à graduação em 2015. De acordo com dados do ano de 2014, a universidade possui mais de 40 mil alunos no programa de graduação e cerca de 10 mil alunos matriculados na pós-graduação *stricto sensu*, em 97 cursos de mestrado e 81 cursos de doutorado. Este número somado a quase 3 mil alunos de pós-graduação *lato sensu*, configura à UFRJ um número aproximado de

54 mil alunos no corpo discente (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, c2015).

4.1.1 Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação

O Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação (CBG), faz parte da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC), que junto com a Faculdade Nacional de Direito (FND), o Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (COPPEAD), o Instituto de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) e o Instituto de Economia (IE) compõem Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, c2015).

O curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação da FACC/UFRJ busca formar profissionais de informação bibliotecários com perfil multi e interdisciplinar para atenderem ao mercado que atualmente se apresenta em franca expansão, capacitados para atuarem em múltiplas vertentes, incluindo desde as bibliotecas convencionais – públicas, especializadas e universitárias - aos centros de informação, serviços de documentação, editoras, agências publicitárias, jornais, emissoras de rádio e televisão, empresas de consultoria, indústrias, sites da Internet, entre outros. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, c2015).

O Curso tem por objetivo formar profissionais de informação, bibliotecários, capazes de atender as demandas do mercado informacional com a competência em administrar o ciclo da informação - desde o processo de geração, ao de tratamento, armazenamento e disseminação, visando atender as necessidades informacionais dos usuários. (RUSSO; SANTOS, 2008).

O CBG possui uma premissa diferenciada, no que tange a formação biblioteconômica ao bibliotecários gestores capazes de gerir unidades, sistemas e redes. No atual projeto político-pedagógico, o currículo é composto por 51 disciplinas de caráter teórico e 22 de caráter optativo (RUSSO; SANTOS, 2008).

Apesar de ser vinculado à FACC, o CBG tem como forte característica sua interdisciplinaridade com outras áreas dentro da universidade, possuindo disciplinas oriundas de outras unidades, tais como o IE, Instituto de Matemática (IM), Escola de Belas Artes (EBA), Faculdade de Letras (FL), Escola de Comunicação (ECO), Instituto de Filosofia e

Ciências Sociais (IFCS), Instituto de Psicologia (IP), Escola Politécnica (POLI) e o Núcleo de Tecnologia Educacional em Saúde (NUTES) (RUSSO, 2012, p. 16).

O CBG está organizado em sua estrutura que coincidem com a organização em dois campi. O campus Praia Vermelha, localizado no bairro da Urca, com ingressos do primeiro período iniciando suas atividades no primeiro semestre do ano letivo e o campus Cidade Universitária, localizado na Ilha do Fundão, com ingressos do primeiro período iniciando suas atividades no segundo semestre do ano letivo. As aulas ministradas no campus Praia Vermelha são essencialmente vespertinas, enquanto as aulas ministradas na Cidade Universitária têm seu horário vespertino/noturno.

O ingresso dos alunos é realizado pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que seleciona os aprovados através das notas obtidas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibular que seleciona estudantes para a maioria das universidades federais do Brasil (BRASIL, c2016).

Os docentes do CBG devem possuir graduação ligada à área de conhecimento a que ministrará a disciplina, porém grande maioria dos professores ligados ao Curso são qualificados com formação em pós-graduação.

A proposta político-pedagógica do CBG foi elaborada a partir da análise de 38 currículos de cursos de Biblioteconomia em Universidades Federais e Estaduais espalhadas pelo Brasil. A maior preocupação na elaboração desta proposta pautava-se na inovação que carecia nos currículos analisados. O CBG, então, tem a função de formar bibliotecários gestores, capazes de atuar no Ambiente 21, onde o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são de importância vital (RUSSO, 2012, p. 67).

A graduação de bacharelado em Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação também foi criada com ênfase em gestão a partir da percepção de uma fragilidade na administração em unidades de informação por parte dos bibliotecários e dos cursos de Biblioteconomia oferecidos no Brasil. Tal percepção estava fundamentada na análise realizada nos currículos e na observação da ausência de subsídios condizentes ao específico cargo de gestor (RUSSO, 2012, p. 16).

O CBG se preocupa com o paradigma social da Biblioteconomia, onde os serviços biblioteconômicos estão voltados para atendimento ao usuário, o que impacta diretamente no modo como os cursos de graduação formam os estudantes: de forma mais dinâmica e conectada com as necessidades do usuário (RUSSO, 2012, p. 68). Desta maneira, o curso de Biblioteconomia da UFRJ possui cerca de 40% de suas disciplinas voltadas para a área de Biblioteconomia, 30% da área de Gestão de Unidades de Informação e os 30% restantes

voltados para áreas de tecnologias e áreas complementares, necessárias à formação plena do bibliotecário.

Essas ações resultaram na Proposta Político-Pedagógica para o Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação (CBG), encaminhada, em novembro de 2003, às instâncias competentes da UFRJ, para fins de análise e aprovação. Em 29 de junho de 2005, o Curso foi aprovado pelo Conselho de Ensino de 1ª Graduação (CEG) e, em 14 de julho, pelo Conselho Universitário (CONSUNI), para ser incorporado ao rol de cursos de Graduação oferecidos pela UFRJ (RUSSO, 2012, p. 17).

A primeira turma do CBG ingressou na UFRJ no segundo semestre de 2006, completando no ano de 2016 dez anos de curso e um total de dez turmas formadas. A expansão e a consolidação do Curso na universidade e no cenário nacional dos estudos no campo da informação podem ser vistos como fatores-chave no desenvolvimento deste trabalho.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base nos objetivos apresentados indica-se o nível de pesquisa exploratório, que tem como objetivo o desenvolvimento de ideias, fortalecendo a formulação de hipóteses e problemas que poderão ser utilizados para estudos posteriores. Esses tipos de pesquisa são desenvolvidos “com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27).

O trabalho proposto tem como método de delimitação o estudo de campo, que se assemelha ao levantamento de campo quando realiza uma “interrogação direta das pessoas, cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2008, p. 55). A principal diferença entre o levantamento e o estudo de campo é que este busca um aprofundamento maior da questão a ser respondida, invés de atribuir características segundo variáveis determinadas, como aponta Gil (2008, p. 57).

Quanto ao levantamento do perfil do corpo docente, que configura a amostragem da pesquisa, foi realizada uma pesquisa documental, valendo-se de materiais que não haviam recebido tratamento analítico, passando por uma combinação e análise das informações obtidas através fontes como a plataforma “Somos UFRJ³” e a plataforma *Lattes*. Para isso, foi elaborada uma combinação entre o levantamento de todos os professores do CBG na plataforma Somos UFRJ e da análise do currículo destes professores, foi possível definir o perfil acadêmico do corpo docente do CBG. Gil (2008, p. 51) atenta para o fato de que este tipo de pesquisa minimiza erros, quando em contato com muitos dados, já que reduz a necessidade de ir diretamente à fonte da informação – o que, no caso da pesquisa, seria entrevistar todo o corpo docente, a fim de realizar o levantamento.

5.1 CAMPO EMPIRICO

O campo empírico adotado é o Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação (CBG). Tal escolha foi dada pela acessibilidade os docentes dos campi, bem como a relação estabelecida com o corpo docente, com quem a autora teve aulas durante toda a graduação.

³ O Somos UFRJ tem por objetivo “facilitar o mapeamento das competências da UFRJ [...] através do Somos UFRJ é possível identificar pesquisadores, suas especialidades e produção científica” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, c2016).

5.2 POPULAÇÃO/AMOSTRA

A população deste trabalho é composta pela comunidade acadêmica do Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação (CBG) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), localizadas nos campi Praia Vermelha e Cidade Universitária. A comunidade acadêmica é composta por docentes efetivos, docentes substitutos, técnicos e discentes. Já a amostra é composta pelos docentes vinculados à FACC e ao CBG, com disciplinas ministradas no primeiro semestre do ano de 2016 em ambos os campi, à exceção das orientadoras, que foram excluídas da amostra pela relação com a pesquisa.

A população é formada pela comunidade acadêmica do CBG, por estar alinhado com o objetivo de pesquisa, indica-se que a amostragem foi dada pela acessibilidade aos entrevistados. A amostra é considerada representativa posto que a maioria dos professores ministram aulas em ambos os semestres, nos dois campi, possibilitando uma representação real da população.

5.3 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

De modo a alcançar os objetivos delineados na execução do processo de pesquisa tem-se como técnica de coleta de dados a ser adotada para a pesquisa o questionário. Essa é uma escolha influenciada na capacidade que o questionário tem de obter informações sobre “conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.” (GIL, 2008, p. 121).

O questionário tem uma série de vantagens que serão aproveitadas ao colher os dados para a pesquisa. A primeira é que com ele é possível atingir um maior número de pessoas, independente se sua localização, já que o questionário foi enviado via mensagem de correio eletrônico. Neste caso foi de suma importância atingir o maior número de professores possível, aumentando a representatividade da amostra. Outra vantagem é o conforto do entrevistado, que pode responder o questionário quando e onde se sentiu mais à vontade (GIL, 2008, p. 122).

A organização do questionário foi estruturada com perguntas fechadas e abertas, já que este nível de estruturação permite um desenvolvimento mais flexível do questionário. Desse modo, é possível realizar uma análise objetiva das respostas obtidas mantendo sua estruturação e alcance do objetivo apresentado (GIL, 2008, p. 112).

O questionário foi sistematizado de forma a ajudar a compreender a influência da leitura na formação dos agentes da comunidade acadêmica do CBG. Para isso, 12 perguntas foram elaboradas, divididas em três blocos temáticos com objetivos abaixo delineados:

a. Primeiro bloco: este bloco tem por objetivo conhecer o entrevistado, identificar sua formação e o tempo de atuação. Desta maneira é possível compreender como a atuação profissional do indivíduo pode ter relação com as experiências de leitura, a serem explorados no próximo bloco.

Qual sua formação em nível de graduação?

Quantos anos de formado na graduação você possui?

b. Segundo bloco: este bloco tem por objetivo identificar as experiências literárias do entrevistado, enfatizando a ligação entre a leitura e a formação social.

Você gosta de ler?

Sim

Não

Quando começou a ler?

3 à 5 anos

6 à 12 anos

13 à 18 anos

19 à 25 anos

26 à 30 anos

31 à 40 anos

41 à 50 anos

Como começou a ler?

ambiente escolar

ambiente familiar

outro

Quais tipos de texto costuma ler?

Literários

Religiosos

Técnicos

Científicos

Outro

c. Terceiro bloco: identificação dos textos que auxiliaram na tomada de decisão. O objetivo deste bloco é reconhecer se existem textos em específico, se eles são de cunho literário ou acadêmico e se eles têm relação direta com a profissão do docente.

Existe alguma leitura que marcou sua vida?

Sim

Não

Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, você pode indicar o texto?

Existe algum tipo de texto que influenciou a escolha da sua graduação?

Sim

Não

Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, você pode indicar o texto?

Você indicaria algum texto que marcou a sua formação como docente aos alunos ingressantes na graduação?

Sim

Não.

Caso tenha respondido sim à questão anterior, você poderia indicar o texto?

O questionário foi aprimorado após a elaboração de um pré-teste realizado com uma professora convidada. A professora em questão é docente do curso de Biblioteconomia em outra universidade e a escolha por ela dada à acessibilidade. O suporte do questionário desenvolvido através da plataforma Formulários Google e enviado por *e-mail* para a professora. A primeira versão do questionário continha 11 perguntas, e a professora levantou questões acerca da padronização das perguntas do questionário. Dessa maneira, uma das perguntas foi desdobrada em duas, o que permitiu maior clareza na questão e alcance dos objetivos.

Após o pré-teste, com as devidas alterações realizadas, o questionário foi então enviado aos professores. A plataforma utilizada foi o *e-mail*, enviado individualmente para 29 professores e professoras do Curso. As respostas foram aceitas num período de 10 dias. Ao final foram totalizadas 19 respostas recebidas.

6 A INFLUENCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA E GESTÃO DE UNIDADES DE INFORMAÇÃO DA UFRJ

A leitura é uma experiência oriunda de uma construção social e como tal depende de diversas disposições para que ocorra. Desta maneira, é necessário compreender não apenas quais disposições são necessárias para alcançar esta experiência, mas também como esta prática pode ou não influenciar a formação do indivíduo.

Para verificar a influência da leitura na formação dos acadêmicos, a pesquisa considerou a pergunta “qual a influência da leitura na formação (*habitus*) dos atores da comunidade acadêmica do Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação da Universidade Federal do Rio de Janeiro?” para a análise dos dados computados no questionário. O questionário possuía 12 perguntas e foi enviado para 29 professores. Ao final de 10 dias, foram computadas 19 respostas.

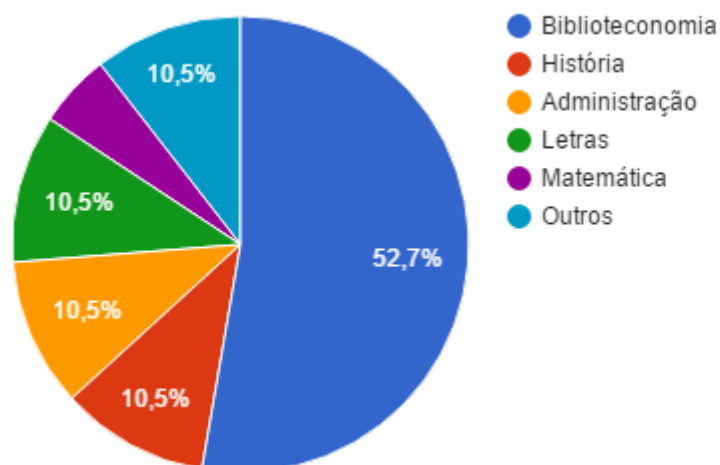
A fim de analisar o perfil do corpo docente do CBG, foi realizado um levantamento e análise do currículo *Lattes* de todos os professores. O corpo docente do CBG conta atualmente com 30 docentes efetivos, em regime de dedicação exclusiva, com carga horária de 40 horas e 15 professores substitutos, com carga horária de 20 horas. Destes, 27 são professores efetivos, 16 são contratados e 2 são professores convidados.

Quanto à formação, foram observadas a graduação e a pós-graduação. Em nível de graduação, o CBG possui professores de diversas áreas do conhecimento, mas a maioria possui graduação em Biblioteconomia, seguido por Administração, Letras, Matemática e outras áreas, como História, Economia e Arquivologia. Em nível de pós-graduação, 35% do corpo docente possui o título de Doutor, seguido de 60% que possui somente o título de Mestre, enquanto aproximadamente 5% possui apenas graduação ou especialização.

Dos 45 professores que compõem o corpo docente do CBG, 29 foram selecionados por ter ligação direta com a Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, onde o CBG está inserido. Cabe esclarecer que não houve diferenciação entre os professores efetivos ou substitutos. A orientadora e coorientadora não fizeram parte da amostra.

O primeiro bloco do questionário possui duas questões que buscam identificar a graduação e o tempo de conclusão do curso de graduação dos professores do CBG. Este bloco possui 2 perguntas e a primeira pergunta do questionário objetivava conhecer a formação a nível de graduação dos professores. Esta questão recebeu 19 respostas.

Figura 1 – Formação em nível de graduação



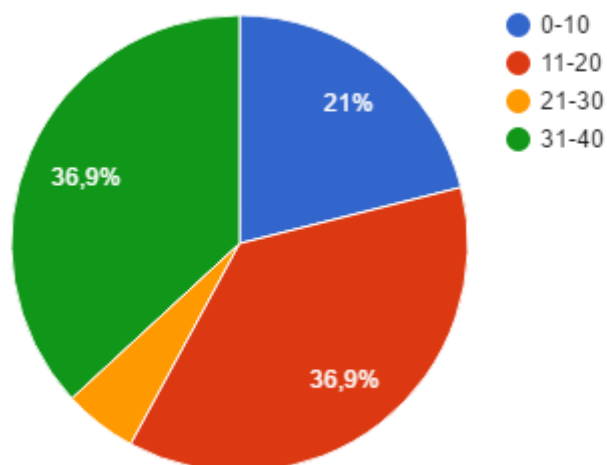
Fonte: A autora

Das 19 respostas recebidas nesta questão, 52,63% dos professores responderam que sua graduação foi no curso de Biblioteconomia em diversas universidades. Seguido por Administração, Letras e História, que computam 10,53% cada no total de respostas. Por último, a graduação em Matemática recebeu 5,26% das respostas. A fatia “Outros”, que é possível perceber no gráfico e recebeu 10,53% das respostas sinaliza os professores que responderam à pergunta com sua titulação – Doutorado, nos dois casos.

Russo (2012) sinaliza como a proposta pedagógica do curso conta com disciplinas e professores de diversas áreas do conhecimento. A pesquisa mostrou, além da concentração de bibliotecários atuando na formação de novos bibliotecários, como o curso tem relações interdisciplinares, contanto com professores de diversas graduações lecionando. O foco do curso em gestão também é atendido diretamente se observado pelos professores formados em administração.

A segunda pergunta questiona o tempo de formação da graduação dos professores. Esta era uma questão aberta e tinha por objetivo identificar quanto tempo de formado na graduação os professores possuíam, bem como uma média etária dos professoras do CBG. A questão recebeu 19 respostas. Para a construção do gráfico foi realizado um agrupamento das idades. O gráfico foi dividido em décadas: de 0-10 anos, 11-20 anos, 21-30 anos e 31-40 anos, e organizado de acordo com as idades informadas pelos professores.

Figura 2 – Tempo de formação



Fonte: A autora.

Existe uma divisão quanto ao tempo de formado dos professores. No gráfico é possível perceber que existe a mesma quantidade de professores formados entre 31 e 40 anos atrás e 11 e 20 anos atrás: 36,84% cada. A porcentagem de 21,05% se formou entre 1 e 10 anos atrás seguido de 5,26% que se formou entre 21 e 30 anos atrás. A média de anos de formado dos professores do CBG é de aproximadamente 19 anos, com moda de 12 e 40 anos e mediana no valor de 19 anos. Cabe ressaltar que muitos professores participaram do processo de criação do CBG e alguns são bibliotecários aposentados com vasta experiência na prática biblioteconômica. Em contraponto estão os professores que, embora também possuam vasta experiência profissional, são docentes com menor faixa etária.

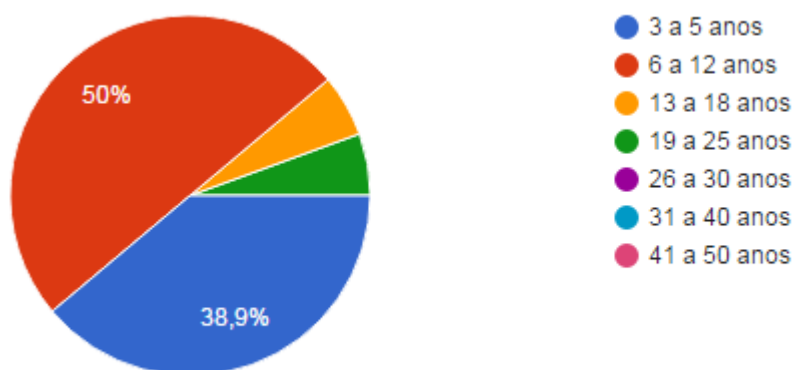
O segundo bloco de perguntas tinha relação com as experiências literárias dos professores. O objetivo principal era entender a trajetória dos docentes como leitores, onde a leitura foi introduzida e que tipos de textos edificam as experiências literárias do corpo acadêmico. Este bloco foi dividido em 4 perguntas.

A primeira pergunta foi “você gosta de ler?”. Para esta questão é necessário atentar ao fato de que 100% dos professores responderam “sim” à questão. O ato de ler é uma ação construída socialmente, bem como o gosto pela leitura. Como construção do âmbito social, a leitura é carregada de um valor simbólico, valor este que confere um poder simbólico ao agente (SCLIAR, 2008; BOURDIEU, 1989). Dentro desta perspectiva, é natural que todos os professores tenham respondido que gostam de ler, uma vez que responder “não” à pergunta

seria ir contra a construção positiva acerca dos benefícios da leitura. Isso não significa que os professores não gostem de ler e sim que, na comunidade acadêmica, onde a influência da leitura pode ser catalisadora de uma possível posse de capital científico existe quase uma obrigatoriedade pelo gosto pela leitura, uma expectativa.

A duas perguntas seguintes do segundo bloco questionam a idade e o ambiente em que a leitura foi inserida na vida dos docentes. É imprescindível adicionar que, embora o trabalho tenha focado no sentido amplo da leitura – ou a “leitura de mundo” sugerida por Freire (1989, p. 9), a estratégia utilizada na construção das perguntas foi justamente focar na leitura de textos para entender a relação entre a experiência da leitura e a formação social do indivíduo.

Figura 3 – Início da leitura: quando?

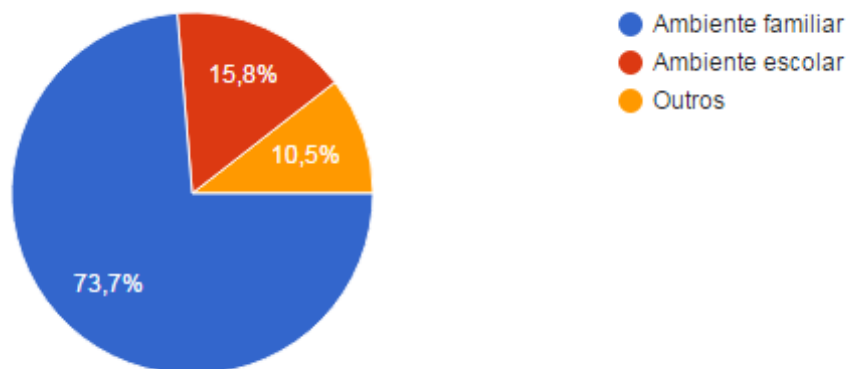


Fonte: A autora.

A questão “quando começou a ler”, foi dividida em blocos com idades de 03 a 05 anos, de 06 a 12 anos, de 13 a 18 anos e de 21 a 30 anos. 50% dos professores responderam a idade de 06 a 12 anos, 38,8% dos professores responderam que foram introduzidos no mundo da leitura na idade entre 03 e 05 anos. 5,5% dos professores responderam que começaram a ler entre 13 e 18 anos e também 5,5% responderam que começaram a ler na idade entre 21 e 30 anos. Nenhum professor assinalou ter aprendido a ler em uma idade acima de 41 anos. É importante afirmar que esta questão recebeu apenas 18 respostas, entre as 19 que o questionário recebeu no total. Uma das estratégias foi justamente a não obrigatoriedade pela resposta de questões.

A pergunta seguinte questiona em que ambiente o docente começou a ler. Foram dadas três opções: ambiente familiar, ambiente escolar e outros.

Figura 4 – Início da leitura: como



Fonte: A autora.

Como é possível perceber, a grande maioria dos professores – 73,7% - indicaram que foram introduzidos à leitura no ambiente familiar, seguida de 15,8% em ambiente escolar e 10,5% que indicaram outros ambientes. Os docentes que responderam “outros” indicaram que a leitura foi introduzida a partir de relações de amizade.

Estas são duas questões que devem ser analisadas em conjunto, cruzando informações. Quando 73,7% dos professores, ou seja, 14 dos 19 docentes que responderam “ambiente familiar” e 88,8% (16 professores) respondem que foram introduzidos à leitura no momento inicial de vida, fica evidente a forte construção do *habitus* do corpo docente do CBG. Quando Bourdieu (1980 apud CUCHE, 1999, p. 171) apresenta o *habitus* como “um sistema de disposições duráveis [...] estruturas estruturantes que atuam como estruturas estruturadas”, entende-se que o *habitus* explica como determinado grupo social tem comportamento e histórico parecido, mesmo que não tenham convivido durante a sua formação enquanto indivíduo e ser social.

É indispensável afirmar que as duas instâncias tradicionais da socialização – e por consequência, formadora do *habitus* do indivíduo – são a escola e a família. Utilizando o *habitus* como o instrumento conceitual que é, se torna possível entender a “homogeneidade” nas disposições (gostos e preferências) deste grupo que tem a “trajetória social” parecida – iniciação na leitura na primeira década de vida, em ambiente essencialmente familiar e/ou escolar.

Cabe acrescentar que estas identidades de condições parecidas **tendem** a gerar sistemas de disposições semelhantes (BOURDIEU, 1983 apud SETTON, 2002, p. 64). Ao

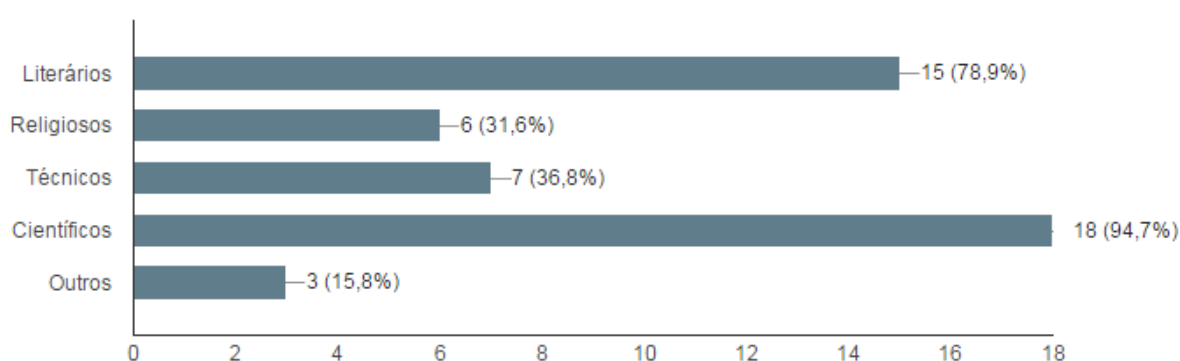
afirmar esta tendência, Bourdieu (1983 apud SETTON, 2002) assinala a importância pela não generalização das informações. A partir das informações cedidas pelos professores, é possível entender que estas trajetórias combinadas podem ter formado o *habitus* individual de uma mesma maneira, mas não implica necessariamente que o *habitus* tenha sido formado deste jeito.

O *habitus* do indivíduo também é um sistema em constante transformação, construído de forma contínua, podendo ser modificado de acordo com outros ambientes, o que explica como alguém que não teve contato com a leitura na infância ou até os primeiros anos da vida adulta – o caso de 11% do corpo docente – pode se tornar um leitor assíduo.

É importante retomar a ideia de que este *habitus* individual dos professores pode ter sido adquirido nos ambientes familiares e escolares experienciadas pelo indivíduo, bem como através da posse de capital cultural objetivado (acesso à livros, arte, teatro, cinema, entre outros) e este é um importante instrumento conferidor da distinção, tão presente na comunidade acadêmica e que pode também ser um instrumento de dominação e hierarquização na comunidade científica. Estas, porém, são apenas tendências, já que o *habitus* destes indivíduos está em constante transformação.

A próxima pergunta se liga às duas últimas no momento em que identifica quais tipos de texto os agentes da comunidade acadêmica do CBG costumam ler. As opções foram divididas em “literários”, “religiosos”, “técnicos”, “científicos” e “outros”.

Figura 5 – Tipos de leitura



Fonte: A autora.

Nesta questão, 94,7% dos professores responderam que costumam ler textos científicos, seguidos de 78,9% que também costumam ler textos literários, 36,8% costumam ler textos técnicos, 31,6% que leem textos religiosos e 15,8% que leem outros tipos de texto.

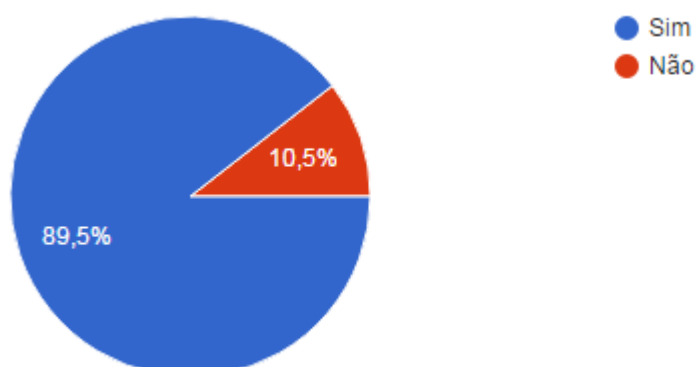
Esta era uma questão por caixas de seleção, então os professores poderiam assinalar quantas opções contemplassem suas experiências. Os professores que responderam à opção “outros”, indicaram histórias em quadrinhos, textos esportivos, históricos, biografias, livros de não-ficção.

Esta questão pode ser interpretada por dois primas principais: o primeiro, que resgata a ideia de prazer pela leitura, que pode ser encontrado em diversos tipos de texto e que deve ser o mais agradável e natural possível (PENNAC, 1998). O segundo, que mostra como a leitura tem a capacidade de interligar pessoas e criar comunidades (SCLIAR, 2008). Isto pode ser evidenciado tanto no gosto pela literatura, quanto no gosto por leituras científicas, por exemplo: para a obtenção de capital científico é de grande relevância que se produza e esta produção só é possível através da leitura com objetivo informacional, o que retoma a ideia explorada na pergunta “você gosta de ler?”. Quando a maioria absoluta dos professores responde que lê textos científicos, ela comprova como a leitura fomenta a obtenção de capital científico.

O terceiro bloco tinha o objetivo principal identificar os textos que tiveram influências na vida dos professores. Este bloco foi dividido em três perguntas que foram desdobradas em outras três.

A pergunta “existe alguma leitura que marcou sua vida?” obteve 19 respostas. 89,5% dos professores respondeu que existe uma leitura que marcou a vida, contra 10,5% que respondeu não.

Figura 6 – Leitura e experiência



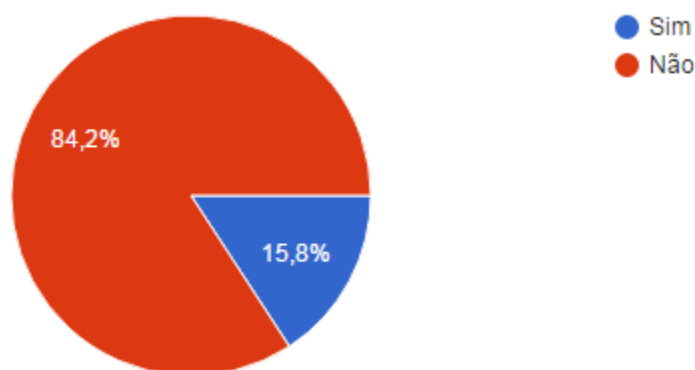
Fonte: A autora.

Esta questão foi desdobrada em outra que dizia “caso tenha respondido sim à pergunta anterior, você poderia indicar o texto?”. A pergunta recebeu 17 respostas (correspondentes às 17 pessoas que responderam sim para a questão anterior). Esta é uma questão que vai no centro do problema de pesquisa, que é verificar a influência da leitura na formação dos docentes.

Dos textos indicados, 94% eram textos literários. Embora seja perceptível que a formação social tem muita relação com o gosto pela leitura, esta questão permitiu entender também como a leitura tem relação na construção do indivíduo. Petit (2009) sinaliza como a interioridade do ser humano pode ser modificada pela leitura e isto é evidenciado entre as respostas dos docentes. É possível destacar depoimentos relacionados à ingerência da leitura em suas vidas e como determinado texto não apenas instigou o gosto pela leitura, mas influenciou na formação de suas personalidades e escolhas. As indicações podem ser encontradas no apêndice B.

A questão seguinte indagava se existia algum tipo de texto que influenciou a escolha pelo curso de graduação que o docente havia seguido. Esta pergunta foi desdobrada em outra que pedia a indicação do texto. Esta pergunta recebeu 19 e 4 respostas, respectivamente.

Figura 7 – Texto que influenciou a escolha da sua graduação



Fonte: A autora.

Nesta questão é possível perceber a maioria (84,2%) dos docentes não possui um texto que tenha influenciado a escolha pela graduação, e 15,8% que possui e pode indicar o texto. Através dessa pergunta, entende-se que, apesar da leitura possuir influências na formação dos docentes do CBG enquanto indivíduos, ela não possui necessariamente influencia por esta

escolha em específico. Entre os docentes que responderam sim, apenas um indicou o texto diretamente, enquanto os outros indicaram lembranças de textos.

A última questão também foi desdobrada em duas e pergunta se existe algum texto que marcou a formação enquanto docente para os alunos ingressantes na graduação. A questão possuía as opções “sim” e “não” e o complemento pedia para que o docente indicasse o texto, caso tivesse respondido sim. Nesta questão 78,9% dos docentes possuía um texto, seguido de 21,1% que não indicou nenhum texto. Esta questão foi incluída de modo que os futuros ingressantes nos cursos de graduação dos docentes possam ter a possibilidade de encontrar textos que influenciem suas escolhas para a graduação.

Com base na análise dos dados, é possível perceber a influência da leitura na formação dos docentes por meio do efeito transformador da leitura. A tendência por esse efeito transformador ocorreu através da introdução da leitura desde os primeiros anos de vida, o que resultou no gosto pela leitura – de diversos tipos de texto. A maioria dos professores respondeu que existem leituras que marcaram sua vida ao ponto de influenciar suas escolhas, em alguns casos.

No entanto, é importante adicionar que o gosto pela leitura só é possível por intermédio de um conjunto de disposições que levam ao acesso à esta. A construção do *habitus* do indivíduo, os capitais adquiridos durante sua formação – seja ele incorporado, materializado ou institucionalizado – e os campos onde estes agentes se constituíram são a força vital no que cerne o gosto pela leitura. A leitura não é apenas um ato ou gesto, e sim uma construção social, que depende do objeto a ser lido, do agente e de um contexto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura possui uma relação intrínseca com formação do sujeito visto que todas as pessoas, enquanto seres sociais, são passíveis ao processo de leitura, mesmo que nunca aprendam a ler textos. Realizando um paralelo com a teoria do *habitus*, campo e capital, de Bourdieu, a leitura teria forte ligação com a formação de um indivíduo, posto que através dela o agente é capaz de adquirir diversos tipos de capital (como cultural, social e científico, por exemplo), criar campos inteiros (como o campo literário) e até mesmo construir um *habitus*, se analisado pelo ângulo de Freire (1989), onde a ler o mundo poderia ser interiorizar contextos, assim como o *habitus*.

A pesquisa permite perceber que a influência da leitura na formação social funciona em um ciclo: o *habitus* do docente tem uma relação essencial com a formação do leitor, o que acarreta num possível gosto pela leitura e através desse gosto, a leitura pode influenciar o sujeito, construindo outro *habitus*. O Brasil é um país particularmente não-leitor de textos e isto tem a ver com o modo como o país se organiza, com uma cultura que não prioriza a formação dos leitores (AMORIM, 2008). Verificar a trajetória do docente – socialmente, em sua formação e, dentro deste percurso, enquanto leitor – é importante pois sistematiza o modo como um grupo social se constitui e como um ato construído socialmente pode influenciar e ser influenciado pelo meio onde está inserido.

Dentro deste enquadramento, pressupõe-se a ligação da leitura com o campo da informação através da formação do leitor. Aqui é significativo que se resgate a ideia da informação construída de forma coletiva e sua conexão com a leitura. Ler também é assimilar a informação de acordo com um contexto e através dessa assimilação, criar e transformar informações novas e isto só é possível através do início do ciclo que permite formar e traçar sua trajetória enquanto leitor.

É relevante adicionar que este é um trabalho em constante construção, sendo possível ainda analisar, por meio dos dados obtidos e da pesquisa realizada, de que maneiras a leitura pode influenciar na formação social e a influência da leitura na construção coletiva da informação, entre outras pesquisas igualmente expressivas. Indica-se também a possibilidade de trabalhos desenvolvidos que considerem o aporte teórico em torno da leitura e dos conceitos de Pierre Bourdieu.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Galeano (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.

ARAÚJO, Walkiria Toledo de. Interferências negativas no ato de ler. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, DF, v. 14, n. 1, 1986. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000001935&dd1=87158>>. Acesso em 20 set. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

ASSUMÇÃO, Jéferson. Leitura cultural, crítica ou utilitária. In: AMORIM, Galeano (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008. p. 83 – 94.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Tabela de áreas do conhecimento**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf>. Acesso em: 4 maio 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de avaliação 2010-2012 trienal 2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4662-ciencias-sociais-aplicadas-i>>. Acesso em: 8 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **SiSU**: sistema de seleção unificada. Brasília, DF, c2015. Disponível em: < <http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 set. 2015.

BOLTANSKI, Luc. Usos fracos e usos intensos do *habitus*. In: ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-Marie (Coord.). **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 155-164.

BOURDIEU, Pierre. **Distinction**: a social critique of the judgement of taste. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. **Escritos em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 40-64

BOURDIEU, Pierre. Types of capital and forms of power. In: BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Stanford: Stanford University Press, 1984. p. 73-84.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989.

BRIAN, Éric; JAISSON, Marie. A educação estrutural. In: ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-Marie (Coord.). **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 121-130.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Santa Catarina. v. 8, n. 15, 2003. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000001333&dd1=99f3d>>. Acesso em 08 ago. 2014.

CHAUÍ, Marilena. A universidade na sociedade. In: CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 9-41. Disponível em: <<https://uspcaf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2015.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. A leitura para além da decodificação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., Campinas. **Anais...** Campinas, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3579.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CUCHE, Denys. Hierarquias sociais e hierarquias culturais. In: CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999. p. 143-173.

ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-Marie (Coord.). **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A Universidade Federal do Rio de Janeiro: origens e construção (1920 a 1965) In: OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de (Org.). **A Universidade e os**

múltiplos olhares de si mesma. Rio de Janeiro: UFRJ; FCC; SiBI, 2007. Disponível em: <http://www.sibi.ufrj.br/Projeto/artigo_mariadelourdes.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2015.

FIRMINO, Célia. A leitura em questão: Foucambert pela leiturização social. **Interatividade**, Andradina, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.firb.br/interatividade/edicao2/_private2/firmino.htm>. Acesso: em 9 nov. 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educar: para quê?. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 69-77, 1986. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/2024/1682>>. Acesso em: 27 out. 2015.

FREITAS, Célia. A prática em Bourdieu. **Revista Científica FacMais**, Inhumas, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2012/04/1.A-PR%C3%81TICA-EM-BOURDIEU-Celma-Freitas1.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados; Cortez, 1989. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 64-72, maio 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Revista dos tribunais, 1990.

HARRY Potter e o prisioneiro de Azkaban. Direção: Alfonso Cuarón. Produção: Chris Columbus. Intérpretes: Daniel Radcliffe, Emma Watson, Rupert Grint e outros. Roteiro: Steve Kloves. São Paulo: Warner Bros. Brasil, 2004. 1 DVD (142 min), son., color. Tradução de: Harry Potter and the prisoner of Azkaban.

LANKES, R. David. **Expect More:** demanding better libraries for today's complex world. Jamesville, NY: Riland Publishing, 2012. Disponível em: <http://quartz.syr.edu/blog/?page_id=8330>. Acesso em: 16 nov. 2015

LEITURA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

L'ÉSTOILE, Benoît de. Entrar no jogo: a ciência como crença. In: ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-Marie (Coord.). **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 131-142.

MACEDO, Iara Ferreira de. O livro e a leitura no Brasil: algumas ideias alternativas. **Revista de Biblioteconomia e Comunicação**, Porto Alegre. v. 2, n. 1, 1987. Disponível em:

<<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000004206&dd1=fa026>>. Acesso em 4 ago. 2014.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MINEIRO, Imara Benfica; BEMFICA, Juliana do Couto; CARDOSO, Ana Maria. Apontamentos sobre práticas de leitura: do livro de areia à sopa de letras luminosas. **Em Questão**, Porto Alegre. v. 16, n. 2, p. 149-164, 2010.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>>. Acesso: 3 abr. 2015.

MORADO NASCIMENTO, Denise. A Abordagem sócio-cultural da informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 21-34, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/477>>. Acesso em: 9 dez. 2015.

OLIVEIRA, Antonio Deusivam de; PRADOS, Rosália Maria Netto. O que é leitura?. **Educação, Gestão e Sociedade**, ano 4, n. 16, nov. 2014. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/faceq/regs/downloads/numero16/8-Ensaio-O-que-e-leitura.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015

OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. **A casa de Minerva: entre a ilha e o palácio: os discursos sobre os lugares como metáfora da identidade institucional**. 2011. 353 f. Tese (Doutorado em Memória Social)- Programa de Pós-graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de; ORRICO, Evelyn Goyannes Dill. Um lugar para Universidade do Brasil: a ilha e o palácio como metonímia da identidade. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-RIO, 14., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUH, 2010. Disponível em: <http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276731639_ARQUIVO_UmlugarparaaUniversidadedoBrasil-ailhaeopalacocomometonimiadaidentidadeinstitucional.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. São Paulo: Rocco, 2008. 152 p.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

RUSSO, Mariza. **Formação em Biblioteconomia à distância: a implantação do modelo no Brasil e as perspectivas para o mercado de trabalho bibliotecário**. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)- Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RUSSO, Mariza. **Fundamentos de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Rio de Janeiro: E-papers serviços editoriais, 2010.

RUSSO, Mariza; SANTOS, Eliana Tabora Garcia. **Proposta político pedagógica de implantação do Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação (CBG/UFRJ)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SANTOS, Mariana Oliveira dos; GANZAROLLI, Maria Emilia. Histórias em quadrinhos: formando leitores. **Transinformação**, Campinas. v. 23, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000011059&dd1=d3197>>. Acesso em: 20 set. 2014.

SANTOS, Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa; CARVALHO, Angela Maria Grossi de. Sociedade da informação: avanços e retrocessos no acesso e uso da informação. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 19, n. 1, p. 45-55, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/1782/2687>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

SCARTEZINI, Nathália. Introdução à teoria de Pierre Bourdieu. **Cadernos de Campo**, Araraquara, SP, n. 14 e 15, p. 25-37, 2011. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5159>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

SCLIAR, Moacir. O valor simbólico da leitura. In: AMORIM, Galeano (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008. p. 83 – 94.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 27 out. 2015.

SOUSA, Maria Isabel de Jesus. Leitura escolarizada: entrecruzando olhares sobre a prática leitora na sala de aula e na biblioteca. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008.

TARAPANOFF, Kira; ARAÚJO JÚNIOR, Rogério Henrique; CORMIER, Patrícia Marie Jeanne. Sociedade da Informação e inteligência em unidades de informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 3, p. 91-100, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/cienciadainformacao/index.php/ciinf/article/view/231/1708>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 42-53, dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/244/197>>. Acesso em: 23 maio 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Acesso aos cursos de graduação 2015**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://acessograduacao.ufrj.br/images/_Acesso-2015/2015-Editais/2015-Edital_304-2014-Acesso_Geral.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015. Edital nº 304 de 24 de setembro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Faculdade de Administração e Ciências Contábeis**: Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação. Rio de Janeiro,

c2015. Disponível em:

<<http://www.facc.ufrj.br/joomla/index.php/graduacao/biblioteconomia-e-gestao-de-unidades-de-informacao>>. Acesso em: 12 set. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. [**Portal da UFRJ**]: graduação - cursos. Rio de Janeiro, c2014. Disponível em:

<http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=GRADUA_CURSOS>. Acesso em: 8 jun. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Somos UFRJ**. Rio de Janeiro, c2016.

Disponível em: <<http://www.somos.ufrj.br/>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Letras**, Curitiba, n. 44, p. 185-196, 1995.

Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3051/Leitura_e_leitorYUNES.pdf>. Acesso em 25 fev. 2016.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002.

APÊNDICE A –QUESTIONÁRIO SOBRE A INFLUÊNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO CBG

Este formulário é parte do Trabalho de Conclusão de Curso, elaborado por Jessica Aguiar sob a orientação das professoras Marianna Zattar e Lucia Fidalgo, que tem como objetivo geral verificar a influência da leitura na formação social (habitus) dos docentes do Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Você não deve levar mais que 3 (três) minutos para a resposta deste questionário.

Qual sua formação em nível de graduação?

Quantos anos de formado na graduação você possui?

Você gosta de ler? Sim. Não

Quando começou a ler? 3 à 5 anos. 6 à 12 anos. 13 à 18 anos. 19 à 25 anos.
 26 à 30 anos. 31 à 40 anos. 41 à 50 anos

Como começou a ler? ambiente escolar. ambiente familiar outro

Quais tipos de texto costuma ler? Literários Religiosos Técnico Científicos
 Outro

Existe alguma leitura que marcou sua vida? Sim. Não.

Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, você pode indicar o texto?

Existe algum tipo de texto que influenciou a escolha da sua graduação? Sim. Não.

Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, você pode indicar o texto?

Você indicaria algum texto que marcou a sua formação como docente aos alunos ingressantes na graduação? Sim. Não.

Caso tenha respondido sim à questão anterior, você poderia indicar o texto?

APÊNDICE B – TEXTOS INDICADOS PELOS PROFESSORES

ANDERSEN, Hans Christian. **O patinho feio**. São Paulo: Ed. Tormont, 1996. Coleção “O tesouro dos contos de Hans Christian Andersen”.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. 2 v.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Os irmãos Karamazov**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

GAIMAN, Neil. **Os livros da magia**. Ilustração [de] John Bolton, Scott Hampton, Charles Vess e Paul Jonhson. São Paulo: Vertigo, 2013.

GAIMAN, Neil. **Sandman**. 5. ed. São Paulo: Conrad, 1989-1995.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Cem anos de solidão**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

GORKI, Maksim. **A mãe**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Nova Cultural, 1971.

HESSE, Hermann. **Demian**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HESSE, Hermann. **O jogo das contas de vidro**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

JAF, Ivan. **O vampiro que descobriu o Brasil**. Rio de Janeiro: Ática, 2006.

LOBATO, Monteiro. **Obra infantil completa**. Brasília, DF: Ed. Brasiliense, 1970. 6 v.

WALTARI, Mika. **O egípcio**. São Paulo: Ed. Brasileira, 1975.