

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC/SP**

**LEANDRO TADEU ALVES DA LUZ**

**CRENÇAS DE FUTUROS PROFESSORES DE PORTUGUÊS**  
**SOBRE LEITURA E SEU ENSINO**

**DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**SÃO PAULO**  
**MARÇO DE 2015**

**LEANDRO TADEU ALVES DA LUZ**

**CRENÇAS DE FUTUROS PROFESSORES DE PORTUGUÊS  
SOBRE LEITURA E SEU ENSINO**

**DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anna Maria Marques Cintra.

**SÃO PAULO**

**MARÇO DE 2015**

BANCA EXAMINADORA

.....

.....

.....

.....

.....

*Dedico este texto, como tudo mais que brota em mim, à memória viva de minha avó/mãe Julia. Ela que disse um dia achar bonito ter um filho professor de português.*

*“Saudade é quando alguém esquece uma luz acesa dentro de nós”*

*Leandro Luz*

## ESPECIALMENTE

Muita insegurança e algumas anotações. E tudo começou assim.

E tudo ainda está assim. Que bom que ainda está assim. Deus me livre a falta de insegurança e a falta de anotações. Creio que viver é sentir-se inseguro e creio que aprender é ir anotando a Vida em nossas vidas conforme vamos por ela caminhando. E nessa tão feliz, ainda que difícil, caminhada, quão absurdamente privilegiado e sortudo eu fui ao encontrar pela frente uma *Anna*, que além de *Anna*, era *Maria* e se não bastasse ser *Anna Maria*, ainda se tornou a minha *Anna Maria*, a minha professora, a minha orientadora. Mas muito mais que isso, ela foi a minha maior fiel, a que mais acreditou em mim: a *Anna Maria* que nunca duvidou de mim, principalmente quando eu mais duvidei.

Por isso, este trabalho, este humilde e imperfeito trabalho é seu, *Anna*. É ESPECIALMENTE seu. É o meu jeito de dizer: Muito obrigado! Muito obrigado por existir. Por ter me deixado fazer parte da sua vida, por ser parte da minha e por me ajudar a transformar sonhos em objetivos e objetivos em fatos.

Muito obrigado, professora Anna Maria Marques Cintra, mui orgulhosamente, minha orientadora.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos se dirigem, textualmente, apenas às pessoas essenciais a esta tese, porque, de verdade, eu sou grato, a todos que, de uma forma ou de outra, contribuem para o meu olhar – de pesquisador e de pessoa - ter a sensibilidade que tem, mas seria impossível listá-los aqui. Por isso, limitar-me-ei àqueles cuja participação foi mais direta.

Agradeço, com todo o meu coração

Ao Daniel, meu companheiro de tantos anos, com quem tenho dividido a vida, em todas as suas nuances...

À Maria Rejane, sem a qual eu não teria escrito nada... Ou teria? Bom, na próxima conversa, falaremos disso...

À família que eu amo pertencer. Amo. Minha mãe Dalva, por quem sou apaixonado. Minha tia Sueli, com todo o carinho do mundo. Minhas irmãs – Elaine, Leticia e Beatriz. Meu irmão Marcos e minha cunha Rosana. Meus sobrinhos João, Larissa, Ana Luiza, Mário, Rafael e minhas filhotas: Catarina e Julieta...

Aos tios, tias, primos e primas com quem divido momentos e histórias...

Aos meus professores do curso de doutorado, especialmente ao professor João Hilton, com quem tanto aprendi...

Aos fantásticos professores Dr. Luiz Antônio e Dra. Vanda Elias, que me proporcionaram a melhor banca de qualificação de todas. Muito obrigado! Passamos uma manhã inesquecível!

Às minhas colegas de trabalho, amigas e parceiras deste trabalho: Dra. Rosária Boldarine e Dra. Alda Roberta. Muito obrigado!

Ao meu amigo e colega de trabalho Flavio Besutti Valadares, a quem sou particularmente grato por tanta coisa que não dá para listar aqui...

Ao meu eterno melhor amigo em todas as vidas que vivi e viverei: VAL FONTOURA!!!

Aos meus colegas de doutorado, com quem dividi algumas das reflexões que contribuíram para esta tese...

Aos meus colegas e amigos do IFSP/Campus SP...

Aos meus colegas e amigos da UNICID e da UNIB, universidades onde eu trabalhava no início do meu curso, especialmente à minha coordenadora do curso de Letras da UNICID, Luciana Gimenes...

Aos meus amigos e amigas que, graças a Deus, são tantos e tantas que não caberiam nessas quase 300 páginas...

A todos os professores e professoras que tive na vida, que ajudaram a formar o professor que sou.

Aos meus ALUNOS, que eu tanto AMO e sem os quais eu simplesmente não posso viver.

A Deus, à poesia e à espiritualidade que brilha em mim.

MUITO OBRIGADO!

## RESUMO

Este estudo tem como foco a formação inicial do professor de português. O objetivo é investigar as crenças de futuros professores sobre leitura e seu ensino. Compõem o quadro teórico desta tese, portanto, conhecimentos advindos das pesquisas sobre formação de professores; além dos estudos sobre leitura e letramento e, também, as teorias sobre crenças.

Os dados a serem analisados foram coletados junto a um curso de Letras de uma universidade particular da cidade de São Paulo. Os informantes, ao todo 45, são alunos dos dois últimos semestres do curso. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: discussão em formato de grupo focal, narrativas autobiográficas, inventário de crenças e entrevistas.

O principal instrumento, especialmente elaborado para esta tese, portanto inédito, foi um inventário de crenças sobre leitura e seu ensino, composto por 67 asserções, divididas em 12 categorias e uma pergunta aberta, além de um questionário com informações pessoais dos informantes. Este inventário foi elaborado a partir das informações levantadas nos grupos focais e nas narrativas autobiográficas e as respostas foram discutidas nas entrevistas.

Foi possível perceber, por meio da análise dos dados, que há forte presença de crenças sobre leitura e seu ensino no grupo de informantes desta pesquisa. Em se tratando de futuros professores de português, este fato ganha especial importância, pois esses sujeitos darão aulas, um dia, e o farão baseados não só no que aprenderam na licenciatura, mas também no que aprenderam em toda a sua vida de contato com a escola. Vão ensinar, em outras palavras, baseados não só em suas teorias, mas também em suas crenças.

## ABSTRACT

This study has its focus on the initial formation of Portuguese teachers. It aims at investigating the beliefs of future teachers about reading and its teaching. The theoretical basis of this study is, therefore, knowledge of the researches about teachers' formation; besides studies about reading and literacy and also the theories about beliefs.

The data to be analyzed were collected in a course of *Letras* from a private university of São Paulo. The subjects, altogether 45, are students from the last two semesters of the course. To collect the data, the following instruments were used: discussions in format of focal group, autobiographic narratives, beliefs inventory and interviews.

The main instrument, especially elaborated to this thesis, thus unpublished, was an inventory of beliefs about reading and its teaching, composed by 67 assertions, divided into 12 categories and an open question, beyond a questionnaire with personal information from the subjects. This inventory was elaborated from the information raised in the focal groups and in the autobiographic narratives; and the responses were discussed in the interviews.

It was possible to realize, through the data analysis, that there is a strong presence of beliefs about reading and its teaching in these research subjects. For being future Portuguese teachers, this fact gains special importance, because these students will give classes, one day, and they will do it based not only upon what they learnt in their teaching course, but also upon what they have learnt throughout their lives in contact with school. They will teach, in other words, not only based on their theories, but also based on their beliefs.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Panorama das pesquisas sobre formação de professores nas últimas décadas

Quadro 02 – Definições do termo letramento

Quadro 3 – Respostas à categoria 01 do inventário

Quadro 4 – Respostas à categoria 02 do inventário

Quadro 5 – Respostas à categoria 03 do inventário

Quadro 6 – respostas à categoria 04 do inventário

Quadro 7 – respostas à categoria 05 do inventário

Quadro 8 – respostas à categoria 06 do inventário

Quadro 9 – respostas à categoria 07 do inventário

Quadro 10 – respostas à categoria 08 do inventário

Quadro 11 – respostas à categoria 09 do inventário

Quadro 12 – dados estatísticos do acesso das escolas à internet

Quadro 13 – respostas dadas à categoria 10 do inventário.

Quadro 14 – respostas dadas à categoria 11 do inventário

Quadro 15 – respostas dadas à categoria 12 do inventário

## SUMÁRIO

Introdução.....	pg 14
Capítulo 01 - Formando professores num contexto de incerteza: uma reflexão...	pg 29
Capítulo 02 - Leitura: concepção e ensino-aprendizagem.....	pg 64
2.1. Concepções do conceito de leitura.....	pg 65
2.2. A leitura na escola. ....	pg 67
2.3. A escola como espaço de sujeitos que leem.....	pg 74
2.4. Leitura escolar: arquivcompetência, trabalho de todos e elemento de formação.....	pg 76
2.5. A escrita x o escrito: implicações para a leitura e seu ensino.....	pg 82
2.6. Gêneros textuais: implicações para a leitura e seu ensino.....	pg 84
2.7. Leitura e letramento.....	pg 86
Capítulo 03 – Crenças e formação do professor.....	pg 92
Capítulo 04 - Escrevendo vidas: descrição das narrativas autobiográficas sobre leitura e seu ensino.....	pg 109
4.1– Contextualizando o uso de narrativas.....	pg 109
4.2– Revisitando a teoria: leitura e formação do professor.....	pg 113
4.3- Narrativas: analisando vidas.....	pg 116
Capítulo 05 - O inventário de crenças sobre leitura: apresentação, descrição e análise.....	pg 130
5.1 – Por que um inventário inédito?.....	pg 131
5.2 – O nascimento do Inventário.....	pg 133

5.3	– Analisando o inventário.....	pg 136
5.3.1	– As categorias e suas asserções.....	pg 137
Capítulo 06	- analisando os dados do inventário de crenças.....	pg 162
CATEGORIA 01	- O conceito de leitura.....	pg 163
CATEGORIA 02	- A leitura e o texto.....	pg 172
CATEGORIA 3	- Leitura e outras habilidades.....	pg 178
CATEGORIA 4	- Leitura e vida em sociedade.....	pg 184
CATEGORIA 5	- Para ler bem.....	pg 190
CATEGORIA 6	- O bom leitor.....	pg 197
CATEGORIA 07	- Leitura na escola.....	pg 206
CATEGORIA 08	- Ensino de leitura x ensino de outras habilidades .....	pg 215
CATEGORIA 09	- GLOBALIZAÇÃO E INTERNET.....	pg 218
CATEGORIA 10	- O professor de leitura.....	pg 222
CATEGORIA 11	- Leitura na licenciatura em Letras.....	pg 227
CATEGORIA 12	- Avaliação da leitura.....	pg 233
Considerações Finais	.....	pg 240
Referências bibliográficas	.....	pg 249
Apêndice	.....	pg 264
Anexo	.....	pg 269

CAMPO MINADO

L. Luz

*Escrever é ser tomado por esta estranha explosão  
que nos implode  
e nos desmorona poesia no papel*

*ser lido é ser devolvido  
em cacos  
- poema - ao seu estado de ogiva*

## INTRODUÇÃO

*Escrever eu escrevo pra mim, ser lido é pra me diluir  
e ir por aí...*

*É pra poder ser do outro sem deixar de ser de mim.*

L.Luz

*“... o estudante sendo autor do professor que ele será um dia...”*

Fazer-se pesquisador, principalmente na área de ensino-aprendizagem, significa ser um autopesquisador. Significa tornar-se verbo reflexivo: sujeito e alvo de uma mesma ação. O pesquisador age sobre o objeto: o ensino-aprendizagem; escrutina o objeto; aprende sobre ele e tudo o que lhe diz respeito, mas ao mesmo tempo realiza um percurso investigativo sobre si mesmo. O pesquisador toca o objeto e, ao mesmo tempo é por ele tocado. Ao investigar acaba por autoinvestigar-se. Agente e paciente, ensinante e aprendente – com a licença dos neologismos da nossa língua – é assim que me vejo como pesquisador e como professor de português.

Penso que o pesquisador não faz pesquisa se for um verbo intransitivo, só existe ciência quando os sujeitos e os verbos não se esgotam em si, quando a pesquisa e o pesquisador não se bastam. A ciência se faz de sujeitos compostos e de verbos transitivos.

A busca constante por mais e mais conhecimento se faz, inevitavelmente, em dois caminhos que, embora, em princípio possam parecer dicotômicos, mostram-se, numa análise um pouco mais cuidadosa, intimamente ligados um ao outro e, eu diria, fundamentais para que esta busca seja profícua.

Se, por um lado, o conhecimento científico é fundamentado na alteridade, isto é, no conhecimento advindo das muitas leituras, dos múltiplos olhares, do mundo externo, em outras palavras, dos livros, periódicos, revistas, congressos; por outro lado existe um caminho que não é para fora, para o outro. Existe um pulsar intrínseco ao pesquisador, uma energia que lhe é peculiar e única, sem a qual a o conhecimento externo será sempre externo e não fará parte jamais do universo íntimo de quem faz a pesquisa, de quem estuda. O que quero dizer é que, para internalizar o conhecimento científico acumulado nos compêndios do saber, o cientista há de construir pontes entre aquilo que ele lê e aquilo que ele é enquanto sujeito que lê.

Quem lê é um sujeito historicamente constituído, humanisticamente envolvido em questões que extrapolam o fazer científico, emocionalmente por vezes instável, socialmente engajado em relações das mais diversas ordens e intelectualmente inserido num nicho que o constitui enquanto estudioso, ao mesmo tempo que é por ele, também constituído e reconstituído como espaço de saber. Cada pesquisador é parte inaugural do nicho ao qual pertence. É parte de um processo contínuo de construção e multiplicação de conhecimento que o antecede, mas é inaugural, uma vez que sua contribuição particular é inédita, pois seu olhar é único, sua individualidade é parte integrante e fundamental de todo este processo de produção do saber. O sujeito é sujeito exatamente por inserir no discurso científico o 'eu' que a ciência, por tanto tempo, tentou eliminar. Sem este 'eu', haveria apenas uma massa de informação sem personalidade, sem condição, portanto, de gerar empatia ou identificação – não se identifica com aquilo que não tem um sujeito por trás. Só um ser humano propõe algo que outro ser humano possa reconhecer e identificar.

Demorou, mas, enfim, a ciência parece reconhecer o papel do homem por trás do cientista.

Vale dizer, adiantando um pouco do que será discutido mais adiante, que este mesmo caminho de mão dupla vale para todo o processo de ensino-aprendizagem, desde o começo da escolarização. Todo aluno é sempre um aluno-sujeito. Todo estudante é sempre um autoestudante - ou deveria ser. Antes de ser um aprendiz das coisas do mundo, ele deveria ser um aprendiz de si mesmo. E isso é tão antigo quanto o próprio saber ocidental. Sócrates, o grande filósofo, já dizia “conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses”; pena isso ainda não ser parte cotidiana de nossas aulas. Estimular o autoconhecimento deveria ser a primeira tarefa de um bom professor e deveria ser seu primeiro exercício como estudante de um bom curso de formação de professores.

Meu discurso longe vai das ideias de autoajuda ou dos clichês já há muito esgotados. Quando falo em autoconhecimento, refiro-me a um processo intenso de reflexão, de investigação do próprio saber, da história de vida de cada um, das próprias crenças e daquilo que as constituíram e as constituem; refiro-me a um vasto questionamento de tudo isso. Não um questionamento como busca desenfreada por erros, mas por entender as razões pelas quais agimos como agimos diante de algumas situações.

Em geral, este questionamento parece não ter a importância que deveria ter na formação inicial do professor de português. Parece-me que, tradicionalmente, na visão do formador e na do estudante dos cursos de licenciatura em Letras - como apontam a maioria dos manuais, livros didáticos, parâmetros ou diretrizes curriculares, exames externos, pesquisas – o professor de português precisa saber linguística, teoria literária, semântica, fonética, didática (talvez) etc, mas não precisa

tanto assim, por exemplo, pensar o mundo que o constituiu (sua história de vida), refletir sobre expectativas, sobre as emoções envolvidas no educar, confrontar suas próprias crenças, opiniões, verdades, atitudes.

É preciso desenvolver no futuro professor, ainda durante a licenciatura (formação inicial), uma consciência de autoformação permanente (de que falarei mais adiante). Isto significa desenvolver, efetivamente, um profissional pesquisador, capaz de gerar e gerir seu próprio conhecimento, capaz de entender o professor formador, o conhecimento científico acumulado, os colegas de formação, o estágio supervisionado, enfim, todo o contexto formador, como elementos dinâmicos, como ferramentas de formação, de construção de saberes e não como elementos estáticos. E o saber não pode ser visto como algo que ele – estudante/futuro professor – deve apreender, simplesmente, para reproduzir um dia. Em outras palavras, é preciso desenvolver no sujeito em formação senso de autoria, isto é, ele como autor de si mesmo: o estudante sendo autor do professor que ele será um dia. O licenciando é um texto sendo escrito por ele mesmo e, à sua disposição, está o material para esta escrita: seu contexto de formação, sua licenciatura em Letras, o conhecimento teórico, a prática observada, o professor formador etc. Dar autoria ao futuro professor significa dar-lhe, além de autonomia, também responsabilidade pela sua profissionalização desde o início dela, o que, inclusive, atribui mais profissionalismo a este processo. E em tempos de crise na profissão docente, isso se torna crucial (AZANHA, 2004).

Já que me adiantei tanto, é importante esclarecer que não sou contra o conhecimento específico da área, absolutamente. É óbvio que o professor de português deve conhecer e dominar as regras gramaticais, é evidente que ele precisa conhecer literatura, que ele precisa ler as obras. Isso não se discute. O que

eu questiono é tratar isso como se fosse o objeto, por excelência, da aula de português e, conseqüentemente, o objeto da formação do professor de português. Este tem sido um grave erro na maioria das licenciaturas em Letras que se estende para as aulas de português na educação básica. Um equívoco que tem custado muito caro a nós, professores, e aos nossos alunos e de que tratarei com detalhes nos próximos capítulos. O objeto da formação do professor de português não pode ser um conteúdo estanque a ser ensinado e aprendido para mais tarde ser 'transmitido'. Isso é reduzir muito um processo que é por demais complexo. Nossos cursos de formação de professores deveriam estar formando, antes de tudo, autoprofessores, autoeducadores. Um autoprofessor, alguém capaz de ser autor de seu próprio saber, será capaz de preencher possíveis lacunas conceituais ou técnicas. Um autoeducador é alguém indagador, curioso, em constante construção, em constante crescimento. O contrário disso, formar alguém com grande domínio técnico sem, entretanto, consciência autoformadora, gera profissionais com conhecimentos que se esgotam em si mesmos, que não se retroalimentam. O autoeducador, por outro lado, está o tempo todo se questionando e se atualizando. Está, enfim, revisando e reescrevendo seu texto enquanto se forma continuamente.

As ciências humanas, nas últimas décadas, parecem ter dado bastante atenção ao 'humanas' de sua classificação e isso tem se mostrado relevante para se entender os variados fenômenos inerentes ao nosso campo de pesquisa. Especificamente em relação à educação, é indispensável pensar em questões humanas e contextuais.

A escola, de modo geral, (claro que há exceções, mas enquanto forem exceções, ainda é um problema) é um organismo vivo com graves problemas de saúde. Aparentemente deslocada do resto do mundo, a escola parece insistir num

tempo que já não há. Passos lerdos num mundo que está sempre atrasado. Ou a escola passa a se entender como parte de uma sociedade que se transforma numa velocidade cada dia mais rápida ou vai estar sempre no programa antigo, no *software* que 'deu pau'. Por mais esdrúxula que pareça minha metáfora, ela acaba mostrando que é preciso repensar o que aí está. O que aí está não parece funcionar mais. E para mudar é preciso autoconhecimento. A escola não se conhece. E conhecer-se é um processo complexo e demorado. Complexo por ser a escola um organismo, assim, tão complexo – com a licença de ser redundante. São muitas questões emaranhadas entre si, muitos interesses divergentes, muitas dificuldades a serem vencidas, muita incompetência a ser sanada, muita má vontade a ser eliminada e muita gente boa a ser mais bem aproveitada, muita força de trabalho esperando para ser acionada. Obviamente há experiências escolares muito bem sucedidas, apesar de tudo isso. E eu acredito que este pode ser um importante caminho de autoconhecimento: a observação cuidadosa dessas boas experiências a fim de compreendê-las, de entender suas minúcias, seu percurso e com elas aprender. Em outras palavras, a escola pode (e deve) aprender com a própria escola.

Como outras grandes questões humanas, não há uma solução milagrosa, não existe uma resposta simples. O que existe é a soma de muitos esforços genuínos no sentido de entender, primeiramente, este organismo complexo que é a escola, para depois, então, começar a se pensar em possíveis intervenções e maneiras de se levantar ideias para serem discutidas.

O primeiro ponto, a meu ver, é respeitar a escola como espaço de construção de conhecimento, isto quer dizer que a universidade não pode mais impor um saber externo, desconectado com o que acontece de fato lá dentro – como aconteceu nos

primórdios das pesquisas em Linguística Aplicada, por exemplo. Este tipo de intervenção gera mais distanciamento entre escola e universidade e não leva ao tão necessário aprimoramento (de ambas as instituições). Por outro lado, a soma equilibrada dos saberes práticos e teóricos é que pode apontar possíveis caminhos para respostas que serão, sempre, contextuais e, por isso, nunca generalizadas ou generalizantes. E neste ponto esbarramos em um novo obstáculo e um novo equívoco – não é possível pensar em receitas universais quando se fala em educação. O exemplo que deu certo em uma escola pode fracassar completamente em outra, visto que as realidades são únicas, pois estamos tratando, como discuti no início deste texto, de sujeitos com historicidades constitutivas particulares. Ainda é comum encontrarmos, mesmo entre pesquisadores, a tentativa de soluções que contemplem a todos. Talvez isso aconteça nas ciências exatas e nas biológicas. Para nós, das humanas, feliz ou infelizmente, cada caso é, realmente, um caso e deve ser analisado em toda a sua peculiaridade. Aliás, é exatamente na peculiaridade que reside o conhecimento que está por ser construído.

Retomando a formação do professor de português, objeto deste trabalho, vale esclarecer que o foco será uma licenciatura em Letras.

Esta pesquisa tem como contexto um curso de Letras matutino de uma universidade particular da cidade de São Paulo, localizada no início da zona leste, próximo à estação de metrô Carrão. Ao todo, são 45 informantes dos dois últimos semestres do curso de Letras; a turma é composta por 37 mulheres e 8 homens. As idades variam entre 19 e 48 anos; 30 alunos são também trabalhadores e, destes, mais da metade já atuam como professores, sendo que 6 dão aulas em escolas de idiomas.

Para investigar a formação destes futuros professores, escolhi a leitura como habilidade a ser observada e optei por observar a construção do conhecimento reflexivo sobre a leitura e não o conhecimento técnico. Busquei, para isso, fundamentação teórica nos estudos sobre crenças. Também subsidia esta pesquisa estudos sobre formação de professores e sobre leitura e letramento.

O conceito de crenças, como o de letramento e a discussão sobre formação de professores, será devidamente esmiuçado nesta tese, mas penso ser válido adiantar, neste momento, algumas considerações sobre crenças, particularmente.

Vale ressaltar, em primeiro lugar, que a investigação sobre crenças na formação de professores é, ainda bastante recente; chegando ao Brasil em meados dos anos 90, mas se fortalecendo por aqui, realmente, apenas no início deste século. O conceito de crenças é bastante complexo (PAJARES, 1992) e, partindo da perspectiva sociológica, adotada nesta pesquisa<sup>1</sup>, ele está relacionado a um conjunto de significações que o sujeito vai construindo, não exatamente de forma consciente, a partir de suas experiências sociais. Trata-se, portanto, um construto sociocognitivo.

As pesquisas sobre crenças avançaram de um modelo dicotômico, no qual havia a definição de crenças adequadas e inadequadas, para um paradigma contextual, hoje vigente, segundo o qual, não existe a preocupação em avaliar se uma crença é ou não correta. O que existe é o interesse em perceber a existência da crença e, a partir de então, analisá-la, buscando estudar os aspectos que a constituem e o impacto que ela tem na prática docente. O mais importante, no atual paradigma, não é a crença pela crença, mas a reflexão que se pode promover a partir dela.

---

<sup>1</sup> A perspectiva sociológica do conceito de crenças adotada nesta tese tem base, principalmente, nos estudos da pesquisadora Anna Maria Ferreira Barcelos, da Universidade Federal de Viçosa que, desde a década de 90, vem se dedicando sistematicamente ao estudo das crenças na formação de professores de línguas.

As crenças não têm um autor externo cujas ideias precisam ser compreendidas, como acontece quando estudantes em formação entram em contato com teóricos. As crenças são de cada um, de cada sujeito, são autorais e únicas; mas nascem e se consolidam, essencialmente, a partir do contato social. Elas se encontram, exatamente, entre o individual e o coletivo: uma mesma experiência compartilhada pode gerar diferentes crenças em cada um dos sujeitos envolvidos; pois a experiência é a mesma, mas a construção de sentidos para ela, não.

A pesquisa descrita nesta tese se insere no paradigma de investigação do pensamento do professor, que, segundo Dias (2002, p. 14), indaga “sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além dos tipos de conhecimentos que estes profissionais adquirem”.

Escrever possibilita revisitar a enunciação enquanto ela acontece e, ao rever os parágrafos anteriores, percebo como o conceito de crenças que defendo nesta tese tem relação íntima com a ideia de leitura também presente neste trabalho; segundo a qual leitura é a construção subjetiva de sentidos para experiências coletivas. Esta é uma verdade que se sustenta mesmo na acepção mais restrita de leitura, aquela ligada ao texto escrito, posto que o texto escrito é, inegavelmente, uma experiência também coletiva, na qual interagem, pelo menos, dois sujeitos – um autor e um leitor. Mas em seu sentido mais amplo (defendido por Paulo Freire, por exemplo - leitura como construção de sentidos para o mundo), é a leitura que permeia toda e qualquer crença, pois uma crença nada mais é que uma produção de sentidos – portanto, uma leitura - específica, individual para uma experiência social. O homem vive experiências e as lê e, ao lê-las, atribui-lhes sentidos. Esses sentidos, por sua vez, vão sendo armazenados, conectados a outros, ressignificados, tingidos pelas cores das emoções, influenciados por estudos teóricos, ou seja, vão sendo

transformados a partir de novas experiências sociais que, também, vão ser lidas. É a leitura, em última instância, que permite o surgimento de crenças e é, também, a leitura que pode desmentir uma crença, que pode abrir lugar para um conhecimento sistematizado, que pode semear mudanças, expandir conceitos, questionar verdades - quando promove a reflexão, quando é uma leitura realizada de modo crítico e esclarecedor.

Quando se discute o quanto o jovem em processo de formação profissional (universitário) lê atualmente, as opiniões são muito divergentes. Há quem diga que nunca se leu tanto como hoje e há aqueles que dizem que nunca se leu tão pouco. De fato, muito se lê quando pensamos que todo o conteúdo da *internet*, por exemplo, chega ao estudante por meio da leitura; por outro lado, pouco se lê quando se pensa em livros ou periódicos, mesmo entre os alunos de Letras. Comumente, eles acabam lendo aquilo que lhes é exigido nas disciplinas dos cursos.

De alguma forma, o estudante universitário parece carregar consigo concepções sobre ensino-aprendizagem ainda pertencentes à educação básica. Por exemplo, a crença de que o objetivo da leitura, no ambiente escolar, resume-se à avaliação e à nota, simplesmente. No caso do aluno de Letras, isso se torna especialmente delicado, posto que este aluno será professor de português e ensinará leitura um dia, pois há, na escola, outra forte crença, a de que cabe exclusivamente ao professor de português ensinar leitura e escrita aos alunos; como se os alunos não tivessem de ler e escrever nas aulas das outras disciplinas.

Estamos, evidentemente, diante de um problema a ser investigado. Pensando nisso, surgiram várias questões, tais como: o que o aluno de Letras, futuro professor de português, anda lendo? Quanto de seu repertório de leitura se deve,

exclusivamente, à universidade? Quanto disso é compulsório e quanto é escolha? De que forma a licenciatura em Letras tem interferido no letramento do futuro professor de português? Quais crenças carrega este leitor, futuro professor de língua portuguesa, sobre leitura e seu ensino-aprendizagem?

Diante da abrangência do problema e de tudo mais que foi exposto até aqui, de modo a tornar a pesquisa factível e relevante, foi necessário fazer uma escolha entre as perguntas levantadas acima. Optei por investigar as crenças desses futuros professores de português sobre leitura, principalmente por acreditar que, por meio do estudo das crenças desses sujeitos, seja possível refletir de forma abrangente e, ao mesmo tempo, aprofundada, sobre o processo de formação inicial do professor de português, assim como inferir possíveis encaminhamentos às outras indagações.

É possível, portanto, diante do exposto, sumarizar o problema desta pesquisa nas seguintes perguntas:

1. Quais são as crenças de futuros professores de português sobre leitura?
2. Quais são as crenças de futuros professores de português sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura?

Esta pesquisa busca, portanto, conhecer e analisar as crenças dos alunos do curso de Letras acima mencionado, futuros professores de português, sobre diversos aspectos do processo de leitura e de seu ensino-aprendizagem na educação básica.

É possível pensar os objetivos deste trabalho da seguinte forma:

1. Identificar, analisar e discutir as crenças de alunos/futuros professores de português sobre leitura;
2. Identificar, analisar e discutir as crenças de alunos/futuros professores de português sobre o ensino-aprendizagem de leitura;

Como há um instrumento de coleta de dados especialmente elaborado para esta pesquisa, portanto inédito, posso acrescentar um terceiro objetivo a este trabalho, qual seja:

3. Estudar a elaboração, aplicação e funcionalidade de um inventário de crenças sobre leitura e seu ensino, especialmente elaborado para esta pesquisa. O inventário tem 67 asserções, divididas em 12 categorias e será devidamente apresentado no capítulo 5 desta tese.

Comunicação talvez seja a palavra que melhor representa a sociedade globalizada em que vivemos. Globalizaram-se os meios de se comunicar e multiplicaram-se as possibilidades de expressão (MARCONDES FILHO, 2004). Essa democracia textual que define, determina e caracteriza a sociedade contemporânea tem provocado profundas transformações nas relações do homem com a palavra. Nunca se escreveu ou se leu tanto como hoje, nunca as relações humanas foram tão entremeadas pelo texto escrito. A partir da invenção da escrita, sempre houve, é verdade, as cartas de amor, as cartas de saudades, de notícias do filho distante. Sempre houve os bilhetes nas salas de aula, os desenhos nas carteiras, ideias

brilhantes registradas em guardanapos de bares e restaurantes. Mas, nada, nem de longe, é comparável ao que experimentamos hoje.

Difícilmente encontramos um jovem que não tenha seu perfil em algum *site* de relacionamento, ou seu *login* num *site* de bate-papo; ou que não seja seguidor de um *blog* quando não tem o seu próprio. Hoje, de certa forma, nosso jovem universitário é tão autor quanto Walt Whitman ou Fernando Pessoa, ainda que não com os mesmos objetivos e as mesmas qualidades. Ele escreve e se inscreve numa plataforma de construção e re-construção histórica constante chamada *Internet*. São *Facebooks*, *blogs*, *MSNs*, *twitters*, *chats* textualizando o cotidiano, contextualizando encontros.

Ao lado da *Internet*, outros meios de comunicação escrita, certamente mais tradicionais, alimentam o universo textual desses jovens, como revistas, jornais e livros. É impossível imaginar que tamanha revolução textual não traga consequências, ainda não plenamente conhecidas, para a universidade, especialmente para o curso de Letras, onde são formados os futuros professores de português, tradicionalmente, de leitura.

Considerando a relação com o texto escrito hoje, o próprio papel do professor de português passa a ser questionado. Ele não é mais visto como aquele a quem cabe introduzir o aluno ao mundo da leitura e da escrita, como em outros tempos. O aluno adolescente, com quem este futuro professor estará em constante contato em sua atuação profissional, está se tornando um leitor cada vez mais competente, dentro de suas necessidades e interesses e está lendo, às vezes, mais que o próprio professor.

É na ânsia de refletir sobre tudo isso melhor que esta pesquisa se justifica. Investigar as crenças do aluno de Letras, futuro professor de português, é

importante, principalmente porque tal investigação pode contribuir para verificar como a licenciatura em Letras tem participado do processo de letramento do professor, bem como de suas ideias em relação à leitura e ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, sabemos que muito, senão tudo o que fazemos, é motivado por aquilo em que acreditamos (PAJARES, 1992). Desse modo, conhecer as crenças de futuros professores de português sobre leitura e seu ensino é muito esclarecedor e útil àqueles envolvidos no processo de formação docente (estudante em formação inicial, professor formador de professores, pesquisador, escola), uma vez que conhecemos a importância da leitura nos processos de ensino-aprendizagem em geral e na vida (FREIRE, 2011) e, uma vez que reconhecemos que nossas crenças influenciam diretamente nossa forma de agir e pensar como pessoas e como profissionais (LUZ 2012, 2007, BARCELOS 2004a, 2004b, 2003a).

Pensando em tudo isso, é possível tecer algumas hipóteses que, ao longo da pesquisa, poderão ou não ser confirmadas. De forma sucinta, essas hipóteses podem assim ser apresentadas:

1. Os alunos do curso de Letras, futuros professores de português, possuem crenças específicas sobre leitura e seu processo de ensino-aprendizagem, advindas de seu contato anterior com o processo de escolarização;
2. Essas crenças dizem respeito aos mais variados aspectos relacionados à leitura, tais como: usos, funções, papel social dos interlocutores, ensino-aprendizagem de leitura.

A fim de alcançar os objetivos aqui propostos e comprovar ou não as hipóteses levantadas, esta pesquisa faz uso dos seguintes instrumentos de coleta de dados:

- a) Grupo focal;
- b) Narrativas pessoais;
- c) Inventário de crenças;
- d) Entrevistas semiestruturadas.

Este trabalho está dividido em três capítulos teóricos e três de análise. O primeiro capítulo teórico trata da formação do professor de português; o segundo traz uma discussão sobre leitura e letramento; e o terceiro as teorias sobre crenças. Os capítulos de análise tratam respectivamente das narrativas ou autobiografias; da elaboração do inventário de crenças, especificamente desenvolvido para esta pesquisa e dos dados obtidos a partir da aplicação do inventário. Vale ressaltar que os dados das discussões em formato de grupo focal e das entrevistas não serão tratados em capítulos específicos, mas inseridos nos capítulos de análise, pois sua função foi contribuir para a elaboração, aplicação e análise do inventário – principal instrumento de coleta de dados desta pesquisa – e não, necessariamente, apresentar novos dados.

**CAPÍTULO 01**

**FORMANDO PROFESSORES NUM CONTEXTO DE INCERTEZA: UMA  
REFLEXÃO**

*Feliz aquele que transfere o que sabe  
E aprende o que ensina.  
Cora Coralina*

*Quando lamentava a falta de tijolos, trouxeram-me mais cimento.  
Como se eu quisesse palavras e me trouxessem mais páginas...*  
L.Luz

Este capítulo trata da formação do professor de português, especificamente da formação inicial, tradicionalmente feita nos cursos de licenciatura em Letras em universidades, centros universitários e faculdades. O capítulo discute o atual contexto sociopolítico em que vivemos e de que forma ele interfere na formação do professor, dando destaque à necessidade de maior aproximação entre teoria e prática, entre universidade e escola na busca por soluções para problemas antigos e novos no cenário da educação brasileira. Apresenta um rol de características desejáveis ao professor que se quer formar, pensando nos desafios da contemporaneidade e nas peculiaridades da formação para a docência. Finalmente o capítulo traz ainda uma discussão sobre a história das pesquisas sobre formação do professor, destacando o conceito de reflexividade introduzido na década de 80 por Donald Schön e sua importância na construção e consolidação dos saberes docentes, bem como no questionamento das crenças armazenadas na trajetória do

futuro professor em sua longa experiência de contato com a escola e com o agir docente.

Vivemos num constante não saber o que virá e, exatamente por isso, precisamos estar, o tempo todo, preparados para algo que nem sabemos o que é e nem como será. Pensar os princípios teóricos e metodológicos de um curso de formação de professores de português, bem como o perfil do egresso deste curso hoje significa, pois, considerar a formação de um profissional para este contexto de incerteza acima exposto (IMBERNÓN, 2000). Economia incerta, valores incertos, política incerta. Admitir a incerteza como parte constituinte da problemática da profissionalização contemporânea implica uma série de reflexões e transformações que se estendem desde o começo da formação inicial do profissional (Licenciatura em Letras, no caso do professor de português) até sua conscientização da necessidade de um processo constante e contínuo de formação permanente (IMBERNÓN, 2009), que vai muito além dos limites da universidade.

A contemporaneidade requer um profissional que extrapole os limites de sua profissão e que tenha uma visão multidimensional do seu contexto de atuação e das diversas habilidades envolvidas no seu desempenho, ou, nas palavras de George (1997 apud TARDIFF, 2008, p 66) que tenha um “polimorfismo do raciocínio”.

A este respeito, Alarcão (1996, p. 13), discutindo o pensamento do Schön sobre a atividade profissional, afirma que ela se trata de um:

Saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que cada situação fazem uma novidade a exigir

uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala.

Sejam contextos instáveis, como propõe Alarcão ou contexto de incerteza como propõe esta tese, o fato é que a atualidade exige saberes que advêm de campos outros além da teoria. E, neste quadro, a reflexão ganha, mais do que nunca, papel de destaque no processo de formação do profissional em geral e do professor em especial. Há um conhecimento, um saber-fazer, algo como *artistry* que, como propõe Schön (apud Alarcão 1996, p. 16) permite “agir no indeterminado” a ser elaborado e constantemente reelaborado pelo professor em formação inicial e continuada.

Neste quadro, merece atenção especial o que Tardiff (2008, p. 11) designa como o saber docente que, segundo ele, não é um saber simplesmente, mas:

(...) está relacionado com a pessoa e a identidade deles [professores], com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

O professor, diante deste contexto de incerteza, dos desafios que a profissão lhe apresenta e de sua própria história de formação, que começa, na verdade, bem antes do curso de licenciatura (esta ideia será desenvolvida mais adiante), deve ser um profissional capaz de agregar e integrar conhecimentos de forma contínua e constante ao longo de toda a sua carreira, num processo que Imbernón (2009) chama de formação permanente.

Tal necessidade decorre, principalmente do fato de que:

Para desempenhar bem a tarefa complexa de ser professor e de ensinar, é necessário preparo científico (acadêmico e pedagógico), técnico, humano, político-social e ético, suporte do compromisso de intelectual pesquisador, envolvido com as causas democráticas que estimulam a responsabilidade com a formação do homem-cidadão-profissional. (MENDES, 2005, p. 39)

Esse preparo, na formação inicial (licenciatura) acontece, segundo Mendes (2005), pela soma de três tipos de saberes: 1) saberes específicos: aqueles que atribuem identidade às licenciaturas, ou seja, os típicos de cada área do saber - línguas, cálculos, o homem ao longo do tempo etc; 2) saberes pedagógicos: conjunto de saberes teóricos e práticos relativos ao fazer docente, ligados a currículo, ensino, métodos didáticos etc; e 3) saberes experienciais: adquiridos na experiência docente real ou simulada.

A partir da soma desses saberes, o professor ou futuro professor vai construindo sua "competência profissional" (MENDES, 2005, p. 39), que representa sua capacidade de lidar com as diversas situações que a sala de aula propõe e, como já mencionado, agregar e integrar conhecimentos em sua formação permanente.

Agregar saberes significa reunir conhecimentos das diversas áreas do saber que direta ou indiretamente influenciam o trabalho, em outras palavras, significa tornar-se pesquisador. O professor precisa perceber-se, portanto, com esta dupla função: a de educador e de pesquisador; funções estas que, na verdade, não podem se dissociar jamais, caso contrário, o professor será transmissor de um conhecimento que lhe é alheio, posto que sempre elaborado por outrem e, em geral, distante do universo escolar.

Ser educador significa ser aquele que, segundo Demo (2004), não só ensina, mas cuida do aprendizado seu e de seu aluno, promovendo e gerenciando situações de aprendizagem mútuas, isto é, de interações nas quais professor e aluno aprendem e ensinam colaborativamente. O foco recai no objeto de ensino e não numa pretensa transmissão de saber. Focar no objeto, por sua vez, significa reelaborá-lo no espaço pedagógico para, enfim, ressignificá-lo no mundo social no qual aluno e professor estão igualmente inseridos.

O lado pesquisador do professor é acionado toda vez que ele produz conhecimento. Um conhecimento que, exatamente por sua natureza e seus elementos constituintes, é multidimensional e polimorfo: o conhecimento da / na prática. Não se trata, como destaca Tardiff (2008), de um saber que se superpõe à prática para tentar entendê-la, mas de um conhecimento que a ela se integra, um saber que, na verdade, é constituído e constituinte desta prática. O fato é que “lidar com situações é formador” (TARDIFF, 2008, p. 49).

Depreende-se disso a noção de que a prática docente precisa imergir para os cursos de formação inicial no sentido de fornecer ao estudante em formação condições de vivenciar experiências as mais reais possíveis e sobre elas refletir e propor para elas caminhos, soluções, ideias. É de uma prática alimentada de teoria (e não o contrário) que deve, então, emergir o saber docente que se está construindo ao longo de toda a formação, desde o seu início formal – na licenciatura – estendendo-se por toda a carreira. Afinal, como afirma Andrade, discutindo as ideias de Tardiff (2007, p. 84), “nos saberes da experiência, encontraríamos a marca da identidade do professor”.

O saber docente extrapola qualquer ideia de acúmulo e transmissão de saberes técnicos, como já se pensou algum tempo atrás (PEREIRA, 2006). O saber

docente extrapola, ainda, os limites do sujeito, do indivíduo, ao mesmo tempo que é nele que se sustém (TARDIFF, 2008). Este saber, de natureza social e histórica, emerge da prática e da prática se alimenta para a sua própria elaboração. Não se trata, entretanto, de um desprezo à teoria, mas de uma adequação de importâncias e da elaboração de um processo altamente reflexivo no qual a teoria sirva de subsídio para melhor se entender e se avaliar a prática, permitindo assim, possíveis alterações sempre que necessário. A este respeito, é muito válida a constatação que Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 17) fazem, segundo as autoras:

A formação de professores em nosso país vem negligenciando dimensões de natureza mais prática, metodológicas, em benefício de uma suposta superioridade de conteúdos teóricos provenientes das ciências humanas.

Ensinar teorias e esperar que elas, um dia, venham a ser traduzidas em uma ação docente pelo futuro professor parece ser um modelo de formação ultrapassado, que tem se mostrado falho na tentativa de formar um professor realmente capaz de lidar com as demandas atuais da sociedade, da escola, do estudante e com sua própria necessidade de aperfeiçoamento constante.

Se agregar requer investigação, busca, captação de saberes culturais e científicos acumulados; integrar, por sua vez, remete ao emprego efetivo desses saberes em situações reais de ensino-aprendizagem, isto é, sua aplicação e constante atualização e ressignificação diante dos desafios que se apresentam no trabalho e na formação permanente do professor. Integrar significa, portanto, operacionalizar os conhecimentos agregados por meio da pesquisa e da reflexão crítica.

Desse modo, o profissional que se quer formar hoje é alguém que saiba reconhecer, em seu contexto de atuação, os problemas que precisam de gerenciamento e que possa, a partir de um processo de agregar e integrar conhecimentos, administrar tais problemas buscando soluções viáveis e criativas.

Outro aspecto importante quando se pensa na formação para a docência diz respeito à autonomia quanto ao fazer docente e ao desenvolvimento de competências. Autonomia é o elemento que vai gerar e gerir todo o processo de agregar e integrar conhecimento, pois somente um profissional autônomo é capaz de gerenciar sua própria formação e se posicionar de forma consciente diante dos desafios da profissão. Trata-se do conceito de autoformação, proposto por Alarcão (1996). A este respeito, a autora afirma que:

Este [o professor] tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir<sup>2</sup> sobre o que faz e sobre o que vê fazer. Alarcão (1996, p. 18)

É importante, portanto, que o professor que se quer formar nos cursos de licenciatura tenha consciência da necessidade de conhecer e entender seu futuro contexto de atuação profissional, organizando e gerenciando situações de aprendizagem e, também, aprendendo com este contexto, afinal, como exposto anteriormente, o conhecimento que advém da prática em sala de aula é crucial para quem pretende atuar na educação (PERRENOUD, 2007).

---

<sup>2</sup> Fidelidade ao original com grafia do português de Portugal.

Os cursos de licenciatura, entretanto, parecem pecar no pouco contato que promovem entre o estudante em formação (futuro professor) e a sala de aula, sendo estes momentos geralmente adiados para os últimos anos dos cursos, restritos aos estágios (PIMENTA, 2012). Há, como afirma Tardiff (2008), um grave distanciamento entre Academia e Escola. Este distanciamento só traz prejuízo à Educação como um todo, tanto aos professores inseridos no ambiente escolar, quanto aos pesquisadores na universidade. Ambos os atores citados poderiam se beneficiar com uma aproximação maior entre os dois contextos. Sem mencionar os estudantes –da escola e da universidade (professores em formação inicial) – que seriam, sem dúvida, os maiores beneficiados. Este distanciamento reflete uma visão de formação sustentada, ainda, na velha dicotomia teoria x prática. É como se a universidade, por ser o local por excelência da teoria, tivesse mais importância na formação do futuro professor que a escola, espaço da prática (MARTINS, 2009).

Vale ressaltar que há questões relativas à formação do professor, externas a esta bipolaridade entre universidade e escola, mas que também participam da formação e que, por isso, são igualmente importantes e merecem ser discutidas.

Dentre estes aspectos, há os exames externos, por exemplo. Em relação à leitura, especificamente - competência basilar no ensino de línguas materna e/ou estrangeira, segundo os PCN, e objeto desta tese - Rojo (2009), em um levantamento dos resultados dos alunos brasileiros em exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), mostra que os resultados não são nada animadores. Embora os exames externos tenham trazido à formação certa dose de realismo, digamos, em relação ao domínio de determinados conteúdos específicos de cada área do saber, eles têm se tornado um

obstáculo ao estabelecimento de reflexões mais emancipadoras quando são tratados como o foco da preparação do professor, isto é, quando o curso de formação se torna um curso de treinamento para o exame. No caso do ensino superior, o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) tem, em certos casos, servido de norte para o planejamento dos cursos de formação em algumas instituições, isto é, as aulas têm sido pensadas de modo a preparar o aluno para 'ir bem' no ENADE. Isso é extremamente danoso a todo o processo de formação, uma vez que engessa e limita a construção de saberes num momento de crucial importância ao professor, o momento em que ele está se tornando, efetivamente, professor. Limitar a formação à preparação para um exame exclui espaço para tudo o que venho discutindo até aqui: autonomia, autoformação e reflexão. E faz da licenciatura um 'cursinho preparatório' para uma prova.

Outro aspecto relevante diz respeito às inovações trazidas pelo advento da *internet*. Nunca se teve tanto acesso à informação como temos hoje. Quantitativamente falando, nunca se leu tanto. É preciso que o profissional da Educação, mais que nunca, entenda e participe ativamente dessa chamada sociedade da informação ou do conhecimento (CINTRA, 2008).

A escola, dentro desse paradigma, passa, sem dúvida, por um momento de ressignificação, isto é, de redescoberta e redefinição de seu papel, uma vez que ela deixou de ser a principal fonte de informação e a única agência formadora. Nesse sentido é que, ao se pensar em formação docente, precisamos pensar em princípios metodológicos, filosóficos e ideológicos que possibilitem ao aluno, futuro professor, posicionar-se de forma crítica e consciente diante desse novo modelo de organização e gerência da informação e do conhecimento, bem como de seu reflexo dentro da sala de aula.

A velocidade com que a informação surge e se torna obsoleta hoje exige um pensamento muito mais emancipado e emancipador por parte do professor. Emancipado no sentido já mencionado de agregar e integrar conhecimento, aliás conhecimento de tipos diversos: conceitual, procedimental e atitudinal (COLL, 2006), isto é, de ser administrador de seu próprio saber (TARDIFF, 2008). E emancipador em dois sentidos, primeiro no sentido da cooperação profissional, pois o educador pesquisador vai, inevitavelmente, provocar mudanças em seu contexto de atuação e, secundamente, em relação ao aluno, pois um professor emancipador vai, obviamente, estabelecer uma relação com seus alunos na qual eles também desenvolvam autonomia na construção de seu próprio saber, ou seja, professores autônomos formam alunos autônomos.

As questões ambientais também precisam estar no rol daquelas que nortearão o fazer docente do profissional que queremos formar. De maneira simples, mas radical, de que adianta formarmos um educador com tudo que buscamos se não houver pessoas para se educar nem planeta para se viver? A escola e a universidade não podem, de maneira alguma, fechar os olhos aos problemas ecológicos que nossa geração enfrenta. Cabe a elas, como espaços fomentadores da discussão e do saber, promover a reflexão acerca dessa temática e a mudança de comportamento. Talvez, nesse processo de se ressignificar, a escola encontre exatamente nessas questões seu mais importante papel e, também o mais antigo: educar. Educar para a conscientização, educar para a manutenção de um mundo que já estava aqui antes de nós e que, seguramente, deve permanecer após nossa partida; educar para a cidadania e para a coletividade; educar para a qualidade de vida, enfim (MASETTO, 1998).

Um último aspecto que merece ser discutido aqui diz respeito às políticas de inclusão. Muito se tem discutido sobre a inclusão e muito mais se tem ainda a discutir, principalmente pelos problemas que uma inclusão mal feita pode causar, especialmente para quem se quer incluir. Uma política governamental de inclusão de portadores de alguma deficiência, por exemplo, se mal executada nas práticas de sala de aula, vai, certamente, excluir ainda mais o sujeito que se deveria integrar. Pensar em inclusão vai além de trazer para a sala de aula pessoas com necessidades especiais, é preciso que haja verdadeiramente integração e aprendizagem. É preciso, portanto, que haja, nos cursos de formação, espaço para a problematização de questões relacionadas a este tema, que haja, em outras palavras, reflexão sobre as demandas que um processo de inclusão traz para o fazer docente (OLIVEIRA, 2009).

Para isso, uma vez mais, o educador precisa estar atento a que conhecimentos agregar e integrar e, é claro, precisa ter apoio público para isso. Deste processo de inclusão, surgirão problemas que carecerão, obviamente, de sua intervenção, de respostas a perguntas que talvez ele ainda não tenha feito antes. Daí novamente o lado pesquisador vem à tona na construção de um saber para um agir que não pode, diante de uma problemática nova, esmorecer, mas buscar soluções.

A tudo o que foi dito aqui, soma-se uma categoria do trabalho docente que Tardiff (2008) e Tardiff e Lessard (2013) chamam a atenção – a questão do tempo. Para tudo isso, o professor precisa de tempo, aliás, qualquer profissional precisa de tempo e o professor não é diferente. O tempo, na escola, é algo extremamente precioso, uma vez que, diante dos problemas de desvalorização econômica da profissão, pela qual os professores passam no Brasil e em outros países

(GOERGEN e SAVIANI, 2000), eles são obrigados a assumir cargas horárias bem maiores do que aquelas que seriam adequadas. Com isso, muitas das ideias aqui expostas acabam sendo relegadas a segundos ou terceiros planos.

O professor, diante disso, muitas vezes é levado a tratar somente de questões conteudistas e, em certos casos, de forma superficial e insuficiente, contando, quase que exclusivamente, com o que o livro didático (ou qualquer outro material didático) oferece. Este quadro não muito animador repete-se na rede pública tanto quanto na privada, sendo que na privada, em muitas, pelo menos, o foco no conteúdo é ainda maior, pois ensinar confunde-se com preparar o aluno para o Vestibular e, mais recentemente, para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Funcionando como um funil para o aluno, esses exames quando vistos como norteadores do que se deve ensinar, funcionam também como obstáculo, como barreira para um processo educacional realmente emancipador, crítico, de formação de cidadãos mais conscientes de seus papéis na sociedade contemporânea.

O que foi possível perceber até aqui é que se somam ao complexo processo de formação docente, questões como as acima expostas que necessitam de uma urgente e profunda reflexão (ação) nas salas de aula dos cursos de licenciatura, uma vez que nas salas de aula das nossas escolas os futuros professores vão se deparar (e já se deparam durante os estágios) com todas elas acontecendo concomitantemente e interferindo, inevitavelmente, no processo de ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento humano e no processo de formação permanente do professor.

O educador precisa, portanto, ser um ator social, capaz de conectar conhecimento técnico, conhecimento sociocultural e conhecimento humano no

sentido de promover em seu espaço de atuação uma educação mais emancipatória, promovendo autonomias: a sua própria, a de seus alunos e contribuir com a de seus colegas.

A este respeito, vale a pena ressaltar que o profissional que se quer formar hoje deve ser capaz de buscar equilíbrio entre racionalidade e afetividade. Formar alguém para ser professor significa preparar esse profissional para lidar com suas próprias dúvidas, seus questionamentos, seus medos e desejos, antes mesmo de lidar com esses sentimentos nos outros. Essas questões não podem mais ficar de fora do ambiente profissional, pois não estamos falando de funções sociais, ou de técnicos, mas de indivíduos complexos, de pessoas com histórias e identidades próprias que compartilham o mesmo contexto (TARDIFF, 2008; BARCELOS, 2013).

Masetto (1998), ao tratar da formação do professor, destaca quatro dimensões a serem desenvolvidas: 1) desenvolvimento da área do conhecimento; 2) desenvolvimento do aspecto afetivo-emocional; 3) desenvolvimento de habilidades e 4) desenvolvimento de atitudes e valores. É importante perceber que, em pelo menos duas das dimensões, o autor trata de questões mais humanas e menos técnicas, sendo que, ao definir a quarta, o autor postula que:

Encontramo-nos, aqui, no aspecto mais delicado da aprendizagem de um profissional. É seu coração, em geral, o menos trabalhado pela universidade. Seu coração porque, enquanto esse aspecto não for trabalhado, modificações significativas de aprendizagem também não acontecerão.

Ser professor significa estar em constante contato com o outro e com as suas dificuldades, anseios, desejos. Significa lidar com inseguranças, com

contrariedades, com emoções diversas, enfim. Há, portanto, um forte caráter emocional no fazer docente. Na verdade, segundo Abreu (2009), para quem o homem é um animal emocional e não racional, há um forte teor de emoção em tudo o que fazemos e, ainda segundo ele, só quando tingimos de emoção nossas ações, é que elas se tornam realmente significativas e inesquecíveis.

Tornar-se professor implica um fazer-se sujeito dentro de um cenário extremamente complexo como tem ficado claro na explanação deste capítulo. Isso implica, como assinala Tardiff (2008, p. 50) “a confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão”. Tardiff está, na verdade, referindo-se às crenças do professor sobre sua própria atuação como professor.

A problemática das crenças será tratada posteriormente, em capítulo próprio, entretanto, vale a pena antecipar, ainda que brevemente, a ideia da crença da autorrealização e sua relevância no processo de formação do professor.

É muito válido perceber a importância que Tardiff atribui às crenças no processo de (auto)formação do professor – ele afirma, pois, que tornar-se sujeito/autor de seu fazer docente significa crer-se capaz de ser bem sucedido em tal empreitada – ou seja, a crença da autorrealização subjaz todo o processo de fazer-se professor e, mais que isso, de fazer-se um bom professor, de construir uma carreira sólida como educador.

Andrade (2007, p. 11) reforça a importância da crença da autorrealização na formação e atuação do bom professor, afirmando que:

O professor bem formado é aquele que se sente suficientemente seguro para buscar as fontes de conhecimento em razão dos problemas encontrados em sua prática, ou seja,

em decorrência das necessidades diagnosticadas com seus alunos.

Vale observar que a autora propõe a ideia da segurança atrelada à da busca por novas fontes de conhecimento, o que vem corroborar a tese que venho defendendo de que o bom professor é aquele capaz de, em sua formação permanente e em sua prática docente, agregar e integrar conhecimentos de forma constante e contínua. Conhecimentos estes de natureza multimodal, polimorfa e advindos de fontes diversas.

O professor de que precisamos atualmente, em outras palavras e de forma pontual, é alguém que possui algumas características fundamentais, tais como:

- a) autoconhecimento, autocontrole, autoconfiança;
- b) senso de cooperação (conhecimento intra e interpessoal);
- c) autonomia intelectual;
- d) capacidade de agregar e integrar conhecimentos diversos;
- e) olhar multidimensional;
- f) capacidade de diagnosticar seu próprio contexto de atuação;
- g) disposição para atualização constante;
- h) postura crítico-reflexiva;
- i) competência para organizar e gerenciar situações de aprendizagem;
- j) postura ética e moral;
- k) consciência de seu papel político;

l) noção de ser um cidadão do mundo com consciência planetária.

Por tudo isso é que não basta mais pensarmos, em nossos cursos de formação de professores, em conteúdos estanques. Em outras palavras, o conteúdo a ser ensinado/aprendido é apenas uma parte de um processo maior e mais complexo, que é a formação do professor. Como afirma Miccoli (2010, p. 33) "... a matéria é pretexto. O texto é aquilo que será escrito pelo aprendiz. O que será feito com aquilo que é aprendido (o conhecimento) é mais importante que a matéria (informação)".

Houve um tempo em que frequentar um curso superior de formação de professores significava entrar em contato com teorias da área específica (história, geografia, matemática, português, química etc), teorias da área da educação (didática, filosofia da educação, psicologia da educação etc) e tentar, em dado momento, juntá-las numa prática supostamente eficaz. No entanto, perceber o conteúdo como sendo apenas uma parte da formação e a matéria como pretexto para o texto que se pretende criar coletiva e continuamente significa estabelecer profundas transformações em nossas licenciaturas (ANDRADE, 2007).

A este respeito, Demo (2004) propõe algumas condições específicas para a aprendizagem, sendo elas: a) Pesquisa: aprender a aprender, cultivar a autonomia e o saber crítico, questionar sempre; b) Elaboração própria: fazer-se sujeito de seu conhecimento, internalizando saberes por meio de sua reconstrução ativa; c) Envolvimento: perceber como significativo aquilo que se aprende - Calkins (1989) propõe envolver o aluno e não apenas motivá-lo. Para a autora, envolver o aluno vai muito além da simples motivação. O aluno envolvido dota-se de uma motivação

intrínseca - d) Avaliação: relação com o cuidar da aprendizagem, direito que o aluno em formação tem de refletir sobre seu aprendizado; e) “o papel do professor não é instruir, mas orientar, no contexto autopoiético e maiêutico – deve influir o aluno de tal modo que o aluno não se deixe influir” (DEMO, 2004, p. 20). F) Relação pedagógica: os opostos que se completam – dimensão individual e social, dependência e autonomia, igualdade e diferenciação. Demo (2004, p. 21) finaliza esta lista de condições para a aprendizagem, postulando que:

A relação pedagógica autêntica é a reconstrutiva política, autopoiética, complexa não linear, na qual dois sujeitos se encontram e defrontam, influenciam e se envolvem, em dependência e autonomia, tendo como horizonte diminuir as dependências e fomentar as autonomias; relação pedagógica precisa ser ‘formativa’, no sentido lidimamente educativo – forma do sujeito capaz de história própria, como pondo duplo desafio: o social, da inclusão na sociedade, e o individual, da personalidade indevassável e irrepitível.

No caso dos cursos de licenciatura, a relação professor x aluno carrega-se de uma problemática identitária: o professor formador, muitas vezes, não se vê como formador de professores. O que temos, em muitos casos, são especialistas transmitindo conhecimentos específicos a estudantes, geralmente, advindos de uma educação básica cujo nível está bem abaixo do desejado (SILVA, ASSIS e MATÊNCIO, 2001). Conhecimentos estes que caberá aos alunos, geralmente nos últimos semestres de seu curso, estabelecer a tão necessária ligação com os saberes pedagógicos e experienciais, ou seja, os alunos que descubram, um dia, como transformar em objeto de ensino aquele amontoado de conhecimento teórico, específico de cada disciplina de seu curso de formação inicial. Em outras palavras, o

aluno/futuro professor precisa fazer um esforço enorme para relacionar o que aprendeu em sua graduação com o que vai ter de ensinar um dia. Ou nas palavras de Andrade (2007, p. 65) “deixa-se a transposição ao seu encargo”. O aluno, futuro professor, que aprenda sozinho a transpor o conteúdo teórico em possível prática pedagógica. Isso tudo, geralmente, sem espaço suficiente para reflexão e criticidade, sem oportunidade, muitas vezes, de se tornar pesquisador, de desenvolver autonomia e envolvimento. A este respeito, tratando do curso de Letras, Martins (2009, p. 114) afirma que

O curso de Letras organiza-se de maneira dicotômica, pressupondo que a formação deva passar por um momento em que os alunos adquirem o conhecimento teórico e um outro em que ocorreria a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Dessa maneira, o curso acaba por privilegiar a teoria, que é levada para a sala de aula para ser referendada, pois é, de antemão, tomada como verdade.

Sacristán (2002, p. 85), sobre isso, afirma que “ninguém pode dar o que não tem”. Como este professor vai promover uma educação emancipatória se o que teve em sua formação inicial foi exatamente o contrário disso? Obviamente há exceções, mas enquanto forem exceções e não a regra, estaremos perdendo a luta contra a alienação, a desigualdade, a violência e todos os problemas que advêm da falta de uma educação de qualidade.

É urgente e imprescindível que todos os professores que atuam nas licenciaturas percebam-se a si mesmos como formadores de professores. O professor de Linguística de uma Licenciatura em Letras não está ensinando Linguística num curso de formação de linguistas, mas num curso de Licenciatura em

Letras (com a licença de ser redundante e óbvio), portanto precisa, necessariamente, estabelecer relação entre a Linguística e o ensino de português ou promover espaço/tempo para que o estudante possa, durante o curso de Linguística (e não um dia, talvez, na disciplina de Didática ou Metodologia), estabelecer tal relação. Do mesmo modo, o professor de Literatura, ao discutir teorias e obras, precisa abrir espaço para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de Literatura na educação básica.

Formar professores deve ser um esforço coletivo, colaborativo, contínuo e integrador, afinal já se percebeu, enfim, que o conhecimento não existe na fragmentação, mas somente na articulação de suas muitas partes constitutivas. “O perfil do professor desejado e muito discutido atualmente deve contemplar tal totalidade” (BARRETO, 2011, p. 33).

Há dois aspectos fundamentais da formação de professores que a diferem da formação de outros profissionais. Primeiramente, é importante lembrar que o estudante de uma licenciatura está, o tempo todo, assistindo a um professor sendo professor, isto é, ele está observando a atuação do profissional que ele será um dia. Diferentemente do engenheiro em formação, por exemplo, que, em sua frente, não tem um engenheiro atuando como tal, mas sim, um engenheiro atuando como professor formador. Esta é a ideia da simetria invertida (MELLO, 2000).

O outro aspecto peculiar da formação do professor é que, diferentemente do médico, por exemplo, ou do advogado, o professor vem sendo formado por toda a sua vida. Desde muito cedo, entramos em contato com um professor sendo professor. O médico em formação, certamente, esteve poucas vezes diante de um médico se compararmos com o professor em formação diante de outro professor. Da

mesma forma, o advogado teve bem menos chance de ver outro advogado em atuação. Segundo Tardiff (2008, p. 68):

Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

Em decorrência deste contato intenso com professores atuando como professores é que o estudante das licenciaturas é um aluno envolto em profundas crenças (BARCELOS 2004, 2010, GIMENEZ, 1994; LUZ, 2007). Essas crenças interferem significativamente em seu processo de formação, na construção de sua identidade como educador e em sua atuação futura em sala de aula.

Se há um problema com as crenças não são exatamente as crenças em si, mas o que elas indicam. Ao aceitar que o professor recém-formado, em sua ação docente, reproduz mais aquilo que crê (ainda que inconscientemente) do que aquilo que sabe – pensando em conhecimento científico, técnico e filosófico/ideológico – denuncia que houve, em sua formação inicial, pouco espaço para o questionamento, para a reflexão. Houve, inclusive, muitas vezes o reforço de crenças antigas, como a crença de que o professor é aquele que sabe o conteúdo e a quem cabe a tarefa de transmiti-lo ao aluno, por exemplo.

Sobre isso, vale observar o que Tardiff (2008, p. 69) postula, segundo o autor:

Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças

anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão.

Para que o automatismo no agir docente, que faz com que o professor recorra a suas crenças para resolver situações inesperadas, não se configure como regra comum no cotidiano docente, é imprescindível o processo de reflexão. Só por meio de constante reflexão, o professor se torna capaz de romper com um agir baseado puramente em crenças e passa, então, a tomar decisões baseadas em outros conhecimentos. A prática, sem dúvida, forma e ensina, mas para que isso aconteça não basta agir intuitivamente, é preciso estar consciente dos mecanismos por trás das ações, para poder, então, confirmar uma ação como eficiente, refutá-la ou modificá-la, tornando-a mais eficaz (PERRENOUD, 2007) .

Por tudo isso é que se faz necessário, ainda que já amplamente discutido, retomar aqui o conceito de reflexividade que, para Barreto (2011, p. 33) trata-se de um “alargamento da consciência reflexiva do professor em relação a sua realidade material” e, também, do próprio conceito de professor reflexivo (ALARCÃO, 1996), principalmente na formação inicial do professor, quando, segundo Mendes (2005, p. 37), “o processo reflexivo é exigência permanente”. Pretendo, durante a discussão, caminhar no sentido do que Gimenez (apud BARCELOS, 2010) apontou como reflexão orgânica. Primeiramente, entretanto, vale pensar um pouco sobre a gênese e a história do conceito de reflexão.

Na formação profissional, a ideia de reflexão nasce com Donald Schön na década de 80. O autor, criticando o racionalismo técnico predominante na formação

dos profissionais até a década de 70 (PEREIRA, 2006), que consistia na mera aplicação da ciência na tentativa de se resolver problemas, ou seja, na superioridade da teoria no processo de profissionalização, propôs o que seria uma epistemologia da prática que, segundo Alarcão (1996), consistia em desenvolver uma profunda reflexão a partir de situações práticas reais.

Na elaboração do conceito de epistemologia da prática, Schön desenvolveu a seguinte segmentação: 1) conhecimento na ação: conhecimento tácito, que se manifesta na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada. É uma espécie de *know-how* inteligente, é dinâmico e quando pensado resulta na reformulação da própria ação; 2) reflexão na ação: reflexão que acontece no decurso da própria ação, com breves e curtos distanciamentos. Neste caso de reflexão, reformula-se a ação enquanto ela acontece finalmente; 3) reflexão sobre a ação: reflexão que acontece após a ação. Faz-se uma reconstrução mental da ação retrospectivamente.

Os procedimentos propostos por Schön não acontecem de forma espontânea no processo de formação do professor, especialmente na formação inicial; pelo contrário, só acontecem se o professor formador estimular a reflexão. Se ele tiver, em outras palavras, consciência da importância da reflexão como ferramenta de formação docente; se ele tiver consciência, também, de seu papel como formador de professores (seja ele professor das disciplinas ditas pedagógicas ou não) e se ele tiver, enfim, clareza da necessidade que o estudante tem de desenvolver autonomia para que atinja o estágio tão importante de autoformação já mencionado.

É possível perceber que o papel do professor formador é essencial para que a formação inicial aconteça envolta em constante e contínua reflexão sobre a própria formação. Isso não coloca, de maneira alguma, o professorando em uma situação

de passividade, mas atribui ao professor formador a responsabilidade de promover espaços de reflexão em sua prática. Uma vez abertos, esses espaços são democráticos e negociados, ou seja, o estudante, então, tem vez e voz para ser agente de sua formação. Ao professor formador, cabe, portanto, a iniciativa de promover espaços de reflexão. Esta, entretanto, deve emergir das necessidades do futuro professor gerando e gerindo sua (auto)formação.

A proposta de Schön foi revolucionária porque deu à prática lugar de destaque nos cursos de formação. A partir de sua teoria, percebeu-se que para se formar um profissional não bastava mais simplesmente ensinar os conteúdos das diversas disciplinas e um dia esperar que os estudantes (futuros profissionais) fizessem as necessárias conexões com a prática.

Era necessário, pois, trazer a prática para dentro dos cursos de graduação (PIMENTA, 1997), espaço até então visto como exclusivamente teórico, como assinala Andrade (2007, p. 62), ao falar dos cursos tradicionais. Segundo a autora:

Parte-se da ótica de que, em si, eles [conhecimentos teóricos] serão úteis, pois conduziram, quase que automaticamente, a modificar a prática escolar. O conhecimento científico é tomado como elemento salvador, aquele que tornaria possíveis as transformações necessárias para melhorar uma prática cheia de falhas. Pressupõem que os bons conceitos levem à boa prática, visto que permitiriam ao professor forjar uma nova atitude.

É nítida, na citação acima, a supremacia do conhecimento teórico em detrimento da prática. A partir da ideia da epistemologia da prática, proposta por Schön, percebeu-se que é muito danoso à formação negligenciar os saberes provenientes das experiências exteriores à universidade (TARDIFF, 2008).

É imprescindível, portanto, trazer para os bancos das licenciaturas saberes da prática escolar.

Mas como fazer isso? Como promover momentos de reflexão sobre uma prática que, verdadeiramente só irá acontecer de forma efetiva depois que a formação inicial (graduação) estiver concluída? Schön aponta, como possível caminho para responder a esta indagação que o conhecimento a ser construído nos cursos de formação avance para além do declarativo e do processual, alcançando o que ele chama de conhecimento contextual (SCHÖN apud ALARCÃO, 1996). Na verdade, o autor está discutindo o que já foi exposto aqui anteriormente: a estreita conexão que deve existir entre a área específica e sua aplicação prática; como é o caso da Linguística, por exemplo, já mencionado. Também está falando de levar em consideração a instabilidade, a incerteza do contexto atual do mundo real, externo ao ambiente acadêmico para dentro da formação inicial do futuro professor; isto é, promover, ainda durante o curso de licenciatura, momentos de reflexão sobre a problemática que envolve a docência e as questões do ensino-aprendizagem da língua portuguesa especificamente. Longe de pessimismos, a ideia não é antecipar tragédias nem desestimular o estudante em formação, mas discutir casos em que dificuldades genuínas se apresentem e possam, colaborativamente (formador x formando e formando x formando), ser pensadas e encaminhadas.

Obviamente, há limitações que são próprias da formação inicial. Não há como, efetivamente, pensar numa prática pedagógica, se o estudante ainda não é, de fato, professor. Entretanto, o que se está aqui propondo é que se busque, o máximo possível, estabelecer pontes com a escola. Almeida e Biajone (2007, p. 293) afirmam que:

Nessa perspectiva, é preciso que os cursos de formação inicial em parceria com os professores de profissão promovam novas práticas e novos instrumentos de formação, como estudos de caso e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações etc.

A ideia é estabelecer um diálogo constante e contínuo entre o aluno em formação e o seu futuro contexto de atuação – a sala de aula da educação básica. Por meio de situações-problema, de estudos de caso, observações de aula, pesquisas de campo, visitas a escolas, reflexões sobre a própria aula do professor formador (lembrando que o aluno em formação está diante – sempre – de um professor em atuação) etc, o estudante pode viver momentos de intensa reflexão sobre o fazer e o saber docentes.

São estes momentos que aproximarão o estudante em formação inicial da prática futura como professor e que poderão, assim, diminuir o impacto da troca de papéis – de aluno a professor – dos primeiros momentos após formado, bem como poderão ajudar o futuro professor a construir um repertório de conhecimento advindo não só de teorias, mas também da prática real e cotidiana de vivências escolares, podendo, exatamente, por isso, ser acionado mais diretamente em situações reais de sala de aula.

Há, obviamente, críticas às ideias de Schön. Duarte (2003), por exemplo, critica Schön e outros autores, como Perrenoud, Tardiff e Nóvoa por, segundo ele, superestimarem os saberes tácitos em detrimento do conhecimento escolar e científico.

Ter, na universidade, o local por excelência da formação inicial do professor não é algo que se discuta, pois é, sem dúvida, nela que se encontram o espaço e as ferramentas apropriadas a tal tarefa. Se há lugar para a crítica é menos ao autor que à adoção, também, exagerada de sua teoria por algumas instituições e pesquisas. A meu ver, a epistemologia da prática deve ser entendida como inserção de outros saberes à formação docente, saberes advindos de outras fontes que não apenas a teoria. Ela não deve jamais ser entendida como um desprezo pelo conhecimento científico, mas antes, por uma adequação deste saber às reais necessidades de estudantes em formação.

O fato é que não se pode negar a necessidade de se trazer para o campo da reflexão questões de ordem experiencial, questões do cotidiano escolar, que envolvam ações e, portanto, um saber tácito. Este saber precisa, entretanto, ser estudado para deixar de ser um conhecimento meramente espontâneo (conhecer-na-ação), para tornar-se um saber elaborado a partir da ação, ou seja, promover aquilo que Schön chama de reflexão-na-ação ou, dependendo da forma (durante ou após ação), de reflexão-sobre-a-ação. É nesse ponto que entendo como fundamental o conhecimento teórico, porque é ele que vai dar sustentação a esta reflexão, é a teoria que vai tirar a ação – ainda que bem sucedida – do campo do saber tácito e transformá-lo em saber elaborado, crítico, consolidado. Conhecimento passível, portanto, de ser reproduzido em situações semelhantes ou de servir como ponto de partida para novas reflexões sobre outras práticas. Não se trata, portanto, de desprezar a teoria, mas atribuir a ela um fim mais objetivo, mais direcionado, em outras palavras, mais propício a ajudar na solução de problemas concretos da sala de aula.

Azanha (2004, p. 369) apresenta um posicionamento que pode ser considerado conclusivo em relação à discussão acima. Para o autor:

Adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico (...). O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nesses termos, é claro que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento.

Como postula o autor, os saberes teóricos são necessários, mas não suficientes para se formar o professor, como se acreditava até algum tempo atrás.

A reflexão precisa promover transformação (MOITA LOPES, 2003). A respeito, especificamente, da relação entre reflexão crítica na formação de professores e o estudo das crenças destes professores, Barcelos (2004a, p. 145) afirma que:

O entendimento destas crenças faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática). Nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos.

Faz-se necessária a criação de espaços de reflexão nos cursos de licenciatura. Em todas as disciplinas, não apenas nas pedagógicas e em todas as aulas e não em momentos estanques. Professor formador e estudante em formação precisam estar dialogicamente engajados nesse processo. Refletir significa observar

cuidadosa, criteriosa e profundamente o processo de formação. Significa, portanto, questionar convicções; duvidar de verdades; perceber avanços e recuos; diagnosticar problemas a serem vencidos e reconhecer vitórias; avaliar mudanças; ressignificar contextos, estabelecer metas e buscar alcançá-las; admitir dificuldades; analisar teorias e conceitos com criticidade; confrontar crenças; acostumar-se a incertezas, agir colaborativamente, mas com autonomia (buscando autoformação); ler e escrever continuamente; desenvolver estratégias de estudo; abrir-se a novas ideias; acreditar no poder da educação; compreender o papel social e político do professor, reconhecer ideologias; elaborar conhecimentos; apropriar-se do espaço como cidadão, como pessoa e como profissional e tornar-se, enfim, autor da construção e constituição do conhecimento como sujeito que age e que transforma (o outro e que transforma a si mesmo) o tempo todo.

Almeida e Biajone (2007) são taxativos ao reconhecer a importância do papel do professor como sujeito do próprio saber e fazer para os cursos de formação.

Abri este capítulo tratando do momento atual, do contexto de incerteza que predomina hoje. Caminhando para uma possível conclusão, gostaria de apresentar um breve quadro, no qual exponho o panorama histórico das pesquisas sobre formação do professor, que, segundo André (2009) tem se firmado mais e mais como uma nova área do conhecimento.

O quadro que se segue é baseado no trabalho de Pereira (2006):

QUANDO?	PROFESSOR / ESCOLA	FORMAÇÃO
Primeira metade da década de 70.	Sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, o	Instrumentalização técnica

	professor era visto como um “organizador dos componentes do processo de ensino aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc)” (PEREIRA, 2006, p. 16)	
Segunda metade da década de 70	Estudos de caráter filosófico e sociológico. Educação começa a ser pensada como prática social.	Ainda bastante funcional e operacional.
Primeira metade da década de 80	Crítica de cunho marxista. Escola não mais entendida como uma instância isolada ou independente da prática social global. Figura do ‘educador’ em oposição ao ‘especialista em conteúdo’, ao ‘técnico da educação’.	Ênfase ao caráter político da prática pedagógica e compromisso com classes populares. Formação como processo de conscientização da função do professor como transformador da realidade social dos alunos. Uso da palavra ‘educador’ em vez de ‘professor’. Necessidade de formar um agente sócio-político.
Segunda metade da década de 80	Perde força a dicotomia professor x educador.	Maior importância à formação técnica do docente, que envolve tanto o conhecimento específico de

		determinado campo quanto o conhecimento pedagógico. O educador formado sob dois enfoques: o político e o técnico. Teoria x prática.
Década de 90	Crise de paradigmas. Novas demandas da escola.	Aspectos microssociais. Formação do professor-pesquisador. Formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade se alia à pesquisa.

Quadro 01 – Panorama das pesquisas sobre formação de professores nas últimas décadas

É possível verificar, no quadro acima, que os estudos sobre formação de professores no Brasil tem se concentrado muito na figura do professor que se quer formar. Partiu-se da ideia de se formar um profissional que dominasse conteúdos e técnicas de transmissão deste conteúdo para a de um profissional capaz de refletir sobre sua ação, de remodelá-la se preciso for.

Pimenta (2002), ao apresentar o percurso histórico do conceito de formação do professor, traz, com diferentes nomes (professor reflexivo, professor investigador, professor pesquisador, professor como intelectual crítico), a mesma ideia que defendi anteriormente, o de que o professor seja sujeito de sua formação (inicial ou

continuada), ou seja, que o professor seja autoprofessor, que seja (co)agente construtor de seu conhecimento. O prefixo 'co' deve-se ao caráter dialógico e colaborativo deste processo, já assinalado neste capítulo, pois o professor em formação está em contato constante com outros professores em formação, com os professores formadores, com os teóricos que sustentam sua reflexão e com sua própria história pessoal e escolar. Além disso, precisa estar também em contato com o professor que já atua na escola e entender este professor como mais uma fonte de conhecimento na construção do seu saber profissional.

Daí a necessidade cada vez mais urgente de um maior contato entre escola e universidade no processo de formação permanente do professor (IMBERNÓN, 2009). Andrade (2007, p. 51), a este respeito, postula que:

É justamente no intervalo criado entre esses dois campos que o espaço da formação se estabelece, um campo ainda em constituição, cujos limites ainda não estão tão definidos quanto nos campos da universidade e da escola. O que constitui propriamente o novo espaço do campo da formação são as posições de autoria, que se definem pelo espelhamento umas com relação às outras.

A autora estabelece o processo de formação do professor como situado em um campo ainda em construção, existente no espaço intermediário entre universidade e escola. É possível perceber a consonância entre o que ela postula e o que venho defendendo: diálogo entre teoria e prática, diálogo entre universidade e escola, conscientização de que todo professor de licenciatura é um professor formador, em diálogo, portanto, com questões escolares (embora inserido na

universidade). Ou nas palavras da própria autora, é preciso perceber a formação como “uma situação de interlocução discursiva” (ANDRADE, 2007, p. 91).

Há questões, enfim, que emergem num contexto que não há. Um contexto que está para ser construído por sujeitos também em construção. Daí trazer à discussão a ideia da autoria. Pois é um novo texto a ser elaborado, um texto socialmente escrito, a muitas mãos, a muitas vozes, um texto multimodal, polimorfo, multifuncional dirigido a múltiplos leitores. Como dito anteriormente, formar-se professor significa fazer-se sujeito, fazer-se ator, em outras palavras, fazer-se autor de uma identidade em construção, de um espaço em construção – o espaço da formação, o espaço do diálogo. Formar professores é, portanto, estabelecer diálogo entre saberes múltiplos, entre espaços múltiplos. Não se forma professor na rigidez de paredes fechadas, de conteúdos prontos, de saberes estanques. Assim, formam-se, talvez, burocratas e transmissores de ideias prontas, mas não professores. Professores se formam na virtualidade dos espaços a serem construídos.

Nas palavras da própria autora, há uma polifonia na formação do professor (ANDRADE, 2007, p. 76) entre o discurso científico e o discurso escolar. Cabe ao professor formador orientar o estudante a tirar o máximo proveito desta polifonia em seu processo de construção de saberes, isto é, aproveitar de cada discurso o melhor. O aluno em formação, como já reiterado aqui, deve buscar em diferentes fontes o seu conhecimento e, nesse sentido, a natureza polifônica da sua formação pode e deve ser uma qualidade, principalmente em épocas de instabilidades como a nossa.

É importante perceber, portanto, que há um conhecimento em construção. E conhecimento é mais que informação. Enquanto a informação independe da ação do sujeito, o conhecimento, por sua vez, não existe sem ela. Um curso de formação de

professores não é bom pela quantidade de informação que tem, mas sim, pela quantidade de conhecimento que gera, ou seja, pelo espaço que abre para a ação consciente e crítica do futuro professor. Para conhecer um objeto é preciso agir sobre ele. No caso de uma teoria, é preciso pensar sobre ela – refletir.

Entretanto, para que tudo o que foi exposto acima possa, efetivamente, ter espaço na formação do professor, faz-se necessário que se alcance o conceito de reflexão orgânica de que falei há alguns parágrafos. Segundo Gimenez (apud BARCELOS, 2010, p. 192), reflexão orgânica “é aquela que deriva espontaneamente a partir das necessidades e interesses dos próprios sujeitos da formação”. Nesse sentido, o futuro professor torna-se realmente protagonista de sua formação, em outras palavras, a teoria passa a ser fonte de entendimento de questões práticas. Inverte-se, assim, o velho paradigma de ensinar conteúdos que um dia, num futuro distante, talvez, o professor venha a precisar e, em vez disso, trabalha-se a partir de dificuldades reais, de necessidades concretas. Vale ressaltar que o ‘espontaneamente’ do conceito não deve ser entendido como uma inversão de papel, segundo a qual o professor, agora, é passivo e, por isso, refém daquilo que o estudante deseja. Na verdade, o ‘espontâneo’ sugere, apenas, que o professor formador passe a ser um observador mais atento das reais necessidades do sujeito com quem interage, ou seja, que ele busque conhecer melhor o contexto de formação do seu estudante, investigando suas dificuldades, suas carências, déficits, seus objetivos, crenças, expectativas, para que, a partir deste conjunto de elementos, ele possa, então, traçar metas mais condizentes com sua realidade.

O que tem acontecido nos nossos cursos de licenciatura em Letras tradicionalmente é um planejamento estanque, rígido, no qual conteúdos são traçados e, posteriormente, transmitidos sem que se diagnostiquem quais são as

necessidades reais dos estudantes nem quais são suas reais condições de aquisição daquele conteúdo (MARTINS, 2009). Estamos, entretanto, diante de uma realidade na qual os sujeitos estão deixando a educação básica bastante deficitários em diversos aspectos, dentre eles, as questões de leitura e escrita merecem destaque, como bem mostram os exames nacionais e internacionais (ROJO, 2009). Ignorar tais deficiências nos primeiros semestres dos cursos Letras pode ser um erro de consequências gravíssimas para toda a formação do futuro professor de português.

Diante disso, não há como fugir de uma reavaliação das ações do professor do curso de Letras, principalmente dos semestres iniciais, no sentido de sanar problemas trazidos da educação básica e, ao mesmo tempo, preparar o estudante para ingressar no processo de formação como futuro professor propriamente dito. Vale, finalmente, dizer que a maneira de lidar com esta dificuldade inicial do estudante de Letras, se bem pensada, pode, inclusive, servir como mote para o processo de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e todas as características/dificuldades envolvidas em sua execução, uma vez que o estudante é personagem central de todo o processo.

Obviamente, entendo que o aluno das licenciaturas não tem, ainda, a dimensão total do que realmente significa ser professor em sua complexidade. É nesse sentido que entendo o papel do professor formador como aquele que alimenta a reflexão do aluno, que a expande e que a retira do senso comum, do empirismo das experiências pré-graduação e a eleva ao nível das discussões cientificamente embasadas. Cabe ao professor formador, portanto, como dito anteriormente, a partir das necessidades dos alunos, buscar teorias compatíveis a elas e promover, assim,

a construção de conhecimentos cientificamente sólidos e contextualmente significativos.

Este capítulo buscou discutir a formação inicial do professor de português, observando as características principais deste processo dotado de grande complexidade, principalmente diante do atual cenário de crise da educação e dos desafios que se apresentam à escola e ao docente. Longe de exaurir a discussão, o capítulo aponta caminhos para uma reflexão acerca de alguns dos inúmeros aspectos envolvidos na dinâmica da formação de professores no contexto das rápidas transformações em que estamos inseridos atualmente. Conclui com a certeza da incerteza. Conclui com a garantia de que somente a soma de esforços variados, de olhares múltiplos, de saberes diversos poderá apontar caminhos mais seguros para se formar profissionais mais bem preparados para lidar com os desafios que a escola contemporânea traz. Uma escola não mais ilhada em si mesma, mas inserida numa sociedade altamente volátil e delicada, sujeita a influências de toda ordem, mas não desprovida de seu valioso papel como instrumento de construção e consolidação de saberes, como veículo de troca de perspectivas, como espaço para construção de oportunidades, de soma de esforços, enfim, como organismo vivo lutando para continuar vivo e em constante desenvolvimento.

## CAPÍTULO 02

### LEITURA: CONCEPÇÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM

*Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”*  
Paulo Freire

*Compreender é compreender-se diante do texto*  
Benedito Nunes

O capítulo anterior tratou da formação do professor de português e este capítulo se dispõe a discutir questões sobre leitura e seu processo de ensino-aprendizagem.

O aluno de Letras, futuro professor de português em formação inicial, é um aluno inserido num contexto específico de ensino-aprendizagem de português e, conseqüentemente, de leitura. O que em outros cursos superiores pode ser entendido como complementar, neste caso é central – é o próprio objeto de aprendizagem e futuro objeto de trabalho deste estudante.

Vale lembrar que, de aluno a profissional, a diferença, no caso do estudante de português no curso de Letras é de posicionamento do sujeito dentro do mesmo contexto de atuação: a sala de aula. Ao passo que, em outros cursos, tornar-se profissional significa não mais lidar com questões de ensino-aprendizagem, para o professor, é o contrário; significa, pois, aprofundar-se nessas questões. Especificamente em relação ao ensino-aprendizagem de português, significa estudar

contínua e, como sugere Imbernón (2000), permanentemente, as questões da língua, dentre elas, a leitura.

Dentro do vasto campo do ensino de português, a leitura é objeto de estudo desta tese e é o assunto a ser discutido neste capítulo. Ele trata das concepções do termo leitura, de questões relacionadas ao seu ensino-aprendizagem no contexto escolar, de aspectos ligados aos gêneros textuais e, finalmente, busca definir e descrever a perspectiva pela qual se está entendendo, nesta pesquisa, este complexo objeto que é a leitura: a perspectiva do letramento.

## 2.1. CONCEPÇÕES DO CONCEITO DE LEITURA.

O termo leitura pode carregar diferentes concepções, desde aquela na qual, como aponta Matêncio (2002, p. 38), a leitura “vincula-se comumente ao ato de retirar informações do texto [...] deixando de lado seu caráter complexo” até aquela na qual o leitor interage de forma ativa com o texto, construindo significados a partir do seu repertório textual, ou seja, do dialogismo inerente a todo texto (BAKHTIN, 2003).

Kleiman (2008, p. 07) trata a leitura como “a atividade cognitiva por excelência”, pois, para a autora, a compreensão da leitura precisa levar em consideração seu caráter multifacetado, que envolve complexos processos cognitivos como: percepção, processamento, memória, inferência, dedução.

Etimologicamente, a palavra ler vem do latim *legere*, verbo com três diferentes significados: primeiramente, ler significa identificar os códigos, soletrar e agrupar as letras em sílabas; segundo, ler está relacionado ao ato de colher, a

leitura passa a ser a busca de sentidos no interior do texto, nessa concepção os sentidos estão todos no texto, basta que sejam dele retirados; e por último, ler está vinculado o ato de extração, o leitor tem a possibilidade de tirar do texto sentidos que estavam ocultos, há uma liberdade para a criação de significados que, em princípio, não estavam claros.

É possível perceber, na própria etimologia da palavra, seu caráter polissêmico. Talvez os conceitos não se anulem, não se excluam, mas se somem, isto é, ler pode ser entendido como um caminhar que passa, necessariamente, por um momento de decodificação, em seguida por um processo de decifração (entendimento do dito, do escrito), mas que só se efetiva, plenamente, com a elaboração, a construção de sentidos para aquilo que se lê (o que está além do dito, do escrito).

Esses sentidos podem ir muito além daquilo que, aparentemente, o texto propõe. Inclusive, este texto, pode ser algo muito mais amplo do que um conjunto de palavras, formando sentenças, períodos e parágrafos. Texto pode ser entendido como tudo aquilo a que se podem atribuir sentidos. Texto é, em potencial, algo cuja ação está para além de si mesmo, isto é, ele é algo que, na verdade, é mais do que ele mesmo. Seja um símbolo, um desenho, um gesto, um olhar ou uma mensagem escrita, todo texto sinaliza, sempre, para algo que está fora dele – aquilo que ele significa. E esta significação só se efetiva plenamente na interação autor x texto x leitor. Pois se está para além de si, não pode, evidentemente, o texto conter toda sua significação.

Cintra (2008, p. 38), apresenta uma concepção de leitura que corrobora o que está dito acima, chamada por ela de interacionista. Segundo a autora:

a concepção interacionista busca colocar, praticamente, no mesmo plano autor e leitor, na medida em que admite a leitura como uma via de dupla mão, como um processo de ação e reação mediado pelo texto, cabendo tanto ao autor quanto ao leitor a tarefa de construção de sentidos.

Note-se que esta concepção admite um texto inacabado, ainda que pronto. Seu caráter de inacabado reside, exatamente, naquilo que cabe ao leitor construir. É, portanto, parte constituinte de todo texto nunca estar fechado em si, não estar finalizado até que um leitor faça sua leitura, sua interpretação. Até que um leitor dê, em outras palavras, acabamento ao texto.

Ao ler algo, o leitor depara-se com uma proposta de significado que poderá, por sua vez, ser confirmada, rechaçada ou expandida. Isso significa dizer que o leitor, assim como o autor, é um sujeito ativo no processo de leitura e não alguém a quem cabe, meramente, adivinhar o que o autor quis dizer.

## 2.2. A LEITURA NA ESCOLA.

No contexto escolar, colocar o leitor como agente implica deslocar o professor de seu papel de fonte da significação do texto. O professor deixa de ser aquele que tem a interpretação correta, a chave dos sentidos do texto, para ser aquele que tem mais uma das leituras possíveis. Obviamente, por ser o mais preparado no binômio professor x aluno, sua leitura pode revelar aspectos do texto que o aluno – por ter menos repertório textual – pode não perceber sozinho. Daí a importância de se

pensar o ensino-aprendizagem de leitura como uma ação colaborativa, aliás, como deve ser todo o processo de ensino-aprendizagem (MORETTO, 2006).

Esta é, certamente, a concepção de leitura com a qual o jovem e o adolescente estão habituados em seu cotidiano, principalmente se tomarmos a internet como parâmetro.

Roncarati (2010, p. 18), a respeito das transformações recentes no mundo da leitura, afirma que:

As opções de leitura oferecidas pela mídia eletrônica estão criando novas práticas, exigindo-nos crescente capacidade de integrar as informações de modo não linear. Nas redes sociais conectadas pelas tecnologias digitais acopladas cada vez mais à internet, à telefonia e à televisão, em que os conteúdos nos chegam *on line*, em tempo síncrono, pressionando-nos a nos manter antenados com eventos e notícias de última hora, estamos remodelando a figura do leitor e os modos de processamento da leitura.

Ao ler um *post* do *facebook*, por exemplo, esse jovem leitor, a partir dos sentidos que constrói do *post*, decide se vai responder ou não. Caso resolva responder, ele o fará, partindo do seu entendimento daquilo que leu. Sua resposta revela o seu processo de construção de sentidos, sua 'compreensão do texto', mas ele não está sendo avaliado por um professor, ele não está lendo com uma finalidade artificial; ele, na verdade, é o avaliador, na melhor acepção do termo, da relevância ou não do *post* e ele está lendo porque algo merece sua atenção e só responderá se julgar importante fazê-lo. Ele está, em outras palavras, interagindo ativa e efetivamente por meio da leitura.

Talvez à escola ainda falte este tipo de proposta de leitura, na qual o aluno exerça, de verdade, seu papel de leitor. Não apenas sendo respeitado naquilo que diz ter entendido do texto, mas como aquele que pode, ou não, agir de determinada forma a partir de sua leitura.

Rojo (2009, p. 44) corrobora essa ideia, afirmando que:

Para ler [...] não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto.

Burke (apud BRISTOL 2006, p. 14) bem sintetiza a citação acima, ao afirmar que “ler sem refletir é o mesmo que comer sem digerir”.

Veja toda a importância que o leitor ganha nesta concepção de leitura. Pensando no contexto escolar, é notório haver uma equalização maior entre aluno e professor, pois se ambos são leitores e, portanto, potencialmente construtores de sentido; e se ambos têm mais ou menos experiências sociais, conhecimento de mundo, então é correto pensar em colaboração, em vez de transmissão.

Incoerentemente, a escola<sup>3</sup> parece estar na contramão disso tudo (ZACCUR, 2000).

Melo (1999, p. 71), a este respeito, afirma que:

---

<sup>3</sup> Escola será tratada, aqui, de forma generalizada. Obviamente, reconheço que há escolas que não se encaixam no modelo aqui criticado; entretanto, este modelo parece ser ainda o que vigora em muitas, senão na maioria das escolas públicas brasileiras.

Ganha força a tese de que não é a escola que forma leitores. A escola pode levar à leitura compulsória durante algum tempo. Mas o leitor formado obrigatoriamente a partir das tarefas escolares deixa de ser leitor quando abandona a escola. Torna-se um leitor ocasional, casual. Porque esse leitor formado pela escola adquire a sensação de que leitura é algo vinculado à rotina da aprendizagem; portanto, uma atividade chata, cansativa e desinteressante.

Este fenômeno tem sido reforçado pelos resultados dos exames nacionais e internacionais de Educação. Rojo (2009) faz um levantamento dos resultados dos alunos brasileiros em exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e mostra que os resultados não são nada animadores. Apenas uma pequena porção dos alunos com idade aproximada de 15 anos consegue resultados efetivos em relação às competências e habilidades envolvidas no ato de ler. Segundo a autora:

A maior parte dos jovens avaliados (65% entre os níveis 1 e 2) mal conseguem 'localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a ideia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal. (ROJO, 2009, p. 32)

Parece-me que os muros da escola estão deixando de fora não só as ameaças à segurança dos alunos, mas a própria capacidade de ler desses alunos.

Não podemos pensar que eles simplesmente não sabem ler. Eles leem aquilo que lhes interessa e o fazem com competência. Basta ver uma conversa num *chat* qualquer, ou o perfil de um site de relacionamento, ou ainda, o sucesso dos best-sellers. O problema, parece-me, nasce na institucionalização da leitura. Obviamente não considero a leitura de um *post*, por exemplo, suficiente para avaliar a competência leitora de alguém, ainda que o leitor a realize competentemente. A escola tem, é claro, a obrigação de inserir o aluno a outros contextos de letramento, a outros gêneros, mas o desafio é fazer com que o aluno tenha, nesses 'novos' contextos, os desempenhos e a autonomia que ele demonstra nos seus já conhecidos meios de interação. A escola parece distanciar a leitura feita na vida da leitura feita na aula, e esta última parece servir apenas ao propósito da própria aula. Finalmente, vale pensar que se a escola, de modo geral, não está ensinando a ler, está ensinando o quê, então? Pergunta que esta pesquisa, obviamente, não pretende responder, apenas levantar com fim a propor a reflexão.

Vale dizer, citando Lira (2010, p. 65) que

O discurso escolar, desse modo, acaba por atuar como um mecanismo de exclusão, já que a reprodução cultural só vai favorecer a um tipo de cultura dominante.

O professor de leitura, ao privilegiar a 'resposta certa', está, indiretamente, prestigiando uma espécie de produção cultural, em geral, representante de uma parte específica da sociedade. Ao expandir as possibilidades de interpretação, o professor abre espaço para que outras perspectivas culturais sejam igualmente apreciadas e respeitadas.

A aula de português, aula de leitura, por excelência (ou deveria ser), precisa promover a emancipação do aluno/leitor nos gêneros com os quais ele ainda não lida de forma proficiente. Mas precisa, antes disso, reconhecer que este aluno é um leitor e, potencialmente, um leitor de tudo o que lhe parecer importante ou interessante. O problema é que, por vezes, o professor de português parece mais preocupado em agradar a si mesmo em suas escolhas sobre o que ler na aula, ou em cumprir um programa estabelecido, em geral, antes de conhecer os alunos; do que em, efetivamente, formar leitores.

Rojo (2009, p. 33), a este respeito, afirma que:

a escola – tanto pública como privada, neste caso – parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções, apesar de a ‘nova’ LDB já ter doze anos

Correndo o risco de ser generalista, é possível afirmar que a escola parece ir, ainda, pelo caminho mais fácil: ao invés de fazer pensar, fazer memorizar. O problema, hoje, é que os alunos já não são inocentes, já não acreditam na escola, simplesmente por ser a escola, percebem seu artificialismo e o recusam.

Uma vez que o que se ensina é distante do que se vive, a escola perde. Perde para outras fontes de informação, para outras mídias. Outras gerações tinham, na escola, sua única fonte de informação e saber; hoje, o aluno busca o que quer ler, ouvir, ver; e ele vai ler somente aquilo que lhe interessar. Isso não é um defeito ou algo ruim, isso é uma necessidade contemporânea, diante do montante

de informação veiculado diariamente: ou o leitor seleciona o que vai ler ou não lê nada.

A escola se encontra, assim, no difícil dilema de propor leituras outras a este leitor tão habituado a só ler o que lhe interessa momentaneamente. Como despertar interesse? Como mostrar que a leitura literária, por exemplo, também tem seu papel, sua importância? Talvez mudando o próprio olhar do professor em relação à literatura, talvez tendo um professor que enxerga nela mais do que questões estilísticas ou estéticas, mas que vê na literatura, também, a chance de discutir assuntos do cotidiano; de expandir, inclusive, este cotidiano; de ver um problema sob outras perspectivas. Discutir não só a forma, mas o conteúdo e, nesse sentido, escolher obras cujos conteúdos dialoguem mais com o universo do leitor que se quer formar, mas que ainda lê só aquilo que lhe é, de imediato, relevante.

É preciso encontrar maneiras de constituir diálogo. As pessoas se acostumaram a falar, a pensar e expressar o que pensam e isso provoca mudanças nas relações interpessoais e, conseqüentemente, na relação professor x aluno. Ouvir, assim, o aluno e ler seus sinais (a indisciplina é um sinal de que algo não vai bem) é uma necessidade urgente. Como fazer isso, entretanto, é um caminho a ser construído na caminhada, não há resposta, não há cartilha. Há, somente, um grande desafio a ser vencido. É preciso encontrar maneiras de trazer para a sala de aula a vida que está lá fora, isto é, tornar a aula verdadeiramente significativa a quem ela realmente interessa: o aluno.

Trata-se de concretizar, em outras palavras, o que Freire (2011, p. 29) propôs, ao afirmar que “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Se o mundo, na aula, está

separado da palavra, então, como pode haver sentido em algo que se faz dentro da escola, mas aparentemente fora do mundo?

Paviani e Roveda (2002, p. 144) descrevem essa problemática como sendo o “ato de ensinar que não leva a coisa alguma”, pois desprovido de significação e, honestamente, ninguém faz aquilo que não lhe traz sentido algum, que não significa nada – ou o faz apenas de forma compulsória. No caso da leitura, talvez a escola consiga, por meio de alguns artifícios, que o aluno leia aquilo que ela impõe; entretanto, isso não é formar leitores, isso é formar cumpridores de ordem, que, assim que a cumprem, sentem apenas alívio por um tempo e depois a esquecem. Ler se torna, então, um desagradável fardo que a escola impõe e que só serve para a própria escola. O professor parece, muitas vezes, ser o único que se diverte com aquilo que propõe como leitura aos alunos.

### 2.3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SUJEITOS QUE LEEM.

Não consigo imaginar um aluno adolescente que não tenha opiniões sobre as coisas que o envolvem e que não queira expressá-las. Ele, com certeza, tem crenças, sonhos, dúvidas, angústias e isto pode e deve ser levado em consideração pelo professor ao pensar suas aulas e seus objetivos, porque é a partir dessas emoções e de outros aspectos, que o aluno/leitor vai construir sentidos para aquilo que lê, que ele vai, efetivamente, interagir com o texto e com os outros (alunos e professor), que ele vai, portanto, inserir-se de modo ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.

A este respeito, vale trazer a contribuição de Kleiman (2008, p. 39). A autora propõe a seguinte reflexão:

Numa perspectiva social o papel do interlocutor se esvazia toda vez que ele não exerce seu direito de interlocução, privilegiando com isso o autor no processo. É a partir daqui que surge o paradoxo do 'ensino' de leitura: como é possível que o leitor recupere sua condição de interlocutor se é através do professor que se institui a interação [...]

A autora está discutindo o papel do professor, numa postura tradicional, segundo a qual ele é quem determina o que o aluno deve entender do texto que lê. Se o texto, por sua vez, como postula Roncarati (2010, p. 49) "pressupõe sempre coautoria em diversos níveis", temos, então, uma grave falha da escola, ao tirar do aluno seu espaço de coautor. Riolfi et.al. (2008, p. 52) postulam que

O ato de ensinar a ler tem como propósito ajudar o aluno a compreender que a leitura em si é um tipo de pesquisa vista como questionamento e rearticulação da rede textual que nos cerca.

Como pode o aluno se fazer sujeito ativo de sua leitura, se a ele cabe apenas acatar a interpretação do professor? Qual papel lhe resta exercer? Como ele pode querer ler de verdade, isto é, construir sentidos se, de fato, os sentidos todos já estão prontos e ditados pelo professor ou pelo livro didático? Quais concepções de leitura, de língua e de ensino permeiam tais posicionamentos didáticos? Uma pergunta ainda mais séria surge dessa reflexão: que crenças, em relação à leitura,

nossos alunos de graduação em Letras carregam hoje, como resultado de processos de ensino-aprendizagem de leitura semelhantes ao descrito pela autora?

Na leitura escolarizada, de modo geral, acontece uma desapropriação do sujeito leitor; isto é, ele perde espaço para o texto e para o autor, restando a ele, muitas vezes, o papel de mero decifrador dos sentidos que já estavam no texto, ou adivinhador daquilo que o autor quis dizer. Não há, enfim, a constituição da subjetividade por parte do leitor; o que, conseqüentemente impossibilita uma interação intersubjetiva genuína, posto que um dos sujeitos – o leitor – está esvaziado de seu poder de autoria. Para Moretto (2006, p. 35), a consequência pedagógica disso é um empobrecimento no processo de ensino-aprendizagem de leitura na escola, principalmente porque, para o autor “uma efetiva aprendizagem de leitura ocorre quando o professor estabelece uma relação dialógica com o seu o aluno e o coloca como sujeito”.

#### 2.4. LEITURA ESCOLAR: ARQUICOMPETÊNCIA, TRABALHO DE TODOS E ELEMENTO DE FORMAÇÃO.

Uma possível explicação para toda esta complexidade da leitura pode ser encontrada na matriz do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Lá, a leitura é considerada uma arquicompetência, em decorrência de seu caráter interdisciplinar. Por ser uma arquicompetência, ela exige do aluno-leitor um esforço especial. Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010 p, 16), a este respeito, afirmam que:

O caráter sintetizador da leitura e a importância do conhecimento multidisciplinar de mundo a que o leitor precisa

recorrer para compreender efetivamente o que lê explicam os baixos escores que nossos alunos obtêm nos sistemas nacionais ou estaduais de avaliação.

O fato é que a leitura está presente em todas as áreas de conhecimento. Para aprender qualquer assunto na escola (e na vida), o aluno precisa ler. Isto não é bom ou ruim em princípio, é apenas um fato; o lado ruim do fato é a não percepção disso por parte dos professores de outras disciplinas: parece ainda existir a ideia de que ensinar a ler é tarefa exclusiva do professor de português. Parece não ser responsabilidade do professor de História, por exemplo, ensinar o aluno a fazer inferências, a acionar seu conhecimento de mundo, a estabelecer conexões com outras áreas do saber, enfim, a buscar estratégias para a construção dos sentidos do que está sendo lido. Se o aluno não entende um texto de História, isto deve ser problema da aula de português.

Para Bazerman (2006), a sala de aula é o espaço privilegiado para que os educadores de letramento possam trabalhar e contribuir, efetivamente para o desenvolvimento da sociedade e de seus membros. Educadores de letramento, segundo o autor, e não professores de português. Parece-me claro que esses educadores de letramento são todos aqueles que fazem uso da língua para trabalhar seus conteúdos, portanto, todos os professores. A consciência dos aspectos envolvidos na produção de sentidos de um texto pode contribuir diretamente para a formação de um cidadão mais autônomo e crítico. Letrar significa, pois, desenvolver a capacidade de uma leitura crítica, autônoma e engajada do mundo e dos textos que o mundo produz, e esse desenvolvimento é tarefa de todos os educadores, não só do professor de português.

Como todos na escola interagem por meio do texto escrito, cabe a todos o esforço de ensinar a ler de forma eficiente. Obviamente, há uma diferença, pois como já foi mencionado há alguns parágrafos: ao passo que a leitura é uma ferramenta de acesso ao conhecimento em outras áreas; na aula de português, ela é o próprio objeto de ensino por excelência. Isso não exime, entretanto, outros professores de sua responsabilidade na formação de bons leitores, afinal, um bom leitor é aquele capaz de ler com autonomia e eficiência qualquer texto, sobre qualquer assunto, com maior ou menor esforço, evidentemente, dependendo de seu conhecimento prévio e de outros fatores, tais como: conhecimento linguístico-textual, conhecimento interacional.

É importante entender que dotar o aluno de autonomia não significa reduzir, de modo algum, a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de leitura na escola, mas sim, de redimensioná-lo. O professor deixa de ser o portador da interpretação correta do texto para ser o mediador da relação entre autor x texto x leitor, isto é, o professor se torna um facilitador da construção de sentidos, auxiliando o aluno a acionar suas estratégias de compreensão textual. Em vez de caminhos prontos, o professor ensina a construir caminhos. Ensina a elaborar hipóteses, a inferir, a contrastar, comparar, a pesquisar; ensina, enfim, o aluno a ser agente de sua leitura e não mais receptor de informação.

Resta saber, entretanto, se nossos cursos de formação de professores de português estão propondo espaços para reflexões desta natureza, pois sem refletir sobre os caminhos e descaminhos de se ensinar leitura, corre-se o risco de formar professores que vão repetir modelos engessados em suas memórias, isto é, professores que vão, em situações reais de ensino, recorrer às suas crenças sobre o que significa trabalhar com a leitura de textos em sala de aula.

Paralelamente ao conceito de leitura, o próprio conceito de língua se modifica em decorrência da posição do sujeito leitor. Esta leitura, na qual o sujeito leitor é agente, atribuindo significados ao que lê, corrobora a concepção de língua como lugar de interação, à qual, segundo Koch (2002, p. 15) “corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação”.

Pensando língua como espaço de interação, vale voltar ao conceito de leitura, agora, com a contribuição do que postula Orlandi (2010, p. 47). Segundo a autora “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal”. É, portanto, a leitura, talvez mais que qualquer outro elemento, o espaço de maior autonomia do aluno, de ele se fazer realmente sujeito de seu aprendizado, isto é, de ele ter voz, de ele interferir, de fato, naquilo que está aprendendo, de testar hipóteses, de propor ideias e se tornar importante de verdade para a construção do seu conhecimento. A leitura possibilita, pois, a emancipação do aluno ao *status* de leitor, isto é, de dono de um saber e, portanto, de colaborador real de todo o processo. Tudo isso pode ser perdido, entretanto, se o aluno, por um lado, não tiver o devido espaço para construir sentidos para o que lê e se, por outro, não entender que sua leitura, embora importante, não é a única. Considerar o aluno como sujeito de seu saber não significa acatar toda leitura dele como adequada. Há de se entender que nem toda leitura de um texto é apropriada, que o texto tem seus limites interpretativos, que há leituras inadequadas, isto é, interpretações baseadas em aspectos que o texto, em princípio, não propõe. Não erradas, mas menos apropriadas, digamos. Claro que, se o aluno conseguir argumentar e provar que sua interpretação é também possível, baseando-se no que o texto sugere, esta passa a ser uma leitura válida e, mais válido ainda, é o interesse

do aluno em se fazer entender, em se apropriar daquilo que acredita e defender seu posicionamento.

Nosso aluno do curso de Letras também escolhe o que vai ler, como ler, quando e com que fim, dentro do que é possível, considerando as leituras fundamentais do curso. São essas escolhas que revelam seu caráter de agente no processo de leitura e são essas escolhas também reveladoras de suas crenças. A particularidade que merece atenção, nesse caso, é a formação desse jovem como futuro professor de português. Alguns aspectos se fazem presentes, como a concepção de leitura e de ensino-aprendizagem de leitura desses alunos, sua concepção de bom leitor, do papel da leitura na vida social do aluno, sua forma de entender o que significa avaliar a leitura de alguém. Estes são pontos que esta tese pretende discutir, a partir das informações obtidas pela aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

De volta à escola, contexto de atuação de nosso futuro professor de português, é preciso, como dito anteriormente, que ela admita o fim de sua supremacia como fonte de informação e assuma a necessidade de conhecer os interesses e as necessidades reais de seus alunos. Geraldi (in: CINTRA 2008, p. 13), a este respeito, postula que “a escola deixou de ser um lugar de informação. A informação está noutro lugar, não está mais na escola [...]”. A ela cabe ser o lugar de sedimentação da informação, de sua transformação em conhecimento. Tal transformação só pode acontecer com a participação efetiva do sujeito aprendiz por meio de interação, gerando e gerindo conhecimento, como algo a ser feito e não como algo pronto.

O aluno contemporâneo, este de quem venho falando há alguns parágrafos é, essencialmente, um comunicador e, dependendo do veículo de tal comunicação, ele

se comunica com mais frequência e competência do que o próprio professor de português. É inviável e ingênuo, portanto, desconsiderar o conhecimento que esse aluno tem sobre os usos de sua própria língua quando ele está na escola. É necessário, pois, redefinir o papel do professor, bem como, do próprio ensino de português. Ensinar língua materna a quem a usa diariamente precisa de uma urgente remodelação (CARVALHO et al 2008, GERALDI 2008).

Nesse sentido, é fundamental olhar para nossos cursos de formação de professores e pensar como essas questões estão lá emergindo e sendo trabalhadas. Como estamos formando nossos professores de português, que um dia trabalharão com leitura na educação básica e estarão, sem dúvida, lidando com o tipo de aluno adolescente descrito acima? Quais crenças estamos corroborando com nossas ações e quais estamos pondo em xeque? De que forma estamos repetindo, na universidade, o que eles já viveram na escola? Desprezo pelo seu repertório textual, supervalorização de uma concepção de leitura centrada no código, foco no produto e não no processo de construção de sentidos. Em outras palavras, uma série de ações, talvez até inconscientes, de professores formadores de professores que acabam por reforçar concepções questionáveis de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em geral e de leitura em particular. Certamente, este trabalho não se propõe a responder todas essas questões, o que seria inviável. A ideia é levantar questões e propor que se reflita sobre elas. O objeto não se esgota, pelo contrário, acredito que cada pesquisa abre espaço para novos trabalhos e que é, na/pela soma de vários estudos, que a sociedade avança e que os problemas podem ser mais bem entendidos e, quiçá, resolvidos.

## 2.5. A ESCRITA X O ESCRITO: IMPLICAÇÕES PARA A LEITURA E SEU ENSINO.

Pensando mais diretamente na leitura do texto escrito, vale refletir sobre o que afirma Lopes (1997, p, 29):

Tem-se comumente uma prática de escrita que não leva em conta a multiplicidade dos diferentes tipos de escrito e, portanto, requer dos alunos a escrita de composições que não inclui a especificação do tipo de texto, o esclarecimento de aspectos processuais nem a contextualização dos textos (definição de destinatário, de objetivos concretos e de mecanismos de circulação social de textos), uma vez que o aluno escreve para que o produto final seja corrigido e classificado pelo professor.

A distinção entre escrita e escrito, rapidamente apontada por Lopes (1997), é retomada por Rojo (2001), que relaciona escrita à entidade textual genérica e escrito ao aspecto gráfico da língua. Ao se voltar para esse caráter gráfico da língua é que o professor, por vezes, acaba supervalorizando o ensino de gramática em detrimento de outros elementos, como a interação e a construção de sentidos a partir dela, por exemplo. Vale lembrar, a este respeito, que o ensino de gramática não pode ser fim, mas meio para um objetivo maior (NEVES 2006, ROCHA 2007), que está relacionado ao uso social que se faz da língua (BRONCKART, 2003), isto é, leitura e escrita.

É bastante comum a redução da noção de gramática à de gramática normativa, quando, na verdade, esta é apenas uma das modalidades da gramática. Possenti (1996) fala em três tipos diferentes de gramática: normativa, descritiva e interanlizada, ao passo que Travaglia (1997) apresenta pelo menos onze diferentes

tipos de gramática. A escola, entretanto, insiste em trabalhar somente com a normatização, que é excludente e controversa. Excludente porque reforça a ideia de que o aluno não conhece sua própria língua (GUEDES, 2006) e, porque, embora não diretamente injuntiva, acaba, por meio das exceções e dos exemplos, ditando o que é certo e o que é errado. E controversa porque sabemos que, mesmo entre os teóricos e gramáticos, não há consenso a respeito de diversos aspectos de nossa gramática (MENDONÇA, 2006).

É importante reconhecer que uma escrita e uma fala adequadas do ponto de vista normativo são, sem dúvida, ferramentas importantes à ascensão social do indivíduo. A língua é o instrumento de comunicação humana por excelência, sendo assim, quanto mais competente for o usuário, mais e melhores oportunidades ele terá e melhor será sua *performance* social e profissional.

O que ponho em discussão aqui é o espaço destinado ao ensino da regra e o modo como isso tem se dado. Penso que o momento da constituição de sentidos para um texto, ou seja, o momento da leitura não é o mais adequado para o trabalho metalinguístico, a menos que ele contribua, efetivamente, para os sentidos que surgirão da interação com o texto. De nada contribui a esta leitura constitutiva de sujeitos (e por sujeitos constituída), de que venho falando, a nomenclatura técnica de determinado termo, por exemplo. Talvez seja importante destacar relações anafóricas ou catafóricas, por exemplo, exercidas por uma palavra no texto. Talvez seja relevante destacar as ações realizadas pelo sujeito em determinada situação, mas não penso que nomear esses termos - pronome relativo, conjunção integrante, como núcleo do predicado verbal etc - seja útil à leitura.

Para Bronckart (2003, p. 37):

Toda língua apresenta-se como um conjunto de subsistemas encaixados, movediços e permeáveis, que são apenas apreensões estruturais abstratas das modalidades de funcionamento dos diferentes gêneros de textos, únicas realidades empiricamente atestáveis das línguas.

Sendo assim, parece essencial que a língua que o aluno já fala, escreve, ouve e lê seja trabalhada, na escola, por meio do entendimento do gênero que, como vimos na citação de Bronckart, é a única realidade palpável e compreensível da língua.

Somente uma prática textual constante é capaz de desenvolver efetivamente as habilidades comunicativas do aluno. Entretanto, esse ler e escrever, como exposto anteriormente, precisam ser significativos a quem os faz, isto é, não basta que o aluno leia para receber uma nota, ou escreva para praticar determinado tópico gramatical. É necessário que haja um sentimento de comunicação genuína na leitura do aluno (GERALDI 2002, GARCEZ 1998).

## 2.6. GÊNEROS TEXTUAIS: IMPLICAÇÕES PARA A LEITURA E SEU ENSINO.

Esse caráter genuíno da comunicação se dá, para vários teóricos, por meio do estudo e do entendimento dos gêneros textuais (BRONCKART 2003, DIONÍSIO *et al* 2003, MARCUSCHI 2003, MEURER e MOTTA-ROTH 2002, BONINI 2004, BAZERMAN 2005, 2006, 2007).

Segundo Bazerman (2006, p. 19)

A abordagem social de gênero transforma-o em uma ação social, e assim em uma ferramenta de agência. O truque na sala de aula é tornar viva aquela agência para os alunos, para que eles percebam que a escrita [e a leitura<sup>4</sup>] é uma poderosa ferramenta para a formação e o desempenho de intenções em todas as esferas de atividade.

Agência na leitura do aluno talvez seja um dos mais importantes conceitos a se levar para a sala de aula. Significa dar ao aluno o *status* de administrador, de gerente de sua leitura. Isso, de modo algum, significa arbitrariedade. Não significa, como já foi dito, que o aluno pode entender qualquer coisa, mas que ele tem autonomia para propor sentidos possíveis ao texto, que ele tem autonomia para criar hipóteses e testá-las em sua leitura. O aluno não faz isso sozinho, pois a leitura em sala de aula é sempre uma leitura partilhada, uma leitura feita, digamos, a vários olhos. Dentre esses vários olhos, os do professor estão lá, atentos e prontos a auxiliar. O que muda é o papel dos alunos, saindo de uma posição de passividade dentro de um modelo mais tradicional de ensino de leitura para a função de agente responsável pela significação do que lê. Professor, aluno, texto e autor em maior equilíbrio, construindo juntos caminhos para a interação por meio da leitura.

Bambirra (2004), a este respeito, afirma que a escola tem muito a ganhar com os estudos dos gêneros, principalmente porque, ao entender o funcionamento de um gênero, muitos problemas de comunicação podem ser sanados.

É possível afirmar que a leitura, assim como a escrita, só transcende a dimensão de objeto de ensino-aprendizagem da aula de português e alcança o *status* de modalidade de comunicação e interação, efetivamente, quando pensada a

---

<sup>4</sup> Acréscimo meu.

partir de seu uso social, o que só ocorre, como sabemos, por meio dos gêneros textuais e do entendimento de leitura e escrita como práticas de letramento.

## 2.7. LEITURA E LETRAMENTO.

Há uma íntima relação, como podemos perceber, entre as teorias aqui expostas e aquelas referentes ao processo de letramento. Refletindo um pouco mais sobre o objeto de estudo deste projeto de pesquisa, é possível perceber que se trata de um estudo de letramento, uma vez que a leitura está sendo estudada em seu caráter social, relacionado ao seu uso e ao seu ensino-aprendizagem.

Há, no processo de formação inicial do professor de português, pelo menos três conjuntos de ações de leitura: as compulsórias (próprias da formação em Letras); as decorrentes do processo formativo (resultado das provocações dos professores formadores – sugestões de leitura) e as autônomas (aquilo que o aluno lê espontaneamente). Estes três conjuntos constituem o repertório de leitura (gêneros textuais da modalidade escrita) do aluno em formação e revelam a relação deste aluno com o universo da leitura (suas crenças, portanto), ou seja, constituem o letramento deste futuro professor em processo de formação inicial.

O termo letramento não é novo, mas ainda é um conceito em processo de consolidação, havendo, exatamente por isso, uma gama de definições possíveis, ou como afirma Thomas (2005, p. 21), “uma multiplicidade de níveis e significados”. Gostaria de apresentar algumas dessas definições, ou significados e seus respectivos autores, sem, entretanto, discuti-los a fundo, posto que não é este o objetivo deste trabalho.

Sendo assim:

AUTOR	DEFINIÇÕES DE LETRAMENTO
Rojo (2009, p. 10)	Letramento é “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”
Cavalcanti (2003, p. 107)	Letramento é “um conjunto plural de práticas sociais que envolvem modos de falar, interagir, pensar, avaliar e acreditar”.
Kleiman (2003, p. 19)	Trata-se de “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.
Signorini (2001, p. 8/9)	Letramento é visto “enquanto conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursiva, como também social e político-ideológica”.
Signorini (2001, p. 124)	Letramento é o “conjunto de ações e atividades orientadas para a interação social, que envolvem o uso da leitura e da escrita e que integram a dinâmica da vida cotidiana dos indivíduos e dos grupos de uma dada comunidade, ou de diferentes comunidades”.
Soares (1998, p. 47)	“Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.
Tfouni (1995, p. 09)	Letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita...”.
Tfouni (2001, p. 78)	Letramento está relacionado a um “conhecimento sobre a

	escrita que as pessoas dominam mesmo sem saber ler e escrever, que é adquirido desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada”.
Matêncio (2002, p. 44)	Letramento são todas “as interações que se constituem por meio da palavra escrita”.
Costa (2000,p. 15)	Letramento ligado à “concepção paulofreiriana ampla de alfabetização (Freire, 1966/1980): desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva de sujeito, para que ele possa ter acesso à cultura e se liberte como cidadão. Portanto um processo (ou uma prática) social/coletivo de democratização do saber”.
Barton (1994, p. 19)	Letramento visto como “visões mais abrangentes de leitura e de escrita, e que, como tal, é aplicado em diversas disciplinas e em frases como: letramento emergente, usadas em educação”.

Quadro 02 – Definições do termo letramento.

O que se observa de comum em todas as definições é a presença da língua escrita em práticas sociais. O letramento ultrapassa o conhecimento dos mecanismos de leitura e escrita (grafia, *writing* para GNERRE 2003; escrito para Rojo, 2001) e atinge a instância do social, do uso efetivo e funcional da escrita (cf. TFOUNI, 1995).

Entendo letramento, com base nas definições acima expostas e na contribuição de Bazerman (2005), como a interação social que se dá por meio da apropriação dos usos, funções e aspectos dos mais variados conjuntos e sistemas

de gêneros<sup>5</sup> escritos que constituem a comunicação cotidiana do sujeito, seja ela formal ou informal, íntima ou coletiva, pessoal ou profissional, técnica ou artística. Letrar-se é, portanto, ser capaz de fazer uso genuíno, significativo e eficaz da língua escrita na vida – é tornar-se autor e gestor de sentidos construídos para os inúmeros textos que nos cercam e que garantem a interação humana.

Os conceitos de letramento expostos no quadro acima aproximam leitura e escrita, ao tratar ambas como práticas sociais envolvendo a língua escrita. A leitura, embora mantenha inegável relação com a escrita, dela se distancia quando pensamos nos processos e nos caminhos envolvidos em sua produção, uso e função. Para Fischer (2006, p. 08):

Apesar de a leitura e a escrita estarem plenamente relacionadas, a leitura é, na verdade, a antítese da escrita. Na realidade, cada uma ativa regiões distintas do cérebro. A escrita é uma habilidade, a leitura, uma aptidão natural. A escrita originou-se de uma elaboração; a leitura desenvolveu-se com a compreensão mais profunda pela humanidade dos recursos latentes da palavra escrita. A história da escrita foi marcada por uma série de influência e refinamentos, ao passo que a história da leitura envolveu estágios sucessivos de amadurecimento social. Escrita é expressão, leitura é impressão. A escrita é pública; a leitura, privada. A escrita é limitada; a leitura, infinita. A escrita congela o momento. A leitura é para sempre.

Quando o autor fala que a leitura é natural, percebo uma concepção de leitura muito próxima daquelas de letramento, ou seja, uma concepção que ultrapassa os

---

<sup>5</sup> → CONJUNTO DE GÊNEROS – gêneros textuais que circulam em determinada esfera social;  
→ SISTEMA DE GÊNEROS – diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que interagem de forma organizada e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses gêneros.

limites do código, uma leitura ampla, expansiva. Aproxima-se da concepção de leitura de Paulo Freire (2011), aquela que antecede a palavra e ao mesmo tempo a extrapola.

Ambas, leitura e escrita, entretanto, são ações sociais e comunicativas, isto é, são ações por meio das quais o homem interage consigo, com o outro e com o mundo.

Kleiman (2001) fez um estudo sobre o letramento da professora alfabetizadora (a autora prefere o feminino) amplamente presente na mídia. Seu estudo revelou uma imagem distorcida da professora em relação à sua competência leitora. Ao defender a ideia de que a professora não é iletrada como sugerem os meios de comunicação de massa, a autora perpassa, ainda que não use a mesma terminologia, a ideia de Bazerman (2005) sobre conjuntos e sistemas de gêneros, uma vez que ela afirma que:

A questão do letramento da professora deveria ser analisada da perspectiva de práticas contextualmente situadas, própria dos estudos do letramento, ou seja, a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita para o trabalho e no contexto do trabalho, levando em consideração, portanto, as exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar. (KLEIMAN 2001, p. 43)

É possível perceber que o que Kleiman está afirmando é que o letramento da professora tem relação direta com os conjuntos e sistemas de gêneros que ela, efetivamente, precisa acionar no exercício de suas funções.

Refletindo sobre a ideia de conjunto e sistemas de gêneros (BAZERMAN, 2005) e sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como encaminhando este capítulo para sua conclusão, é possível afirmar que o objetivo do ensino de português na escola deveria ser habilitar o aluno a circular no maior número possível de conjuntos e sistemas de gêneros existentes, de forma oral e escrita, produzindo e lendo textos com competência, autonomia e criticidade.

Este capítulo buscou discutir questões relacionadas à leitura e ao seu processo de ensino-aprendizagem, destacando alguns aspectos, tais como: definição do conceito de leitura; a leitura na escola; o processo de autoria, presente não só em quem escreve um texto, mas também no sujeito que lê; as questões do gênero e do letramento.

Merece destaque a percepção de que o aluno de Letras, futuro professor de português é um sujeito com uma vasta experiência sobre ensino de português, advindas de sua escolarização. Estas experiências, ou melhor, a interpretação subjetiva dessas experiências forma uma espécie de conhecimento não sistematizado, aprendido ou ensinado. Um conhecimento não técnico ou científico, mas extremamente importante na tomada de decisões como profissional, nas escolhas didáticas do professor e em todo o seu fazer docente. Este conhecimento de que falo são as crenças, assunto a ser tratado no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3

### CRENÇAS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

*É tão arriscado acreditar em tudo como não acreditar em nada.*  
Denis Diderot

*Ter fé é muito simples. Difícil é acreditar nela.*  
Sofocleto

O capítulo anterior tratou de questões ligadas à leitura, partindo de sua definição – ou definições – até a exploração da plêiade de entendimentos para o conceito de letramento. Este capítulo, por sua vez, destina-se a discutir a teoria das crenças. Nele, busco demonstrar um pouco da história das pesquisas sobre crenças, bem como o próprio conceito de crenças.

Crer em algo implica grande envolvimento entre o sujeito que crê e a sua crença. Diferentemente de uma opinião, a crença está profundamente ligada a quem somos e ao que fazemos diariamente. Diferente de uma concepção, a crença é dinâmica e, por vezes, contraditória. Diferente, também, da ideia que se faz de algo, a crença nem sempre é acessível, nem sempre é consciente. Na verdade, na maioria das vezes não sabemos, de fato, que cremos em algo; vamos agindo, decidindo, fazendo escolhas, mudando atitudes sem nos dar conta de que essas ações são todas fundamentadas naquilo que cremos ser o melhor a fazer. Se perguntarmos a alguém o porquê de algumas de suas escolhas, de suas ações, muitos não saberão explicar com clareza suas razões – porque assim são as crenças: elas nos fazem agir e pensar como tal, mas se mantêm inalcançáveis a nós

mesmos; a menos que as busquemos, que reflitamos sobre elas, pensando nos porquês que nos rodeiam. Com nossa vida profissional acontece o mesmo: somos o profissional que acreditamos ser o melhor. Agimos profissionalmente movidos por fortes crenças que nos sinalizam como devemos agir para alcançarmos o sucesso pretendido. Com o professor não é diferente, pelo contrário, posso afirmar que, com o professor, mais do que com qualquer outro profissional, as crenças estão por trás de todas as decisões, estão norteando suas escolhas sejam teóricas ou práticas, estão fundamentando suas atitudes, estão definindo itinerários.

Formar um professor, como já foi discutido anteriormente, significa muito mais do que transmissão de conhecimentos teóricos acrescidos de um conjunto de estratégias didático-pedagógicas; significa formar profissionais preparados para desafios de toda ordem; significa, retomando a introdução desta tese, formar um profissional para um contexto de incertezas; significa formar um sujeito capaz de gerar e gerir seu processo de autoformação, agregando e integrando saberes, questionando verdades prontas, transformando sua realidade e transformando-se a partir dela; significa, em outras palavras, preparar para o desafio do autoconhecimento, da investigação de si mesmo, ou seja, para a investigação de suas crenças.

Por tudo isso, é possível afirmar que conhecer suas próprias crenças, refletir sobre elas, questioná-las e, quando for o caso, transformá-las é fundamental para que o futuro professor de português não se torne um reproduzidor de modelos, mas um profissional dotado de um olhar investigativo, o olhar do pesquisador, daquele que está sempre curioso, insatisfeito e em busca de mais entendimento. Um professor, enfim, conhecedor da necessidade que todos temos de mais conhecimento (DCN de Letras – CNE / MEC, 2002).

Uma pesquisa que busca investigar a formação inicial de professores de português vai, obviamente, voltar sua atenção aos cursos de Letras, já que esses cursos são, oficialmente, o espaço de formação inicial de professores de português. Há inúmeros trabalhos sobre as características, desafios e problemas dos cursos de Letras no Brasil (GIMENEZ 2005, FREUDENBERGER e ROTTAVA 2004, XAVIER e GIL 2004, DUTRA 2003, ARAUJO, 2003).

É comum entre teóricos, por exemplo, a ideia de que os quatro anos (ou três, como acontece na maioria das instituições particulares de ensino superior) destinados a formar um professor que lide com as questões da linguagem em língua materna e em língua estrangeira não são suficientes (OLIVEIRA E PAIVA, 2003).

No que tange, especificamente, ao curso de Letras, é corrente a ideia de que um currículo focado na metalinguagem e no acúmulo de regras não pode dar conta de formar um professor capaz de promover sua própria formação permanente (CONSOLO, 2003), sua autoformação. Ainda assim, admitindo as dificuldades das nossas licenciaturas, professores formadores de professores precisam se engajar em esforços coletivos de criação de espaços para a reflexão, pois como postula Barcelos (2013, p. 62): “a formação de professores deve se constituir em espaços propícios ao desenvolvimento da reflexão”.

Não há técnica capaz de dar conta das realidades díspares da educação básica hoje; mas é possível, entretanto, a preparação de um professor capaz de se reinventar e de se autoformar constantemente diante das situações diversas que há de encontrar no exercício da docência. A graduação é o momento crucial de intersecção entre o que é crença e o que é conhecimento sistematizado, com o objetivo de se construir um conhecimento novo, ao mesmo tempo teórico e prático, ao mesmo tempo coletivo e individual.

Não se pode mais formar um professor que tenha consigo a crença de que ensinar significa transmitir conteúdos de forma sistematizada. O bom professor, como nos alerta Demo (2004), não é aquele que dá aula, simplesmente, mas é aquele que cuida da aprendizagem sua e da de seu aluno. Em outras palavras, o professor competente não é o que ensina bem somente, mas é, acima de tudo, o que aprende bem.

Para o professor lidar com os desafios todos da carreira docente e ser, efetivamente, um 'emancipador' de si mesmo e de seus alunos, é essencial o papel da pesquisa e da reflexão sobre aspectos diversos da formação e da atuação docente (BUNZEN 2006, DEMO 2004, PIMENTA E GHEDIN 2002, KLEIMAN 2001, PERRENOUD 2001, NÓVOA 1997), aspectos tais como: as escolhas feitas na elaboração e execução de planos de aulas, como que textos ler, como e para que lê-los, como avaliar os alunos e se autoavaliar ao mesmo tempo; as formas de interação com os alunos, seus conhecimentos prévios e interesses; as concepções de língua e ensino-aprendizagem de língua e; finalmente, aspectos que envolvem sua própria identidade como professor e como profissional em formação permanente (IMBERNÓN, 2000).

É possível perceber, nos aspectos acima expostos, uma relação bem próxima da reflexão crítica, emancipação e autonomia na formação de professores com o estudo das crenças destes professores. Barcelos (2004a, p. 145), a este respeito, afirma que:

O entendimento destas crenças faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática). Nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas

crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos.

É importante, pois, estudar as crenças de futuros professores de português sobre leitura, principalmente pelo fato de que essas crenças, como dito anteriormente, permeiam a forma de pensar, de construir conhecimento e de agir como pessoa e como profissional na vida e, principalmente, na sala de aula (FARRELL e PARTICIA 2005, SILVA 2004, BARCELOS 2004a, 2004b, 2003a, 2003b, JOHNSON 1999 e 1994, PAJARES 1992).

Massarollo e Fortkamp (2002, p. 76) apresentam algumas das características das crenças, afirmando que elas:

(1) influenciam nossas ações e são por elas influenciadas; (2) pertencem a um domínio específico e organizam-se em estruturas; (3) têm sua alteração influenciada pelo tempo que pertencem ao sistema de crenças do indivíduo; (4) são transmitidas culturalmente e construídas socialmente; (5) fazem parte da nossa capacidade de compreender o mundo social e de enfrentar problemas; (6) devem ser tomadas e interpretadas a partir de afirmações, intenções e ações; (7) são dinâmicas.

Conhecer crenças e abrir espaço para refletir sobre elas permite que o lado mais humano do futuro professor e de sua formação se faça presente. No caso de crenças sobre ensino-aprendizagem de língua portuguesa e, particularmente de leitura, implica resgatar toda uma história de vida e de contato com a escola. Contato que se inicia muito antes de qualquer ideia de se tornar professor. Por isso, posso afirmar que o que se chama de formação inicial – a licenciatura – é, na verdade, apenas a formação inicial oficial ou formal, pois um professor começa seu

processo de formação, de verdade, no primeiro dia em que pisa num ambiente escolar, ainda na educação infantil. É lá que ele começa a construir, em sua mente, as imagens, os papéis, as funções do professor, do aluno; como deve ser a postura de cada um; o que significa ensinar, avaliar, corrigir etc; como agir em sala de aula e como exigir o comportamento ideal dos outros. Enfim todo um complexo conjunto de saberes atitudinais e procedimentais começa a ser aprendido muito antes de se entrar num curso de licenciatura. O curso de licenciatura tem a importante função de colocar em xeque todo este conhecimento aprendido em anos de prática sem reflexão. A formação inicial oficial ou formal deve, portanto, colocar o futuro professor em contato com a sua própria história de inserção num ambiente escolar desde sempre, precisa resgatar suas experiências, suas frustrações e alegrias, suas emoções, enfim, suas crenças. É fato, segundo Barcelos (2013), que crenças e emoções estão intimamente ligadas, pois cremos mais fortemente naquilo que nos emociona, para o bem ou para o mal.

É preciso que os professores formadores de professores percebam o seu aluno/futuro professor como um sujeito que crê já saber o que significa ser professor e, a menos que se promova, na graduação, um questionamento radical desta crença, o que ele vai fazer quando estiver de volta à sala de aula – agora exercendo o papel de professor - é repetir o modelo que ele tem registrado em sua memória. Em outras palavras, há um ciclo que se repete *ad infinitum*, a menos que seja rompido e só se pode rompê-lo por meio de um intenso trabalho de conscientização, de reflexão e crítica; afinal, foram pelo menos doze anos de educação básica, com um contato diário com professores sendo professores, ensinando, ainda que indiretamente, o que significa, para eles, ser professor.

As crenças se tratam de um saber complexo (PAJARES, 1992), pois se relacionam com diversos outros saberes, conceitos, sentimentos, ações. São, ao mesmo tempo sociais e individuais e estão presentes em todas as áreas de ação humana. Elas podem ser entendidas como significações provenientes das interpretações de nossas experiências na vida. É como se experienciando e interpretando nossas experiências, fôssemos desenvolvendo uma teoria particular (embora relacionada com o ambiente e com o outro) de como a vida é ou como deveria ser.

Em relação às crenças sobre ser professor, Guedes (2006), embora não utilize o termo crenças, discute o contato intenso que todos nós temos com a docência desde muito cedo em nossas vidas, corroborando assim, o que afirmei há alguns parágrafos. Pensando que as crenças se formam a partir das interpretações de nossas experiências sociais, teremos crenças sobre educação e ensino-aprendizagem bastante arraigadas. O autor afirma que:

Ao chegar na graduação, o aluno de uma licenciatura já viveu, pelo menos, onze anos de sua vida em contato diário e bastante diversificado como exercício da profissão que escolheu e não lhe parece estar começando a ser professor quando começa a dar aulas.  
Guedes (2006, p. 26)

Sem dúvida a formação do professor difere da formação de outros profissionais, pelo contato intenso com a profissão que antecede o início da graduação. Os cursos de formação parecem se esquecer disso e acabam tratando seus futuros professores como verdadeiros iniciantes. Nesse sentido, perceber o impacto da graduação nas crenças sobre leituras de professores de português em

formação pode (e deve), inclusive, ser útil para se pensar a própria licenciatura em Letras e, mais especificamente, as ações dos professores formadores, questionando, talvez, até as suas próprias crenças sobre o que significa formar professores.

Esta tese adota, como já foi possível perceber, a perspectiva de crenças de Barcelos (2013, 2004a, 2001), que as entende a partir de uma visão sociológica, ou seja, como resultado de interações sociais. Alguns teóricos preferem o termo representações (CASTRO 2004, CELANI e MAGALHÃES 2000) para esta espécie de conhecimento do mundo e das coisas. Embora bastante próximos, prefiro o termo crenças, por entender que há um aspecto idiossincrático nas crenças que, talvez, não fique tão evidenciado em 'representações sociais'.

Por exemplo, vamos supor que dois sujeitos cresçam com experiências sociais bastante próximas. Mesmo com vivências similares, eles podem ter interpretações completamente diferentes para essas experiências. O que pode ser muito doloroso para um, como, por exemplo, uma visita ao dentista, pode não ser para o outro e, como as crenças estão fortemente ligadas às emoções, um dos sujeitos vai desenvolver uma crença ruim sobre dentistas, ao passo que o outro não necessariamente. Há, nas crenças, algo que não é social, mas particular. Há, em outras palavras, um caráter cognitivo nas crenças (BROWNLEE, 2001; 1998), ou seja, o modo como o cérebro processa o estímulo externo e, neste sentido, cada sujeito desenvolve crenças particulares, ainda que compartilhe experiências sociais com outros.

Obviamente, há situações, há vivências e interações que geram crenças afins. Mas a escola não é um caso desses. Pelo contrário, a escola é um organismo tremendamente polimorfo, multifacetado e diverso, por isso é possível encontrar

tantas e tão distintas crenças sobre aspectos a ela relacionados. Pessoas podem ter as mais diversas emoções quando levadas a falar sobre seus anos na escola. Entre os extremos do péssimo ao maravilhoso, há uma plethora de adjetivos cabíveis à experiência escolar. Dentre essas pessoas, algumas escolhem na escola permanecer, escolhem ser professores. Podemos até supor que eles tenham tido boas interpretações de suas experiências na escola, mas não podemos, por isso, pensar que não é preciso, ainda assim, questionar tais interpretações, repensar as crenças delas provenientes. Por ser viva, a escola muda, transforma-se e ganha novos elementos constantemente, por isso o que foi verdade há alguns anos pode não ser mais, o que funcionou com uma geração de alunos, pode não funcionar com a próxima. A grande verdade que guiou nossos dias na sala de aula pode não significar mais nada para os alunos que encontraremos quando lá voltarmos – agora como professores. Por isso tudo, é preciso tomar consciência das crenças, sobre elas refletir e, se for o caso, substituí-las por saberes novos, preferencialmente advindos não somente da interpretação da experiência, mas de sua análise, isto é, da aplicação de conhecimentos teóricos. Interpretar a prática, agora, à luz do conhecimento sistematizado, sem, com isso, hierarquizar teoria e prática, mas – como afirmei antes – agregar e integrar.

Há, na tentativa de definir o conceito de crenças, algumas aproximações como esta feita há alguns parágrafos entre crenças e representações sociais. Alguns, por exemplo, aproximam crenças de opiniões, outros as tratam como um tipo peculiar de conhecimento.

Crença não é opinião. Opinião é superficial, descompromissada, consciente e facilmente mutável. Uma crença, por sua vez, pode ser tão profunda que sequer temos dela consciência; a crença pressupõe envolvimento, isto é, não se pode ter

uma crença sobre algo que não se tenha, efetivamente, vivenciado – neste caso haverá opinião, mas não crença. Não se muda uma crença facilmente, talvez até se pense mudar, talvez o sujeito verbaliza que crê em algo, mas ao ser confrontado com uma situação conflitante, ele vai agir, seguramente, de acordo com o que de fato crê e não com o que diz crer. Em sala de aula, diversas são as situações não planejadas, vários são os momentos em que o professor tem de improvisar, tem de tomar decisões rapidamente. Nesses momentos, o professor acaba por recorrer, inconscientemente muitas vezes, às suas crenças, às imagens que ele tem gravadas em sua memória dos professores que teve na vida. Esse impulso inconsciente precisa, aos poucos, ir dando lugar à reflexão, à tomada de decisão consciente e planejada. Mesmo no improviso, o professor deve ser capaz de acionar outros saberes além de suas crenças.

Pajares (1992, p. 314) propõe uma distinção entre o que ele chama de sistema de crenças e sistema de conhecimento. Segundo o autor “crenças, atitudes e valores formam um sistema individual de crenças”. Sistema individual que se forma, como dito, a partir do contato com o outro e com o ambiente. Se o sistema de crenças é constituído de forma inconsciente, isto é, sem uma sistematização clara, o sistema de conhecimento, por sua vez, não permite a liberdade de interpretações, tampouco a individualidade de que fala Pajares. Todos sabemos, por exemplo, dos limites da ciência, para a qual as verdades só têm valores se aceitas por uma comunidade e, para tal, elas precisam de comprovação.

Todo novo conhecimento, como sabemos, apoia-se em um conhecimento prévio. O erro, na formação inicial oficial do professor é pensar que o aluno ingressante não tem conhecimento prévio sobre o que significa ser professor e sobre o que significa leitura e seu ensino no nosso caso, especificamente. Talvez ele não

tenha conhecimento sistematizado, mas suas crenças são uma espécie de saber e elas estão lá, presentes e atuantes o tempo todo. Este aluno iniciante está repleto de crenças e mexer com elas pode e deve significar profundas transformações.

Matêncio (2008, p. 196) aponta o que parece ser uma síntese da discussão desenvolvida até aqui. A autora afirma que:

No processo de socialização que se pretende na universidade, o qual conduz à ruptura com muitas das crenças construídas durante um longo processo anterior de socialização, parece ser essencial considerar que o professor em formação passa pela (re)construção de uma identidade linguística (e languageira) que pode habilitá-lo, de forma mais ou menos satisfatória, a agir com, sobre e através da língua(gem) no processo de ensino-aprendizagem

Se queremos formar professores que, ao ensinar português, promovam práticas significativas e emancipatórias de letramento, é, então, fundamental conhecer as crenças e práticas de letramento desses professores durante sua passagem pela educação básica e em seu processo de formação inicial, como alunos nos nossos cursos de Letras.

Se as crenças estão presentes nas formas de pensar e de agir como pessoa e como profissional e se formar um professor significa mais do que transmitir conhecimentos prontos, então o conhecimento, o entendimento e o questionamento das crenças são fundamentais para que este professor não se torne um repetidor de modelos, mas sim, um conhecedor de padrões diversos de saber e consciente para fazer escolhas entre eles.

O estudo das crenças no processo de formação inicial do professor abre espaço para uma discussão em que a voz do aluno-professor e a voz do professor

formador são igualmente importantes, porque ambos possuem conhecimentos sobre o que é estar numa sala de aula, ainda que com papéis distintos.

Conhecer crenças permite, enfim, que o lado mais humano do profissional e de sua formação se faça presente. Significa resgatar uma história de vida, uma história de contato intenso com a escola que se inicia muito antes de qualquer pensamento de se tornar professor (LORTIE, 1975).

Barcelos (2013, p. 63), sobre a importância do estudo das crenças, afirma que:

A importância dos estudos das crenças se deve a sua relação com as decisões na prática docente, bem como a sua influência no processo de ensino e aprendizagem de alunos e na aprendizagem do ensino de professores.

Por tudo isso, creio (com a devida licença de também crer) que a pesquisa sobre crenças tem muito a acrescentar às discussões acerca da formação do professor. Diferentemente de outros profissionais, o professor vem sendo formado por toda a sua vida. Poucas vezes vemos um médico, um dentista, um advogado em atuação durante a vida se comparado a quanto vemos um professor sendo professor. É evidente que, tantos anos de contato com um profissional da educação exercendo sua profissão, gera um arcabouço de significações sobre o agir docente. Este arcabouço que, em princípio não é nem bom nem ruim, precisa ser trazido à tona e colocado em discussão. A licenciatura precisa, em outras palavras, abrir espaços para a reflexão orgânica, como já citado antes, pois ao se tornar protagonista do processo de reflexão, o aluno/futuro professor vai recorrer, sem dúvida, às suas crenças sobre questões da sala de aula. É neste momento que o

professor formador pode e deve interferir, não julgando o aluno, mas fazendo com que ele se autoanalise.

Gostaria de apresentar uma citação de um dos pioneiros nos estudos sobre crenças na educação, Pajares, mesmo sendo longa. Pajares apresenta uma lista extensiva com as principais características e aspectos das crenças. Obviamente, esta pesquisa não tem a intenção de explorar todos, mas vale como caminhos possíveis para futuras reflexões. Assim, segundo Pajares (1992, p. 324, 325 e 326):

1. As crenças são formadas precocemente e tendem a se autoperpetuar, persistindo mesmo contra contradições causadas pelo raciocínio, pelo tempo, pela educação ou pela experiência;
2. Os indivíduos desenvolvem um sistema que armazena todas as crenças adquiridas por meio de um processo de transmissão cultural;
3. O sistema de crenças tem uma função adaptativa no sentido de ajudar os indivíduos a definir e entender o mundo e a si mesmos;
4. O conhecimento e as crenças são intimamente entrelaçados, mas a natureza afetiva, avaliativa e episódica das crenças faz com que elas funcionem como um filtro por meio do qual novos fenômenos são interpretados;
5. Os pensamentos podem ser precursores ou criadores de crenças, mas o efeito de filtragem das crenças em última instância molda, redefine, distorce ou formata pensamentos subsequentes bem como o processamento de informação;
6. Crenças epistemológicas exercem um papel fundamental na interpretação do conhecimento e no monitoramento cognitivo;
7. As crenças são priorizadas de acordo com suas conexões e relações com outras crenças e outras estruturas afetivas e/ou cognitivas. Aparentes inconsistências podem ser

explicadas explorando as conexões funcionais e a centralidade das crenças;

8. As subestruturas das crenças, tais como as crenças educacionais, devem ser entendidas em termos de suas conexões, não somente uma em relação à outra, mas também em relação a outras crenças, talvez mais centrais no sistema. Psicólogos geralmente se referem a estas subestruturas como atitudes e valores;

9. Exatamente pela sua natureza e origem, algumas crenças são mais resistentes a mudanças do que outras;

10. Quanto mais cedo uma crença é incorporada à estrutura de crenças, mais difícil é alterá-la. Crenças adquiridas recentemente são mais vulneráveis a mudanças.

11. A mudança nas crenças em adultos é um fenômeno relativamente raro. A causa mais comum de tal mudança é a conversão de uma autoridade para outra. Os indivíduos tendem a confiar em crenças baseadas em conhecimentos incorretos ou incompletos, mesmo depois que explicações cientificamente corretas lhes são apresentadas.

12. As crenças são instrumentais em definir tarefas e selecionar as ferramentas cognitivas com as quais se interpreta, planeja e se age quanto a tais tarefas; por isso elas exercem um papel crucial na definição do comportamento e na organização do conhecimento e da informação;

13. As crenças influenciam fortemente a percepção, mas elas podem ser um guia incerto sobre a natureza da realidade;

14. As crenças dos indivíduos influenciam fortemente seu comportamento;

15. As crenças devem ser inferidas, e esta inferência deve levar em consideração a congruência entre as declarações de crenças dos indivíduos, a intencionalidade de se comportar de uma determinada maneira e o comportamento relacionado à crença em questão;

16. As crenças sobre ensino já estão bem consolidadas no momento em que um estudante chega à Universidade.

Algumas asserções do autor são amplamente discutidas nesta tese, como o fato de o aluno chegar à universidade, à licenciatura com crenças sobre ensino bastante consolidadas e o fato de que essas crenças entram muito precocemente na vida desses sujeitos e que, por isso, são resistentes à mudança. Assim, a licenciatura tem a difícil tarefa de, primeiramente, não reforçar crenças enraizadas e, por outro lado, provocar transformações. Não quero, com isso, dizer que as crenças trazidas da educação básica são erradas ou nocivas e que devem ser simplesmente eliminadas. De modo algum, o que defendo, baseado em outros autores, inclusive, é que tais crenças sejam avaliadas pelo crivo da reflexão crítica, orgânica e constante. Se, postas em discussão, elas se mostrarem válidas, que sejam sustentadas, mas, por outro lado, aquelas que sucumbirem diante de uma reflexão mais consistente, que sejam adaptadas, transformadas ou abandonadas.

Lembro-me de uma aluna da turma de informantes desta pesquisa que, no início de sua graduação, demonstrou várias vezes a forte crença de que 'ensinar português significa ensinar gramática'. Ouvi esta ideia vinda dela de maneiras diversas e em diferentes situações. Procurei não desmenti-la, mas me lembro de, em vários momentos propor discussões sobre o assunto. Em determinada oportunidade, criada por um projeto interdisciplinar pelo qual fiquei responsável, propus a leitura de alguns textos e uma dessas leituras despertou nela uma indagação. Numa das aulas, ela, enfim, expos claramente o que pensava e disse estar confusa. Abri a discussão e outros alunos puderam, então, se manifestar. Alguns concordavam que é fundamental ensinar gramática normativa, outros discordavam. Eu lançava perguntas desafiadoras e evitava emitir a minha opinião, naquele momento. Devagar fui percebendo alguma mudança nas falas. Só na conclusão, me manifestei dizendo que o professor de português tem o dever de

conhecer a gramática da língua que ele ensina, mas isso não quer dizer que ela, a gramática, seja o objeto de seu trabalho. O professor de português ensina português, isto é, ensina uma língua – um instrumento de socialização, uma prática social propriamente dita - ensina, portanto, a ler, escrever, ouvir e falar. Ensina a se comunicar em situações variadas, utilizando gêneros diversos e com finalidades múltiplas. Dependendo, pois, da situação e da intenção comunicativa, é importante a observância das regras gramaticais, mas isso não é uma verdade por si. A verdade é que o bom emprego da língua tem a ver com a sua adequação ao contexto de interação.

Procurei dar à gramática seu devido lugar, nem melhor ou pior do que o que ela, de fato, merece. Ao fim deste projeto, percebi mudanças na forma desta minha aluna pensar. Em sua fala, já se percebiam outras preocupações além do domínio da norma culta. Ela estava a construir pontes para novos horizontes, estava expandindo seus passos e caminhando com mais autonomia.

Vale relatar, brevemente, o uso da narrativa pessoal com esta turma. Resolvi, após alguns encontros em forma de grupo focal para discutir leitura e seu ensino, pedir que meus informantes escrevessem uma narrativa pessoal contando do seu contato com leitura. No dia da entrega das narrativas, propus uma pequena discussão e fiquei bastante feliz com o que ouvi. Muitos me disseram que jamais haviam pensado sobre como iam na escola, como eram as atividades, quais eram as leituras sugeridas etc; e que escrever as narrativas lhes possibilitou resgatar lembranças muito boas e, inclusive a reafirmar seu desejo de serem professores de português. Ao escrever sobre suas memórias de leitura, certamente meus informantes acessaram suas emoções e reviveram momentos marcantes de suas

vidas escolares e até não escolares, pois muitos liam em casa, com os pais ou algum familiar.

Trago esses breves exemplos para relatar experiências de acesso às crenças de estudantes se tornando professores. Muitas outras ações podem e devem ser feitas no sentido de ativar memórias e trazer à tona crenças que, muitas vezes, são desconhecidas e, ainda assim, interferem nas decisões e ações da vida. Além de ser um trabalho bonito, é, efetivamente, uma ferramenta de formação docente, que precisa ser mais bem explorada e usada nas nossas licenciaturas.

Reiterando, as crenças tratam das significações que são adquiridas ao longo de uma vida em contato com outras vidas, com o meio e com as situações. O indivíduo vai estabelecendo relações sociais e vai construindo um arcabouço de significações a partir de tais relações. Este arcabouço de significações chamado crenças interfere na maneira como este indivíduo adquire novos saberes e na maneira como ele age e vive em sociedade.

Este capítulo buscou apresentar sucintamente o conceito de crenças e discutir um pouco de sua importância na formação de professores. O próximo capítulo traz a descrição das informações obtidas com as narrativas pessoais dos informantes sobre seu contato com a leitura dentro e fora da escola.

## CAPÍTULO 04

### ESCREVENDO VIDAS: DESCRIÇÃO DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE LEITURA E SEU ENSINO.

*Deixei uma ave me amanhecer*  
Manoel de Barros

*Vou te contar*  
*meus olhos já não podem ver...*  
Tom Jobim

#### 4.1 – CONTEXTUALIZANDO O USO DE NARRATIVAS.

Antes de qualquer coisa, é importante salientar que as narrativas, nesta pesquisa, têm como papel subsidiar a elaboração do inventário de crenças e ajudar a entender, quando possível, os resultados de sua aplicação. As narrativas autobiográficas não estão, portanto, sendo tomadas como um método de análise de dados em si<sup>6</sup>, mas como coadjuvantes no entendimento das crenças percebidas por meio da aplicação do inventário, que será detalhadamente descrito e analisado nos próximos capítulos.

Os informantes desta pesquisa, vale lembrar, são alunos dos últimos semestres de uma universidade particular da cidade de São Paulo. Em sua maioria, eles são, também, trabalhadores e alguns já são, inclusive, professores.

A proposta de escrita da narrativa autobiográfica sobre o contato do informante com leitura surgiu após algumas discussões em grupo sobre o tema:

---

<sup>6</sup> Este esclarecimento é importante porque a pesquisa com narrativas autobiográfica é um método utilizado em alguns estudos, o que não é o caso deste.

leitura e seu processo de ensino-aprendizagem. Instaurou-se, então, um grupo focal, com o intuito de discutir e expandir algumas ideias em torno do tema. É importante destacar que o grupo focal “representa uma técnica de coleta de dados que, a partir da interação grupal, promove uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico”. (BACKES, COLOMÉ et al, 2011, p. 438).

Aconteceram algumas intervenções junto ao grupo, com a proposta de reflexão sobre determinados tópicos relacionados à leitura, tais como: conceito de leitura, influências na formação do leitor, escolhas sobre o que ler, a relação entre leitura e a opção pelo curso de Letras etc.

Durante as reuniões, em vários momentos os alunos/informantes faziam referência às suas histórias de vida para justificar determinada resposta. Por exemplo, discutindo o conceito de bom leitor, uma informante insistiu no aspecto ‘quantidade de livros lidos’ como algo que diferencia o bom do mau leitor. Ao ser questionada sobre os motivos de pensar assim, ela relatou sua história como leitora de, segundo ela, mais de 3000 livros antes de iniciar o curso de Letras. Ela contou, ainda, que foi em casa, com o pai, que desenvolveu tal gosto pela leitura e que a escola pouco interferiu nisso. Outro informante, sobre este mesmo tópico, disse que o bom leitor é aquele que entende bem o que lê; ao ser indagado, também recorreu à sua história de vida, contando um fato ocorrido na “quinta série” quando respondeu algo ‘errado’ sobre um texto lido na aula de português e foi duramente repreendido pela professora.

Percebi que as histórias de vida daqueles alunos dentro e fora da escola eram imprescindíveis para que eu pudesse estabelecer um entendimento melhor de suas crenças – objeto desta tese. A partir dessa percepção, foi feita, então, a proposta de

aplicação de um instrumento de coleta de dados a mais, que não havia sido pensado em princípio: a escrita de uma narrativa autobiográfica.

Os alunos/informantes tiveram, então, de escrever uma narrativa autobiográfica contando a história de seu contato com a leitura. Na semana seguinte, ao recolher as narrativas, a discussão aconteceu em torno do processo de escrita. Foi muito interessante ouvir os relatos dos alunos sobre este “colocar no papel toda uma história de amor pelos livros” (depoimento de uma informante). Muitos afirmaram que, ao escrever, foi possível organizar melhor as lembranças e perceber aquilo que foi realmente importante para a sua formação como leitores. Alguns comentaram que só ao escrever sobre leitura é que perceberam que não eram assim tão maus leitores como julgavam ser. Outros já perceberam o contrário, que precisavam ler mais e ‘melhor’. Enfim, percebi o quão rica foi a experiência da escrita autobiográfica. Percebi que, como digo na introdução deste trabalho, eu estava ali – pesquisador e professor – ensinando e aprendendo muito com eles, alunos/informantes. Ao mesmo tempo, estava eu ali, revisitando minhas próprias memórias, minha própria história como leitor. Foi muito bom ouvir, finalmente, de vários alunos, a intenção de utilizar a ideia da autobiografia em sala de aula no futuro. Eu, diante dos meus alunos, vendo algo especial acontecer: um instrumento de coleta de dados se transformando em instrumento de ensino, em mecanismo de reflexão e percebi, então, como ciência e ensino (na área de Educação, pelo menos) podem e devem andar mais próximas.

Analisar as narrativas desses professores em formação inicial revelou-se um exercício de grande satisfação pessoal e enriquecimento profissional. Pude, como já afirmei, compartilhar com meus informantes minhas próprias lembranças de leitura. Ainda me lembro de minha mãe lendo *Robinson Crusóé* para mim. Lembro-me de

quando ela me presenteou com *Alice no País das Maravilhas* e de quão maravilhoso foi viajar com Alice por suas aventuras. Mas, ainda antes disso, lembro-me de ler o telhado da casa em que morávamos e de me assustar com ele. Na verdade, não me lembro, meus avós é que me contaram que quando nos mudamos para a casa em que cresci; onde, em princípio, não havia forro, eu chorei muito na primeira noite e não conseguia dormir olhando o telhado escuro. No dia seguinte, meu tio pintou os caibros e ripas, o que funcionou: o bebê parou de chorar. De alguma forma, eu estava lendo aquele ambiente e não estava gostando do que lia, pelo menos não até chegarem cores novas.

Acredito, como já afirmei em outro momento aqui neste trabalho, que a pesquisa na área de formação de professores pode e deve abrir espaço para que o ser humano por trás do professor, ou melhor, o ser humano que é o professor apareça, expresse-se e seja ouvido. Neste sentido, as narrativas pessoais têm se mostrado como um eficiente instrumento de autorreflexão para o autor e de reflexão para o pesquisador, pois:

a abordagem biográfica prioriza o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar (BUENO, 2002, p. 22).

O professor em formação, ao revisitar suas lembranças sobre leitura e, ao organizá-las textualmente em forma de narrativa, atribuindo-lhes sequencialização, temporalidade, espacialidade, personagens, acaba por ressignificar-se a si mesmo e a todo o seu processo de desenvolvimento da leitura, desde a apreensão que, por

vezes antecede o processo de alfabetização, até seu uso – digamos – profissional ou profissionalizante, na universidade, no curso de Letras.

Diversas pesquisas corroboram a relevância das narrativas como fonte de dados para pesquisas na área da formação de professores (VASCONCELOS, 2006; SOUZA, 2006; LANDEIRA 2006; JOSSO, 2007; BUENO, 2002).

#### 4.2– REVISITANDO A TEORIA: LEITURA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR.

Eu poderia citar um dos autores acima, mas prefiro dar voz a alguns alunos/futuros professores, informantes desta pesquisa que, na liberdade de contar suas próprias histórias, tão bem falaram da leitura:

...Se estou triste, ansiosa ou nervosa sempre vou ao encontro deles [os livros]. Posso relaxar e esquecer todos os problemas. Alegrar-me, emocionar-me, encantar-me. Enfim, a leitura nos leva não apenas onde nunca fomos, mas onde gostaríamos de ir.

... Posso dizer com todas as letras que a leitura em minha vida não é apenas hobby, é minha vida.

Atribuo à leitura a capacidade que tive para escrever bons textos em meus trabalhos, os quais aprecio com orgulho mesmo consciente de que há muito a ser melhorado.

O termo leitura, como mencionei anteriormente (capítulo 02 deste trabalho), pode carregar diferentes concepções, desde o simples ato de retirar informações do texto até a interação entre leitor, texto e autor, da qual os sentidos emergem; tendo, assim, entre suas principais características, o fato de possuir um caráter multifacetado.

Ler, ao lado de escrever (além da oralidade, é claro), é a coisa mais importante que o professor de português pode ensinar - são o verdadeiro objeto da aula de português. Talvez o que esteja faltando é, exatamente, colocar esta verdade em ação: colocar a leitura em seu devido lugar.

Parece-me que falta atribuir sentido a esta leitura; falta, em outras palavras, envolver o aluno e não apenas motivá-lo. O aluno envolvido dota-se de um estímulo intrínseco. E este estímulo é que nos faz buscar, espontaneamente, um livro para ler, um filme para ver ou uma música para ouvir. É fundamental para este envolvimento que o aluno tenha voz, que sua contribuição na sala de aula vá além de responder a perguntas cujas respostas o professor já sabe. Para Moretto (2006) a leitura só acontece de forma efetiva numa relação dialógica entre professor e aluno como sujeitos interactantes na construção de um conhecimento sobre leitura que não é nem o do professor nem o do aluno isoladamente, mas aquele que representa a soma dos dois. Retomo aqui a ideia de autoestudante, exposta na introdução deste trabalho, pois aprender sobre o mundo tem de passar por aprender sobre si mesmo também.

Por tudo isso e, reiterando o que já foi dito no capítulo 01 desta tese, está cada vez mais evidente a urgência em se (re)pensar a formação de professores no Brasil.

São inúmeros os problemas envolvendo a formação de professores (SOUZA e ESPÍNDOLA, 2011). Dentre eles está a visão do professor formador que, muitas vezes, não se vê como formador de professor, apesar de estar em um curso de licenciatura. Isso gera uma profunda desarticulação entre as matérias ditas teóricas e os conhecimentos pedagógicos, tão necessários ao futuro docente. Outro problema está na falta de conhecimento básico do aluno ingressante nas licenciaturas (SILVA, ASSIS E MATÊNCIO, 2001). Uma vez formado, este professor vai enfrentar salas lotadas, um sistema excessivamente burocratizado, um número elevado de aulas, ou seja, o futuro professor vai vivenciar uma realidade não muito otimista, que dificilmente deixará espaço para que ele possa continuar se aprimorando.

Vale dizer que esses problemas não são danosos apenas por prejudicar a formação do ponto de vista conteudista, mas também por reforçar crenças e atitudes advindas da experiência anterior à graduação.

É necessário perceber que o professor em formação inicial, diferentemente de outros profissionais, vem sendo formado por toda a sua vida escolar. Este aluno/futuro professor que está sentado nas salas de licenciaturas já se sentou em muitas outras cadeiras por pelo menos doze anos (ensinos fundamental e médio). São anos observando professores dando aula. São anos internalizando crenças, opiniões, 'verdades' que, a menos que haja um processo intenso de reflexão na graduação, serão repetidas futuramente em outras salas de aula.

Neste sentido, a pesquisa com narrativa pessoal ou autobiográfica tem muito a contribuir. Ao textualizar sua história como estudante, o aluno dá corpo – forma e conteúdo – a um conjunto de lembranças, conceitos, crenças, que, embora desordenados em sua memória e, muitas vezes inconscientes, (MOSER, MULDER e

TROUT, 2011) exercem forte influência em suas decisões e ações (BARCELOS, 2010). Escrever sobre si mesmo abre espaço para a reflexão orgânica (ver capítulo 02 desta tese), pois cada aluno / futuro professor aciona diferentes indagações a partir dos sentidos atribuídos às suas experiências e pode, a partir deste questionamento, ressignificar suas ideias.

As narrativas servem, ainda, para estabelecer um contexto de interação mais democrático entre professor formador e professor em formação, dando mais voz a este último. Vejo este processo como a chance de o professor em formação reescrever sua história de aprendizagem enquanto ela acontece.

#### 4.3- NARRATIVAS: ANALISANDO VIDAS

Entre os instrumentos utilizados pela pesquisa sobre formação de professores, o uso de narrativas tem merecido destaque nos últimos anos. Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2005, pp. 65-66), a respeito da escrita autobiográfica, afirmam que:

Acreditamos que o registro de suas narrativas sobre seus percursos possibilita a nós, que atuamos em cursos de formação, uma compreensão mais próxima de uma de suas várias facetas. E possibilita a eles, professores da escola básica, por meio do processo de rememoração, refletirem a respeito de suas concepções de leitura e de suas crenças...

A narrativa é um instrumento que serve tanto ao pesquisador quanto ao pesquisado. Ambos encontram, nas narrativas, espaço para reflexão e,

considerando que, ao contar sua história, o informante é que seleciona o que dizer, satisfazemos ao conceito de reflexão orgânica, proposto por Gimenez (apud BARCELOS, 2010).

Souza (2006, p. 213), ao tratar do uso de narrativas nas pesquisas sobre formação de professores, postula que:

O sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas.

Narrar algo significa dar ordem, atribuir padrão - começo, meio e fim, separação entre bem e mal, recompensas e castigos a quem os merece - ao caos que é a vida real (BURGESS, 1996). Significa (re)construir espaços e tempos, (re)criar personagens e (re)dimensionar o olhar (COUTINHO, 2008). Em outras palavras, significa colocar lembranças desorganizadas em uma sequência linear que faz sentido, ao mesmo tempo que cria sentidos para atitudes, sensações e pensamentos.

A narrativa organiza o tempo, o espaço e as ações de forma linear. Este processo requer e, ao mesmo tempo proporciona, reflexão. O professor, ao contar suas histórias, é obrigado a refletir sobre elas e, a partir desta reflexão, torna-se capaz de atribuir-lhe sentidos ainda não visitados.

Josso (2006, p. 413), postula que:

As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade

singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto.

Para esta pesquisa, foram analisadas 25 narrativas. Como dito anteriormente, a escrita autobiográfica foi proposta após algumas discussões sobre o tema em formato de grupo focal.

Estruturalmente, as narrativas seguem, com algumas mudanças sutis, o mesmo esquema e são constituídas das seguintes partes:

- a. Infância – quando os autores mencionam os primeiros contatos com a leitura, muitas vezes anterior ao processo de alfabetização. Em geral, é possível perceber forte influência da família na introdução da criança ao mundo da leitura. Vários relatam histórias felizes de contato com o texto escrito, desde muito cedo, sendo que alguns já chegaram à escola alfabetizados. Outros, porém, não tiveram a mesma sorte. Uma aluna/informante relata que só tardiamente, aos 9 anos, teve o primeiro contato com um texto escrito e outra fala de buscar os livros num lixão. As realidades são muito diferentes, mas de alguma forma, os percursos se encontraram e hoje essas pessoas estão se preparando para levarem outras crianças ao mundo da leitura.

Meu contato com a leitura veio desde muito cedo. Com seis anos de idade já sabia ler, graças ao incentivo da minha família.

...Casado com ela desde minha meninice, lembro de quando me apaixonei à primeira vista ao ganhar um livro, por incrível que pareça, do Rei Leão.

Desde muito pequena sempre me vi cercada por livros. Como tenho uma irmã e um irmão mais velhos, acompanhava de perto suas desenvolvimentos na escola e, sempre que possível, brincava com o material escolar de anos anteriores deles.

Lembro-me com clareza do dia em que li a primeira palavra. Era um dia ensolarado, estava no quintal de casa, em uma cabaninha feita com cobertor e cabos de vassouras. De repente, em meio a uma e outra tentativa de compreender o mundo novo que estava em minha frente, algo incrível aconteceu. Pela primeira vez compreendi que sílabas, quando juntas, originavam palavras, que originavam frases e por fim orações...

Minha relação com a leitura nunca foi muito aprofundada em minha infância, pois nunca tive alguém que me incentivasse para que isso acontecesse...

Aos 6 anos de idade, aprendi a escrever, sozinha e minha mãe, vendo o meu esforço, me ensinou a ler, pois a escrever ela não podia porque eu era diferente, era canhota.

- b. Escolarização – os alunos/autores tratam do contato com a leitura na educação básica, destacando as primeiras leituras, aquelas do período da alfabetização e aquelas feitas nas aulas de português. Para muitos, a escola é o espaço de apresentação ao mundo escrito, já que o ambiente familiar não é um ambiente letrado. A escola, entretanto, parece ter representado um espaço de bastante cobrança em relação a resultados. Muitos falam de uma leitura com propósitos bem definidos pelo professor.

Ao ingressar à escola no pré-primário, fui alfabetizada e comecei a ter contato com revistas, devido aos recortes que

a professora pedia, e com tirinhas de gibis, especificamente, os gibis da Turma da Mônica.

Lembro que na 4ª. série minha professora Ana Maria leu um livro durante alguns dias que gostei muito.

Já no período escolar um pouco mais avançado (5ª. série do ensino fundamental ao 3º. ano do ensino médio) foi um pouco diferente, precisava ler por necessidade, pois eram orientadas pelos professores algumas leituras e todo este período girava em torno dela...

Em 1984, entrei na 1ª. série, já sabia ler e escrever, mesmo sem nunca ter ido ao pré, somente na escola eu percebi que era realmente diferente, pois justamente pelo fato de ter aprendido a escrever sozinha e ser canhota, ninguém me falou que escrever e ler de cabeça pra baixo, talvez fosse errado.

Eu só comecei a mim relacionar com a leitura quando tinha 9 anos. Quando ingresei na 7ª. série, pois até então não tinha entrado em uma escola, e muito menos com a leitura.

Eu aprendi a ler quando tinha 9 anos de idade e estava na 3ª. série, mais a leitura não significava nada para mim, ou seja o que eu lia eram só palavras não existiam interpretação ou entendimento.

- c. Curso de formação – os informantes escrevem sobre as leituras acadêmicas, aquelas sugeridas pelos professores formadores, geralmente de caráter compulsório. Ainda que os alunos mencionem obras literárias, o olhar tende a ser sempre analítico, o que torna as leituras mais técnicas. Alguns falam das dificuldades no início do curso e de como venceram tais

dificuldades, ou relatam a falta de tempo para ler tudo o que gostariam ou ainda destacam a leitura como fator responsável pela escolha do curso.

Atualmente não leio o tanto quando gostaria de ler, pois devido à faculdade, acabo ficando nos textos técnicos e teóricos e deixando as minhas leituras por prazer somente para o período das férias.

Fui ter contato com os clássicos na faculdade, no entanto, muitos autores renomados, tanto antigos como contemporâneos, fui descobri-los através de fóruns na internet, e li bastante coisa em e-book.

Mas foi na universidade que tive o privilégio de ler livros que me fizeram desenvolver uma forma diferente de apreciar uma obra literária...

Nos dias atuais, procuro ler não somente o que nos é pedido na faculdade, mas leio livros que gosto, revistas, jornais além da Bíblia que levo comigo ou em meu coração.

Hoje já não distingo classificação, leio de tudo, e tudo me faz ler. Amo a leitura, motivo principal por ter escolhido cursar letras...

Foi possível perceber, a partir da análise das narrativas, que esses futuros professores ainda são muito influenciados por suas experiências anteriores ao curso de formação e demonstram possuir algumas ideias construídas sobre o que é leitura e como se deve ensiná-la.

Nenhuma narrativa menciona, por exemplo, a leitura em outras disciplinas, mas apenas na aula de português. Certamente, todos os informantes leram nas aulas de história, geografia e matemática, mas o que eles demonstram entender por leitura restringe-se à aula de português. É provável que o termo ‘leitura’ desperte neles, quase que automaticamente, a leitura literária, pois todas as narrativas mencionam textos artísticos. Observe o que Anderson<sup>7</sup> escreve:

...após algumas leituras de livros infantis, comecei a ler livros em minha adolescência que meu irmão comprava por indicação da escola, mas ele não ligava muito para leitura e eu pegava os livros para ler. Tais como Dom Casmurro e Memórias Póstumas de Brás Cubas de Machado de Assis, Crônicas de Raquel de Queiroz – Cenas brasileiras, Açúcar amargo de Luiz Puntel, e Triste Fim de Policarpo Quaresma de Lima Barreto.

Anderson, ao mencionar que o irmão não lia os livros – romances, em sua maioria – sugeridos pela escola, diz que ele não “ligava muito para leitura”. Este informante faz uma ligação automática entre leitura e literatura. Talvez o irmão gostasse de ler outros tipos de texto, mas isso não ficou marcado para Anderson, pois, para ele, leitura é a dos textos literários. Note-se que em sua lista há forte presença de cânones da literatura, como Machado de Assis e Raquel de Queiroz, por exemplo. Isto nos revela algo mais sobre Anderson, revela que, para ele leitura está relacionada à classificação do texto lido, ou seja, não basta ler qualquer obra literária, é preciso ler os ‘clássicos’.

---

<sup>7</sup> Os nomes dos informantes foram alterados para manter o anonimato.

Pensando que estamos diante de um futuro professor de português, podemos nos arriscar a pensar que ele, a menos que se questione a respeito, certamente tende a repetir, em suas aulas, este mesmo modelo de leitura. Não vejo problema em ler os clássicos, longe disso, mas destaco que ler somente os clássicos acarreta, inevitavelmente, a exclusão de outras obras, estilos, gêneros (inclusive os não literários) igualmente importantes.

Outro aspecto que merece atenção é que todas as narrativas tratam da leitura como sendo a leitura do texto escrito. Não há sequer uma menção à leitura do texto visual, ou mesmo, ao texto oral (ver capítulo 03 desta tese). Aqui é possível perceber que a noção do que é texto desses futuros professores é limitada. Sabemos que o conceito de texto vai muito além da ideia de texto escrito. Sabemos, ainda, que outros textos podem contribuir na construção de sentidos de um texto, como imagens e gráficos no texto jornalístico, ou gestos numa palestra. Sabemos que tudo aquilo que tem significado a dois ou mais interlocutores pode ser chamado de texto.

Não foram muitos os livros que li, apesar de ter gostado daqueles que obrigatoriamente me eram impostos... Livros didáticos foram os que mais me tiraram das brincadeiras com os amigos para o recolhimento do meu quarto e foram esses as minhas leituras em grande parte durante o meu período escolar.

Acredito que passei este 'gostar' (se é que é possível transmiti-lo) aos meus filhos, pois sempre li para eles desde muito pequenos e hoje eles são leitores assíduos. Meus filhos leem livros de 200 páginas em menos de uma semana.

Os livros fascinam-me. Eu posso viajar sem sair do lugar, descobrir e aprender muitas coisas, refletir e ir além da minha imaginação.

Como um professor que se limita ao texto escrito poderá propor, um dia, a leitura de um filme ou de um quadro? Como ele vai trabalhar a oralidade em sala de aula, considerando que escutar o texto do outro é uma forma de lê-lo também? Como este professor de português poderá auxiliar o aluno na leitura crítica da sociedade, da política, da cultura? Preocupa-me ver futuros professores reduzindo o texto à noção de texto escrito, afinal, estamos todos inseridos em textos e somos, nós próprios, textos fluindo em constante construção e reconstrução.

Isso tudo, obviamente, se não houver reflexão e questionamento dessas concepções. Por isso, uma vez mais reforço a importância fundamental de se desenvolverem espaços de autoconhecimento durante o curso de formação inicial de professores, espaços estes gerados e geridos por intensa reflexão que, concordando com Gimenez (ver capítulo 01 desta tese), deveria ter um caráter orgânico.

Um terceiro ponto importante é que a maioria dos informantes, apesar de mencionar outros textos, foca no livro como sinônimo de leitura. A narrativa que menciona a leitura de jornais ou revistas o faz como leitura de prazer e não como leitura, também, escolar. Somente uma narrativa fala de gibis. É como se a ação de ler uma revista não fosse importante. Parece-me que, novamente, há uma redução da ideia de leitura, restringindo-a quase que exclusivamente ao texto literário.

Eles também leem livros antigos da famosa e renomada coleção escolar 'Vagalume' – tenho dezenas destes livrinhos em minhas estantes.

Hoje procuro ler livros de literatura, como os de Machado de Assis ("Dom Casmurro" e "Memórias Póstumas de Brás Cubas" são os meus preferidos), Clarice Lispector, Fernando Pessoa, etc...

Recordo-me muito bem de que havia em minha casa, fora os livros didáticos de meus irmãos, muitos outros livros de coleções diversas: Monteiro Lobato, Enciclopédias Conhecer dentro outros...

Meus escritores preferidos atualmente, mesclando 'comerciais' entre outros, destaco o espanhol Carlos Ruiz Zafón que escreve histórias de suspense gótico, a gaúcha Lya Luft que narra os conflitos familiares bizarros, Caio Fernando Abreu com sua escrita despojada e poética que parece vomitar a natureza humana e seus anseios...

A maioria dos livros que já li eram internacionais, pois me identifico com os livros que são escritos em outros países.

Em relação às influências para ler, todas as narrativas falam da importância do professor e da família. Aline, por exemplo, diz que:

Com seis anos de idade já sabia ler, graças ao incentivo da minha família. Meu pai, formado em Letras e minha irmã mais velha sempre me estimularam a ler. No entanto, minha mãe foi a grande instigadora do meu interesse na leitura.

Patrícia, sobre as influências para se tornar leitora, fala que “a professora Ana Maria leu um livro durante alguns dias e gostei muito”. A partir de então, ela diz que passou a frequentar a biblioteca da escola e a emprestar livros para ler.

Um próximo elemento a ser observado é que todos os informantes citam o processo de escolarização da leitura. Eles parecem corroborar a ideia de que cabe à escola a responsabilidade pelo letramento do aluno e, mais precisamente, cabe ao

professor de português. Isto significa colocar nas costas de uma só pessoa o trabalho de toda uma equipe. O letramento do aluno é de responsabilidade de todos que os cercam, inclusive dos outros professores. A sociedade é maior que a escola e, por mais que se esforce, o professor de português não conseguirá trazer para a sala de aula todos os possíveis usos sociais do texto, por isso, letrar alguém deve ser um processo colaborativo e contínuo. A escola, embora o lugar por excelência do letramento, não é o único.

Em virtude desse processo de escolarização da leitura, todas as narrativas mencionam a leitura obrigatória – não como um problema, entretanto – a maioria enxergou esta obrigatoriedade como a sugestão de alguém com mais conhecimento. Ao contrário do que se pensa comumente, o caráter compulsório da leitura não tirou de dos informantes o prazer de ler, como aponta Eliana:

Confesso que foi difícil vivenciar novamente a fase de ler muitas vezes um texto para poder compreendê-lo, porém, o que posso concluir ao refletir sobre as muitas leituras que realizei nesse período universitário, é que estas muito contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos, para o exercício da reflexão, para uma mudança significativa na maneira de olhar o mundo, uma olhar mais crítico, mais atencioso e, sobretudo, um avanço no modo de escrever que agora é mais claro e mais coerente.

Penso que a questão não é se a leitura é obrigatória ou não, mas sim de como ela é proposta ao aluno. Certamente, parece que esses informantes tiveram a sorte de encontrar professores motivados e motivadores, que souberam exigir leitura, sem torná-la algo pesado ou desestimulante.

De todas as narrativas, apenas uma não menciona a leitura na universidade. Todas as outras falam do curso de formação como um marco em suas histórias como leitores. A principal mudança apontada pelos informantes diz respeito ao modo de ler, melhor, de entender o texto. Houve, segundo eles, uma expansão do olhar. A leitura ganhou, na universidade, novas nuances; o texto, outros sentidos.

Percebo que, em relação ao conteúdo teórico, as aulas de leitura funcionaram muito bem, isto é, atingiram o objetivo de expandir a capacidade interpretativa dos alunos. Entretanto, sinto falta de reflexões mais elaboradas sobre conceitos que envolvam não só a teoria textual, mas a teoria (e a prática) do ensino do texto. O futuro professor ganhou na qualidade de sua própria leitura, mas e quanto à leitura de seu futuro aluno? Na ausência de reflexão crítica sobre isso, restará a este futuro professor apenas repetir modelos. O problema é a transposição mecânica para a sala de aula da educação básica de concepções e ações que funcionaram bem no contexto da universidade.

Ainda sobre o curso de formação de professores, as narrativas que avaliam positivamente o curso o fazem, principalmente, em decorrência de dois fatores: a forte presença de leituras técnicas ou científicas e a literatura focada nos cânones literários. Percebe-se, na análise mais cuidadosa das narrativas, que ambas as razões são reducionistas e acabam por corroborar pelos menos duas crenças. Primeiramente a crença de que se formar em determinada profissão significa adquirir conhecimento técnico naquela área e em relação à formação do professor de português, especificamente, a crença de que ao se falar em literatura, está se falando, necessariamente, dos clássicos e, por isso, eles é que merecem atenção no curso de Letras.

Finalmente, é unânime nas narrativas a forte presença de afetividade em relação à leitura e, especificamente, em relação ao livro. É interessante observar que em plena revolução digital, esses futuros professores, alguns bem jovens, demonstrem tamanho carinho pelo livro de papel. Confesso que, como formador de professor e também amante do livro impresso, gosto muito disso. Acredito que um professor que tem afeto pelo que ensina poderá ensinar com muito mais entusiasmo e terá, conseqüentemente, mais sucesso.

A leitura me modificou em relação a ter mais opinião e eu só tenho a adquirir mais e mais conhecimento através dela. Por isso eu dou grande importância à leitura em minha vida e sempre que for possível vou estar lendo e aprendendo com ela.

Sem mais posso dizer com todas as letras que a leitura em minha vida não é apenas um hobby, é minha vida

...Foram meus primeiros livros 'extraclasse', livros estes que tenho até os dias atuais e que li para meus filhos todas as noites quando eles eram pequeninos – entre 2 a 5 anos. Tenho um carinho enorme por eles, hoje já um pouco destruidinhos devido a tanto manuseio por parte de meus filhos.

Certamente em decorrência dessa relação afetuosa é que muitos mencionam a leitura como o principal motivo para estudar Letras, sendo que uma delas fala da dificuldade em ler exatamente como estímulo para o curso.

Apesar de as narrativas denotarem algumas carências na formação do professor em relação à leitura, percebo avanços, também. O aluno/futuro professor

de português, informante desta pesquisa demonstra gostar de ler, esforça-se, enxerga no seu curso de formação, a oportunidade de aprimorar sua leitura e entende que a escola é um espaço privilegiado de contato intenso do aluno com o mundo do texto. Gostaria de encerrar esta breve análise com a citação da aluna/futura professora Aline, que, de certa forma, sintetiza e reforça a importância da leitura em nossas vidas como professores, pesquisadores, pessoas:

Alegar-me, emocionar-me, encantar-me. Enfim, a leitura nos leva não apenas onde nunca fomos, mas onde gostaríamos de ir.

## CAPÍTULO 05

### **O inventário de crenças sobre leitura: apresentação, descrição e análise.**

*O tempo é a invenção que o homem inventou  
e que depois de inventado devorou o inventor*  
L. Luz

*Uma noite, fiz a Beleza sentar no meu colo*  
Arthur Rimbaud

Como já foi exposto anteriormente, esta pesquisa conta com variados instrumentos de coleta de dados, em decorrência da complexidade que se apresenta às pesquisas sobre crenças. A pesquisa parte de discussões em forma de grupo focal, em seguida, os informantes<sup>8</sup> escrevem uma narrativa contando de suas experiências de contato com a leitura, o terceiro momento foi a elaboração de um inventário de crenças e sua posterior aplicação e, finalmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas informantes. Neste capítulo, o objetivo é apresentar, descrever e analisar o inventário de crenças, especialmente elaborado para esta pesquisa.

---

<sup>8</sup> Como nada foi imposto, nem todos os informantes da pesquisa entregaram as narrativas, mas apenas aqueles que assim quiseram, 24 dos 45 participantes.

## 5.1 – POR QUE UM INVENTÁRIO INÉDITO?

Um inventário de crenças pode ter diferentes formatos. O que adotei para esta pesquisa e que agora apresento e descrevo é baseado no BALLI (*beliefs about language learning inventory*)<sup>9</sup>, já amplamente conhecido por pesquisadores da área.

A necessidade de se elaborar um inventário, especialmente para a investigação das crenças sobre leitura de professores de português em formação inicial, decorre, primeiramente, do fato de que os inventários existentes tratam de aspectos gerais do processo de ensino/aprendizagem ou da formação de professores, não dando conta, por isso, de algumas particularidades de assuntos mais específicos. Além disso e, talvez mais importante, é preciso destacar que a grande maioria das pesquisas sobre crenças tem se dado na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O BALLI foi um instrumento criado neste contexto de pesquisas e, em decorrência disso, ele traz tópicos voltados para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira e/ou segunda língua, o que não se aplica a este trabalho.

Horwitz (1985) foi quem desenvolveu este que é, certamente, um dos mais importantes inventários de crenças. O BALLI é composto por 34 asserções que tratam de diferentes aspectos do processo de ensino/aprendizagem de línguas, com as quais os informantes concordam ou não, marcando seu nível de concordância segundo a escala-Likert, uma escala que representa exatamente o nível de concordância dos informantes em cada afirmação. Segundo a autora, o inventário serve tanto a propósitos investigativos quanto educacionais.

Em relação à sua aplicação, Horwitz (1985, p. 120) afirma que:

---

<sup>9</sup> Inventário de crenças sobre aprendizagem de línguas – tradução minha.

Como instrumento de pesquisa, ele [BALLI] é atualmente usado para acessar as crenças de alunos e professores sobre aprendizagem de línguas para: 1) entender a natureza das crenças dos alunos e o impacto destas crenças sobre as estratégias de aprendizagem; 2) entender porque os professores escolhem práticas particulares de ensino e 3) determinar onde as crenças dos professores e de seus alunos podem estar em conflito. Como um instrumento de ensino o BALLI tem servido como um estímulo útil em encontros de professores e em discussões com estudantes de línguas em como melhorar suas estratégias de aprendizagem.

O BALLI investiga crenças nas seguintes categorias: 1) Aptidão para língua estrangeira; 2) Dificuldade de aprendizagem da língua; 3) Natureza da aprendizagem da língua; 4) Aprendizagem e estratégias de comunicação e 5) Motivação (HORWITZ, 1985, p.121).

Note-se que a ênfase realmente recai sobre o fato de se estar estudando uma língua estrangeira.

Foi, portanto, pelo caráter generalista da maioria dos inventários existentes e pelo predomínio, quase que absoluto, de pesquisas sobre crenças na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e/ou segunda língua, que se fez tão necessária a elaboração de um inventário específico para se pesquisar crenças sobre leitura e seu processo de ensino-aprendizagem em língua materna e sobre a formação do professor que lida com essas questões, o professor de português.

## 5.2 – O NASCIMENTO DO INVENTÁRIO.

O inventário elaborado para esta pesquisa é composto de 67 asserções, 1 questão aberta sobre leitura e um breve questionário com questões pessoais que ajuda a traçar o perfil dos informantes e permite a eles dizer se desejam ou não ser entrevistados.

A elaboração deste inventário se deu a partir de alguns princípios que, combinados, possibilitaram chegar ao resultado que foi, enfim, aplicado aos 45 alunos, informantes desta pesquisa.

Esses princípios são:

1. A experiência de um primeiro inventário, também inédito, criado por mim em 2005, como parte da pesquisa de mestrado em Estudos da Linguagem, realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Paraná. Naquele momento, o inventário tratava de crenças sobre escrita na formação inicial do professor de inglês e era composto de 47 asserções, uma questão aberta e também um breve questionário traçando o perfil do informante (LUZ, 2012).
2. A minha experiência de mais de dez anos como professor de leitura em diferentes contextos, da educação básica tradicional (pública e privada) a escolas de idiomas, passando por cursos de

licenciatura e outros cursos superiores, pós-graduação, cursinhos pré-vestibular etc;

3. Anotações realizadas durante as reuniões do grupo focal, quando emergiram algumas possíveis crenças que se transformaram em asserções no inventário;
4. Análise das narrativas autobiográficas, escritas pelos informantes após algumas reuniões em formato de grupo focal. Analisando as narrativas, foi possível perceber traços de possíveis crenças que o inventário poderia confirmar;
5. Conversas informais com outros professores do curso estudado: Letras de uma instituição particular da cidade de São Paulo. Durante a elaboração do inventário, aproveitei as reuniões semanais de área para apresentar versões preliminares dele e verificar como meus colegas reagem, ouvir sugestões, perceber ambiguidades, retirar algumas asserções, adicionar algumas, modificar outras;
6. Testagem de uma primeira versão com 10 alunos de Letras de outra instituição privada da cidade de São Paulo. Dessa testagem, algumas modificações foram feitas. Foi percebida, por exemplo, a necessidade de se repetir a mesma ideia em diferentes asserções com a finalidade de se verificar possíveis contradições.

As respostas às asserções seguiram o modelo proposto pelo BALLI, a escala-likert, uma escala que mede o nível de concordância dos informantes. Da minha experiência anterior de elaboração do primeiro inventário, ainda durante o curso de Mestrado, percebi que seria melhor substituir os números – originalmente utilizados no BALLI (de 01 a 03) - por letras que indicassem o nível de concordância, e percebi também que seria melhor graduar mais essa concordância, então, em vez de três níveis, o inventário desta pesquisa apresenta cinco, e as respostas estão discriminadas em letras, da seguinte forma:

- ( CT ) - Concordo Totalmente;
- ( C ) - Concordo;
- ( NCND) - Não concordo nem discordo;
- (D) - Discordo e
- (DC) - Discordo completamente.

Desse modo, o instrumento tem 67 asserções sobre leitura e seu ensino-aprendizagem, para as quais os informantes devem registrar o seu nível de concordância seguindo uma escala de cinco níveis, variando daquele que indica total discordância até aquele que marca concordância completa, passando, inclusive por um grau zero de concordância ou um nível de quem não concorda nem discorda com o que está sendo afirmado. A ideia é perceber, por meio da concordância ou não do informante, aquilo que ele acredita sobre diferentes aspectos relacionados à leitura e seu ensino-aprendizagem.

Os inventários têm se mostrado de grande valia nas pesquisas sobre crenças, principalmente por sua fácil aplicação, tabulação e análise e, também porque,

combinados com outros instrumentos, eles podem, contribuir, significativamente, para a detecção e análise de crenças.

### 5.3– ANALISANDO O INVENTÁRIO

O inventário criado para esta pesquisa investiga crenças em 12 diferentes categorias distintas, sendo elas:

1. O conceito de leitura;
2. A leitura e o texto;
3. Leitura e outras habilidades;
4. Leitura e vida em sociedade;
5. Para ler bem;
6. O bom leitor;
7. Leitura na escola;
8. Ensino de leitura x ensino de outras habilidades;
9. Globalização e internet;
10. O professor de leitura;
11. Leitura na licenciatura em Letras;
12. Avaliação da leitura.

Às vezes, a mesma ideia se apresenta em mais de uma asserção, com a finalidade de checar possíveis contradições e reforçar, por outro lado, a detecção de uma crença. Por vezes, também, as categorias são muito próximas, como é o caso

das categorias de número seis e sete. A primeira trata da concepção do que seja ler bem e a segunda de quem é o bom leitor. A diferença reside no foco: ao passo que a categoria seis trata do ato de ler, a número sete trata do sujeito que lê. São complementares, sem dúvida, as duas categorias, mas elas guardam nuances que podem ajudar na definição de uma crença, principalmente ao deslocar o foco do objeto para o sujeito.

### 5.3.1– As categorias e suas asserções.

#### 1 - O conceito de leitura.

A primeira categoria trata das concepções de 'ler', ou seja, trata daquilo que o informante acredita ser(em) o(s) significado(s) do ato de ler. Leitura, como dito anteriormente, é um termo que pode carregar diferentes acepções, desde aquela que entende o ato de ler como sendo o ato de se retirar informações de um texto; até uma acepção na qual o leitor e o autor interagem de forma igualitária, contribuindo para a construção de sentidos.

Obviamente, a concepção de leitura depende da própria concepção de língua. Se a língua é tomada como prática ou trabalho social, a leitura passa a ser, então, um espaço privilegiado dessa prática. Em outras palavras, nesta concepção, é por meio da leitura que os sujeitos vão se relacionar consigo mesmos, uns com os outros e com os elementos socioculturais de seu entorno. A leitura é, nesses termos, a construção de sentidos que o sujeito vai estabelecendo para aquilo que lhe chega do outro, do externo (por meios verbais ou não). Leitura não presa ao texto escrito,

mas, como sugere Paulo Freire, relacionada ao mundo sensível, repleto de estímulos, informações, enfim, de significações a serem elaboradas. Tais elaborações se dão no nível social, uma vez que o processo humano de acumular e produzir cultura se dá neste nível (TOMASELLO, 2003) e é a língua (em suas modalidades oral e escrita) parte constituinte deste processo.

Esta categoria apresenta as seguintes asserções:

- Ler significa entender os significados das palavras uma a uma ( )
- Ler significa descobrir exatamente o que o autor de um texto quis expressar ao escrevê-lo ( )
- Ler significa entender o texto como um todo, ainda que haja problemas com os significados de algumas palavras ( )
- Ler significa interagir com o texto e com o seu autor, contribuindo para a construção dos sentidos ( )
- Ler é uma ação exclusivamente ligada ao texto escrito ( )
- Ler significa receber uma mensagem escrita ( )

Vale observar que as asserções não aparecem, no inventário, todas juntas como aqui, mas podem vir distantes umas das outras.

As asserções desta categoria buscam verificar se a concepção de leitura dos informantes se aproxima mais daquela na qual ler significa retirar informações (preferencialmente todas) do texto escrito. Por isso é esta a ideia que mais aparece nas asserções. Obviamente, ao discordar disso, principalmente, ao discordar completamente, o informante está sinalizando para a existência de uma crença contrária a esta, ou seja, ele está demonstrando crer numa concepção de leitura ligada à interação social, à construção de sentidos por meio da colaboração autor x

leitor. Além disso, está, ainda, sinalizando para o fato de que leitura não é algo que se limita ao texto escrito unicamente.

## 2 – A leitura e o texto.

Esta categoria traz asserções que tratam de algumas particularidades do texto que podem (ou não) interferir na leitura. É evidente que esta categoria trata exclusivamente do texto escrito. Ela serve de ponte entre a categoria anterior - concepção de leitura - e seu ensino-aprendizagem (presente em outras categorias), focando naquilo que tange a algumas particularidades do elemento central do ato de ler: o texto.

Pertencem a esta categoria as seguintes asserções:

- Ler um texto curto é mais fácil que ler um texto longo ( )
- Ler um texto literário é mais difícil que ler um texto não literário ( )
- Ler um texto em voz alta é melhor para compreendê-lo ( )
- Ler um texto formal é mais difícil que ler um texto informal ( )

É possível perceber que a ideia comum nas asserções é a do grau de dificuldade em ler determinados textos. Ler pode ser mais ou menos difícil, é verdade, e essa dificuldade pode estar em diferentes aspectos. Ela pode ser um aspecto imanente do texto ou pode emergir da prática social que envolve o texto. Como dito, o texto escrito é o que está sendo investigado e as asserções tendem a considerar as características desta modalidade de texto (objeto) e não da prática social (situações possíveis de interação por meio do texto) na qual ele se insere.

### 3. Leitura e outras habilidades.

Nesta categoria, a preocupação é relacionar a leitura com a fala, com a audição e com a escrita. A ideia é perceber o que o informante pensa sobre a leitura ligada a essas outras práticas sociais que envolvem a língua. “De que forma a leitura interfere na escrita, na fala, na audição?” é a pergunta que norteou a elaboração das asserções.

São elas:

- Ler e escrever são processos que se complementam ( )
- Escrever é mais difícil do que ler ( )
- Ler e ouvir são processos semelhantes ( )
- Ler muito ajuda a escrever melhor ( )
- Ler muito ajuda a falar melhor ( )
- A leitura de um texto deve ser sempre proposta após uma discussão oral para que o assunto seja contextualizado ( )

Novamente, aparece a ideia de dificuldade; agora associada à relação da leitura com a escrita. Pensando em leitura como processo pelo qual o sujeito estabelece sentidos para aquilo que ele recebe do seu entorno, é possível conceber certa proximidade entre o ato de ler e o de ouvir: em ambas as ações, o sujeito está sendo exposto a um estímulo externo e está construindo, a partir de seu arcabouço de conhecimentos (cultural, social, textual, linguístico etc), sentidos para este texto – seja ele oral ou escrito.

Entretanto, se o sujeito considera leitura como algo restrito ao texto escrito, ele certamente vai discordar desta asserção e concordar com aquelas que fazem a aproximação entre outras duas habilidades: ler e escrever.

Não se pode negar que a aproximação ou não das habilidades depende da concepção que se tem de leitura e de língua. Se leitura é construção de sentidos a partir de um estímulo externo, ler e ouvir são, então, atividades similares. Por outro lado, se leitura é entendido como algo restrito ao texto escrito, tem-se a aproximação com a escrita. Acredito que esta categoria é fundamental para confirmar, ou não, respostas dadas a asserções de outras categorias, como as que tratam dos significados do ato de ler (primeira categoria), por exemplo.

#### 4. Leitura e vida em sociedade.

Esta categoria busca evidenciar o papel da leitura nas relações sociais que envolvem aquisição de conhecimento, profissionalização e a relação com o outro. A ideia é levantar as crenças dos informantes sobre o modo como a leitura interfere na vida social do leitor.

Compõem esta categoria as asserções abaixo:

- Ler é fundamental para viver em sociedade ( )
- Ler é a única maneira de se adquirir conhecimento ( )
- Ler é a melhor forma de se entender o mundo e as pessoas ( )
- A leitura é fundamental em qualquer profissão ( )

Nesta categoria, não há nenhuma ligação explícita entre o termo leitura e o texto escrito. O informante marca seu nível de concordância com cada asserção baseando-se em sua concepção de leitura e na associação que ele faz dela com outros aspectos de sua vida. Ao concordar, por exemplo, com a afirmação de que a leitura é o único meio para se adquirir conhecimento, o informante evidencia uma concepção de leitura mais ampla do que aquela que a enxerga como restrita ao texto escrito.

É importante, ainda, evidenciar que alguns termos são fundamentais nas asserções desta categoria, como aqueles de valor mais absoluto, por exemplo: “única”, “melhor” e “fundamental”. Esses termos obrigam o informante a revelar mais suas crenças, pois eles não permitem relativizar a informação. Ao dizer que determinada coisa é a única maneira de se conseguir algo, por exemplo, está se excluindo, automaticamente, outras maneiras. Para considerar a leitura como a única maneira de se obter conhecimento, é preciso, necessariamente, entender leitura de forma mais ampla, como prática social, como a construção de sentidos que se dá a partir de qualquer estímulo externo, inclusive oral, inclusive não verbal.

##### 5. Para ler bem.

Esta categoria trata, basicamente, dos recursos necessários para que a leitura aconteça de forma competente e eficaz.

São asserções desta categoria as seguintes:

- Para ler bem, é fundamental ter um bom conhecimento de gramática ( )

- Para ler bem, é fundamental ter um bom conhecimento do vocabulário ( )
- Para ler bem, é fundamental ter algum conhecimento sobre o assunto tratado no texto ( )
- Para ler bem, é preciso um conhecimento amplo sobre o assunto ou tema proposto ( )
- Ler bem é uma capacidade que o aluno tem ou não tem, pouco depende de escola ( )

Nesta categoria, são apresentados três aspectos relacionados à leitura e à possível relação entre eles e o que se considera uma leitura competente. A ideia é perceber se os informantes consideram o conhecimento de gramática, de vocabulário e de mundo (aquilo que se sabe do assunto tratado no texto) como importantes para ler bem um texto.

Sabe-se que, numa perspectiva de leitura como prática social, o conhecimento de mundo do leitor é importante para que ele tenha mais condições de estabelecer sentidos àquilo que lê. Por outro lado, numa perspectiva mais ligada ao código, gramática e vocabulário ganham importância – se o leitor não domina o código linguístico, sua leitura não será tão eficiente como poderia ser.

Tem-se, uma vez mais, por trás daquilo que, efetivamente, busca-se evidenciar na categoria, sua relação com as concepções do informante sobre o que significa leitura. Como dito anteriormente, as asserções, embora diferentes, podem conter ideias próximas ou complementares, para que se possa perceber possíveis contradições, assim como reforçar a presença de uma crença.

Uma mesma asserção pode, às vezes, encaixar-se em mais de uma categoria. É o caso da última listada acima - “Ler bem é uma capacidade que o aluno tem ou não tem, pouco depende de escola”. É possível perceber que ela trata,

ao mesmo tempo do que significa ler bem e do ensino-aprendizagem de leitura na escola, categoria a ser descrita adiante. Este fato não é um problema, visto que esta separação em categorias serve mais a fins analíticos que à aplicação do inventário propriamente dita.

## 6. O bom leitor.

Nesta, que é a segunda maior categoria do inventário (em número de asserções), há afirmações que tratam não só do conceito de bom leitor, mas que também dialogam com outras categorias, como aquela que relaciona leitura a outras habilidades ou aquela que trata do processo de ensino-aprendizagem de leitura na escola. Entretanto, o foco dessas asserções recai nas possíveis crenças dos informantes sobre a possibilidade (ou não) de o sujeito que lê ser um bom leitor em decorrência de alguns fatores.

Fazem parte desta categoria as seguintes asserções:

- Alunos que escrevem bem são bons leitores ( )
- O aluno que lê mais escreve melhor ( )
- O aluno que lê mais é um bom leitor ( )
- Um aluno que vem de um ambiente familiar letrado lê com mais facilidade ( )
- O aluno lê melhor quando é bem motivado pelo professor ( )
- O bom leitor lê rápido ( )
- O bom leitor lê muitos livros ( )
- O bom leitor prefere textos longos ( )
- O bom leitor sempre entende exatamente o que o autor quis dizer ( )

- Uma boa leitura do aluno é consequência direta de uma boa estratégia de ensino do professor ( )

As duas primeiras asserções relacionam o 'ler bem' com a escrita, buscando perceber se o informante acredita na relação direta entre ler mais, ou melhor, e escrever bem.

A terceira asserção traz o aspecto quantitativo como foco. Será que alguém que lê mais, necessariamente, lê melhor? Esta é a pergunta por trás da asserção.

A próxima afirmação se relaciona com a categoria que trata da leitura na vida social do leitor. A ideia é evidenciar a presença ou não de uma crença quanto à origem familiar do leitor, isto é, se o ambiente dele influencia ou não em sua habilidade leitora.

A quinta asserção, assim como a última, coloca em destaque o processo de ensino-aprendizagem de leitura na escola, focando ambas na relação professor x aluno. A ideia é descobrir possíveis crenças sobre o papel do professor na formação do bom leitor.

As próximas três asserções são bem voltadas ao sujeito que lê e suas características ou preferências. A ideia é perceber qual o nível de importância que os informantes dão às idiossincrasias do leitor, isto é, perceber se eles acreditam que determinadas particularidades do leitor influenciam na qualidade da leitura.

Finalmente, a penúltima asserção busca testar, novamente, a concepção de leitura dos informantes. Se um informante concordar com esta asserção, ele está evidenciando uma concepção mais tradicional de leitura, segundo a qual os sentidos estão todos no texto e, por isso, ler bem significa conseguir apreendê-los de forma eficiente. Se ele, por outro lado, discorda, demonstra crer que os significados não

estão prontos no texto, mas a serem construídos na interação autor x texto x leitor, o que se aproxima de uma concepção de leitura como prática social.

## 7. Leitura na escola.

Esta é a maior categoria do inventário, com 11 asserções. É possível perceber que algumas asserções tratam especificamente da escola pública, ao passo que outras, não especificam. Inicialmente, todas tratariam apenas da escola pública. Entretanto, percebi, durante as primeiras conversas com os informantes, que alguns vieram de escolas particulares e que, portanto, é esta a realidade com a qual eles tiveram contato em sua educação básica. Sendo assim, resolvi deixar apenas algumas asserções com esta especificidade, deixando, nas outras, apenas a palavra 'escola'. Resolvi manter o termo 'pública' em algumas, pensando que as políticas públicas, de modo geral, têm mais impacto na escola pública, inclusive aquelas que versam sobre leitura.

Constituem esta categoria as seguintes asserções:

- Os alunos de escola pública não leem bem ( )
- É difícil ensinar leitura para os alunos de escola pública ( )
- Alunos de escola pública não gostam de ler ( )
- A leitura feita na escola não interfere no dia-a-dia dos alunos de escola pública ( )
- A função principal da leitura na escola pública é de fixação do conhecimento gramatical ( )
- O tema para a leitura deve partir sempre do livro didático ou do professor ( )

- A leitura deve ser feita em casa para não perder tempo na aula ( )
- A escola deve priorizar a leitura de clássicos da literatura ( )
- A leitura na escola deve priorizar os bons textos escritos ( )
- A escola é o único espaço onde a maioria dos alunos tem acesso à leitura ( )
- Leitura, na escola, não é ensinada, mas sim cobrada ( )

As três primeiras asserções tratam exclusivamente da escola pública e são bem taxativas: o aluno de escola pública não lê bem, não gosta de ler e é difícil ensinar leitura a este aluno.

Concordar com essas afirmações pode evidenciar diferentes aspectos. Pode evidenciar, por exemplo, uma experiência ruim com a escola pública para aqueles que vieram dela, mas pode, também, revelar certa 'transmissão' de crenças para aqueles que só estudaram em escolas particulares. Infelizmente, esta é uma questão que não será sanada, pois os informantes que foram entrevistados estudaram em escolas públicas. Há, evidentemente, bastante preconceito nessas três afirmações e a ideia é realmente apresentar asserções duras, forçando os informantes a se denunciarem.

As outras asserções que apresentam 'escola pública' em seu texto, e não apenas escola, tratam do impacto da leitura escolar na vida dos alunos e do objetivo central do ensino de leitura.

As demais afirmações tratam de questões diversas, tais como: a leitura escolar feita na escola ou em casa; a escolha do tema dos textos a serem lidos; a preferência pela leitura de clássicos da literatura e daqueles que são considerados

bons textos ou não; a escola como único acesso ao mundo letrado e a avaliação da leitura na escola.

Esses tópicos, como acontece com outras asserções, também se relacionam com outras categorias, como aquela que trata das características do texto e sua influência na leitura (segunda categoria aqui descrita) – ser ou não ser literário, por exemplo; ou aquela que trata da leitura e da vida do leitor, entre outras.

#### 8. Ensino de leitura x ensino de outras habilidades.

Anteriormente, em outra categoria, as asserções tratavam da leitura em face de outras habilidades, como escrever e ouvir, por exemplo. Agora, trata-se de pensar não mais a habilidade em si, mas o seu ensino.

Compõem esta categoria as seguintes asserções:

- Ensinar escrita é menos importante que ensinar leitura ( )
- Ensinar a ler é mais importante do que ensinar a falar ( )
- É mais difícil ensinar leitura do que ensinar escrita ( )
- É mais difícil ensinar leitura do que ensinar gramática ( )
- É mais importante que o aluno aprenda gramática do que leitura ( )
- Ensinar a escrever é um processo completamente diferente de ensinar a ler ( )

Há três asserções que comparam o ensino de leitura ao de outras habilidades, considerando o grau de importância deste ensino. A primeira aproxima leitura e escrita, a segunda leitura e fala e a última, gramática e leitura. Investigar o

nível de importância que um informante atribui ao ensino de leitura em comparação com o de outros tópicos é relevante no sentido em que possibilita perceber o *status* que este informante atribui ao ensino de leitura na escola.

Já foi evidenciado que o papel principal do professor de português deve ser ensinar a ler, escrever e falar: leitura, escrita e oralidade, formam o objeto da aula de português, seja em que nível for. Desse modo, ao concordar que ensinar leitura é mais importante que ensinar escrita, os informantes revelam não a influência de um postulado teórico, exatamente, mas uma preferência pessoal ou algum aspecto de sua história pessoal, como a maior presença de leitura que escrita na escola onde estudou, por exemplo; ou uma intensa presença de leitura no ambiente familiar. Pode ser que para alguns informantes, a leitura faça parte de seus cotidianos, bem mais que a escrita: ler textos é mais comum que produzi-los. Entretanto essas são questões que talvez não sejam aqui respondidas e nem é a intenção deste trabalho respondê-las, mas apenas levantá-las.

De fato, creio que, para cada categoria aqui elencada, caberia um novo trabalho, um novo estudo, que poderia, então, tratar com mais profundidade esses detalhes. O objetivo desta tese é levantar crenças mais gerais sobre leitura e seu ensino, cabendo, assim, a trabalhos futuros, o aprofundamento em algumas especificidades levantadas no decorrer do trabalho. Vale ressaltar, entretanto, que, em relação aos estudos sobre crenças na formação do professor e crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas, ao tratar da leitura, esta pesquisa já é bastante específica; o que acontece é um não esgotamento do objeto, evidentemente, como ocorre, aliás, com qualquer objeto estudado de modo científico – recorta-se o objeto para estudá-lo, sem, entretanto, esgotá-lo.

Em relação à comparação do ensino de leitura com o ensino de gramática, sabemos que, por muito tempo, aula de português foi praticamente sinônimo de ensino de gramática. A intenção é verificar até que ponto esta ideia está presente entre as concepções dos informantes. Para eles, a gramática ainda tem papel de destaque no ensino-aprendizagem de português ou não, a leitura é mais importante e a gramática (normativa) passa a ser um dos subsídios para que esta leitura aconteça de forma mais eficiente? Esta é a pergunta por trás da asserção.

Outras duas asserções tratam do grau de dificuldade envolvido em ensinar leitura, escrita e gramática. Aqui os informantes são levados a repensar suas experiências anteriores e a ressignificá-las. Isso porque eles carregam lembranças da escola como alunos e, ao marcar sua resposta, eles são levados a pensar a escola como professores, isto é, o foco não é a aprendizagem, mas o ensino. Do ponto de vista de quem ensina, é mais difícil lidar com questões ligadas à leitura, à escrita ou à gramática? Eles estiveram do lado de quem aprende, mas estarão, em breve, do outro lado, tendo de ensinar.

Aqui se trata menos da experiência que da expectativa; menos do vivido e mais do que há para viver na escola. Por outro lado, o aluno de licenciatura deve ter em mente que está se formando para ser professor, portanto, defendendo que questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem devem nortear sua reflexão desde o começo do curso. Pensando assim, essas asserções fazem referência direta ao curso de licenciatura: afinal, o aluno, na licenciatura, está sendo levado a pensar como futuro professor ou não, ele ainda é simplesmente aluno, expectador; a quem cabe repetir o papel que executava na escola?

A última asserção desta categoria volta a comparar leitura e escrita, também do ponto de vista do ensino, mas agora não mais pensando em importância ou

dificuldade, mas na essência própria do que seja ensinar a ler e ensinar a escrever. Ao concordar com esta asserção, os informantes estarão demonstrando a crença de que o ensino da leitura e da escrita são distantes e díspares, o que revela uma visão mais tradicional: o produzir e o decifrar textos, ou codificar e decodificar.

Quanto ao papel do sujeito que se comunica, leitura e escrita diferem se pensarmos este sujeito como produtor ou receptor de mensagens no processo de comunicação; evidentemente se este processo for visto de maneira mais tradicional, pois já sabemos que, em comunicação, não há, exatamente, um receptor passivo, mas que os interlocutores estão, ambos, ativamente, criando sentidos. Se ambos criam sentidos para a mensagem, leitura e escrita estão mais próximas do que pode parecer, em princípio. Em outras palavras, por meio desta asserção, uma vez mais é possível investigar as concepções dos informantes sobre o que significa ler. Ler é um processo ativo ou passivo? Se é, assim como a escrita, um processo ativo de produção de sentidos, então, ensinar leitura e ensinar escrita não são processos díspares, mas se, por outro lado, a concepção de leitura inclui a ideia de receber informação e decifrá-la, então, sim, ela é muito distante da escrita.

Ainda é possível pensar que a proximidade entre leitura e escrita se dá porque ambas se valem do texto escrito. Entretanto, o conceito de leitura inclui, também, a leitura de textos não escritos e até não verbais. Pensando assim, o conceito de escrever pode, também, ser expandido e abranger não só o texto escrito, mas toda e qualquer proposta de mensagem, de sentidos de um sujeito a outro.

É muito importante pensar sobre o que está por trás de uma proposição, de um simples concordar ou discordar. Reforçando o que já foi aqui dito, cada uma das

categorias do inventário poderá, futuramente, render um novo trabalho a respeito de crenças sobre leitura, tamanha é a importância e abrangência do tema.

#### 9. Globalização e internet.

Nesta, que é a menor das categorias do inventário, há apenas duas asserções, sendo elas:

- A globalização exige mais bons leitores do que bons escritores ( )
- A internet não significa um novo espaço de leitura para o aluno de escola pública ( )

A primeira asserção, na continuidade do que aconteceu na categoria anterior, compara leitura e escrita, buscando perceber se os informantes creem que ser bom leitor é mais importante que ser bom escritor na *web*. Afinal, hoje, todos são, de uma forma ou de outra, leitores e escritores diários. A internet representa uma verdadeira revolução no modo de o sujeito lidar com o texto escrito. Algo que antes era restrito às classes privilegiadas social e intelectualmente, hoje está ao acesso de todos e todos querem se comunicar. Todos leem e escrevem diariamente. São redes sociais, blogs, e-mails etc.

Esta asserção revela muito sobre como os informantes estão entendendo este novo espaço de interação, bem como suas concepções sobre leitura e escrita. Fazer-se sujeito neste meio mais fluídico que o papel significa apoderar-se de uma série de conhecimentos próprios e usá-los de forma proficiente, seja na escrita, seja na leitura. Honestamente, eu não saberia dizer o que é mais importante, espero,

com a análise dos dados da aplicação do inventário e com as entrevistas, refletir mais sobre isso e, talvez, chegar a uma possível conclusão.

A segunda asserção trata da internet como espaço democrático de comunicação e sua relação com o aluno da escola pública. A ideia é perceber se os informantes entendem a internet como possibilidade de inserção social para o aluno de classes menos favorecidas. Afinal, há bastante tempo, a escola pública tem sido frequentada cada vez mais por pessoas com menos condições financeiras. Nos orçamentos da maioria das famílias, educação particular é um item indispensável, assim como acesso à internet. Quem não pode, entretanto, pagar por educação, estuda, mesmo, na escola pública. Mas essas pessoas têm acesso à internet? Elas a usam? Ou seja, ela representa ou não um novo espaço de socialização também para elas?

#### 10.O professor de leitura.

Esta asserção foca nas crenças dos informantes sobre o professor de leitura, tradicionalmente o professor de português. Embora o aluno deva ler em todas as disciplinas, ensinar a ler ainda parece ser tarefa do professor de língua materna. Esta me parece ser uma concepção errônea, pois penso que todos os professores devem se engajar no esforço de desenvolver a leitura e a escrita nos alunos. Obviamente, ao professor de português cabe fazer isso mais explicitamente ou de forma mais detalhada, mais sistematizada, uma vez que este é o seu objeto de trabalho; mas isso não dispensa os professores das outras disciplinas de também contribuir para o letramento do aluno.

Novamente, nesta categoria o contexto é o processo de ensino-aprendizagem e, uma vez mais, os informantes são levados a pensar como futuros professores, ressignificando suas antigas experiências como alunos de educação básica, tentando enxergar o processo não mais como alunos, apenas, mas também como futuros professores.

As seguintes asserções fazem parte desta categoria:

- Para ensinar leitura o professor precisa ser um bom leitor ( )
- Um bom professor de leitura é aquele que conhece bem a gramática e o vocabulário da língua ( )
- Um bom professor de leitura é aquele que sabe como transmitir esse conhecimento para seus alunos ( )

As três asserções que compõem esta categoria tratam de requisitos que o professor de leitura deve ter para ser um bom professor.

A primeira traz a ideia de que para ser um bom professor de leitura, o professor deve, necessariamente, ser um bom leitor. Para bem entender o significado de uma resposta positiva (concordo ou concordo totalmente), é preciso repensar o conceito de 'bom professor', voltando à categoria que trata disso, o que deve acontecer na análise dos dados trazidos pela aplicação deste inventário.

Concordar com esta asserção revela a crença de que ter determinada competência é suficiente para ensiná-la bem. Veja que um bom jornalista, alguém que domina a escrita e faz dela sua profissão não será, necessariamente, um bom professor de escrita. Esta relação direta entre ter uma habilidade bem desenvolvida e ser capaz de ajudar outra pessoa a, também, desenvolver tal habilidade não

existe, ou pelo menos não acontece assim de forma contígua e automática. Há profissionais que são bons no que fazem, mas não sabem ensinar, porque ensinar requer outras habilidades além de dominar aquilo que se ensina. Um poeta, por exemplo, pode ser capaz de fazer belos versos, mas incapaz de ensinar algo sobre teoria literária ou sobre escansão poética a um jovem. Do mesmo modo, um professor de literatura, que domina toda a técnica de análise de um poema, pode ser incapaz de escrever um único verso de sua autoria. O fato é que o conhecimento de um objeto e o ensino deste objeto não se trata de uma relação de contiguidade automática. Há outros conhecimentos em ação ao se ensinar algo a alguém, e esta asserção busca, exatamente, perceber se os informantes têm esta percepção.

A segunda asserção resgata a questão da gramática e do vocabulário como requisitos para uma boa leitura. Anteriormente, esses aspectos foram observados quanto à leitura propriamente dita; agora se trata de pensar esses recursos no ensino da leitura. Obviamente, as duas categorias se inter-relacionam, pois se os informantes pensam que uma boa leitura tem ligação direta com gramática e vocabulário, certamente eles também pensarão que o ensino de leitura requer os mesmos conhecimentos da parte de quem ensina.

Finalmente, a última asserção desta categoria trata da concepção de ensino. A intenção é perceber se os informantes pensam ensinar como sinônimo de transmitir algo a alguém.

A ideia de transmissão se aproxima do ensino mais tradicional, no qual o professor detém determinado saber e sua função é transmitir este saber aos seus alunos. Do outro lado está a ideia de construção colaborativa de conhecimentos, ao invés de transmissão. Nesse sentido, o professor é visto como facilitador ou mediador de saberes, ou seja, aquele que, sabendo mais, deve orientar o aluno no

sentido de que este possa construir seu próprio saber. A ideia é promover interação entre o estudante, o objeto estudado e o professor, a fim de desenvolver mais autonomia, reflexão e capacidade crítica no aluno.

Transmissão de conhecimento pressupõe a presença de um elemento passivo no processo de ensino-aprendizagem, a quem cabe apenas absorver conhecimentos 'transmitidos'. Por outro lado, numa abordagem sociointeracionista, estabelecem-se relações por meio das quais o conhecimento é elaborado e transformado. Assim, professor x aluno; alunos x alunos; professor x aluno x livro, por exemplo, são relações profícuas e necessárias ao aprendizado, relações estas nas quais o aluno tem tanta importância quanto o professor e o livro. A ideia de transmissão, por outro lado, coloca sempre o aluno como a parte mais fraca do processo, que tem menos a colaborar, porque sabe menos. Na verdade, ele sabe muito, só não sabe, talvez, de forma sistematizada, não domina o que se poderia chamar de metachecimento. Ele sabe, mas não sabe por que sabe, o quanto sabe nem como sabe. É o professor, como par mais preparado, que pode orientar o aluno de modo a torná-lo consciente daquilo que sabe e do que ainda precisa saber: das regras que sistematizam determinado saber, das etapas de construção de determinado construto científico, enfim, de saberes outros que se agregarão àquilo que o aluno já domina. Todo novo conhecimento alicerça-se num conhecimento que já existe; a ideia de transmissão parece ignorar este conhecimento que já existe.

#### 11. Leitura na licenciatura em Letras.

Esta categoria do inventário busca conhecer as crenças dos informantes quanto à leitura na sua formação inicial, isto é, na licenciatura em Letras.

Fazem parte desta categoria as seguintes asserções:

- A leitura no curso de graduação em Letras é muito limitada ( )
- Ler mais durante a graduação em Letras prepara melhor o professor para ensinar leitura na escola pública ( )
- A leitura no curso de Letras se restringe à Literatura ( )
- Conhecer diferentes teorias sobre leitura ajuda o professor a ensinar a ler melhor ( )
- Para que possa ensinar a ler, o professor precisa complementar seu curso de graduação ( )

Das asserções desta categoria, três tratam da possível insuficiência de leituras na licenciatura para formar um bom professor de leitura. A primeira é a mais direta, afirmando taxativamente que a leitura no curso de Letras é muito limitada. A ideia foi, exatamente, não discriminar de que leitura se está falando, se técnica ou literária, se geral ou específica, se trata do ensino de leitura ou não etc. O que está em destaque é mais o caráter quantitativo. O aluno de Letras, futuro professor de português, está lendo pouco em seu curso? Ao concordar com esta asserção, os informantes revelam uma preocupação com a quantidade de leitura mais do que com a especificidade desta leitura.

A segunda asserção trata da possível restrição de leitura ao texto literário. É óbvio que, durante o curso de Letras (como em qualquer outro curso de nível superior), há muita leitura técnica. A intenção é perceber se o aluno concebe este tipo de ação também como leitura, ou seja, é investigar, uma vez mais, qual é a sua concepção de leitura.

A terceira asserção propõe a necessidade de complementação do curso de Letras no que tange à leitura. A intenção é verificar se os informantes pensam que é necessário buscar conhecimentos fora da graduação para, no futuro, ensinarem leitura em suas aulas. Certamente, há muita especulação nas respostas e elas podem revelar mais insegurança do que, efetivamente, crenças. As entrevistas podem ajudar a esclarecer isso.

As outras duas asserções tratam, respectivamente, da quantidade de leitura na licenciatura como algo importante e do teor dessa leitura. Ler mais prepara melhor para ensinar leitura? Ler sobre leitura ajuda? Essas são as perguntas por trás das afirmações. Quantidade de leitura talvez ajude a ler melhor, não necessariamente a ensinar melhor; leitura específica ajuda, certamente, a conhecer mais sobre teoria, o que também não garante saber ensinar melhor. Vale ressaltar que ambas as asserções não tratam de formar leitor, mas sim de formar professor de leitura. Entendo que a licenciatura em Letras tem a obrigação de formar, além de leitores mais proficientes, também professores de leitura, por isso, nas asserções desta categoria, há forte destaque ao ensino.

## 12. Avaliação da leitura.

Finalmente, a última categoria do inventário trata da questão da avaliação da leitura na escola. É fato que, na escola, a leitura tem sua finalidade pedagógica bastante evidenciada. Na vida, lê-se para muitas coisas; na escola, além disso, lê-se para aprender algo. Na aula de português, especificamente, lê-se (ou se deveria ler) para se aprender a ler. E como avaliar leitura? É o que esta categoria pretende investigar, com as seguintes asserções:

- Avaliar a leitura significa observar se o aluno entendeu a estrutura gramatical e o vocabulário do texto ( )
- Avaliar a leitura significa checar se o aluno entendeu o que o autor quis dizer ( )
- Se o aluno lê com muitas pausas, ele é um mau leitor ( )
- Na escola pública não existe avaliação de leitura ( )

Note-se que as duas primeiras asserções desta categoria retomam a concepção de leitura dos informantes. Ao concordar com elas, eles demonstram acreditar que leitura tem relação com gramática e vocabulário e que ler significa decifrar aquilo que o autor quis dizer em seu texto. Dessa forma, o inventário termina tratando da avaliação de leitura, mas também, e uma vez mais, da concepção de leitura desses informantes.

A terceira asserção trata, especificamente, da leitura feita em voz alta na aula. Tradicionalmente, leitura na escola sempre esteve ligada a ler em voz alta (ZILBERMAN, 2005). Era assim que o professor avaliava (não só no sentido de atribuir nota) o aluno. Entretanto, ler bem em voz alta e ler bem são coisas bem distintas. O aluno pode se sair muito bem em seu desempenho oral diante de um texto e não estabelecer, para este texto, nenhum sentido. Sua preocupação é pronunciar as palavras adequadamente, respeitar a pontuação, não pausar demais nem de menos, acertar na entonação das frases; ou seja, seu foco é a oralidade, melhor, a oralização do texto e não a leitura, de fato - leitura no sentido de

construção de sentidos. Quando muito, este tipo de atividade revela aspectos suprasegmentais do texto, como entonação, pausa etc; mas diz muito pouco sobre a relação do aluno com o texto propriamente dito. Assim, ao concordar com esta asserção, os informantes demonstram filiação a um modo bastante tradicional e já ultrapassado de pensar a leitura.

Não há, como dito no capítulo sobre crenças, a preocupação em determinar se há uma crença certa ou não; a intenção é detectar, descrever e tentar entender as crenças, pensando em como tais crenças podem interferir na futura atuação como professor do aluno em formação inicial. Assim, mesmo ligada a uma filosofia de ensino ultrapassada, é mais importante entender o porquê da existência de tal crença do que julgar se isso é bom ou ruim.

Finalmente, a última asserção desta categoria e do inventário traz, de modo taxativo, a ideia de que não existe avaliação de leitura na escola pública. Evidentemente, estão em jogo as concepções do que seja avaliação e do que seja leitura. Se ler é estabelecer significações para o lido, então avaliar deve ser observar se tais significações encontram respaldo textual, isto é, se elas se baseiam naquilo que o texto potencialmente apresenta. Se, por outro lado, ler é decifrar o texto, então avaliar é checar se o aluno conseguiu 'adivinhar' aquilo que o autor quis dizer. Na primeira acepção, há uma abertura maior em relação às respostas que serão consideradas corretas numa avaliação formal, ao passo que, na segunda, não: ou o aluno responde aquilo que o professor (ou o livro didático) espera, ou está errado. Dependendo daquilo que os informantes entendem como leitura e avaliação e, dependendo de sua experiência escolar anterior, ele poderá concordar ou não com esta asserção.

Neste capítulo, a intenção foi apresentar e descrever o inventário de crenças, como instrumento de coleta de dados inédito, criado especificamente para esta pesquisa, tratando, pois, das crenças de futuros professores de português sobre leitura e seu ensino.

Este capítulo se justifica por dois motivos importantes. Primeiro, pelo ineditismo do instrumento e pela sua importância para esta pesquisa, penso ser fundamental esclarecer como ele foi elaborado e seu conteúdo. Segundamente, este escrutínio do inventário será de grande utilidade para o próximo capítulo, que visa a tratar dos dados obtidos a partir de sua aplicação. Entendendo melhor as categorias que ele abrange, bem como o teor das asserções fica mais fácil encontrar, entre os dados, aqueles que são mais relevantes à pesquisa.

É notória a preocupação, presente em todo o inventário, em buscar conhecer a concepção dos informantes sobre o significado do conceito de leitura. É possível afirmar que todo o inventário, de uma forma ou de outra, gira em torno desta ideia. É a partir da concepção de leitura, que os informantes pensam questões do ensino, questões de sua própria formação no curso de Letras, por exemplo, ou que eles julgam o que é bom leitor, o que é boa leitura. Desse modo, o inventário se mostra bastante coeso, coerente com o que pretende esta pesquisa e eficaz em sua tarefa de demonstrar a existência de possíveis crenças.

## CAPÍTULO 06

### ANALISANDO OS DADOS DO INVENTÁRIO DE CRENÇAS

*Sabi mais quem sabi lê o céu,  
quem sabi lê o chão,  
quem sabi lê a parma d'uma mão...*  
L.Luz

*Ando à procura de espaço  
Para o desenho da vida*  
Cecília Meireles

O capítulo anterior descreveu o inventário de crenças criado especialmente para esta pesquisa. Descreveu seu processo de elaboração, bem como suas categorias e as asserções que as compõem. Neste capítulo, o objetivo é analisar os dados obtidos a partir da aplicação do inventário junto a 45 informantes - alunos dos últimos semestres de um curso de Letras de uma universidade privada da cidade de São Paulo.

O inventário, como já exposto, é composto por 67 asserções e uma pergunta aberta, além de um questionário sobre dados pessoais dos informantes. As asserções são, por sua vez, divididas em 12 categorias, sendo elas:

1. O conceito de leitura;
2. A leitura e o texto;
3. Leitura e outras habilidades;
4. Leitura e vida em sociedade;

5. Para ler bem;
6. O bom leitor;
7. Leitura na escola;
8. Ensino de leitura x ensino de outras habilidades;
9. Globalização e internet;
10. O professor de leitura;
11. Leitura na licenciatura em Letras;
12. Avaliação da leitura.

O objetivo, neste capítulo, é, portanto, analisar as respostas dos informantes em cada categoria, buscando identificar suas possíveis crenças sobre leitura e seu ensino.

#### CATEGORIA 01 - O conceito de leitura.

A primeira categoria do inventário trata das possíveis crenças dos informantes sobre o conceito de leitura. Compõem esta categoria as seguintes asserções:

- 1 - Ler significa entender os significados das palavras uma a uma.
- 2 - Ler significa descobrir exatamente o que o autor de um texto quis expressar ao escrevê-lo.
- 3 - Ler significa entender o texto como um todo, ainda que haja problemas com os significados de algumas palavras.
- 4 - Ler significa interagir com o texto e com o seu autor, contribuindo para a construção dos sentidos.
- 5 - Ler é uma ação exclusivamente ligada ao texto escrito.
- 10 - Ler significa receber uma mensagem escrita <sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Vale lembrar que as asserções de uma mesma categoria nem sempre se encontram em sequência no inventário.

As respostas dos informantes compõem o seguinte quadro:

<b>1</b>						<b>TOTAL</b>
<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NCND</b>	<b>D</b>	<b>DC</b>	<b>SR</b>	<b>45</b>
0	13	5	24	3	0	

<b>2</b>						<b>TOTAL</b>
<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NCND</b>	<b>D</b>	<b>DC</b>	<b>SR</b>	<b>45</b>
0	12	14	17	2	0	

<b>3</b>						<b>TOTAL</b>
<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NCND</b>	<b>D</b>	<b>DC</b>	<b>SR</b>	<b>45</b>
0	45	0	0	0	0	

<b>4</b>						<b>TOTAL</b>
<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NCND</b>	<b>D</b>	<b>DC</b>	<b>SR</b>	<b>45</b>
18	25	2	0	0	0	

<b>5</b>						<b>TOTAL</b>
<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NCND</b>	<b>D</b>	<b>DC</b>	<b>SR</b>	<b>45</b>
5	8	0	19	13	0	

<b>10</b>						<b>TOTAL</b>
<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NCND</b>	<b>D</b>	<b>DC</b>	<b>SR</b>	<b>45</b>
0	14	8	18	5	0	

Quadro 3 – Respostas à categoria 01 do inventário

É possível perceber, em princípio, certo equilíbrio nas respostas dadas. Com exceção da asserção 3, na qual houve concordância unânime, nas outras asserções os informantes se dividiram com maior ou menor paridade entre concordarem e discordarem. Entretanto, uma observação mais cuidadosa pode revelar nuances importantes à compreensão das crenças dos sujeitos pesquisados.

Na primeira asserção, é possível perceber que, embora não haja grande diferença, a maioria dos informantes discorda (incluindo os que discordam completamente) da asserção – 27 dos 45 respondem D ou DC. Para esses informantes, portanto, ler não significa entender os significados das palavras uma a uma. Eles parecem corroborar mais a ideia de uma leitura como construção de sentidos do que aquela na qual ler significa captar ou compreender os sentidos que estão postos no texto. Nesta segunda concepção, vale dizer, o papel do leitor é diminuído e ganha importância a imanência do texto (KLEIMAN, 2008). É importante perceber que os informantes parecem afinados com as teorias mais recentes sobre leitura, que a consideram um espaço de interação social, na qual os interactantes (autor e leitor) colaboram para a construção de sentidos.

Ao considerar leitura por esta perspectiva, os informantes se aproximam daquilo que Cintra (2008, p. 38) chama de leitura interacionista, segundo a qual autor e leitor se encontram, praticamente no mesmo plano, interagindo por meio do texto.

Além disso, a ideia de que ler ‘significa entender os significados das palavras uma a uma’ limita a noção de texto àquela referente ao texto verbal escrito unicamente, composto, obviamente, por palavras.

É importante, entretanto, destacar que 13 informantes concordam que ler ‘significa entender os significados das palavras uma a uma’. Para estes informantes, portanto, o ato de ler está relacionado à imanência do texto, isto é, os sentidos de um texto estão nele e cabe ao leitor apenas depreendê-los durante a leitura. Ler significa, para esses informantes, apenas descobrir os sentidos que já estavam no texto e não construí-los por meio da interação. É como se as palavras tivessem,

todas, os seus sentidos prontos e ler fosse encontrar esses sentidos, um a um, até construir um entendimento do texto como um todo.

Nos extremos das alternativas – CT e DC – há uma pequena, mas significativa diferença. Ao passo que nenhum informante concorda totalmente com esta asserção, 03 concordam totalmente. Há, em outras palavras, uma tendência maior a considerar leitura como interação autor x texto x leitor; o que vem ao encontro da teoria mais atual sobre leitura, segundo a qual, conforme já assinalado, os sentidos não estão prontos no texto, mas emergem da interação, ou seja, o texto toma sentido, efetivamente, quando em contato com o leitor (ROJO, 2009; RONCARATI, 2010). O leitor é sujeito ativo do processo e imprescindível para que a leitura aconteça. Além disso, há, também uma tendência a expandir o conceito de texto, não o limitando a um conjunto de palavras, frases, períodos escrito de forma organizada, mas considerando texto como algo que pode ter outros constituintes além de palavras. Em uma acepção ampla, texto é tudo aquilo que possui significado para dois ou mais interlocutores e que permite, portanto, a interlocução entre eles. Ou como aponta Koch (2011, p. 13), texto é a “unidade básica da comunicação/interação humana”. As palavras são constituintes basilares apenas dos textos verbais - escritos ou orais; considerá-las como a fonte do sentido de um texto limita a própria noção do que é texto.

Se a primeira asserção investiga a crença dos informantes sobre a imanência dos sentidos de um texto, a segunda busca saber se eles acreditam que estão no autor tais sentidos. Ao concordar com esta asserção, os informantes estão demonstrando que o leitor não é sujeito daquilo que lê, isto é, ele não age significativamente ao ler, ele apenas descobre ou ‘adivinha’ o que o autor quis dizer com o texto.

A maioria discorda desta asserção; o que permite inferir que, para esses informantes, a construção dos sentidos de um texto, como propõem vários teóricos, dentre eles, os citados acima, está na interação. Entretanto, o que chama a atenção é o grande número de informantes que responderam não concordar nem discordar, isto é, aqueles que não sabem dizer no que acreditam – 14 informantes. Esta resposta revela que, talvez, eles nunca tenham, de fato, refletido sobre o que significa ler. Eles podem ter tido algum contato com as teorias mais interacionais de leitura, mas talvez sua prática como leitor na escola e, quiçá, na própria licenciatura, promove o contrário: uma leitura centrada no autor. Tradicionalmente as aulas de Literatura, por exemplo, tendem a reforçar esta ideia, colocando na figura do autor ou no próprio texto grande importância na definição dos sentidos de um texto. Vale dizer que, ao lado desse número, bastante representativo, há os 12 informantes que concordaram com a asserção. Assim, para mais de um quarto dos informantes, ler significa descobrir o que o autor quis dizer. Vale enfatizar que ensinar leitura pensando que ao leitor cabe apenas entender os sentidos que estão postos no texto é, como postula Kleiman (2008), esvaziá-lo de seu lugar de sujeito, como alguém que também aponta caminhos interpretativos e não apenas os segue. Admitir um sujeito não vazio significa assumir um sujeito intencional e, segundo Possenti (2001, p. 23), “o sentido se origina em grande parte das intenções do sujeito; o sujeito é definido por sua unidade, sua consciência, seu saber e, desse modo, controla o sentido”.

Sobre isso, Almeida (2010, p. 30) afirma que:

Ler significa decodificar, interferir e modificar o objetivo com o qual o leitor está se relacionando naquele momento (...) o estar no mundo, mais ou menos intenso, mais ou menos

participativo, mais ou menos incluído, é que vai determinando a intensidade de nossas leituras.

Ler significa, portanto, interferir no objeto lido. E interferir a partir de um posicionamento no mundo, a partir de um conjunto de saberes advindos de fontes variadas. Ler é tornar-se sujeito-autor da leitura que é feita.

Há algo positivo no número alto de ‘indecisos’ nesta asserção – ele revela que as concepções dos alunos/futuros professores de português estão em processo de (re)construção. Não ter certeza sobre um conceito na formação inicial não é algo ruim, pelo contrário, o ruim é ter verdades inquestionáveis nesse nível da formação. Formação profissional, vale lembrar, é um processo para toda a carreira – não é, de forma alguma, algo que se limite à graduação (IMBERNÓN, 2009).

É possível ver um caminho sendo construído. Um caminho que parte de concepções bem tradicionais de leitura e se dirige a uma concepção mais consonante com as teorias atuais, com as práticas mais emancipatórias, aquelas que colocam no mesmo nível o autor e o leitor (CINTRA, 2008; ALMEIDA, 2010). É bastante positivo perceber que a graduação tem, neste caso, conseguido traçar um caminho de mudanças. Obviamente este processo não pode se limitar à graduação e nem se pode esperar que em três ou quatro anos<sup>11</sup> se consolidem ideias novas sobre ações que acompanham os estudantes desde sua inserção no mundo da educação – nos primeiros anos de sua escolaridade.

A prova de que este caminho está em construção ou reconstrução e que é um processo contínuo e permanente se encontra na asserção 3, quando comparada com as duas primeiras. Na asserção 3, todos os informantes concordaram que ler

---

<sup>11</sup> O curso pesquisado tem três anos de duração – seis semestres.

“significa entender o texto como um todo, ainda que haja problemas com os significados de algumas palavras”.

Veja que esta asserção nega as duas anteriores e que, ao concordarem com ela, os informantes revelam que suas concepções sobre a construção dos sentidos de um texto durante sua leitura ainda estão sendo firmadas. Embora um número significativo de informantes tenha concordado com as duas asserções anteriores, isto é, tenha admitido que os sentidos de um texto ou estão no próprio texto ou no autor, agora a unanimidade diz que ler significa admitir lacunas, isto é, significa estabelecer uma interlocução, ainda que as palavras não tenham sido todas entendidas. Admitir lacunas nas significações de um texto implica atribuir espaço para o leitor agir construindo as pontes para tais lacunas. O leitor autônomo, sujeito de sua leitura, age exatamente estabelecendo as conexões necessárias à construção de sentidos ao texto, de forma holística e não fragmentada. Isso porque os sentidos não estão nem no texto em si nem no autor, mas no encontro, na conexão imprescindível entre o autor, o texto e o leitor, cada um exercendo ativamente o seu papel (KLEIMAN, 2008; CINTRA, 2008; RONCARATI, 2010).

Reforça-se assim a ideia do caminho anteriormente proposta: esses informantes estão (re)construindo suas concepções, estão começando a ter clareza sobre conceitos que antes lhes eram intuitivos, isto é, eles todos são leitores há bastante tempo e o fazem com certa proficiência, mas agora eles estão fazendo mais do ler, eles estão pensando sobre o ato de ler, estão, assim, descobrindo o que pensam sobre ler e é preciso caminhar ainda mais, alcançando clareza sobre as ações que vão decorrer de seu modo de pensar a leitura. Neste sentido, é válido considerar o que postula Orlandi (1999, p. 47), para a autora, a leitura, assim como a escrita, é sempre produzida, isto implica pensar que a leitura é “o momento crítico da

constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal”.

Corroboram os dados da terceira asserção, aqueles trazidos pela quarta. Se, na terceira asserção, a totalidade dos informantes concorda, nenhum concorda totalmente. Já na quarta asserção, 18 informantes concordam totalmente que ler “significa interagir com o texto e com o seu autor, contribuindo para a construção dos sentidos” e 25 concordam. Na verdade, entre os que concordam totalmente e os que apenas concordam, há 43 informantes dos 45. Os outros dois responderam NCND (não concordo nem discordo), ou seja, nenhum informante discordou.

É possível perceber que, embora haja tanta adesão à ideia de interação para a construção dos sentidos de um texto, esta – como outras - ainda é uma concepção em processo de elaboração, consideradas as respostas dadas nas asserções anteriores (1 e 2). Não há, em outras palavras, similaridade entre as respostas, pois muitos ainda demonstraram acreditar na imanência do texto e no papel mais importante do autor na construção de sentidos. O que é possível concluir a partir dos dados dessas primeiras quatro asserções é exatamente a existência deste caminho conceitual em construção e reconstrução contínuas, isto é, este aluno/informante em formação inicial parece estar questionando suas crenças, o que é, sem dúvida, o papel central desse nível de formação. A formação inicial deve ser, exatamente, o momento de questionar ideias, concepções, preconceitos e/ou mesmo conceitos. É o momento de desestabilizar para estabelecer o pensamento questionador e, portanto, pesquisador que todo profissional deve ter e, em particular, o professor (MENDES, 2005).

Pimenta (2012) e Tardiff (2008) apontam, ambos, para um grave distanciamento entre academia e escola. Há, de fato, no Brasil, um distanciamento

entre universidade e educação básica e, como posto anteriormente nesta tese, tal distanciamento é prejudicial às duas instituições, que só têm a ganhar e a aprender uma com a outra. Investigar crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem, ainda na formação inicial, é uma das maneiras possíveis de se amenizar esta polarização, pois o estudo de tais crenças resgata a história de contato destes futuros professores com o seu passado, com sua escolarização na educação básica, portanto, com um conhecimento gerado na escola e, ao mesmo tempo, promove a reflexão sobre o espaço de futura atuação profissional deste sujeito (Guedes, 2006). Estabelece-se assim, por meio do trabalho com crenças, um profundo e profícuo diálogo entre academia e escola.

Seguindo a análise, a asserção 5 trata do conceito de texto, afirmando que ler “é uma ação exclusivamente ligada ao texto escrito” - 32 informantes discordam. Para a grande maioria dos informantes, texto é mais do que o texto escrito, pois ler não se restringe a esta modalidade textual, apenas.

Esta crença é reforçada pela próxima e última asserção desta categoria. A asserção de número 10 no inventário diz que ler “significa receber uma mensagem escrita” e 23 informantes discordam. Para a maioria, portanto, ler não se restringe ao texto escrito.

Esta categoria revela dados importantes sobre as concepções dos informantes sobre leitura, como os que seguem:

1. As concepções sobre a construção de sentidos de um texto estão em processo de (re)elaboração. Há a sinalização de um caminho sendo caminhado, de uma visão na qual os sentidos estão ou no texto ou no autor para uma visão de interação leitor X texto X autor na construção

desses sentidos. Oliveira (2012, p. 203) afirma que a leitura “trata-se da interação entre texto, leitor e autor, a qual permite a produção de efeitos de sentido”;

2. As concepções sobre o conceito de texto também seguem um itinerário com forte tendência a entender o texto como algo para além do texto escrito e, mesmo, do texto verbal. O que é corroborado por Koch (2011, p. 33), quando a autora afirma que:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos.

É possível afirmar que, para a maioria dos informantes, ler um texto significa interagir com ele, construindo sentidos a partir desta interação, na qual leitor e autor são igualmente importantes; e que, para a maioria, também, texto é mais do que texto verbal escrito. Existe a sinalização de crenças mais próximas daquilo que postulam as atuais teorias sobre leitura e sobre texto, o que é positivo – não por serem tais crenças certas, mas por demonstrarem fundamentação e reflexão. Esses futuros professores estão em contato com teorias sobre leitura e estão questionando, a partir delas, suas próprias concepções e crenças. Este é o aspecto positivo deste processo: questionar-se a partir de um conhecimento sistematizado.

CATEGORIA 02 - A leitura e o texto.

Fazem parte da segunda categoria, as seguintes asserções:

6 - Ler um texto curto é mais fácil que ler um texto longo.

7 - Ler um texto literário é mais difícil que ler um texto não literário.

8 - Ler um texto em voz alta é melhor para compreendê-lo.

9 - Ler um texto formal é mais difícil que ler um texto informal.

O quadro abaixo mostra as respostas dadas pelos informantes para cada uma das asserções acima:

6						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
6	3	0	27	9	0	

7						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
6	15	3	18	3	0	

8						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	21	9	12	3	0	

9						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
3	15	9	15	3	0	

Quadro 4 – Respostas à categoria 02 do inventário.

A ideia da segunda categoria é perceber crenças dos informantes sobre leitura a partir de combinações entre determinados aspectos dos textos: tamanho (curto ou longo), modalidade (literário ou técnico); forma de ler (em voz alta ou em silêncio) e nível de formalidade (formal ou informal).

É bastante peculiar, nesta categoria, o equilíbrio entre as respostas. Com exceção da asserção 6, as outras três apresentam respostas bastante equilibradas, sendo que a de número 7 e a de número 9 têm exatamente o mesmo número de respostas concordando e discordando.

A asserção 6 afirma que “Ler um texto curto é mais fácil que ler um texto longo” e, com esta afirmação, 36 dos 45 informantes discordam. Para a maioria dos informantes, portanto, ler um texto curto não é mais fácil que ler um texto longo. Considerando o que foi visto na primeira categoria, que os informantes tendem a pensar os sentidos do texto como emergentes da interação, o tamanho do texto em si não é, realmente, um problema. O leitor deve ser capaz de atribuir sentidos àquilo que lê, independentemente do tamanho do que é lido. Há outros aspectos que podem tornar a leitura mais ou menos complexa, como: conhecimento prévio do assunto tratado, nível vocabular, concepções prévias do leitor sobre o assunto (possíveis preconceitos ou resistências) etc. O tamanho do texto não deixa de ser um fator que interfere no nível de dificuldade, mas pelo que as respostas indicam, não é um fator realmente relevante.

A asserção 8 traz ligeira vantagem para a concordância. Ela trata do ler em voz alta como fator facilitador da compreensão do texto (“Ler um texto em voz alta é melhor para compreendê-lo”) e, como demonstram as respostas, parece que ler um texto em voz alta auxilia na sua compreensão. Talvez tais respostas estejam revelando o fato de que as leituras na educação básica – quando ler em voz alta

tende a ser uma ação mais comum (ZILBERMAN, 2005) – pareciam ser mais fáceis do que as feitas agora na graduação e que, como na graduação, em geral, não há leitura em voz alta, este pode ser um motivo para tal dificuldade.

Esta dificuldade pode estar, entretanto, no teor das leituras propostas na formação inicial do professor, bem como pela sua função no curso. Almeida (2010, p. 25), a este respeito, postula que, na licenciatura, as leituras:

precisam passar pelo caráter da profissionalização, não podemos deixar de lado a leitura técnica, seca, inumana. É esta a leitura que segue, ininterruptamente, moldando e emoldurando a formação docente.

Pajares (1992) afirma que as crenças são um construto que se forma desde muito cedo e que, por isso mesmo, é de difícil modificação. A escola é o espaço para onde vão as crianças ainda em tenra idade e onde permanecem até quase a vida adulta. Certamente por este motivo, as crenças relacionadas a ela são tão profundas e, ao mesmo tempo, tão superficiais. Profundas porque de difícil modificação – muitas vezes o professor diz algo de acordo com aquilo que lê ou estuda, mas acaba agindo de outra forma (de uma forma que, talvez, até negue o que ele diz), agindo segundo suas crenças, aprendidas lá na escola, enquanto ainda era apenas um aluno. Superficiais porque são facilmente alcançáveis, quando comparadas a crenças de outra natureza. Embora o sujeito consiga acessar boa parte de suas crenças de forma até fácil, transformá-las dá muito mais trabalho. Vale dizer, é claro, que há, certamente, crenças que são de difícil acesso e que, obviamente, isso varia de sujeito para sujeito (MICCOLI, 2010).

As asserções 7 e 9 trazem empate entre as respostas que concordam e as que discordam. Elas dizem respectivamente que: “ler um texto literário é mais difícil que ler um texto não literário” e que “ler um texto formal é mais difícil que ler um texto informal”.

O que muda nas respostas às duas asserções é o número de informantes que marcaram NCND, na primeira, são 3 e na segunda, 9. Uma mudança significativa, pois revela que, em relação ao caráter formal ou não do texto, mais informantes não têm ainda uma definição clara sobre o que acreditam. Por outro lado, eles demonstram mais certeza quanto ao caráter literário ou não do texto.

Diante do empate é possível inferir que, talvez em nível individual, os informantes até tenham crenças definidas, advindas de suas experiências particulares. Entretanto, ao se pensar no grupo – ou seja, no conjunto de alunos formandos do curso de Letras analisado – é possível perceber a dificuldade em estabelecer coesão sobre aspectos que podem ou não dificultar a leitura de um texto.

Parece haver, como já foi dito, um itinerário sendo traçado, um caminho em construção. É possível pensar numa possível inversão de influências – enquanto, no começo do curso, provavelmente as concepções dos estudantes influenciavam seu entendimento das teorias, agora, já no fim do curso, são as teorias que passam a influenciar o modo de conceber aspectos relacionados à língua e seu ensino-aprendizagem. Por isso a incerteza, a indefinição: ler literatura é mais difícil que ler não-literatura? O texto formal é mais difícil que o informal? Individualmente, cada um é capaz de responder com maior ou menor certeza, dependendo de suas experiências, mas como grupo, há a dúvida, o questionamento; o que, uma vez mais, insisto ser muito positivo em nível de formação inicial.

Em qualquer processo de ensino-aprendizagem coletivo, há um conflito entre identidades individuais e a identidade assumida pelo grupo, obviamente. Num curso de formação inicial de professores não seria diferente, cada sujeito é dotado de uma história pessoal diferente e tem, por isso, crenças particulares. Entretanto, o grupo, como um todo, está sendo exposto às mesmas teorias, ao mesmo arcabouço de conhecimento técnico-científico e, provavelmente da mesma maneira, pelo professor formador. Este contato comum em confronto com crenças particulares provoca, inevitavelmente, a concepção de uma nova identidade, a emergir da interação dos indivíduos entre si, deles com os professores formadores e de todos com a teoria. Esta nova identidade não existe no campo das certezas, mas, pelo contrário, ela se dá, exatamente, no espaço dos conflitos, das indagações, dos desencontros. Vale lembrar que todos têm, em comum, o fato de terem histórias de contato com o ensino-aprendizagem de línguas e, apesar disso, todos têm experiências particulares e, muitas vezes, tão dissonantes a ponto de antagonizarem.

Por tudo isso é que se torna a licenciatura um momento privilegiado de construção e reconstrução de sentidos para um conjunto vasto e complexo de conhecimento que advém, por sua vez, de inúmeras fontes: a escolaridade anterior, a experiência em outros espaços de letramento (igreja, família etc), a própria licenciatura, a teoria, a prática observada nos estágios etc. Tudo isso precisa ser refletido, precisa ser elaborado e, é por isso que não se pode jamais diminuir o processo de formação inicial à ideia de transmissão de conhecimentos técnicos – além de simplista, esta ideia é prejudicial ao profissional/professor que se pretende formar (MASETTO, 1998; TARDIFF, 2008)

É possível afirmar que se, por um lado, em geral pensa-se que, na atribuição dos sentidos de um texto, o autor é mais importante que o leitor, por outro lado,

quando se consideram as dificuldades de compreensão, geralmente se pensa em deficiências do leitor e não do texto em si ou de seu autor.

Entretanto, considerando a interação como fator fundamental para a leitura de um texto, as dificuldades não estão jamais em apenas um dos envolvidos, mas sim no conjunto formado por leitor, texto e autor. Provavelmente, pensar que as dificuldades em ler com as quais se depararam na vida eram de sua responsabilidade, colabora para a dificuldade desses informantes em definir quais aspectos do texto mais influenciam nelas.

É possível afirmar, diante dos dados, que as crenças dos informantes tendem a uma visão de dificuldade leitora não centrada no texto em si, mas na construção de sentidos que emerge, por sua vez, da interação entre leitor x texto x autor.

### CATEGORIA 3 - Leitura e outras habilidades.

A terceira categoria traz asserções que relacionam a habilidade de ler com outras, como escrever e falar. Se, na anterior, compararam-se aspectos intrínsecos à leitura do texto, unicamente, aqui se contrastam aspectos da comunicação verbal em geral, que incluem não só o ler, mas também, o escrever e o falar.

Fazem parte desta categoria as seguintes asserções:

- 11 - Ler e escrever são processos que se complementam.
- 12 - Escrever é mais difícil do que ler.
- 13 - Ler e ouvir são processos semelhantes.
- 14 - Ler muito ajuda a escrever melhor.
- 15 - Ler muito ajuda a falar melhor.

39 - A leitura de um texto deve ser sempre proposta após uma discussão oral para que o assunto seja contextualizado.

Os informantes apresentaram, para as asserções acima, as seguintes respostas:

11						TOTAL
						45
CT	C	NCND	D	DC	SR	
10	33	2	0	0	0	

12						TOTAL
						45
CT	C	NCND	D	DC	SR	
3	17	5	20	0	0	

13						TOTAL
						45
CT	C	NCND	D	DC	SR	
2	16	6	18	3	0	

14						TOTAL
						45
CT	C	NCND	D	DC	SR	
13	22	4	6	0	0	

15						TOTAL
						45
CT	C	NCND	D	DC	SR	
10	29	1	5	0	0	

39						TOTAL
						45
CT	C	NCND	D	DC	SR	
10	18	3	14	0	0	

Quadro 5 – Respostas à categoria 03 do inventário.

Há forte equilíbrio entre as respostas que concordam e as que discordam em apenas duas asserções desta categoria: 12 e 13. As outras apresentam disparidade, sendo que a maioria dos informantes concorda com elas.

Com a asserção 11 – “Ler e escrever são processos que se complementam”, 43 informantes, dos 45 concordam (sendo que 10 concordam totalmente) e dois assinalaram NCND; ou seja, nenhum informante acredita que leitura e escrita são processos que não se complementam. Para a grande maioria dos informantes, leitura e escrita são processos próximos e complementares. Este fato pode decorrer da ideia, bastante difundida na escola (e na sociedade em geral) de que ‘quem lê mais escreve melhor’. Esta aparente verdade não é assim tão verdadeira. Nem sempre quem lê mais escreve melhor, seguramente quem lê melhor poderá escrever melhor – quantidade não é uma grandeza que garanta qualidade. Entretanto, é inegável a relação entre leitura e escrita, inclusive pensando que ambas se relacionam mais comumente ao texto verbal escrito. Esta aproximação pode, portanto, também estar relacionada com a concepção – vista na primeira categoria – de leitura muito ligada ao texto escrito.

As asserções 14 e 15 trazem, novamente, a ideia de quantidade relacionada à qualidade, afirmando respectivamente que: “ler muito ajuda a escrever melhor” e “ler muito ajuda a falar melhor”.

Se os informantes, em sua vasta maioria, associam leitura e escrita, parece lógico que eles vão concordar que ler muito ajuda a escrever melhor. De fato, 35 informantes concordam com isso. Quanto à leitura associada à fala, 39 informantes pensam que ler muito ajuda a falar melhor.

Dentre os inúmeros benefícios que o hábito da leitura traz, inegavelmente está o fato de aumentar o conhecimento geral do leitor, bem como seu vocabulário,

sua capacidade de associação de informações, de síntese etc. Esses fatores certamente influenciam na escrita e na fala, tornando, assim, o sujeito que lê bem, um sujeito que escreve e fala com mais propriedade.

Entretanto, é preciso fazer duas ressalvas importantes: uma quanto ao conteúdo daquilo que se lê e outra quanto à forma com que se lê. Nem tudo o que se lê contribui para melhorar o conhecimento geral do leitor: há leituras que muito pouco contribuem para isso. Do mesmo modo, uma leitura mais consciente dos recursos textuais, comunicativos e linguísticos presentes no texto tem muito mais a acrescentar ao leitor do que uma leitura meramente informativa, aquela centrada somente no conteúdo do texto. Esses aspectos precisam ser levados em consideração ao se associar leitura com ganhos qualitativos na escrita e na fala. Também é preciso pensar sobre o que se considera 'boa escrita' e 'boa fala'. O conceito de 'bom' é muito relativo, podendo estar relacionado a qualidades intrínsecas ao texto, como correção gramatical, clareza, informatividade, concisão, coesão, coerência etc; como a aspectos extrínsecos: intencionalidade, adequação à situação de comunicação (aceitabilidade), manutenção do tópico etc. Por tudo isso, não é consensual dizer que mais leitura contribui, efetivamente, para melhor escrita e melhor fala. Na teoria, na verdade, há, inclusive, mais controvérsia do que demonstram as respostas dos informantes (BORTONI-RICARDO et al, 2010; ROJO, 2009).

A asserção 39 associa leitura e oralidade, pensando em estratégias de ensino de leitura. Afirma que "A leitura de um texto deve ser sempre proposta após uma discussão oral para que o assunto seja contextualizado". Com esta asserção, 28 informantes concordam.

Esta asserção apresenta o caminho oposto: não é a leitura influenciando a oralidade como a asserção 15, mas a oralidade auxiliando na leitura em contexto de ensino-aprendizagem. A discussão prévia do assunto a ser tratado no texto auxilia na preparação do aprendiz para a leitura, isto é, antecipa possíveis assuntos tratados no texto, o que faz com que o aluno/leitor acione seu conhecimento prévio e faça previsões que poderão ou não ser confirmadas durante a leitura. Essa discussão pode, ainda, ajudar a estabelecer objetivos para a leitura escolar, o que a torna, sem dúvida, mais significativa.

O diálogo em sala de aula ganha, assim, especial importância. Moretto (2006, p. 35), a este respeito, postula que:

Uma efetiva aprendizagem de leitura ocorre quando o professor estabelece uma relação dialógica com o seu aluno e o coloca como sujeito, oferece instrumentos para que ele saiba construir seu processo de leitura.

Como ocorreu na categoria anterior, as asserções 12 e 13 apresentam empate entre o número de respostas que concordam e aquelas que discordam. As asserções afirmam, respectivamente que: “escrever é mais difícil do que ler” e “ler e ouvir são processos semelhantes”.

Os empates representam, como exposto anteriormente, um conceito ainda em construção pelo grupo de informantes. Para este grupo, portanto, ainda não está claro se escrever é mais ou menos difícil do que ler e se a leitura e a audição de um texto são processos semelhantes. Os dois processos se assemelham quando pensados do ponto de vista de produtor e receptor, ambos tratam da recepção de textos (escritos e orais, respectivamente). Entretanto, diferenciam-se em diversos

outros aspectos, talvez disso decorra a incerteza do grupo. As dificuldades em ler e/ou escrever textos acadêmicos pode ser a responsável pelo empate na asserção 12, já que, para muitos alunos em formação inicial, este é um desafio. Eles estão lidando com suas próprias dificuldades e, como grupo, apresentam uma normal heterogeneidade: para alguns é mais difícil ler, ao passo que para outros, é mais difícil escrever.

Entretanto, vale a pena lembrar Marcuschi (2010), quando o autor postula que escrita e oralidade são um *continuum* de ações sociais permeadas pelo texto (escrito e/ou oral). Não há, portanto, tanta diferença como pode imaginar o senso comum. Ler, escrever, ouvir e falar tendem à aproximação mais que à dicotomização. Um sujeito com baixo nível de letramento, isto é, com pouco uso social da língua escrita, tem, nesta modalidade poucos recursos linguístico-textuais a dispor; do mesmo modo, sua oralidade, certamente vai, também, apresentar limitações. Do mesmo modo, a fala e a escrita de um sujeito altamente letrado serão bastante próximas, muitas vezes se misturando e interferindo uma na outra. Pensar em diferentes níveis de dificuldade entre oralidade e escrita significaria dicotomizá-las e, neste sentido, as crenças dos informantes estão em consonância com a teoria.

Realizar reflexões com este teor, com um teor comparativo entre ações, habilidades e dificuldades é essencial ao professor em formação inicial, principalmente porque ele vai lidar com essas questões em sua atuação profissional e vai encontrar pela frente, alunos com dúvidas semelhantes. Não esquecer o próprio aprendizado é fundamental a quem pretende auxiliar no aprendizado dos outros.

#### CATEGORIA 4 - Leitura e vida em sociedade

Como explicado no capítulo anterior, esta categoria busca evidenciar o papel da leitura nas relações sociais que envolvem aquisição de conhecimento, profissionalização e a relação com o outro. Pretende, portanto, levantar as crenças dos informantes sobre o modo como a leitura interfere na vida social do leitor.

Fazem parte desta categoria as seguintes asserções:

16 - Ler é fundamental para viver em sociedade.

17 - Ler é a única maneira de se adquirir conhecimento.

18 - Ler é a melhor forma de se entender o mundo e as pessoas.

19 - A leitura é fundamental em qualquer profissão.

As respostas dadas pelos informantes, por sua vez, compõem o seguinte quadro:

16						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
4	23	5	13	0	0	

17						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	13	2	24	6	0	

18						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
8	24	1	11	1	0	

19						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
13	25	4	3	0	0	

Quadro 6 – respostas à categoria 04 do inventário.

Em relação a esta categoria, o grupo se mostra bem homogêneo, a maioria concorda entre si.

Entretanto, esta homogeneidade pode revelar contradições. Ao passo que 27 informantes concordam que “ler é fundamental para viver em sociedade”, 30 discordam de que “ler é a única maneira de se adquirir conhecimento”.

Primeiramente, é preciso considerar que, certamente o ‘ler’ das asserções está sendo entendido, pelos informantes, como ler o texto verbal escrito; o que, de certa forma, desmente as repostas dadas à asserção 5 (“Ler é uma ação exclusivamente ligada ao texto escrito”), com a qual a maioria dos informantes discorda. Se os informantes realmente considerassem a escrita como uma ação não ligada exclusivamente ao texto escrito, seguramente suas respostas teriam sido outras: um número maior, senão a unanimidade, consideraria a leitura fundamental para viver em sociedade e, também, consideraria a leitura como a única forma de se adquirir conhecimento.

Numa acepção de leitura próxima daquela defendida por Freire – a leitura de mundo – ela é, sem a menor dúvida, fundamental para aprender qualquer coisa e, portanto, para viver em sociedade. Por outro lado, se o informante restringe o ato de ler como algo relacionado ao texto verbal escrito, então, realmente não é a única maneira de se adquirir conhecimento e nem é, realmente, fundamental para interagir socialmente. Prova disso são os milhões de cidadãos analfabetos que vivem

integrados em suas comunidades e conseguem interagir bem entre si, apesar do não acesso ao texto escrito.

Zilberman (1999, p. 40), a este respeito, afirma que

Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Se este lhe aparece, num primeiro momento, como desordenado e caótico, a tentativa de impor a ele uma hierarquia qualquer de significados representa, de antemão, uma leitura, porque imprime um ritmo e um conteúdo aos seres circundantes.

É válido ressaltar que o inventário tem, exatamente, este funcionamento: o de buscar contrariedades nas respostas dos informantes. Muitas vezes, o informante responde aquilo que ele considera ser o correto a dizer e não o que ele realmente pensa ou crê. Quando ele responde algo, pensando só naquilo que lhe é proposto – neste caso, por exemplo, a exclusividade da leitura na aquisição de conhecimento – ele acaba por revelar suas verdadeiras concepções a respeito de outros pontos.

As respostas, embora divididas – por motivos técnicos – em categorias, precisam ser entendidas em sua totalidade, em sua relação de comparação e contraste umas com as outras para se perceber quais são as crenças que carregam.

Ler é, sim, fundamental para se viver em sociedade e é a única maneira de se adquirir conhecimento – seja qual for a concepção de conhecimento. Ler, obviamente, em seu sentido mais amplo, entendido como o fato de estabelecer sentidos para aquilo que chega até nós – é ler o tempo, ler as pessoas, ler a natureza, ler a si mesmo. É esta capacidade humana de estabelecer sentidos que nos faz diferentes dos demais animais, que garantiu a evolução da espécie e que garante a interação entre os seres. Sem isso, o homem não teria saído das

cavernas. Sem leitura, o homem não entende nem a si mesmo. Essa deveria ser a primeira acepção de leitura ensinada pelo professor, por todos os professores, aliás, porque sem esta a outra é inútil: sem ler o mundo não se lê adequadamente o texto verbal escrito. Sem se aprender da vida, não se aprende dos livros. Mas há um esvaziamento dessa leitura na escola, parece haver um desprezo pelo conhecimento que não vem da teoria, que não vem do texto escrito num livro. É preciso, mais do que nunca, resgatar o homem que lê o mundo, o homem que lê o outro homem e que lê a si mesmo. É preciso resgatar a leitura e colocá-la em seu devido lugar: como a única maneira de se conquistar o mundo. Afinal, “compreender é compreender-se diante do texto” (NUNES, 1999, p. 201)

Talvez minha paixão pelo tema do meu trabalho me leve ao exagero. E com a licença de ser bem subjetivo - é esta a leitura que tenho feito de mim: sem apaixonar-me pelo que estudo, eu não sei estudar. Acredito que por aí fora há vários outros como eu e que, desapaixonados, deixaram de querer estudar. Não é preciso só ensinar, é preciso apaixonar, mais do que nunca, é preciso apaixonar(-se).

Esta visão de leitura como essencial para entender o mundo e as pessoas está na próxima asserção do inventário, com a qual 32 informantes concordam.

Evidencia-se uma contradição com a asserção anterior. De acordo com os dados, ler não é a única maneira de se adquirir conhecimento, para a maioria; mas é “a melhor forma de se entender o mundo e as pessoas”. Entender o mundo e as pessoas é uma forma de conhecimento e, segundo os mesmos informantes, um conhecimento que acontece por meio da leitura. Talvez o adjetivo “única” da asserção anterior seja muito forte e, por isso, alguns não concordaram com a

asserção. Pode ser, mas a ideia do inventário é, mesmo, essa: contrastar asserções mais taxativas com outras mais modalizadas. Ao preferir afirmações menos diretas, os informantes revelam pouca convicção naquilo que acreditam, é como se eles ainda estivessem a formar seus conceitos, o que é mais do que natural (e positivo) na formação inicial.

A última asserção desta categoria traz uma concepção mais utilitarista da leitura; o que corrobora, sem dúvida, uma visão de leitura ligada ao texto verbal escrito. Segundo esta asserção “a leitura é fundamental em qualquer profissão”, com ela 38 dos 45 informantes, concordam, sendo que 13 informantes concordam totalmente. Eles estão, certamente, pensando em formação profissional e entendendo que o conhecimento técnico necessário a um profissional só pode vir da leitura de textos (escritos) de sua área.

Concluindo, é possível perceber, diante dos dados desta categoria, que a concepção de leitura dos informantes não é, exatamente, aquela apresentada na primeira categoria. Lá, a maioria pareceu corroborar uma concepção mais ampla de leitura. Agora, por outro lado, os mesmos informantes demonstram uma visão mais restrita de leitura, muito ligada ao texto verbal escrito.

Esta aparente contradição entre crenças é absolutamente normal. Barcelos (2013, p. 158) afirma que as crenças são “sistemas dinâmicos complexos, ao mesmo tempo estáveis e dinâmicos, paradoxais, inter-relacionados, multidimensionais”.

Novamente, é possível perceber que, na verdade, os informantes têm pouca certeza daquilo que pensam sobre leitura. Este fato revela alguns pontos: primeiro que, certamente, a educação básica tem contribuído para formar uma concepção de leitura muito arraigada ao texto verbal escrito; segundo que a licenciatura tem, de

alguma forma, ainda falhado em promover a expansão de conceitos trazidos de níveis anteriores de escolaridade – obviamente tem conseguido algum sucesso, mas menor do que deveria ou poderia e; finalmente, e mais grave, que a graduação pode estar reforçando algumas ideias sobre leitura, como, por exemplo, sua função utilitarista (ALMEIDA, 2010).

Não é possível pensar uma licenciatura em Letras que não provoque profundos questionamentos na forma dos alunos/futuros professores pensarem a leitura e seu ensino. Por mais positiva que seja a dúvida, ela é insuficiente, pois quando instigado a revelar o que realmente acredita, os informantes se mostraram, ainda, muito influenciados pela sua escolaridade básica. A dúvida é positiva quando provoca incertezas em relação ao futuro e não quando provoca o retorno ao passado. O passado é referência e sempre será, mas em processos emancipadores de formação de professores, ele está lá para ser reelaborado, redimensionado e ressignificado. Recorrer ao passado, como ele está na memória, isto é, sem questioná-lo, é sinal de que falta ao professor – em formação inicial ou em serviço – subsídios teóricos suficientes. Na verdade, não falta conhecimento técnico, teórico, mas falta a reflexão contextualizada desse conhecimento – contextualizada no sentido de levá-la, todo o tempo, para a sala de aula. Todo o conhecimento construído na formação inicial precisa estar conectado com o que o futuro professor encontrará e construirá na escola. Formar professor implica pensar o tempo todo que se está a formar professor: a teoria não é mais a teoria só, ela é a teoria que faz repensar a sala de aula, a teoria que põe em xeque ações enraizadas nas memórias, que proporciona mudanças nas crenças e nas ações.

## CATEGORIA 5 - Para ler bem.

Esta categoria trata das possíveis crenças sobre aquilo que é necessário para que a leitura seja bem realizada.

Fazem parte desta categoria as seguintes asserções:

20 - Para ler bem, é fundamental ter um bom conhecimento de gramática.

21 - Para ler bem, é fundamental ter um bom conhecimento do vocabulário.

22 - Para ler bem, é fundamental ter algum conhecimento sobre o assunto tratado no texto.

33 - Para ler bem, é preciso um conhecimento amplo sobre o assunto ou tema proposto.

34 - Ler bem é uma capacidade que o aluno tem ou não tem, pouco depende de escola.

As primeiras duas asserções desta categoria tratam da relação entre leitura e elementos linguísticos, respectivamente, a gramática e o vocabulário. As próximas duas tratam de elementos externos ao texto, ligados ao sujeito leitor, especificamente, seu nível de conhecimento sobre o assunto no texto tratado. A última asserção, por sua vez, traz a ideia de que ler bem é uma capacidade que o aluno tem ou não e que a escola interfere pouco nisso.

As respostas dadas às asserções compõem o seguinte quadro:

20						<b>TOTAL</b>
<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NCND</b>	<b>D</b>	<b>DC</b>	<b>SR</b>	45
0	8	4	30	3	0	

21						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	27	4	14	0	0	

22						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
2	16	10	17	0	0	

33						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	13	2	30	0	0	

34						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	0	2	25	18	0	

Quadro 7 – respostas à categoria 05 do inventário.

Observando as duas primeiras asserções que, como dito anteriormente, tratam de aspectos linguísticos, propriamente ditos, é possível perceber que, para os informantes, o conhecimento de vocabulário é importante para uma boa leitura, mas não o conhecimento de gramática. 33 informantes discordam que “para ler bem, é fundamental ter um bom conhecimento de gramática”. Por outro lado, 27 concordam que “para ler bem, é fundamental ter um bom conhecimento do vocabulário”.

A partir da interpretação desses dados, é possível afirmar que esse grupo de informantes (ou pelo menos a maioria deles) entende o conhecimento gramatical como menos importante a uma boa leitura. A análise das entrevistas pode evidenciar quais as concepções desses informantes sobre gramática e ser útil à melhor compreensão dos que esses dados revelam.

O que se sabe é que, realmente, o desconhecimento de regras gramaticais não prejudica, necessariamente, a qualidade da leitura (ANTUNES, 2007). É possível que alguém com pouco conhecimento metalinguístico seja um bom leitor. Obviamente que, como qualquer leitor, ele terá mais facilidade em lidar com determinados gêneros do que com outros. Provavelmente este leitor terá mais dificuldade em ler textos mais formais, textos mais técnicos, aqueles com construções morfosintáticas mais complexas.

A falta de conhecimento lexical, por outro lado, pode, realmente, prejudicar a qualidade da leitura. Se um leitor desconhece o léxico do campo semântico ao qual o texto pertence, ele, seguramente, terá mais dificuldade em construir sentidos para aquilo que lê (KLEIMAN, 2011).

Pode-se dizer que conhecer o significado das palavras é mais relevante que conhecer a forma como as palavras se organizam nas sentenças, períodos e parágrafos; também é possível dizer que domínio metalinguístico não garante, por si só, uma boa leitura. Há, sem dúvida, outros conhecimentos (enciclopédicos, textuais e interacionais, por exemplo) que precisam ser ativados na produção de uma leitura competente. E, neste sentido, também o conhecimento lexical sozinho é insuficiente para garantir proficiência leitora, pois como afirmam Bortoni-Ricardo et. al. (2010, p. 55): “para ocorrer a compreensão, o leitor deve relacionar o que traz de conhecimento prévio com a informação textual”. A informação textual é apenas parte do que é necessário para se compreender um texto.

Como dito, as próximas duas asserções tratam do nível de conhecimento prévio do leitor e seu papel na produção de uma leitura de qualidade. As duas asserções são muito parecidas, por isso elas estão separadas uma da outra. A primeira é a de número 22 e afirma que “para ler bem, é fundamental ter algum

conhecimento sobre o assunto tratado no texto”; ao passo que a segunda está na posição 33 e postula que “para ler bem, é preciso um conhecimento amplo sobre o assunto ou tema proposto”.

O grupo se mostrou muito heterogêneo quanto às respostas dadas à asserção 22: 18 informantes concordam com ela, 17 discordam e 10 não concordam nem discordam. Vale dizer que há 2 informantes que concordam totalmente, ao passo que nenhum discorda completamente.

Este grupo não concorda sobre o papel do conhecimento prévio do leitor na produção de uma boa leitura. Este dado revela alguns aspectos importantes, como:

1. O grupo tem experiências heterogêneas com a leitura e, por isso, obviamente algumas asserções apresentam mais claramente esta heterogeneidade;
2. O grupo, em processo de formação inicial, está construindo conceitos e reconstruindo alguns, por isso a heterogeneidade é uma marca comum a eles;
3. O grupo não tem clareza quanto à concepção de leitura. Num grupo que concebesse leitura como construção de sentidos, certamente, um maior número de informantes concordaria que o conhecimento prévio é fundamental.

Conceber leitura como processo colaborativo de construção de sentidos implica, necessariamente, evidenciar o conhecimento que este leitor tem sobre o assunto tratado no texto e como ele aciona este conhecimento ao ler (MORETTO, 2006,

KOCH, 2011). Assim, para os informantes que discordam dessa asserção, leitura depende menos do leitor do que do autor e do texto, propriamente dito.

Bortoni-Ricardo (2010, p. 57), ao tratar de leitura tutorial – aquela na qual o professor é mediador da construção de sentidos feita pelos alunos – afirma que “os próprios alunos devem selecionar as marcas do texto, formular hipóteses e verificá-las, enfim, construir interpretação”. Os autores colocam o leitor em papel de agente de sua leitura, ele é protagonista do texto que constrói durante o ato de ler. Pensando assim, é impossível negar a importância do conhecimento prévio que qualquer leitor aciona ao tentar compreender um texto, como é impossível pensar numa concepção de leitura que não seja essencialmente colaborativa.

A próxima asserção, que trata de conhecimento prévio do leitor, apresenta mais homogeneidade: 30 informantes discordam que “para ler bem, é preciso um conhecimento amplo sobre o assunto ou tema proposto” e apenas 13 concordam.

Novamente, o que está por trás da asserção é a concepção dos informantes sobre leitura. Aqueles que a concebem como momento de interação entre leitor e autor, ambos igualmente ativos, concordam que conhecimento prévio é fundamental; aqueles que, por outro lado, concebem leitura como entendimento dos sentidos que o autor depositou no texto, dão menos importância ao leitor e seu conhecimento. Obviamente, a ideia de ‘conhecimento amplo’ pode influenciar na resposta, pois alguns podem considerar que o conhecimento prévio é importante, mas que este não precisa, necessariamente, ser amplo. Ainda assim, pelo grande número de informantes que discordam, é possível concluir que se trata de uma questão de concepção de leitura.

Kleiman (2011, p. 13), sobre conhecimento prévio afirma que “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. É,

portanto, de acordo com a autora, bastante importante acionar o conhecimento que se tem sobre o assunto a ser lido para se construir sentidos na leitura.

Finalmente, a última asserção desta categoria traz quase unanimidade. 43 informantes discordam que “ler bem é uma capacidade que o aluno tem ou não tem, pouco depende de escola”; 2 não concordam nem discordam e nenhum concorda. Para os informantes, portanto, ler bem é algo que se aprende e se aprende na escola. Obviamente, é preciso esclarecer (e acredito que as entrevistas irão fazê-lo) o que estes informantes estão entendendo por ‘ler bem’. Para Coracini (1995), por exemplo, ler bem significa percorrer, com competência, as marcas deixadas pelo autor e formular ideias e intenções. Veja que a autora sugere seguir marcas para, então, elaborar sentidos. Isso quer dizer que o leitor, mesmo elevado à condição de sujeito de sua leitura, tem um caminho assinalado pelo autor, isto é, há pistas, há um possível trajeto. A concretização deste caminho, entretanto – ou de outros sequer pensados pelo autor – é de autoria do leitor; afinal, segundo a mesma autora, apenas a leitura, entendida como situação de enunciação, pode transformar sinais gráficos em sinais linguístico-textuais.

É possível pensar, a partir dos dados desta categoria, que a ideia de ler bem está diretamente ligada à concepção que se tem de leitura. Ao entender leitura como construção de sentidos, uma boa leitura será aquela na qual o leitor consegue estabelecer sentidos com tranquilidade e segurança, isto é, o leitor não tem grandes dificuldades em estabelecer do que trata o texto e se sente seguro com a sua interpretação. A boa leitura é, portanto, aquela na qual os sentidos do texto são construídos com base em três pilares de forma equilibrada: 1. O conhecimento do leitor; 2. O que o autor propôs como possíveis sentidos e; 3. O padrão

organizacional do texto em termos linguísticos e extralinguísticos (intencionalidade, situacionalidade, informatividade, por exemplo).

Por outro lado, numa concepção de leitura centrada no texto ou naquilo que o autor 'quis dizer', a boa leitura é aquela na qual o leitor consegue 'adivinhar' exatamente o que o texto 'disse'. Em outras palavras, a boa leitura, nesta concepção, pressupõe decifrar os significados contidos no texto, em vez de estabelecê-los por meio da interação. O leitor perde espaço e importância, deixa de ser sujeito de sua leitura, para ser decifrador de um código. Não há interação, posto que não há um sujeito-leitor autônomo, mas sim um sujeito meramente funcional, cuja função é de decifrador. A leitura eficiente é, portanto, aquela em que o leitor "acerta" exatamente o que o autor quis dizer e a leitura ruim, por sua vez, é aquela na qual o leitor "erra", ele entende algo diferente do que foi estabelecido como certo. Nesta concepção, há uma única leitura possível e é errado tudo o que difere dela (BORTONI-RICARDO et. al. 2010; ALMEIDA, 2010).

O principal prejuízo desta concepção de boa leitura é percebido no processo de ensino-aprendizagem escolar, pois ao aluno não cabe jamais a possibilidade de interferir na construção de sentidos para aquilo que lê – a ele cabe, apenas, "acertar" a leitura, ou seja, concordar com o que diz o livro didático ou o professor. Erra o aluno que entende algo diferente daquilo que está definido como a leitura/interpretação correta. O prejuízo está na sensação de passividade e exclusão que o aluno vivencia. Passividade no que tange à sua função como leitor; e exclusão toda vez que ele se atreva a entender algo diferente daquilo já estabelecido como correto. Esses dois aspectos – passividade e exclusão – contribuem diretamente para o distanciamento, cada vez maior, dos adolescentes e jovens do mundo da leitura. Como pode um jovem acostumado a dizer o que pensa se interessar por um

processo no qual o que ele pensa está, quase sempre, errado ou simplesmente não tem valor? Em outras palavras, a escola que trata leitura deste modo está fazendo exatamente o contrário daquilo que deveria fazer: está formando não-leitores (ALMEIDA, 2010).

#### CATEGORIA 6 - O bom leitor.

Diretamente relacionada à categoria anterior, esta trata das crenças dos informantes sobre o que caracteriza o bom leitor. Há, como acontece em outras categorias, afirmações que tratam não só do conceito de bom leitor, exclusivamente, mas que também dialogam com outras categorias.

Fazem parte desta categoria as seguintes asserções:

- 23 - Alunos que escrevem bem são bons leitores
- 24 - O aluno que lê mais escreve melhor
- 25 - O aluno que lê mais é um bom leitor
- 26 - Um aluno que vem de um ambiente familiar letrado lê com mais facilidade
- 27 - O aluno lê melhor quando é bem motivado pelo professor
- 28 - O bom leitor lê rápido
- 29 - O bom leitor lê muitos livros
- 30 - O bom leitor prefere textos longos
- 31 - O bom leitor sempre entende exatamente o que o autor quis dizer
- 32 - Uma boa leitura do aluno é consequência direta de uma boa estratégia de ensino do professor
- 35 - O aluno advindo de classes sociais menos favorecidas apresenta mais dificuldades para ler bem

As respostas dadas pelos informantes formam o quadro abaixo:

23						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	24	6	13	2	0	

24						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
8	28	3	6	0	0	

25						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
3	11	4	24	3	0	

26						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
2	17	3	20	3	0	

27						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
6	25	6	8	0	0	

28						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	4	0	41	0	0	

29						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	12	3	26	4	0	

30						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	3	3	39	0	0	

31						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	5	4	32	4	0	

32						TOTAL
						45
CT	C	NCND	D	DC	SR	
3	12	10	20	0	0	

35						TOTAL
						45
CT	C	NCND	D	DC	SR	
2	2	4	29	8	0	

Quadro 8 – respostas à categoria 06 do inventário.

As asserções desta categoria podem ser agrupadas em quatro subcategorias, sendo elas:

1. Asserções que tratam da relação da leitura com escrita:

23. Alunos que escrevem bem são bons leitores

24. O aluno que lê mais escreve melhor

25. O aluno que lê mais é um bom leitor

A maioria dos informantes, como revelam os dados, acredita numa estreita relação entre leitura e escrita. Acreditam que alunos que escrevem bem são bons leitores e que alunos que leem mais escrevem melhor.

Esta crença reforça, primeiramente, uma concepção de leitura bastante ligada ao texto escrito. Também reforça uma ideia de quantidade em detrimento da qualidade. Sabe-se que ler e escrever, embora formem um *continuum* comunicacional (MARCUSCHI, 2010), não são ações que, automaticamente, interferem uma na outra. A boa leitura, aquela feita conscientemente, aquela que promove emancipação crítica, que promove interação e que expande o conhecimento tanto linguístico como de mundo do leitor, certamente, contribui para uma escrita melhor,

também capaz de funcionar como um espaço de interação, de emancipação e expressão crítica. Zilberman (2005, p. 85) afirma que “a leitura implica aprendizagem, quando a subjetividade do leitor é acatada”, isto é, quando ele é agente de sua leitura.

Entretanto, qualquer leitura feita de qualquer forma não contribui para melhorar nem a leitura, propriamente dita, nem a escrita.

Como aponta Freire (1999, p. 20)

temos de ler mesmo; temos de ler seriamente, mas LER<sup>12</sup>, isto é, temos de nos adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto.

A última asserção desta subcategoria traz a ideia de quantidade de leitura como critério para ser um bom leitor. A maioria discorda, o que leva à conclusão de que para a maioria dos informantes, ler bem não tem relação com o quanto se lê. Realmente, o bom leitor não é, necessariamente, um leitor que lê muito, mas um leitor que lê bem, isto é, aquele que, lembrando Coracini (1995) é capaz de formular sentidos a partir das pistas encontradas num texto.

2. Asserções que tratam das origens do leitor:

26. Um aluno que vem de um ambiente familiar letrado  
lê com mais facilidade

---

<sup>12</sup> Destaque do autor.

35. O aluno advindo de classes sociais menos favorecidas apresenta mais dificuldades para ler bem

Tornar-se um bom leitor é um processo, isto é, ler bem requer tempo, prática e, acima de tudo, oportunidade democrática e emancipatória de construir sentidos para aquilo que se lê, isto é, consciência do papel ativo do leitor. Neste sentido, o ambiente familiar pode ser um espaço privilegiado para se desenvolver a boa leitura, principalmente por não ser um ambiente cerceado pela necessidade de correção presente na escola. A escola tradicional brasileira costuma dualizar as coisas em certas ou erradas, a família não. A família pode permitir à criança liberdade de construção de sentidos. Muitas vezes, uma criança que ainda não lê, diante de um livro com figuras, imagina a história ou lembra partes dela (contada por um adulto) e cria o que não lembra. Neste momento, a criança está lendo. Está propondo caminhos interpretativos para as figuras, está atribuindo a elas uma ordem, uma organização, uma sequencialização. Todo este processo é extremamente valioso e, infelizmente, parece se perder na escolarização.

Entretanto, há famílias nas quais inexitem práticas de letramento, isto é, famílias cujos pais e mães não costumam ler e, conseqüentemente, não leem para seus filhos. Isso se dá por diversas razões, mas as condições socioeconômicas estão, seguramente, entre as principais. O fator social relaciona-se à segunda asserção desta subcategoria que, por sua vez, não pode ser desconectada da primeira.

A ausência de práticas de letramento na infância vai deixar o itinerário do leitor em formação mais trabalhoso, mas não impede sua emancipação. Sabemos que a leitura é um dispositivo cultural e, como qualquer outro, quanto mais cedo entrar na

vida de uma pessoa, mais facilmente se tornará parte constituinte de sua identidade (ALCÂNTARA, 2012).

Na falta de um ambiente familiar letrador, a escola passa a ser a principal agência de letramento com a qual a criança e o jovem vão manter contato. O professor pode ser, muitas vezes, a única pessoa no entorno de uma criança a manusear textos escritos, a promover a leitura, a criar espaço para o contato com a palavra escrita. Por tudo isso, é tão importante refletir sobre o papel do professor como agente de letramento; por isso é importante discutir questões sobre leitura e escrita em todas as instâncias da formação do professor, seja inicial ou continuada, o professor precisa, urgentemente, refletir sobre seu papel na formação de leitores competentes, críticos e autônomos.

Há praticamente um empate nas respostas à asserção 26, que trata do letramento no ambiente familiar. Por pequena vantagem, o grupo parece crer que o ambiente não interfere na qualidade do leitor. Como exposto acima, quanto mais cedo se começa a ler, melhor tende a ser a leitura, entretanto isso não é regra. Algumas das narrativas pessoais, descritas no capítulo 05 desta tese corroboram a ideia de que, mesmo advindo de um ambiente com pouco letramento, o sujeito pode se tornar leitor. Como dito, não há impedimento, mas sim, um caminho que exige mais esforço para ser caminhado. Lembrando que muitos dos informantes deste inventário são, também, os autores das narrativas, é possível perceber o emprego das experiências pessoais para interpretar um dado do inventário e, portanto, a presença mais forte da crença do que da teoria.

Em relação à asserção 35, a maioria dos informantes concorda que será mais difícil para o sujeito advindo de classes sociais menos favorecidas se tornar um bom leitor. O que parece acontecer, entre os informantes, entre uma e outra asserção

desta subcategoria, é uma dissociação entre classe social e nível de letramento. Tradicionalmente, as classes menos favorecidas são, também, aquelas com menor nível de letramento. Desse modo, se a maioria enxerga dificuldade em alguém socialmente desfavorecido tornar-se um bom leitor, a mesma dificuldade deveria aparecer em relação ao letramento familiar, mas isso não acontece.

Letramento, como exposto anteriormente, é um conceito ainda novo e, talvez por isso, os informantes não o tenham associado ao nível socioeconômico. Entendendo Letramento como o conjunto das práticas sociais que se dão por meio da língua escrita, admite-se que existe forte relação entre leitura, escrita e vida social (ROJO, 2009, CAVALCANTI, 2003, KLEIMAN, 2003, SIGNORINI, 2001). Relação esta que parece ainda não consolidada para a maioria dos informantes.

A contradição entre as respostas a essas duas asserções revela uma crença do grupo ainda em elaboração: a crença de que as condições econômicas e de letramento da família interferem na formação do leitor.

### 3. Asserções que tratam da relação entre o bom leitor e a escola:

27 - O aluno lê melhor quando é bem motivado pelo professor

32 - Uma boa leitura do aluno é consequência direta de uma boa estratégia de ensino do professor

31 informantes acreditam que o aluno lê melhor quando é motivado pelo professor. Esta asserção revela uma crença que põe em destaque o que alguns

autores estão tratando como leitura tutorial ou mediada (MORETTO, 2006; BORTONI-RICARDO, 2010). Segundo esta ideia, o professor passa a exercer o papel de facilitador dos caminhos a serem traçados pelos alunos/leitores. A leitura, como ação coletiva e colaborativa, feita em sala de aula, tende a fornecer ao aluno em formação como leitor mais segurança para propor sentido para o que lê. Os possíveis obstáculos linguísticos, textuais e/ou interacionais poderão ser superados com a ajuda do professor e dos outros alunos. Neste sentido, a motivação do professor, ou como postula Calkins (1989), o envolvimento criado pelo professor é de fundamental importância. Para a autora, envolvimento é mais que motivação, porque corresponde ao despertar de um interesse intrínseco do sujeito aprendiz pelo objeto de aprendizagem. Uma vez motivado, o sujeito constrói seu caminho com muito mais autonomia; a motivação – aquele esforço diário para ganhar os alunos – torna-se desnecessária.

Em relação à asserção de número 32, houve pequena vantagem das respostas concordando que uma boa estratégia do professor terá, como consequência, a boa leitura do aluno. Fato é que as coisas não acontecem, assim, de forma automática. Retomando a autora acima citada, o professor deveria procurar envolver os alunos, mais que motivá-los. Entretanto, este processo é bem mais complexo e requer determinados recursos que nem sempre o professor dispõe. Vale pensar, também, o que se considera uma 'boa estratégia' do professor. Considerando uma leitura libertadora e crítica, uma boa estratégia do professor consiste em promover um ambiente amigável à iniciativa do aluno, à sua livre expressão e aberto à negociação dos sentidos. Boa estratégia pode ser, muitas vezes, nenhuma estratégia específica, mas simplesmente a leitura do texto como ele é, sem didatizá-lo, ou seja, de forma genuína, com suas nuances, dificuldades, traços significativos etc. Trazendo o

aluno, desse modo, o mais próximo possível da leitura feita na vida e não do artificialismo que por vezes se instaura na escola.

4. Asserções que tratam das ações do bom leitor:

35. O bom leitor lê rápido

36. O bom leitor lê muitos livros

37. O bom leitor prefere textos longos

38. O bom leitor sempre entende exatamente o que o autor quis dizer

A grande maioria dos informantes discorda das asserções desta subcategoria. É possível, a partir deste resultado, afirmar que, para este grupo, o bom leitor não precisa ler rápido nem ler muitos livros, que ele não prefere, necessariamente, textos longos e que ele, nem sempre, entende exatamente o que o autor quis dizer.

Este último item tem, novamente, relação com a concepção de leitura. Dentro de uma visão de leitura pautada na interação, o bom leitor não é o que entende o que o autor quis dizer, mas aquele que estabelece com o texto e com o autor uma interação profícua, propondo sentidos para o que lê, estabelecendo novos itinerários para a leitura.

Para Lira (2010, p. 19):

É este [o leitor] que, a partir de suas experiências e contextos, em constante atividade de recontextualização, possui o poder de dar sentido aos textos produzidos em todos os tempos

O que o autor chama de recontextualização trata-se da reinauguração do texto efetivada pelo discurso, conforme assinala Coracini (1995), isto significa

afirmar que o leitor, ao produzir leitura (ORLANDI, 2010), está colocando em uso seu discurso, ou seja, está produzindo enunciados. Ler está longe, assim, de ser uma atividade passiva, focada na recepção e processamento de informação, como já se pensou. Ler é, ao mesmo tempo, produzir e produzir-se: produzir discurso e produzir subjetividade.

Para finalizar a análise desta categoria, retomo Lira (2010, p. 86), “que magníficas não seriam as escolas escolhendo textos multiculturais para seus alunos lerem, analisarem e até mesmo proporem novas formas!” criando, assim, alunos sujeitos de seus discursos, de suas leituras, desenvolvendo autonomia e, o mais importante, tornando-se realmente leitores.

#### CATEGORIA 07 - Leitura na escola.

Esta, que é a maior categoria do inventário, com 11 asserções, divide-se em duas subcategorias: uma com asserções que tratam, especificamente, da escola pública e outra que trata de tópicos variados relacionados ao ensino-aprendizagem de leitura.

Compõem esta categoria as seguintes asserções:

36 - Os alunos de escola pública não leem bem

37 - É difícil ensinar leitura para os alunos de escola pública

38 - Alunos de escola pública não gostam de ler

40 - A leitura feita na escola não interfere no dia-a-dia dos alunos de escola pública

47 - A função principal da leitura na escola pública é de fixação do conhecimento gramatical

48 - O tema para a leitura deve partir sempre do livro didático ou do professor

49 - A leitura deve ser feita em casa para não perder tempo na aula

50 - A escola deve priorizar a leitura de clássicos da literatura

51 - A leitura na escola deve priorizar os bons textos escritos

52 - A escola é o único espaço onde a maioria dos alunos tem acesso à leitura

53 - Leitura, na escola, não é ensinada, mas sim cobrada

As respostas dos informantes às asserções, por sua vez, compõem o quadro abaixo:

Questão 36						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
1	3	0	40	1	0	

Questão 37						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
1	14	3	25	2	0	

Questão 38						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
2	5	0	29	9	0	

Questão 40						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	3	0	35	7	0	

Questão 47						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	4	0	26	15	0	

Questão 48						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	0	1	36	8	0	

Questão 49						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
2	12	6	22	3	0	

Questão 50						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	44
5	28	2	9	0	1	

Questão 51						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
2	6	4	28	5	0	

Questão 52						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	7	3	35	0	0	

Questão 53						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
6	22	3	14	0	0	

Quadro 9 – respostas à categoria 07 do inventário.

#### A. SUBCATEGORIA 01

É fundamental que se entenda que, para alguns sujeitos, tornar-se leitor é um ato político de rebeldia. Como bem assinalou Soares “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor” (SOARES, 1998, p. 25). Ler e ser leitor são coisas diferentes. Aprender a ler significa ser capaz de dominar um código linguístico e estabelecer para ele algum sentido; ser leitor, por outro lado, implica trazer a leitura para o mundo cotidiano das relações sociais, profissionais, culturais etc.

Está, em geral, na escola pública brasileira este aluno mais excluído socialmente e é a escola pública, também, que mais diretamente sofre os efeitos das políticas públicas educacionais. Por isso, nesta categoria, houve a preocupação em criar asserções que tratam diretamente dela.

Este tornar a leitura parte da vida requer tempo, requer investimento. Às políticas assistencialistas do governo, importantíssimas para quem delas mais precisa, é necessário somar políticas de letramento (tais como PRONATEC, FIES, PROUNI): o povo que sai, aos poucos da miséria, precisa ser o povo que adentra o mundo da leitura. Só assim poderá esse povo, efetivamente, mudar sua história; pois leitura, como reforça Soares, é, por si só, democratizante.

Para Soares (2008, p. 20), ainda:

uma democracia cultural plena supõe que todos os cidadãos tenham acesso à leitura, isto é, supõe uma distribuição equitativa das condições de possibilidade de leitura e do direito à leitura.

A escola deveria, como bem postula Faria (2012, p. 191), “ser o lugar onde os jovens poderiam consultar o mundo”. Em vez disso, a escola, de modo generalizante, parece ser o lugar onde se vai para aprender a não gostar de ler. Não existe uma criança que, antes de ir para a escola, não adore a ideia de ler e escrever. Elas escrevem em tudo que podem (e até onde não podem), tentam ler tudo e se não sabem, inventam. Basta, entretanto, ir para a escola que, aos poucos elas vão deixando de lado o interesse pela leitura e pela escrita. E essas crianças chegam à universidade, em sua maioria, não familiarizadas com o mundo letrado. Algo errado acontece neste percurso: a escola, de modo geral, parece desensinar.

Aos mais abastados culturalmente, a escola pública (ainda generalizando) parece pouco; aos menos, ela parece muito. O fato é que a escola, num processo de desconhecer-se, também desconhece seu público e, desse desencontro, nasce uma série de insatisfações que desembocam na indisciplina, no desinteresse, na apatia – tanto de alunos quanto de professores.

Silva (2012, p. 193), a este respeito, afirma que:

Essa escola chamada a correr contra o tempo na apresentação de diversas propostas curriculares, modelos de trabalhos pedagógicos, formação rápida de pessoas para mão de obra, não dá conta nem da aprendizagem enquanto construção do ser; nem de representar uma instituição promotora das necessidades do mercado de trabalho.

Em relação às respostas, com exceção de três asserções, todas as outras tiveram vasta maioria de respostas discordantes, o que demonstra um nível maior de proximidade entre os informantes.

Observando as respostas dos informantes às asserções desta subcategoria, é possível perceber a presença de algumas crenças que, de certa forma, contradizem o senso comum. A maioria dos informantes, por exemplo, discorda que seja difícil ensinar leitura para alunos de escola pública e que os alunos não gostam de ler. A maioria também discorda que a leitura feita na escola não interfere no dia-a-dia dos alunos e que a função da leitura escolar é apenas fixar conteúdo gramatical.

Os informantes desta pesquisa se mostram otimistas em relação ao ensino de leitura na escola pública. Suas crenças sinalizam a ideia de que não só é possível ensinar a ler, mas também de formar, de verdade, alunos leitores.

De fato, dizer que jovens não leem é uma inverdade. Eles leem muito, mas, em geral, aquilo que faz parte de seu universo de interesse. Como aponta Cintra (2014, p. 06) “hoje, jovens e adultos leem muito nos celulares, na internet, nos games.”

Embora leitores, são leitores, em geral, limitados ao que dominam em relação a tema, gênero, suporte. Admite-se que um bom leitor seja capaz de construir sentidos para quaisquer modalidades textuais, com maior ou menor facilidade. E é exatamente neste ponto que a escola, em geral, e a pública, principalmente, precisa agir: ela precisa expandir o universo discursivo do aluno, apresentando-lhe novos autores, novos assuntos, gêneros e suportes. A leitura literária passa a ser, assim, a grande meta da escola, mais precisamente, da aula de português. Levar o aluno a ser um leitor *literaturizado* deve ser um dos objetivos centrais da aula de língua portuguesa. Veja que para chegar ao ponto de apreciar literatura, de verdade, o aluno passou por todo um percurso textual que inclui outros gêneros e suportes. O aprendiz sai de seu mundo discursivo e passa a ‘navegar’ por outros mares, outras modalidades textuais. A escola, assim, deve partir do que o aluno já lê para levá-lo

ao que ele pode e precisa ler, ao que lhe é direito como cidadão. Literatura não é obrigação, é direito, como assinala nosso grande crítico Antônio Cândido. Está, portanto, no próprio aluno a chave para torná-lo o aluno leitor que a escola quer, só é preciso respeitar o seu itinerário, respeitando seus gostos, suas preferências e mostrando, devagar, que há outras formas de se lidar com a palavra escrita, outras formas de expressão, que podem ser, também, muito interessantes. O importante, como assinala Todorov (2009), é colocar esse sujeito que já lê em contato intenso e constante com o que se quer que ele passe a ler: a literatura. Não adianta falar da obra a alguém acostumado a 'navegar' por conta própria - é preciso inserir o sujeito nela: naufragá-lo de leituras.

Essa expansão do universo de leitura do aluno no ambiente escolar não é fácil, mas é possível se for realizada como uma ação mediada, como uma colaboração. Silva (2012, p. 199), ao concluir seu trabalho, afirma que: "a mediação em sala de aula torna-se uma necessidade para que os alunos consigam interagir com o que leem". Se há mediação, a interação leitor x texto x aluno, proposta aqui anteriormente, tende a acontecer de forma mais natural e o ensino da leitura torna-se, assim, menos difícil, inclusive o da leitura literária.

## B. SUBCATEGORIA 02

Compõem a subcategoria 02 asserções que tratam de aspectos variados da leitura na escola. São elas:

48 - O tema para a leitura deve partir sempre do livro didático ou do professor

49 - A leitura deve ser feita em casa para não perder tempo na aula

50 - A escola deve priorizar a leitura de clássicos da literatura

51 - A leitura na escola deve priorizar os bons textos escritos

52 - A escola é o único espaço onde a maioria dos alunos tem acesso à leitura

53 - Leitura, na escola, não é ensinada, mas sim cobrada

A vasta maioria dos informantes discorda que o tema para a leitura deva partir sempre do livro didático ou do professor. Para os informantes, é possível pensar que aquilo que o aluno lê não deve ser imposto a ele, mas negociado. Também discordam que a leitura deva ser feita em casa, ou seja, parecem corroborar a ideia, já apresentada aqui, da leitura tutorial (BORTONI-RICARDO, 2010) e da mediação (SILVA, 2012) como importantes ao processo de ensino-aprendizagem de leitura na escola.

Os informantes, em sua maioria, concordam que a escola deve priorizar a leitura dos clássicos da literatura. Conforme defendido há alguns parágrafos, à escola realmente cabe introduzir o aluno ao mundo da literatura. Cintra (2014, p. 07), corroborando esta ideia, afirma que “se o estudante perder a oportunidade de ler os clássicos de nossa língua na escola, é provável que nunca mais venha a conhecê-los”. Por isso, um dos papéis importantes da escola, neste movimento de ampliação do universo discursivo dos alunos, é o de introduzi-los ao mundo da literatura canônica. E este processo precisa acontecer, como já posto, de forma mediada ou tutorial.

Embora defendam a leitura dos clássicos, a maioria dos informantes se diz contrária à ideia de que, na escola, devam-se ler apenas os bons textos escritos.

Certamente, eles estão demonstrando, novamente, aquele itinerário – já exposto anteriormente – de concepção de leitura. Aqui, parecem estar pensando num conceito de leitura que extrapola o da leitura do texto escrito e, neste sentido, a escola deve, também, trabalhar outras modalidades de texto, inclusive os orais.

Os informantes também discordam que a escola seja o único espaço onde a maioria dos alunos têm acesso à leitura. Realmente, se pensarmos em letramento digital (FREITAS, 2010), os alunos leem, atualmente, muito mais fora do que dentro da escola. Eles levam, inclusive, para as suas relações sociais, aspectos que advêm de seu letramento digital – amizades, paqueras, namoros que se iniciam e terminam, muitas vezes, por *SMS, Whatsup, chat, posts etc.*

Finalmente, a maioria deles concorda que a escola não ensina leitura, mas apenas cobra. Esta asserção dialoga diretamente com as experiências dos informantes como estudantes e revela certo distanciamento entre o que a teoria postula como leitura tutorial ou mediada e o que eles, possivelmente, vivenciaram como alunos de educação básica. Numa perspectiva de leitura sustentada na mediação, a escola, efetivamente, ensina a ler, pois o professor deve ler junto com os alunos. Por outro lado, numa perspectiva de leitura centrada no código e de ensino de leitura centrada no professor, realmente não se ensina, apenas se cobra, isto é, propõe-se que o aluno leia algo para que ele execute determinada tarefa, sem a mediação tão necessária para que o leitor menos experiente possa, com competência, construir sentidos para o que lê.

Esta categoria revela importantes crenças dos informantes. Revela, por exemplo, que eles se mostram otimistas quanto ao ensino de leitura na escola pública. Eles demonstram, por meio de suas respostas, que o ensino de leitura deve ser um processo colaborativo e negociado, no qual professor e alunos têm voz e

devem usá-la. Finalmente, demonstram, uma vez mais, um caminho sendo caminhado em relação ao conceito de leitura – de algo centrado no texto escrito para algo que o extrapola e que se define pela construção de sentidos e, portanto, pela interlocução entre duas ou mais pessoas.

#### CATEGORIA 08 - Ensino de leitura x ensino de outras habilidades

Esta categoria do inventário trata do ensino de leitura em relação ao ensino de outras habilidades.

Compõem esta categoria as seguintes asserções:

- 41 - Ensinar escrita é menos importante que ensinar leitura
- 42 - Ensinar a ler é mais importante do que ensinar a falar
- 43 - É mais difícil ensinar leitura do que ensinar escrita
- 44 - É mais difícil ensinar leitura do que ensinar gramática
- 45 - É mais importante que o aluno aprenda gramática do que leitura
- 46 - Ensinar a escrever é um processo completamente diferente de ensinar a ler

As respostas dos informantes, por sua vez, formam o seguinte quadro:

Questão 41	TOTAL
------------	-------

						45
CT	C	NCND	D	DC	SR	
0	0	0	33	12	0	
Questão 42						TOTAL
						45
CT	C	NCND	D	DC	SR	
0	0	2	36	7	0	
Questão 43						TOTAL
						45
CT	C	NCND	D	DC	SR	
0	10	0	35	0	0	
Questão 44						TOTAL
						45
CT	C	NCND	D	DC	SR	
2	12	0	31	0	0	
Questão 45						TOTAL
						45
CT	C	NCND	D	DC	SR	
0	0	0	32	13	0	
Questão 46						TOTAL
						45
CT	C	NCND	D	DC	SR	
9	6	10	13	7	0	

Quadro 10 – respostas à categoria 08 do inventário.

Esta é, até agora, a única categoria em que todas as asserções tiveram maioria absoluta de respostas discordantes. Os informantes discordam, portanto, que ensinar a escrever é menos importante que ensinar a ler; que ensinar a ler, por sua vez, é mais importante que ensinar a falar. Discordam que é mais difícil ensinar a ler do que ensinar a escrever ou ensinar gramática. Discordam que seja mais importante ao aluno a gramática do que a leitura e, finalmente, discordam que ensinar escrita e leitura sejam processos completamente diferentes.

Diante disso, é possível entender que, para os informantes, não existe uma relação de hierarquização de importâncias ou dificuldades entre o ensino de leitura e o ensino de outras habilidades ou saberes.

Apesar de a maioria dos informantes discordarem das asserções, apenas em duas há unanimidade, isto é, todos os informantes discordam que ensinar escrita seja menos importante que ensinar leitura e também que seja mais importante aprender gramática que leitura. Veja que as duas asserções tratam da importância da leitura e, para os informantes, seu ensino é tão importante (senão mais) quanto o da escrita e da gramática.

Tratada como arquivcompetência pelo ENEM, por seu caráter multidisciplinar, a leitura é igualmente importante em língua portuguesa como em outras áreas do conhecimento. Não há, realmente, uma hierarquia entre os conhecimentos pelos quais a aula de português é, especificamente, responsável. É fato que os conhecimentos e habilidades, antes de se dicotomizarem, somam-se no esforço de compreender a comunicação e os fenômenos da linguagem verbal humana. Assim, leitura, escrita, fala, audição, conhecimentos metalinguísticos, textuais, interacionais etc, são igualmente importantes para quem usa a língua e para quem a ensina. As crenças dos informantes corroboram a ideia de colaboração entre os saberes no processo de ensino-aprendizagem; o que está em sintonia com as ideias mais recentes em linguística aplicada, que pregam, como postula Moita Lopes (2006), por exemplo, uma linguística aplicada indisciplinar, isto é, sem fronteiras artificiais para o conhecimento. Se tais fronteiras não cabem entre disciplinas, quiçá entre habilidades e conhecimentos intrínsecos a uma mesma área, como é o caso da leitura, da escrita e da gramática na aula de português, por exemplo.

## CATEGORIA 09 - globalização e internet.

Esta é a menor das categorias do inventário, com apenas duas asserções, sendo elas:

- A globalização exige mais bons leitores do que bons escritores ( )
- A internet não significa um novo espaço de leitura para o aluno de escola pública ( )

É importante dizer que, embora a internet tenha tido especial importância nesta tese, principalmente ao se falar sobre o quanto o jovem lê atualmente, o inventário seguiu parâmetros bastante rígidos em sua formulação, como ficou demonstrado no capítulo anterior e, dentre esses parâmetros, mereceu atenção as discussões em formato de grupo focal e as narrativas autobiográficas e, nesses dois instrumentos, a internet praticamente não foi mencionada. Nas conversas com os informantes, ela foi bem pouco falada e não apareceu nas narrativas. Este dado parece revelar que, para este grupo de informantes, em particular (e este é um dado bastante particular, a meu ver), a internet ainda não se configura como um espaço de leitura ou o que eles concebem como conceito de leitura não se coaduna com as ações que eles comumente fazem nos ambientes virtuais.

De qualquer modo, o quadro que se compõe a partir das respostas dos informantes para as asserções desta categoria é o seguinte:

Questão 54						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	12	2	25	6	0	

Questão 55						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	0	0	40	5	0	

Quadro 11 – respostas à categoria 09 do inventário

Os informantes, em sua maioria, discordam das duas asserções. Para eles, então, a globalização não exige mais bons leitores que bons escritores e ela, também, não representa um novo espaço de leitura para o aluno de escola pública. Com esta última asserção, nenhum dos informantes concordou.

Cabem duas possibilidades de entendimento desses dados, principalmente dos relativos à segunda asserção. Novamente está em jogo a concepção de leitura dos informantes – se eles entendem leitura de forma mais convencional, eles acabam por não entender a internet como um novo espaço de leitura. Por outro lado, eles podem estar demonstrando sua posição em relação ao acesso do aluno da escola pública ao mundo digital, segundo a qual, eles não parecem acreditar que este aluno tenha real acesso à internet.

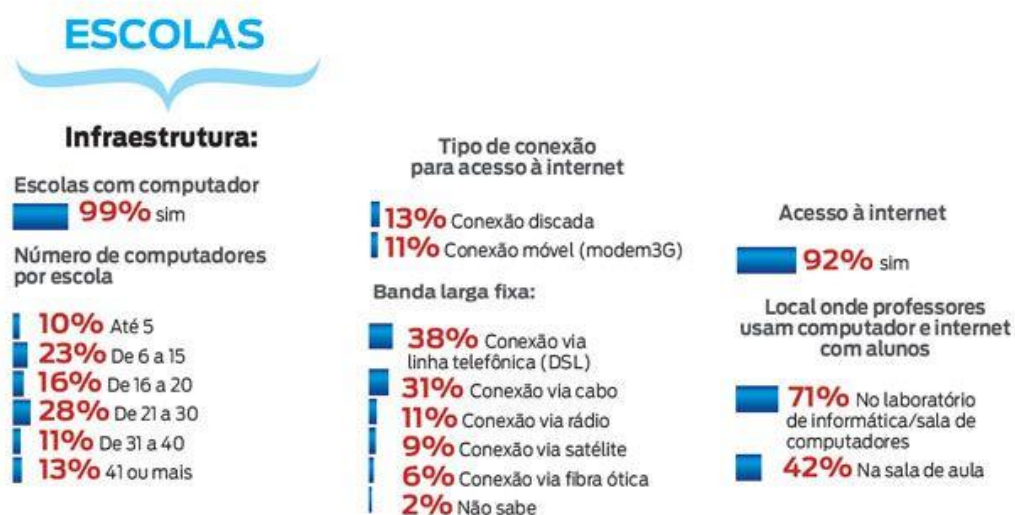
O MEC (Ministério da Educação e Cultura), em associação com a ANATEL (Agência Nacional de Telecomunicação) e o MPOG (Ministério do Planejamento),

desde 2008, com a aprovação do Programa Banda Larga nas escolas (PBLE), está expandindo o acesso das escolas de educação básica à internet. Entretanto, há problemas neste programa, como apresenta o site da revista 'Escola Pública' ([www.revistaescolapublica.uol.com.br](http://www.revistaescolapublica.uol.com.br)):

O cenário parece positivo: praticamente todas as escolas brasileiras têm um computador e 92% delas estão conectadas à internet. Os problemas aparecem quando os dados são analisados com um olhar mais metuculoso: o número de computadores em cada escola ainda é insuficiente, eles costumam ser instalados em locais inadequados ao uso pedagógico e a conexão à internet tem baixa velocidade nas escolas públicas. Além disso, falta capacitação aos professores para usar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no ensino.

É importante destacar que a dificuldade dos professores não parece ser, exatamente, com a internet, mas sim com seu uso como ferramenta de ensino-aprendizagem. Pesquisa publicada pelo site da Agência Brasil – empresa Brasil de comunicação ([www.memoria.ebc.com.br](http://www.memoria.ebc.com.br)) aponta que 96% dos professores utilizam a internet em casa. O problema, portanto, é o uso efetivo da internet nas aulas.

Em relação ao PBLE, o artigo no site da revista 'Escola Pública' traz um quadro elucidando os números do programa:



Quadro 12 – dados estatísticos do acesso das escolas à internet

O quadro é bastante positivo, entretanto insuficiente. Ter acesso pleno à internet, atualmente, não é mais apenas um direito do cidadão, é, na verdade, parte fundamental de sua cidadania. Se educar significa formar cidadãos, educar, portanto, precisa incluir cada vez mais o educando no mundo informatizado.

A maioria dos informantes também acredita que a internet não exige mais bons leitores do que bons escritores. É possível perceber que esses informantes parecem entender a internet como um espaço interativo, isto é, um espaço no qual o sujeito é, ao mesmo tempo, leitor e escritor e que exige, portanto, bons usuários da língua, seja lendo ou escrevendo. Por outro lado, pode revelar, novamente, uma concepção conservadora de leitura, na qual a leitura digital não se configura, exatamente, como leitura assim como a escrita na internet também não é escrita.

Vale ressaltar que, em se tratando de crenças, essas incertezas são naturais. O objetivo não é definir, exaustivamente, crenças assim tão específicas, mas sim abrir caminhos para que outras pesquisas o façam. Este tese busca estabelecer um itinerário de pesquisa sobre crenças na formação do professor de português;

itinerário este ainda pouquíssimo explorado no Brasil. Há crenças mais gerais em relação à leitura e seu ensino, que podem ser definidas e discutidas com os instrumentos utilizados para a coleta de dados realizada neste trabalho; outras, entretanto, carecerão de mais estudo para serem, efetivamente, definidas. As crenças nascem da relação do sujeito com seu entorno e com tudo o que ele envolve e, como este entorno não é fixo ou absoluto, mas sim algo movediço e relativo, as crenças também são mutantes, dinâmicas, por vezes contraditórias e essencialmente contextuais. Isto implica desprender-se da necessidade de se chegar a verdades absolutas e prontas. A pesquisa sobre crenças existe exatamente na incerteza e é da incerteza que ela se alimenta – afinal, a certeza está na base do conhecimento e não da crença: a crença está naquilo que, mesmo não se sabendo ao certo, crê-se válido.

#### CATEGORIA 10 - O professor de leitura.

O professor de leitura, tradicionalmente, é o professor de português; embora os alunos sejam leitores em todas as disciplinas do currículo escolar. De fato, os alunos leem em todas as disciplinas, mas é na aula de português que a leitura *per se* torna-se objeto de estudo. Ao passo que nas outras áreas, ela é ferramenta para se aprender algo, na aula de português, ela é o próprio objeto que se aprende, isto é, a leitura, na aula de português, é meio e fim, ao mesmo tempo. Por meio da leitura é que se aprende leitura, em outras palavras, é lendo que se aprende a ler.

Compõem esta categoria, as seguintes asserções:

As seguintes asserções fazem parte desta categoria:

56 - Para ensinar leitura o professor precisa ser um bom leitor

61 - Um bom professor de leitura é aquele que conhece bem a gramática e o vocabulário da língua

62 - Um bom professor de leitura é aquele que sabe como transmitir esse conhecimento para seus alunos

As respostas dos informantes, por sua vez, formam o quadro abaixo:

Questão 56						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
9	30	0	6	0	0	

Questão 61						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
6	26	0	10	3	0	

Questão 62						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
13	25	4	3	0	0	

Quadro 13 – respostas dadas à categoria 10 do inventário.

As respostas revelam possíveis crenças dos informantes sobre o papel do professor de português no processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente, para 39 dos 45 informantes, o bom professor de leitura deve ser um bom leitor. Sem

dúvida, alguns teóricos, ao defenderem a leitura tutorial ou mediada (BORTONI-RICARDO, 2010; MORETTO, 2006) como maneira mais adequada de se lidar com a leitura na escola, estão assumindo a ideia de que o professor de leitura seja, efetivamente, um bom leitor. Entretanto, como dito anteriormente, a relação entre ser um bom leitor e ser um bom professor de leitura não é automática. O fato é que realizar uma atividade bem não significa, necessariamente, saber ensiná-la bem. Ao fato de ser um bom leitor, devem ser somados outros elementos ao professor para que ele possa desenvolver, também, no aluno esta competência.

O professor bom leitor é, antes de qualquer coisa, alguém que entende o ensino-aprendizagem de leitura como um processo e, mais que isso, como um processo essencialmente dialógico e colaborativo. Além disso, este professor é alguém verdadeiramente interessado em seu aluno e com ele envolvido, isto é, o bom professor de leitura conhece bem seu aluno, sabe de seus interesses e suas dificuldades e se mostra disposto a ajudar na construção de sentidos. Não é alguém com respostas prontas a perguntas artificialmente formuladas, mas alguém com perguntas genuínas inserido num processo de construção coletiva de respostas possíveis. Ler, para o professor bom leitor, é um caminho a ser descoberto na caminhada e a caminhada é a soma dos passos dados a cada nova leitura. Em outras palavras, aluno e professor se colocam juntos como sujeitos constituintes do processo de leitura como prática social, na qual eles estão de um lado, do outro está o autor e intermediando essas duas dimensões discursivas está o texto.

32 informantes concordam que o bom professor de leitura é alguém que domina vocabulário e gramática, contra 13 que discordam. Anteriormente, na categoria 'para ler bem', a maioria dos informantes concordou que o conhecimento do vocabulário seja importante para a boa leitura, mas discordaram quanto ao papel

da gramática. Ou seja, para a maioria dos informantes, para se ler bem, a gramática não é tão importante quanto o vocabulário.

Agora, entretanto, a maioria concorda que, para ensinar leitura, o professor deve dominar tanto a gramática quanto o vocabulário. Certamente está em jogo a concepção que se tem de professor de português: o professor visto como aquele que detém o conhecimento metalinguístico, que é capaz de dizer, com certeza, o que as palavras do texto significam e que sabe explicar as regras gramaticais segundo as quais determinado texto é organizado. A concepção de texto fica diminuída ao texto verbal escrito e a concepção de leitura ao entendimento dos sentidos que o texto tem.

Em outras palavras, condicionar o bom professor ao seu domínio de vocabulário e de gramática é diminuir sua importância como sócio na construção de sentidos juntamente com o aluno leitor. Obviamente, o professor de português precisa conhecer o vocabulário presente no texto que ele, muito provavelmente, propôs para a leitura; assim como deve ser alguém que domina a gramática da língua que ensina. Entretanto não é este saber que faz dele um bom professor, mas sim o que ele faz com o que sabe, isto é, como ele usa seu conhecimento em prol da emancipação do aluno como leitor, capaz de estabelecer sentidos para o que lê, ainda que sem pleno domínio da gramática e do vocabulário. Ações como inferências, como uso do conhecimento de mundo, uso do contexto (ou contexto), estrutura e formação das palavras (prefixos e sufixos conhecidos, por exemplo) podem ser tão úteis ao leitor em formação quanto o conhecimento gramatical ou lexical propriamente dito (senão mais). De modo algum deve o professor abrir mão do conhecimento especificamente linguístico, o que é preciso atentar é para sua utilidade prática e o modo de usar tal conhecimento. De nada servem regras

descontextualizadas com um fim em si mesmas, do mesmo modo o texto também não deve ter um fim em si mesmo. O fim maior da aula de português precisa ter um caráter político, na melhor acepção desta palavra, isto é, o de habilitar o aluno a ler o mundo de forma crítica e reflexiva para poder, do mesmo modo, inscrever-se neste mundo e se fazer sujeito e cidadão, dotado de autonomia e preparado para não se deixar alienar facilmente.

A última asserção desta categoria traz a grande maioria dos informantes concordando com a afirmação de que o bom professor de leitura é “aquele que sabe como transmitir esse conhecimento para seus alunos”. Ao concordar com esta asserção, talvez sem perceber, os informantes estão denunciando sua visão ainda bastante tradicional e conservadora do processo de ensino-aprendizagem. Tradicional no sentido de que, para eles, o professor é aquele que transmite conhecimentos.

A ideia de transmissão de conhecimento é danosa no sentido em que coloca o aluno numa posição de passividade. Ao aluno cabe apenas receber o conhecimento elaborado, pensado e transmitido pelo professor. Esta exclusão do aluno de seu papel como agente é insustentável atualmente. O jovem é, hoje, em sua grande maioria, dono do seu discurso, senhor do seu dizer, ele está inserido no mundo digital e lá tem voz e decide o que vai ler, como, quando e com que finalidade. Decide também o que vai escrever – se vai ou não, por exemplo, comentar determinado *post* numa rede social. Calar a voz do aluno na sala de aula significa deixar para ele o lugar da indisciplina, do desinteresse, da rebeldia. É óbvio que este aluno não vai se interessar por aquilo que não o representa, daquilo que não lhe é significativo.

Ao revelar esta crença, os informantes estão revelando, na verdade, uma história de exclusão. Certamente, foram alunos acostumados a esperar sempre do professor, alunos que precisavam ser motivados, pois não eram envolvidos, como propõe Calkins (1989). Ouso dizer que, provavelmente, esses informantes tiveram ainda esta crença reforçada em seu curso de formação inicial, pois muitos professores formadores de professores – por não se enxergarem como tal – acabam por reproduzir o modelo tradicional no qual o professor sabe e transmite seu saber ao aluno que nada sabe. Infelizmente, a menos que algo diferente aconteça, esses informantes - futuros professores de português - tendem a repetir tal modelo, perpetuando o fracasso e o monólogo que parece sobrepor-se em muitas escolas.

#### CATEGORIA 11 - Leitura na licenciatura em Letras

Esta categoria trata das possíveis crenças dos informantes sobre leitura na licenciatura em Letras.

Fazem parte desta categoria as seguintes asserções:

57 - A leitura no curso de graduação em Letras é muito limitada

58 - Ler mais durante a graduação em Letras prepara melhor o professor para ensinar leitura na escola pública

59 - A leitura no curso de Letras se restringe à Literatura

60 - Conhecer diferentes teorias sobre leitura ajuda o professor a ensinar a ler melhor

63 - Para que possa ensinar a ler, o professor precisa complementar seu curso de graduação

As respostas dadas às asserções acima formam o seguinte quadro:

Questão 57						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	5	0	37	3	0	

Questão 58						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
17	23	3	2	0	0	

Questão 59						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
2	10	0	33	0	0	

Questão 60						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
16	24	2	3	0	0	

Questão 63						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	11	4	28	2	0	

Quadro 14 – respostas dadas à categoria 11 do inventário

As respostas parecem sinalizar que a leitura no curso de Letras estudado vai bem. A maioria dos informantes discorda que a leitura no curso de Letras seja limitada, que ela se restringe à leitura literária e que seja necessária uma complementação externa para que o estudante se torne um bom professor de leitura.

Chartier ( 2005) destaca três tipos diferentes de leitura que, em geral, acontecem nos cursos de licenciatura. Um primeiro grupo composto por textos de cunho acadêmico, um segundo por textos prescritivos gerais, como gramáticas,

dicionários, manuais e um terceiro, no qual se encontram as leituras não diretamente ligadas à formação, que a autora chamou de “cultura geral profissional” (CHARTIER, 2005, p. 95). Esses três conjuntos de leituras ou conjuntos de gêneros, na linguagem de Bazerman (2005), constituem não somente a formação do professor, mas a formação do leitor que é, também, professor. E, ainda segundo o quadro acima, para a maioria dos informantes desta pesquisa, o professor que lê mais durante seu curso de licenciatura será, no futuro, um melhor professor de leitura. Parece haver uma relação direta, para os informantes, entre a leitura que o professor realiza e a que ele ensina. Como acontece com outros saberes e competências, essa transmissão direta entre o que se sabe e o que se ensina não é assim tão direta. Nada garante que o bom leitor seja um bom professor de leitura, isso porque ensinar compreende outras dimensões além das específicas ou técnicas. O professor precisa dominar o conhecimento específico do objeto que ensina, mas também, as teorias adjacentes a este objeto e conhecimentos pedagógicos, isto é, saberes do ‘como ensinar’, como construir, na interação com este objeto e com o outro – o aprendiz – conhecimento. Por isso tudo é que não se pode pensar numa relação direta entre ser um bom leitor e ser um bom professor de leitura. A própria autora (CHARTIER, 2005, p. 93) destaca a diferença, por exemplo, entre a “biblioteca do professor em exercício e a do formador” – isto é, aquilo que o professor da escola básica lê difere, muitas vezes, daquilo que ele leu em seu curso de formação, aquilo que ele leu a partir das sugestões de seu professor formador.

O fato é que os inúmeros e diversificados contextos de atuação do professor da educação básica não podem, todos, ser previstos e estudados em sua formação profissional inicial. O que o professor formador faz, pois, é fornecer alguns subsídios, algum direcionamento ao trabalho docente que somente sua futura atuação, somada

à consciência da necessidade de formação permanente poderá satisfatoriamente compreender. Assim, as leituras necessárias ao docente da educação básica em ação podem ser completamente diferentes daquelas estudadas em seu curso de formação inicial; posto que, como professor de leitura, sua preocupação primeira deve ser a de formar leitores e, para isso, nem sempre a leitura canônica, a leitura dos clássicos é a mais indicada.

Teixeira (2008, p. 181), a este respeito, postula que:

Estamos aprisionados por uma consensual legitimidade literária que, por muitas vezes, nos afasta das possibilidades de progredir, a partir de leituras diferenciadas, de competências múltiplas, para o real gosto pela leitura, impedindo um conseqüente reconhecimento da mesma como fonte de enriquecimento cultural, social e de prazer.

Ainda para a mesma autora, o encontro com o verdadeiro sentido da leitura pode se dar “nas formas mais elementares, populares e, até consideradas por muitos como ilegítimas” (TEIXEIRA, 2008, p. 179).

Muitas vezes, dizer ao professor de literatura de um curso de Letras que ele precisa se questionar sobre a legitimidade real de determinada leitura considerada canônica e, portanto, fundamental – em sua concepção – ao futuro professor, significa um profundo questionamento de suas próprias crenças, de sua própria formação.

Em muitos casos, este professor formador não se vê como professor formador. A ele não interessam, verdadeiramente, as questões relacionadas ao ensino e, não raras vezes, este 'professor formador' se satisfaz dizendo que tal leitura é importante ao professor porque 'cai' no vestibular ou porque supõe que o professor trabalhará com tal tema em suas aulas um dia, como certamente teve em sua educação básica, há décadas. Este professor, por exemplo, trabalha escansão poética com seus alunos e destaca que eles precisarão disso ao ensinar poesia na educação básica e, em sua concepção, ao dizer isso, está se empenhando em formar professores. Mas não está. Formar professores significa, na situação acima, questionar o porquê de se ensinar poesia assim, aliás, significa, antes, questionar o porquê de se ensinar poesia. Questionar não o valor da poesia nem sua importância no arcabouço cultural de qualquer cidadão, mas questionar sua transformação em objeto de ensino, sua função social e seu papel no despertar do gosto pela leitura. Que poesia se deve ensinar? A quem? Por quê? Como? E principalmente: com que objetivo: formar poetas; formar analistas de poesia ou formar leitores de poesia? Para cada objetivo, uma metodologia e diferentes textos poéticos a serem trabalhados. Formar um leitor de poesia, formar um crítico de poesia e formar um poeta são objetivos que pressupõem ações completamente diferentes e, infelizmente, muitas vezes o professor de literatura sequer pensa nisso: ensina porque está no programa ou porque julga importante, mas importante para quê? Importante para quem? O professor que ensina sem se questionar não ensina de verdade, apenas reproduz um discurso vazio no qual, efetivamente, nem ele mesmo acredita mais, pois vê que não surte efeito algum.

O fato é que não funciona, ensinar por ensinar não funciona; ensinar sem objetivos claros não funciona. Não se forma nem leitores nem críticos e nem poetas

– não se forma nada; pelo contrário, deforma-se: deforma-se alguém que poderia vir a ser um leitor, um crítico ou até mesmo um poeta. O mau ensino não é só nulo, ele é prejudicial; ele impede que se torne pleno aquele que poderia sê-lo.

A leitura na licenciatura que forma professores de leitura precisa, o tempo todo, ser posta em questionamento. Como Imbernón (2000) destaca a ideia de formação permanente do professor, eu quero destacar a necessidade de formação permanente do professor formador; não num sentido *stricto*, ou seja, formação acadêmica, titulação; mas formação constante e intensa como intelectual que questiona, que critica, reflete e propõe modos outros de se pensar sua prática, de se pensar o ensino-aprendizagem e não como alguém titulado, que só faz repetir modelos sem questioná-los. Repetir modelos, em si, não é ruim ou bom, o problema está em repeti-los sem sequer se dar conta disso, ou seja, sem a menor reflexão.

Esta categoria faz perceber que o aluno em formação, sujeito desta pesquisa, percebe a necessidade de leitura em sua formação e percebe que, ao ler mais, ele terá mais chance de se tornar um bom professor. Sem dúvida, ler é fundamental a quem será professor de leitura, entretanto, quero destacar que esta não é uma questão quantitativa, mas sim qualitativa. Interessa menos o quanto se lê do que o como se lê. O professor em formação inicial precisa, como já foi exposto aqui, ser um sujeito que questiona, que reflete e que pesquisa. Tornar-se este sujeito requer consciência de si; consciência global do processo de formação no qual está inserido, conectando saberes teóricos e práticos; consciência política de seu papel na sociedade; consciência da necessidade de formação permanente; enfim, requer uma série de conscientizações que dependem, por sua vez, diretamente das conscientizações do professor formador, melhor, dos professores formadores, já que todos, num curso de licenciatura, são formadores de professores.

## CATEGORIA 12 - Avaliação da leitura

64 - Avaliar a leitura significa observar se o aluno entendeu a estrutura gramatical e o vocabulário do texto

65 - Avaliar a leitura significa checar se o aluno entendeu o que o autor quis dizer

66 - Se o aluno lê com muitas pausas, ele é um mau leitor

67 - Na escola pública não existe avaliação de leitura

Questão 64						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	9	5	24	7	0	

Questão 65						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	25	7	10	3	0	

Questão 66						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
0	3	0	42	0	0	

Questão 67						TOTAL
CT	C	NCND	D	DC	SR	45
1	30	4	10	0	0	

Quadro 15 – respostas dadas à categoria 12 do inventário

A última categoria do inventário traz asserções que tratam das crenças sobre avaliação de leitura na educação básica.

São quatro asserções que tratam, respectivamente, do que significa avaliar leitura; dos aspectos do aluno avaliado e da avaliação na escola pública.

Os informantes, em sua maioria, discordam que avaliar significa checar se os alunos entenderam estrutura gramatical e vocabulário – o que pode representar uma expansão no conceito de leitura, já bastante explorado anteriormente. Eles concordam, entretanto, que avaliar leitura seja checar se os alunos entenderam aquilo que o autor quis dizer. Esta crença coloca em xeque a visão de leitura centrada na interação que apareceu em algumas asserções anteriores. Ao admitir tal visão de avaliação da leitura, os informantes estão, também, admitindo a concepção de leitura centrada na figura do autor, ou seja, focada em se descobrir o que o autor quis dizer com o texto.

Sabemos que leitura significa interação. Leitura é o espaço privilegiado de se fazer sujeito e não se faz sujeito apenas adivinhando o que o outro quis dizer, mas pelo contrário, faz-se sujeito ao propor sentidos, ou seja, ao se posicionar de forma ativa e crítica durante a leitura. Muito se discutiu aqui de leitura mediada ou tutorial, aquela na qual o professor se coloca como facilitador da leitura, como o par mais bem preparado, com mais repertório. Neste tipo de leitura, bastante útil ao ensino-aprendizagem de leitura, não cabe um sujeito leitor passivo, pois a proposta é exatamente dar ao sujeito que lê maior importância e espaço na constituição dos sentidos de um texto. Fica, portanto, incoerente pensar num professor que exerce o papel de mediador e, ao mesmo tempo, avalia leitura checando se o leitor compreendeu o que o autor quis dizer. Um professor mediador de leitura avalia seus alunos checando se os sentidos por ele propostos são sentidos possíveis para o

texto trabalhado, isto é, se aquilo que foi entendido tem, de alguma forma, subsídios no texto. Pensar um sujeito leitor que constrói sentidos para o que lê, de forma alguma, implica admitir que tudo o que este leitor propõe é possível; significa abrir espaços para a negociação de sentidos, negociação pressupõe estabelecer, a partir do que o texto apresenta, caminhos possíveis de interpretação, itinerários outros que, embora expandam o texto não o deturpam, não o extrapolam, em outras palavras, avançam no processo de significação sem jamais ignorar o que o texto sugere.

Considerando o que foi exposto acima, é possível reiterar que os informantes desta pesquisa estão vivendo um processo de questionamento das próprias crenças e que momentos há em que eles se mostram bastante abertos a novas concepções, novos estudos e outros em que eles se apegam às suas velhas verdades. Ao se tratar de avaliação, especificamente, parece-me que eles se valem mais de sua experiência do que de algum conhecimento teórico. Acredito estar diante da velha fenda que existe entre teoria e prática na formação de professores. Por um lado, eles têm contato com teorias sobre leitura e estão, de certa forma, redimensionando suas próprias convicções sobre o conceito de leitura, por outro lado, avaliação se encontra no campo dos conhecimentos pedagógicos, mais ligados à prática docente e, ao tratar deste aspecto, em decorrência do possível pouco contato com a teoria, os informantes recorrem ao seu conhecimento empírico, suas crenças. Eles, certamente, tiveram experiências como avaliados e, a menos que haja reflexão e teorização, tendem a reproduzir, inadvertidamente, tais ações como avaliadores.

A maioria discorda que ler com muitas pausas seja um problema, que seja um indício de que ali há um mau leitor. Esta asserção corrobora a ideia de que ler é

mais do que ler em voz alta e que ler bem é mais do que ter uma boa *performance* oral. A última asserção desta categoria e do inventário traz a crença, compartilhada pela maioria, de que não há avaliação de leitura na escola pública. Muitos são alunos que vieram da escola pública e eles podem estar comparando o que vivem em suas aulas no curso de Letras com o que viveram no passado. Nas aulas de literatura, por exemplo, eles têm sua leitura constantemente avaliada e, mesmo em outras disciplinas, eles precisam ler textos teóricos e compreendê-los, o que não deixa de ser avaliação. Diante disso, a escola pública parece não cobrar tanto, o que pode significar, para eles, ausência de avaliação. Denota-se, assim, a crença de que avaliar significa cobrar algo de quem está aprendendo.

Esses futuros professores demonstram forte ligação com a ideia de examinar, muito presente na escola tradicional, em vez de avaliar. Segundo Luchesi (2012, p. 67):

A transição dos hábitos de examinar na escola para os hábitos de avaliar exige atenção constante, pois que os primeiros estão profundamente arraigados em nossa história, em nossa sociedade e na personalidade pessoal de cada um de nós.

Ao tratar a ideia de exame como algo arraigado em nossa história, em nossa personalidade, o autor está, de fato, falando de crenças. Nossas crenças são, exatamente, construtos constituídos a partir de nossas experiências sociais e, como já posto, a escola, por sua precoce e duradora inserção em nossas vidas, é responsável pela existência de inúmeras crenças que levamos para a vida e para os cursos de formação de professores.

Avaliar significa, para Luchesi (2012, p. 71) “um ato subsidiário da obtenção de resultados positivos com nossa ação”. Avaliar é, portanto, olhar para o sucesso

que se alcançou e não medir o fracasso; significa pensar que toda ação pressupõe um resultado e que este resultado nem sempre é o que se espera, mas, mesmo assim, é válido porque pressupõe um processo e é o processo que ensina, não o produto. O estudante aprende executando ações e refletindo sobre elas – a avaliação deve ser, pois, este momento de refletir sobre a ação que se fez – ou seja, refletir sobre o processo todo e não apenas medir o quão bom ou ruim é o produto.

Avaliar, ainda segundo o mesmo autor, é algo que se caracteriza pelo diagnóstico e pela inclusão, ao passo que examinar – aplicar exames tradicionais – marca exatamente o oposto. Avaliar a leitura, portanto, significa perceber o processo de construção de sentidos para um texto, observando as bases textuais e linguísticas para tais sentidos e entendendo o itinerário interpretativo do sujeito leitor. Avaliar não é classificar a leitura como certa ou errada, mas é, antes, entender a proposta de leitura do aluno. É neste sentido que a avaliação é inclusiva e o exame não – o exame trata de acertos e erros, a avaliação da leitura trata de elaboração processual de caminhos possíveis. Nem todos os caminhos são possíveis e cabe ao professor demonstrar isso, sem, entretanto, negar ao aluno o direito de propor caminhos.

A escola pública parece insistir nos exames e, pela minha experiência, parece-me que os cursos de nível superior também e, dentro desta perspectiva, também os cursos de Letras. Poucas são as práticas avaliativas que consideram o processo de construção de conhecimentos e não momentos estanques nos quais os alunos são examinados. Ou seja, neste ponto, talvez mais que em qualquer outro, a prática do professor formador acaba por reforçar uma crença já existente no aluno em formação.

Este capítulo que, certamente, poderia se estender por muitos outros, teve como tarefa a análise dos dados obtidos a partir da aplicação de um inventário de crenças, especialmente elaborado para esta pesquisa, composto por 67 asserções, junto a 45 informantes, todos alunos formandos de um curso de Letras de uma instituição particular de ensino da cidade de São Paulo.

A análise revelou importantes dados sobre o processo de formação inicial no que tange à leitura e seu ensino-aprendizagem. Vale destacar, à guisa de conclusão do capítulo, a concepção de leitura dos informantes. Este dado foi recorrente em várias asserções, ora de modo direto, ora não e revelou um grupo de estudantes em trânsito, ou, nas palavras de Luchesi (2012), em metanoia – do grego: conversão. Estes alunos parecem estar num processo de conversão ou de transformação. Momentos há em que eles se mostram extremamente ligados às suas experiências pré-formação e há outros em que eles se mostram bastante afinados com as teorias mais atuais. Em outras palavras, estes alunos estão, certamente, colocando em xeque alguns conceitos, ao mesmo tempo em que estão construindo outros. Estão, portanto, fazendo consigo mesmos e com suas leituras, aquilo que a própria teoria sobre leitura propõe – construindo sentidos de forma ativa. Não há verdades prontas, nem as empíricas nem as teóricas; há, sim, um caminho sendo construído enquanto nele se caminha e penso ser exatamente este o papel da graduação, da formação inicial: questionar verdades, questionar o passado, construir o presente e preparar para o futuro – tudo isso de forma crítica, reflexiva e integradora, isto é, com teoria e prática em intenso diálogo.

Não sei dizer, de forma taxativa, que tudo isso é parte do curso de Letras estudado, mas posso olhar com otimismo a presença de um percurso sendo elaborado. As dúvidas, longe de ser algo negativo, são muito positivas, as idas e

vindas, as contradições, tudo isso confere a este grupo aquilo que penso ser importante a um grupo de professores em formação inicial: a incerteza. Principalmente ao lembrar o que está lá na introdução deste trabalho: formar professores, hoje, significa, essencialmente, formar para um contexto de incertezas.

Afinal, “é caminhando que se faz o caminho” (TITÃS).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Começaria tudo outra vez...*

Gonzaguinha

*Agora basta fazer uma pilha com o que não temos  
Depois desdobrar esquinas para que jamais haja um desencontro e, por fim, inverter a ordem dos  
planetas e começar tudo de novo...  
isto é ser Deus...  
o resto é poesia.  
L.Luz*

Iniciei esta reflexão propondo a ideia de transitividade na pesquisa e é assim que pretendo fechá-la.

Fechá-la, mas não encerrá-la.

Na verdade, como defendi e defendo, o texto nunca se encerra - a cada vez que é tocado pelo olhar, ele renasce e é um novo texto. Por isso não me atrevo a encerrar, a concluir. Proponho-me apenas a tecer alguns pontos que, certamente não de levar a mim e aos meus potenciais leitores a outros itinerários de significação. A riqueza textual humana, na acepção mais ampla da palavra - em toda a sua pletora de estradas, curvas, desvios, trilhas - talvez seja a nascente primária e a foz derradeira de toda a nossa inquietude, de nossa própria humanidade. Dela vem e para ela vai tudo o que somos e tudo o que criamos. Eu e você, que agora me lê tatuado no papel, somos finos fios entrelaçados neste imenso tecido chamado universo, que alguém de muito longe deve estar enredando e, de alguma forma, desenhando, nele, algum sentido.

Transita o homem pelo conhecimento que nele transita. Este sempre transitar é que faz o homem, hoje, ser diferente do homem de ontem e do homem de amanhã. E a esta diferença é que damos o nome de formação.

Quando tudo começou, a ideia era conhecer o repertório de textos de futuros professores de português, alunos, portanto, de um curso de Letras da cidade de São Paulo. O processo, entretanto, foi evidenciando necessidades outras e este mesmo processo foi mostrando que seria mais importante mergulhar no mundo interno desses futuros professores e tentar trazer à tona o que eles acreditavam sobre aquilo que liam ou que não liam. Crente na importância do processo numa pesquisa de cunho qualitativo e com o devido suporte da orientação, permiti-me a mudança e a mudança aconteceu. Assim, então, nasceu esta pesquisa, cujo objetivo foi investigar as crenças de futuros professores de português sobre leitura e seu ensino. A coleta de dados teve como principal instrumento um inventário especialmente elaborado para este estudo e aplicado a 45 alunos dos quinto e sexto semestres de uma universidade particular da zona leste da cidade de São Paulo. Somado a este instrumento e com a principal finalidade de fundamentar ou ratificar os dados por ele levantados, houve ainda discussões em formato de grupo focal, narrativas autobiográficas e duas entrevistas semiestruturadas.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa se valeu dos estudos sobre as crenças pelo viés sociológico, tendo como principal nome no Brasil a professora Ana Maria Ferreira Barcelos; bem como dos estudos do Letramento, uma vez que o olhar que se teve sobre leitura foi, também, um olhar para o seu aspecto social, isto é, para as significações que se tem do seu uso e do seu ensino-aprendizagem e das teorias sobre formação de professores.

Trabalhar com crenças significa, por vezes, trabalhar com as próprias crenças e entrar por um caminho que pode ser perigoso ao pesquisador: o caminho da subjetividade. Por isso eu me preocupei tanto em descrever minuciosamente o processo de elaboração do inventário de crenças criado para este estudo. Por outro lado, não vejo nada de ruim em ir se descobrindo também um possuidor de crenças e ir refletindo sobre elas no decorrer da pesquisa, aliás penso ser este um dos papéis da ciência – modificar o cientista: como um verbo na voz reflexiva, fazer e, ao mesmo tempo, sofrer a ação feita. Este limiar entre objetividade e subjetividade precisa ser flexibilizado e precisa ser objeto de reflexão, principalmente nas ciências humanas. Não lidamos com grandezas imutáveis, mas com pessoas que estão a todo o tempo trocando de papéis, de discurso e de ideias.

Estabeleci três objetivos para esta pesquisa, que pretendo retomar agora. São eles:

- a) Identificar, analisar e discutir as crenças de alunos/futuros professores de português sobre leitura;
- b) Identificar, analisar e discutir as crenças de alunos/futuros professores de português sobre o ensino-aprendizagem de leitura;
- c) Estudar a elaboração, aplicação e funcionalidade de um inventário de crenças sobre leitura e seu ensino, especialmente elaborado para esta pesquisa.

Os dois primeiros objetivos estão diretamente ligados um ao outro, mas conservam especificidades. Há crenças sobre leitura, que envolvem o conceito de leitura e de texto; bem como o conceito de bom leitor; a relação entre leitura e outras habilidades, como escrita e oralidade e o letramento digital, por exemplo. Por outro

lado, tratando-se de uma pesquisa cujos sujeitos são futuros professores de português, existem crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem de leitura, centradas na escola, na relação entre professor e aluno, na avaliação da leitura e do leitor, entre outras.

É possível afirmar que eles foram plenamente alcançados neste estudo. Para isso, foi fundamental o suporte teórico adotado e apresentado nos capítulos 01, 02 e 03, respectivamente: as teorias sobre formação de professores; sobre leitura e letramento e sobre crenças. Do mesmo modo, foi crucial para satisfazer os objetivos propostos, a aplicação dos instrumentos e posterior análise dos dados coletados.

O terceiro objetivo, que poderia ser considerado mais um objetivo metodológico do que propriamente investigativo, foi também plenamente alcançado, como demonstra o capítulo 05 desta tese. Capítulo no qual é apresentado e descrito, com riqueza de detalhes, o inventário de crenças inédito, criado para esta pesquisa. Um inventário deve conter asserções que possibilitem ao investigador perceber a existência de possíveis crenças e confirmá-las. Para validar o inventário, como já foi dito, foram realizadas duas entrevistas, que demonstraram sua eficácia. Mas é importante que o próprio instrumento possua mecanismos internos de confirmação, ou seja, mecanismos que permitam ao pesquisador ter mais convicção de estar realmente diante de uma crença. Abaixo seguem exemplos de alguns desses recursos, todos presentes no inventário usado neste trabalho:

1. Afirmações que se contradizem ou que se anulam;
2. Asserções que se complementam ou mesmo que se repetem, ainda que textualmente diferentes;
3. Categorizações;

4. Segmentações - cada asserção deve conter uma única ideia;
5. Especificidades;
6. Clareza interna nas afirmações;
7. Asserções em ordem randômica em relação às categorias.

Ao iniciar este trabalho, também teci duas hipóteses, que se seguem:

- a) Os alunos do curso de Letras, futuros professores de português, possuem crenças específicas sobre leitura e seu processo de ensino-aprendizagem, advindas de seu contato anterior com a escolarização;
- b) Essas crenças dizem respeito aos mais variados aspectos relacionados à leitura, tais como usos, funções, papel social, tipos etc;

É possível afirmar, após a análise dos dados, que as hipóteses se confirmaram. Os informantes, alunos do curso de Letras estudado, futuros professores de português, realmente possuem crenças específicas sobre leitura e seu processo de ensino-aprendizagem. Essas crenças dizem respeito a inúmeros e variados aspectos, tais como o conceito de leitura, o conceito de bom leitor, a relação entre leitura e escrita, leitura e oralidade, avaliação da leitura etc. E essas crenças têm relação direta com a interpretação das experiências vividas por esses sujeitos dentro e fora do ambiente escolar, este fato ficou evidente nas narrativas autobiográficas e nas entrevistas semiestruturadas. Como no exemplo abaixo, retirado da entrevista com Ana<sup>13</sup>:

---

<sup>13</sup> Ana é um nome fictício criado para me referir a uma das informantes entrevistadas.

É, eu me baseio muito por mim, porque na minha escola não tinha biblioteca, não tinha incentivo para a leitura e eu gostava de ler, então eu ficava procurando livros pela casa para ler, então...

É válido ressaltar que as duas entrevistas realizadas, apesar de muito importantes, não constituíram um capítulo separado desta tese porque seu objetivo foi unicamente o de validar a funcionalidade e eficácia do inventário. Ao elaborar um instrumento inédito de coleta de dados, a pesquisa acabou por tangenciar o campo da metodologia científica e, por conta disso, foi necessário pensar numa forma de a pesquisa avaliar a própria pesquisa, verificando se as asserções presentes no inventário possibilitaram, de fato, o acesso às crenças dos informantes, por meio da elucidação de memórias, de vivências e da interpretação dessas informações – o que foi possível por meio das entrevistas.

As crenças formam uma espécie de conhecimento dinâmico, produzido a partir das interpretações que vamos dando às experiências que temos na vida. Essas experiências acontecem em diferentes espaços, na companhia de diferentes pessoas e com diferentes papéis. Em decorrência disso, é possível afirmar que algumas crenças são mais fortes que outras, são mais profundas ou mais superficiais, mais passíveis de serem questionadas ou não.

Em princípio, não há crenças certas ou erradas; o que existe, pensando em formação de professores - especificamente formação inicial - é a necessidade da reflexão, isto é, a necessidade de se promover espaços nos cursos de licenciatura para que o futuro professor entre em contato consigo mesmo e com suas crenças e possa, então, conhecê-las, possa questioná-las, confrontá-las com teorias de

ensino-aprendizagem, ressignificá-las e até modificá-las quando e se for o caso. O que não se pode mais é passar por um curso de licenciatura sem tocar a história pessoal do sujeito em formação, sem tocar a sua subjetividade. O conteúdo não pode se sustentar na abstração, ele precisa estar alicerçado no concreto de uma pessoa que crê, de uma pessoa que sente, que se emociona, que tem história de vida e que está em processo de autoconstrução. Como eu disse no decorrer desta tese e reitero agora: um sujeito em autoformação. O homem forma a si mesmo e este autoformar-se acontece a partir daquilo que ele crê, pois crer está na gênese de nossas ações mais comuns e está nas nossas elucubrações mais sofisticadas. Não existe formação sem autoformação.

Posso dizer que, ao fim desta pesquisa, sinto-me um aprendiz realizado: tendo alcançado com êxito os objetivos a que me propus, comprovado as hipóteses levantadas e estabelecido reflexões que julgo relevantes para a minha formação como professor de professores e como pesquisador; bem como para a formação daqueles que venham a se formar comigo e se tornar futuros colegas de profissão.

A mais importante contribuição deste trabalho, quero crer, é a insistência na necessidade urgente de espaços específicos nas licenciaturas para a reflexão constante, profunda e crítica sobre as vivências constitutivas dos sujeitos em formação. Sujeitos estes que serão futuros professores de outros sujeitos também em formação.

**A formação inicial de um professor é um texto a ser escrito a muitas  
mãos numa folha que não é uma folha em branco.**

*...há beleza em tudo quando o olho que olha  
inunda o mundo de poesia  
L.Luz*

*Ao ler um texto você está estabelecendo um relação direta com ele, você está construindo o sentido dele pra você, então é uma relação de mão dupla, então o texto te mostra algo e você está mostrando sua visão de leitor pro texto.*

(Maria – aluna/futura professora de português)

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

*Porque sou dois, sou mais que dois, sou muitos fios  
Que vão se tecendo com a voz do outro em mim*  
José M. Wisnik

ALCÂNTARA, Cristiano R. A. Só letra quem é letrado in: SALEM, K. (org.)

**Pedagogia da Linguagem.** São Paulo: Fiuza, 2012.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Práticas de leitura para neoleitores.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de and BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2007, vol.33, n.2, pp. 281-295.

ANTUNES, I. **Muito além da Gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007

ARAÚJO, A. D. Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira in: GIMENEZ, T. (org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade:** formação de professores em tempos de mudança.

Londrina: ABRAPUI, 2003

AZANHA, José M. P. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica** in: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

AZEREDO, José C. **Língua Portuguesa em debate:** conhecimento e ensino. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

BACKES, Dirce S., COLOMÉ, J. S., ERDMANN, R. H. e LUNARDI, V. L.

## **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas**

**qualitativas** in: O mundo da saúde , São Paulo: 2011;35(4):438-442.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAMBIRRA, Maria R. de A. Trabalhando a habilidade de produção escrita dos alunos do ensino médio do Brasil, via abordagem de gêneros textuais in:

BARCELOS, Ana M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas* in: **Linguagem Ensino**, Vol. 07, no. 1. pp. 123 – 156  
Pelotas: Educat, 2004a.

BARCELOS, Ana M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades in: GERHARDT, Ana. F. L. M.;

AMORIM, M. A. E CARVALHO, A. M. (orgs.) **Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas – SP: Pontes, 2013.

BARCELOS, Ana M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas* in: **Linguagem Ensino**, Vol. 07, no. 1. pp. 123 – 156  
Pelotas: Educat, 2004.

\_\_\_\_\_, A. M . Ser professor de Inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras in: ABRAHÃO. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas – SP: Pontes Editora, 2004b.

\_\_\_\_\_, Ana M. F. e KALAJA, P. **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht – The Netherlands: Kluwer academic publishers, 2003a.

\_\_\_\_\_, A. M. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos in: GIMENEZ, T. (org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003b.

\_\_\_\_\_, A. M. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte in: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n.1, 71 – 92, 2001.

\_\_\_\_\_, Ana M. F. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores in: BARCELOS, Ana M. F. e COELHO, Hilda S. H. (orgs.) **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. São Paulo: Pontes, 2010.

BARRETO, Elvira M. G. **A formação do professor reflexivo na área de língua portuguesa**. Patos de Minas – MG: Virtual Books, 2011.

BARTON, D. **Literacy**: An introduction to the ecology of written language. Oxford UK & Cambridge USA, 1994.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Organização de Dionísio, A. P. e Hoffnagel, J. C. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Organização de Dionísio, A. P. e Hoffnagel, J. C. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Dionísio, A. P. e Hoffnagel, J. C. São Paulo: Cortez, 2005.

BONINI, A. Gênero textual/discursivo: o conceito e o fenômeno in:

BUENO, Belmira O. **O método autobiográfico e os estudos com Histórias de vida de professores**: a questão da subjetividade in: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BRISTOL, B. **Por que amamos Ler?** Grandes escritores tentam explicar nosso fascínio pelos livros. São Paulo: Novo Conceito Editora, 2008.

BRONCKART, J. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003

BROWNLEE, Joanne, NOLA P. & BOULTON-LEWIS G. Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students in: **Teaching in Higher Education**. Vol. 6, No. 2, 2001

\_\_\_\_\_, J., DART, B., BOULTON-LEWIS, G & McCRINDLE, A. The integration of preservice teachers' naïve and informed beliefs about learning and teaching.in: **Asia-Pacific journal of teacher education**, Vol. 26, No. 2, 1998.

BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever** : O desenvolvimento do discurso escrito. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CARVALHO, Anna M. P. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

CASTRO, Solange T. R. Teoria e prática no processo de reculturação de professores de Inglês in: CELANI (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2003.

CAVALCANTI, MARILDA C. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais in: COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. **Cenas de sala de aula**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M. A. A. e MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução *in*: MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. (orgs.). **Identities: Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, Mercado de Letras, 2000

CHARTIER, A. Os futuros professores e a leitura in: GALVÃO, Ana M. de O. e BATISTA, Antônio A. G. (orgs.) **Leitura: práticas, impressões, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CINTRA, Anna M. M. **Entrevista** à Revista Digital Metalinguagens – número 01 – maio de 2014 - <http://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/>

\_\_\_\_\_, Anna M. M. (org.) **Ensino de Língua Portuguesa: reflexão e ação**. São Paulo: EDUC, 2008.

CONSOLO, Douglas A. Formação de professores de línguas: reflexão sobre uma (re)definição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro in: FREITAS, A. C. e CASTRO, M. F. GUILHERME (org.) **Língua e literatura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2003.

COLL, C. (org.) **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

COSTA, Sérgio R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

\_\_\_\_\_, Sérgio R. **Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora – MG: Ed. UFJF / Musa editora, 2000.

COUTINHO, A. **Notas de Teoria Literária**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

CRISTÓVÃO, V. L. L. e NASCIMENTO, E. L. (orgs.) **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina –PR: Moira, 2004.

\_\_\_\_\_, A. **Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes**. D.E.L.T.A., 19:1, 2003 (65 – 89).

DEMO, P. **Professor do futuro e construção do conhecimento**. São Paulo: Vozes, 2004.

DIAS, Luciana C. F. Tornando-se professor: as vozes que participam da formação pessoal/profissional in: **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 1, pp. 11 – 24, 2002.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor**: por que Donald Schön não entendeu Luria in: Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

DUTRA, Deise P. A formação pré-serviço e o currículo de Letras in: FARRELL, Thomas S. C. e PARTICIA, Lim P. C. Conceptions of Grammar Teaching: A case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices in: **TESL-EJ**, vol. 09, no. 02, 2005.

FISCHER, Steven R. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 51<sup>a</sup>. Ed., 2011.

\_\_\_\_\_, P. Da leitura do mundo à leitura da palavra in: BARZOTTO, V. H. (org.) **Estado de leitura**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1999.

FREITAS, Maria T. Letramento digital e formação de professores in: **Educação em Revista**, Belo Horizonte – MG; v. 26, no. 3, p. 335-352, 2010.

FREUDENBERGER, Francieli e ROTTAVA, L. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação in: ROTTAVA e LIMA (orgs). **Linguística Aplicada**: relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí – RS: Ed. Unijuí, 2004.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília – DF: Editora da UNB, 1998.

GERALDI, W. Correlação entre as situações políticas e as preocupações com a língua portuguesa in: CINTRA, Anna M. M. **Ensino de língua portuguesa: reflexão e ação**. São Paulo: EDUC, 2008.

\_\_\_\_\_, W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_, W. O que é língua e outras questões em: XAVIER, A. C e CORTEZ, S. (orgs.) **Conversas com linguistas**. São Paulo: Parábola, 2003.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada in: FREIRE, ABRAHÃO e BARCELOS (orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2005.

\_\_\_\_\_, T. **Ensinando e aprendendo Inglês na Universidade**: Formação de professores em tempos de mudança, Londrina – PR: ABRAPUI, 2003.

\_\_\_\_\_, T. **Learners becoming teachers**: an explanatory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil. Tese de Doutorado não publicada. Lancaster University, 1994.

GUEDES, Paulo C. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUEDES-PINTO, Ana L., GOMES, Geisa G. e SILVA, Leila C. B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco in: KLEIMAN, A. b. e MATÊNCIO, Maria de L. M. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber, Campinas – SP: Mercado de Letras: 2005.

JAKOBSON, J. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, s. ano.

JOHNSON, K. E. **Understanding language teaching**. Toronto: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

\_\_\_\_\_, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers in: **Teaching and teacher education**. Vol. 10, No. 4, pp. 439 a 452, 1994.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida** in: Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Editora, 2007

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_, A. B. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas – SP: Pontes editores, 2008.

\_\_\_\_\_. A. B. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. A. B. (org.) **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LANDEIRA, José L. M. **Reflexões práticas sobre a formação de professores de língua portuguesa**: a construção do memorial in: *Dialogia*, São Paulo, v. 5, p. 125 – 136, 2006.

LIRA, Bruno C. **Leitura e recontextualização**. São Paulo: Ed. Paulinas, 2010.

LOPES, Amália de M. Da caligrafia à escrita in: CELANI, M. Antonieta A. (org.)

**Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

LUCHESE, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LUZ, Leandro T. A. **Crenças sobre escrita em inglês: instrumento inédito para coleta de dados** in: SALEM, K. (org.) *Coletânea Acadêmica de Estudos em Letras e Educação (CAELE) - Pedagogia da Linguagem*. São Paulo: Ed. Fiuza, 2012.

\_\_\_\_\_. Leandro T. A. **Linguística jurídica**: conceito, teoria e prática. São Paulo: Editora Ensino Profissional, 2011.

\_\_\_\_\_, Leandro T. A. Discutindo o conceito de crenças na formação inicial do professor de línguas: Reflexões sobre um conceito em consolidação in: **Trabalhos em Linguística Aplicada** – UNICAMP, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade in: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MASSAROLLO, J., FORTKAMP, M. B. M. **Professores, alunos e suas crenças sobre o processo de ensino, desenvolvimento e avaliação da produção oral em LE**. Anais em CD do III FILE. Pelotas: Scriptore, 2002.

MARCONDES FILHO, C. **Até que ponto, de fato, nos comunicamos?** São Paulo: Paulus, 2004.

MATÊNCIO, M. de Lourdes M. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento in: GIL, G. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas**: os desafios do formador. Campinas – SP: Pontes editores, 2008.

\_\_\_\_\_, M. de Lourdes M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002.

MELO, José M. Os meios de comunicação de massa e o hábito da leitura in: BARZOTTO, V. H. (org.) **Estado de leitura**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1999.

MICOLLI, Laura. O poder da educação continuada para a transformação do ensino in: BARCELOS, Ana M. F. e COELHO, Hilda S. H. (orgs.) **Emoções, reflexões e**

**(trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas.** São Paulo: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE in: SILVA, Kleber A. **Crenças, discursos e linguagem**, vol. 1. São Paulo: Pontes, 2010

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto in: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MEURER, J. L e MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais e práticas discursivas:** subsídios para o ensino da linguagem. Bauru – SP: Edusc, 2002.

MOITA LOPES, Luiz P. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORETTO, Marco A. P. **A leitura na prática do professor reflexivo.** São Paulo: Espaço editorial, 2006.

MOSER, Paul K, MULDER, Dwayne H. e TROUT, J. D, **A teoria do conhecimento:** uma introdução temática. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

NEVES, Maria H. de M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

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

NUNES, B. Ética e leitura in: BARZOTTO, V. H. (org.) **Estado de leitura.** Campinas – SP: Mercado de Letras, 1999.

OLIVEIRA, T. Reflexão sobre o ensino de leitura: a intertextualidade genérica in SALEM, K. (org.) **Pedagogia da Linguagem.** São Paulo: Fiuza, 2012.

ORLANDI, Eni P. A produção da leitura e suas condições in: BARZOTTO, V. H. (org.) **Estado de leitura**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1999.

PAJARES, M. Frank. **Teacher's beliefs and educational research**: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, pp. 307 – 332, 1992.

PAVIANI, Neires M. S e ROVEDA, Suzana D. Caracterização de 'erros' de português em situações de uso oral e escrito da língua e reflexões linguístico-pedagógicas in: ZINANI, Cecil J. A. et. al. **Transformando o ensino de língua e literatura**: análise da realidade e propostas metodológicas. Caxias do Sul – RS: EDUCS, 2002.

PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito, São Paulo: Cortez, 2002.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PERRENOUD, P.; THURLER, Monica G et.al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre – RS: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito, São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, Selma G. **Formação de professores**: saberes da docência e Identidade do professor in: *Nuances*- Vol. III- Setembro de 1997, pp 5 – 14.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas – SP: Mercado de letras, 1996.

\_\_\_\_\_, S. Discurso sobre leitura e sobre o professor in: MARINHO, M. (org.) **Ler e navegar**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.

RIOLFI, C. [et.al.] **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

RIOS, M. **Língua e literatura**: nas tramas da formação. Salvador –BA: EDUNEB, 2010.

ROCHA, Luiz C. de A. **Gramática: nunca mais**: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas – SP: Mercado de Letras 2001.

RONCARATI, C. **As cadeias do texto**: construindo sentidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores in: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito, São Paulo: Cortez, 2002.

SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas – SP: Mercado de Letras 2001.

SILVA, Jane Q.G, ASSIS, Juliana A e MATÊNCIO, Maria de L. M. Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta em implantação in: KLEIMAN: Angela, B. **A formação do professor**: perspectiva da linguística aplicada. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, D. S. O ensino de leitura: contribuições das avaliações externas in: SALEM, K. (org.) **Pedagogia da Linguagem**. São Paulo: Fiuza, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto in: ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. (orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_, M. Leitura e democracia cultural in: PAIVA, A. et.al. (orgs.) **Democratizando a leitura**: pesquisas e prática. Belo Horizonte – MG: CEALE, Autêntica, 2008.

SOUZA, Elizeu C. **A arte de contar e trocar experiências**: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação in: Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 23 – 39, 2006.

SOUZA, Neusa M. M. e ESPÍNDOLA, Ana L. (orgs.) **Experiências de formação de professores**: ensino, pesquisa e extensão. Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2011.

TEIXEIRA, Vania L. Leituras e leituras na educação de jovens e adultos in: PAIVA, A, et. al. (orgs.) **Democratizando a leitura**. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento, escrita e leitura**. Campinas – SP: Companhia das Letras, 2011

\_\_\_\_\_, L. V. A dispersão e a deriva na construção da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento in: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas – SP: Mercado de Letras 2001.

THOMAS, R. **Letramento e oralidade na Grécia antiga**. São Paulo: Odysseus Editora, 2005.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. São Paulo: Difel, 2009.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz C, FINOTTI, Luisa H. B. e MESQUITA, Elisete M. C. (orgs.)

**Gêneros de texto:** caracterização e ensino. Uberlândia – MG: EDUFU, 2008

\_\_\_\_\_, Luiz C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

VASCONCELOS, Sandra M. F. **Professor: que história é essa?** Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 62 - 79, 2006.

XAVIER, Rosely P. e GIL, G. As práticas no curso de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina in: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas – SP: Pontes Editores, 2004.

ZACCUR, E. Do ensino monológico ao dialógico: ser usuário pressupõe a condição de ser-leitor in: AZEREDO, José C. (org.) **Língua Portuguesa em debate:** conhecimento e ensino. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

ZILBERMAN, R. Sociedade e democratização da leitura in: BARZOTTO, V. H. (org.) **Estado de leitura.** Campinas – SP: Mercado de Letras, 1999.

\_\_\_\_\_, R. Leitura literária e outras leituras in: GALVÃO, A. M. O. e BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Leitura:** práticas, impressos e letramentos. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2005.

ZINANI, Cecil J. A., PRESANTO, Isabel M. P et.al. **Transformando o ensino de língua e literatura:** análise da realidade e propostas metodológicas. Caxias do Sul – RS: EDUCS, 2002

[www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182992.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182992.pdf)

[www.sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc](http://www.sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc)

<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/36/educacao-para-o-futuro-302282-1.asp>

<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-05-23/mais-de-60-dos-alunos-de-escola-publica-tem-computador-em-casa-indica-pesquisa>

## APÊNDICE

### Inventário de crenças

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

INVENTÁRIO SOBRE CRENÇAS DE FUTUROS PROFESSORES DE LINGUA  
PORTUGUESA EM PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL A RESPEITO DE  
LEITURA E SEU ENSINO.

**Este inventário faz parte de uma pesquisa que, sob orientação da Profa. Dra. Anna Maria Marques Cintra, busca realizar o levantamento das crenças de alunos da graduação em Letras de uma universidade particular da cidade de São Paulo sobre leitura e seu ensino. Os resultados serão tabulados, analisados e somados a outras informações com o fim de elaboração de tese de doutorado sobre esse tema. Ao responder este questionário você estará automaticamente dando sua autorização para uso destes dados, que permanecerão de forma anônima.**

Leandro Tadeu Alves da Luz (Doutorando em Língua Portuguesa – PUC/SP)

Para cada uma das afirmações abaixo, indique o grau de concordância, seguindo um código de letras, baseado na escala abaixo:

CT - Concordo totalmente  
C - Concordo  
NCND - Não concordo nem discordo  
D - Discordo  
DC - Discordo completamente

1. Ler significa entender os significados das palavras uma a uma ( )

2. Ler significa descobrir exatamente o que o autor de um texto quis expressar ao escrevê-lo ( )
3. Ler significa entender o texto como um todo, ainda que haja problemas com os significados de algumas palavras ( )
4. Ler significa interagir com o texto e com o seu autor, contribuindo para a construção dos sentidos ( )
5. Ler é uma ação exclusivamente ligada ao texto escrito ( )
6. Ler um texto curto é mais fácil que ler um texto longo ( )
7. Ler um texto literário é mais difícil que ler um texto não literário ( )
8. Ler um texto em voz alta é melhor para compreendê-lo ( )
9. Ler um texto formal é mais difícil que ler um texto informal ( )
10. Ler significa receber uma mensagem escrita ( )
11. Ler e escrever são processos que se complementam ( )
12. Escrever é mais difícil do que ler ( )
13. Ler e ouvir são processos semelhantes ( )
14. Ler muito ajuda a escrever melhor ( )
15. Ler muito ajuda a falar melhor ( )
16. Ler é fundamental para viver em sociedade ( )
17. Ler é a única maneira de se adquirir conhecimento ( )
18. Ler é a melhor forma de se entender o mundo e as pessoas ( )
19. A leitura é fundamental em qualquer profissão ( )
20. Para ler bem, é fundamental ter um bom conhecimento de gramática ( )
21. Para ler bem, é fundamental ter um bom conhecimento do vocabulário ( )
22. Para ler bem, é fundamental ter algum conhecimento sobre o assunto tratado no texto ( )
23. Alunos que escrevem bem são bons leitores ( )
24. O aluno que lê mais escreve melhor ( )
25. O aluno que lê mais é um bom leitor ( )
26. Um aluno que vem de um ambiente familiar letrado lê com mais facilidade ( )

27. O aluno lê melhor quando é bem motivado pelo professor ( )
28. O bom leitor lê rápido ( )
29. O bom leitor lê muitos livros ( )
30. O bom leitor prefere textos longos ( )
31. O bom leitor sempre entende exatamente o que o autor quis dizer ( )
32. Uma boa leitura do aluno é consequência direta de uma boa estratégia de ensino do professor ( )
33. Para ler bem, é preciso um conhecimento amplo sobre o assunto ou tema proposto ( )
34. Ler bem é uma capacidade que o aluno tem ou não tem, pouco depende de escola ( )
35. O aluno advindo de classes sociais menos favorecidas apresenta mais dificuldades para ler bem ( )
36. Os alunos de escola pública não leem bem ( )
37. É difícil ensinar leitura para os alunos de escola pública ( )
38. Alunos de escola pública não gostam de ler ( )
39. A leitura de um texto deve ser sempre proposta após uma discussão oral para que o assunto seja contextualizado ( )
40. O tema para a leitura deve partir sempre do livro didático ou do professor ( )
41. Ensinar escrita é menos importante que ensinar leitura ( )
42. Ensinar a ler é mais importante do que ensinar a falar ( )
43. É mais difícil ensinar leitura do que ensinar escrita ( )
44. É mais difícil ensinar leitura do que ensinar gramática ( )
45. É mais importante que o aluno aprenda gramática do que leitura ( )
46. Ensinar a escrever é um processo completamente diferente de ensinar a ler ( )
47. A função principal da leitura na escola pública é de fixação do conhecimento gramatical ( )
48. A leitura deve ser feita em casa para não perder tempo na aula ( )
49. A escola deve priorizar a leitura de clássicos da literatura ( )

50. A leitura na escola deve priorizar os bons textos escritos ( )
51. A escola é o único espaço onde a maioria dos alunos tem acesso à leitura ( )
52. A leitura feita na escola não interfere no dia-a-dia dos alunos de escola pública ( )
53. Leitura, na escola, não é ensinada, mas sim cobrada ( )
54. A globalização exige mais bons leitores do que bons escritores ( )
55. A internet não significa um novo espaço de leitura para o aluno de escola pública ( )
56. Para ensinar leitura o professor precisa ser um bom leitor ( )
57. A leitura no curso de graduação em Letras é muito limitada ( )
58. Ler mais durante a graduação em Letras prepara melhor o professor para ensinar leitura na escola pública ( )
59. A leitura no curso de Letras se restringe à Literatura ( )
60. Conhecer diferentes teorias sobre leitura ajuda o professor a ensinar a ler melhor ( )
61. Um bom professor de leitura é aquele que conhece bem a gramática e o vocabulário da língua ( )
62. Um bom professor de leitura é aquele que sabe como transmitir esse conhecimento para seus alunos ( )
63. Para que possa ensinar a ler, o professor precisa complementar seu curso de graduação ( )
64. Avaliar a leitura significa observar se o aluno entendeu a estrutura gramatical e o vocabulário do texto ( )
65. Avaliar a leitura significa checar se o aluno entendeu o que o autor quis dizer ( )
66. Se o aluno lê com muitas pausas, ele é um mau leitor ( )
67. Na escola pública não existe avaliação de leitura ( )
68. Outras observações que queira fazer sobre leitura e seu ensino.

Você aceitaria ser entrevistado (a) como parte de uma pesquisa a respeito de crenças sobre escrita com professores de Língua Portuguesa em formação inicial?

Sim     Não

Apenas em caso de resposta positiva, forneça as seguintes informações:

Nome: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_  
Sexo: M (  )                      F (  )    Data de nascimento: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_  
E-mail: \_\_\_\_\_

Trabalha como professor em escolas públicas?

sim                                       não

Se a resposta anterior for negativa, pretende trabalhar como professor em escolas públicas?

sim                                       não

Faz algum outro curso fora da Universidade?

sim                                       não. Qual?

Pretende fazer algum curso de pós-graduação na área?

sim                                       não. Qual?

## ANEXO

### TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS, REALIZADAS COM DUAS INFORMANTES.

#### ENTREVISTAS

##### Entrevista #1

Entrevistador: Entrevista com Ana Lucia Souza Martins do curso de letras, para a pesquisa de doutorado de Leandro Tadeu Alves da Luz. Ana, eu gostaria que você comentasse comigo as suas respostas para o inventario de crenças, aquilo que mais chamou a sua atenção, primeiro queria que você me contasse como é que foi responder essas questões, como é que foi pra você? O inventario foi cansativo, foi longo, foi repetitivo, foi bom? Você acha que abrangeu tudo o que podia falar sobre leitura? Qual foi a sua sensação?

Ana: Olha, eu gosto bastante do tema leitura, porque eu gosto de ler. Sobre as respostas, foi um pouco complicado porque nem sempre abrange diretamente, não existe uma palavra que defina totalmente a pergunta então eu necessitei muito de uma resposta 'depende', depende da situação, depende do contexto, depende do ambiente, então eu senti bastante essa dificuldade, nesse sentido pra responder o questionário, mas tirando isso, é um questionário bem simples, eu acho que deu pra responder tranquilamente.

Entrevistador: Ok, você pode comentar comigo as suas respostas rapidamente? Você pode ler a afirmação e o que você respondeu.

Ana: No geral, em rápidas palavras?

Entrevistador: Por exemplo: "Ler significa entender o significado das palavras uma a uma." Você colocou?

Ana: Nem concordo e nem discordo, porque é um processo que é muito rápido no nosso cérebro, nós sabemos ler, então automaticamente a gente vai lendo e vai

rapidamente entendendo cada palavra, mas, ao mesmo tempo, nós vamos juntando uma a uma para formar uma frase pra aquilo começar a fazer sentido, entender um contexto maior, então eu entendo a leitura como se ela fosse de dentro pra fora, então eu não concordo e nem discordo. “Ler significa interagir com o texto e com seu autor, contribuindo para construção dos sentidos”. Eu concordo, completamente.

Entrevistador: Por quê?

Ana: Porque aquilo que a gente lê, geralmente tem uma característica do autor, então, muitas vezes a gente concorda, e muitas vezes a gente discorda, então é uma interação com o autor, independente, às vezes sem querer a gente tem essa interação com o autor.

Entrevistador: Você discorda que ler um texto curto é mais fácil do que ler um texto longo?

Ana: Sim, em gramática, às vezes existe uma frase que é muito mais complexa, com muito mais termos difíceis que um poema, que às vezes é bem mais simples de entender.

Entrevistador: E o texto literário também, você diz que não é mais difícil que um texto não literário, então pra você um texto literário não é mais difícil?

Ana: É, eu discordo porque como existem, muitos textos, muitas diversidades, o autor às vezes tem tanta coisa dentro daquele texto e às vezes ele se torna mais difícil pelas palavras, pela colocação dele, e um texto literário em alguns casos parece mais simples em comparação com aquele determinado, então não posso generalizar.

Entrevistador: Então aqui entra o “depende” que você falou?

Ana: É, “depende”...

Entrevistador: Queria que você me falasse sobre essas três aqui, a primeira é assim: “Ler um texto formal é mais difícil do que ler um texto informal”, você diz que concorda.

Ana: Sim, partindo do leitor, o desconhecimento de algumas palavras, pode se tornar difícil um texto mais formal, já se tratando em variação linguística, uma transcrição frenética, de repente também pode ser difícil.

Entrevistador: “Ler significa receber uma mensagem em escrita”. Você discordou disso.

Ana: Sim, porque existem textos técnicos que não são mensagens, podem ser uma instrução, por exemplo, um processo de leitura, um texto que ensina a ler, isso não é uma mensagem de fato, eu entendo mensagem como uma coisa mais pessoal.

Entrevistador: “Ler e escrever são processos que se complementam.”.

Ana: Sim, como eu gosto muito de ler e escrever, eu sei que a leitura me ajuda muito a me expressar melhor quando escrevo, de alguma forma isso influencia, então se elas complementam.

Entrevistador: “Escrever é mais difícil que ler”, você concordou.

Ana: É, nem sempre ler é mais difícil que escrever, escrever exige mais uma técnica para colocar as palavras certas, pontuação, vírgula e etc.

Entrevistador: “Ler e ouvir são processos semelhantes”, você discorda.

Ana: É, eu acho que ouvir é muito mais fácil do que ler, ler requer muito mais atenção, e nem sempre pra ouvir você da tanta atenção assim pra pessoa que esta falando.

Entrevistador: Ler muito ajuda a falar melhor?

Ana: Com certeza, porque você vê a palavra, entende o contexto e usa essa palavra depois para falar com alguém e se expressa melhor.

Entrevistador: “Ler é a única maneira de se adquirir conhecimento”. Por que você discordou disso?

Ana: Porque aprendemos também observando, ouvindo, com relato das pessoas.

Entrevistador: Há outras maneiras de adquirir conhecimento na tua opinião. E essa outra aqui “Ler é a melhor forma de se entender o mundo e as pessoas”, essa você também discordou.

Ana: Essa é só uma das melhores, devem haver outras, não generalizando deve haver outras, então não concordo completamente

Entrevistador: Olha, você também discordou dessa, que interessante.

Ana: “Saber ler é fundamental para qualquer profissão?” É, tem todo um processo de leitura antes para aprender a profissão, mas as vezes a pratica também é fundamental.

Entrevistador: Mas por que você discordou?

Ana: Porque eu acho que é fundamental, mas não é tudo.

Entrevistador: Depende também?

Ana: Isso, às vezes a pratica ensina muito mais.

Entrevistador: Entendi, então você esta dizendo que a leitura é mais teórica, ela é mais importante na formação do profissional?

Ana: Isso, exatamente, por exemplo, eu que vim da matemática, então leitura eu quase não usaria, seria mais para a formação, na hora eu usaria pratica mesmo.

Entrevistador: Você fez matemática antes?

Ana: Sim, eu estava no curso de matemática e passei para letras.

Entrevistador: E você acha que na matemática eles não usam muito a leitura?

Ana: É, a leitura é bem pouca, é mais a prática das contas, você guarda as teorias e usa a prática mesmo para aprofundar esse conhecimento.

Entrevistador: E a questão número 20, o que é que você me diz?

Ana: É como eu já tinha dito, se você sabe o básico eu não sei se precisa muito da gramática, porque literalmente quando a gente aprende a ler a gente não aprende a gramática, depois que as coisas começam a se encaixar, você vai organizando, mas quando eu aprendi a ler eu não sabia a gramática em si, eu sabia que existia aquela organização porque me ensinaram, não ficou claro que tinha gramática, que era necessária aquela ordem, que artigo vinha do sujeito e essas coisas, sabe?

Entrevistador: Quer dizer que a pessoa pode ler bem sem saber tanto da gramática, mas vocabulário é importante?

Ana: Com certeza.

Entrevistador: Mais importante que a gramática?

Ana: Quando o seu vocabulário é rico, eu posso estar enganada mas, automaticamente, eu assumo que a pessoa tem um conhecimento melhor de gramática.

Entrevistador: Entendi, você acha que se a pessoa tem um vocabulário bom, você acha que ela tem também um conhecimento gramático maior.

Ana: Exatamente.

Entrevistador: Interessante... E a questão 22?

Ana: Nem sempre quando você pega um assunto você já sabe do que vai tratar, ele pode te surpreender, tratar de um outro assunto que não tem nada a ver, principalmente livro, a gente lê uma capa e quando a lê o livro a gente vê que não tem nada haver com aquilo que estava na capa.

Entrevistador: Mas, saber um pouco do assunto para começar a ler um texto ajuda, bom, aqui esta dizendo que é fundamental, você acha que não é fundamental?

Ana: É, nem sempre é fundamental.

Entrevistador: “Alunos que escrevem bem são bons leitores.” Você diz que não.

Ana: É, tem gente que escreve bem mas não lê tão bem assim, nem lê coisas boas, não escolhe bons livros, simplesmente sabe escrever.

Entrevistador: O que são bons livros para você?

Ana: Bons livros são aqueles que acrescentam, que ensinam, que tratam de temas uteis.

Entrevistador: Você discorda que o aluno que lê mais é bom leitor. Um aluno que lê mais nem sempre é um bom leitor para você?

Ana: Sim, na matemática, por exemplo, existem pessoas que leem bem, se expressam bem, mas não leem quase nada em quantidade.

Entrevistador: Então uma pessoa pode ser uma boa leitora sem ler muito.

Ana: Isso, só tem aquela aptidão para ler bem.

Entrevistador: Tem uma serie de questões agora que falam do bom leitor, o bom leitor lê rápido, o bom leitor lê muitos livros, o bom leitor prefere textos longos, o bom leitor sempre entende exatamente o que o autor quis dizer, e você discordou de tudo.

Ana: Sim...

Entrevistador: Me conta um pouco de como é um bom leitor pra você.

Ana: Ah, um bom leitor pra mim, não necessariamente precisa ler rápido, a não ser que vá ler em voz alta e tenha aquela dicção boa, com pontuações boas, pra mim bom leitor lê em voz alta, mas de repente o bom leitor pode ser aquele que volta pra tentar entender novamente e marcar as coisas que ele acha importante, as palavras que ele não conhece, o bom leitor pode ser esse também, não necessariamente lê muitos livros, de repente ele lê muitos livros que interessam a ele em um determinado assunto, não necessariamente diversos livros e muitas vezes tem coisa que ele não entendeu do autor, mas ele passou e continuou lendo, e isso ficou para trás, ele não procurou mais saber.

Entrevistador: Qual a relação do bom leitor com o professor? Falando que o aluno lê melhor com o incentivo do professor, você concorda com isso. Ai aqui diz uma boa leitura do aluno é consequência direta de uma boa estratégia do professor, você disse que nem concorda e nem discorda.

Ana: Essa parte direta, no sentido de que nem sempre esse aluno que lê foi influenciado pelo professor, de repente ele já tinha essa vontade de ler ou já lia e o professor só acrescentou com essa estratégia dele ou apresentou novas estratégias pra ele ler mais ou melhor. E aqui o professor é um motivador, as vezes a pessoa não gosta de ler e o professor apresentou um contexto e o aluno começou a gostar de ler e passou a ler.

Entrevistador: Muito bem, ler bem é uma capacidade que o aluno tem ou não tem, pouco depende da escola. Você concorda com isso.

Ana: É, eu me baseio muito por mim, porque na minha escola não tinha biblioteca, não tinha incentivo para a leitura e eu gostava de ler, então eu ficava procurando livros pela casa para ler, então...

Entrevistador: Na sua casa tinha muitos livros?

Ana: Tinha poucos livros, muitos livros inapropriados para minha idade, mas eu tinha aquela vontade de ler, então, não necessariamente a escola que me induziu a ler, eu tinha essa vontade.

Entrevistador: E de onde você acha que veio essa vontade?

Ana: Não sei, talvez pelo contexto da minha família.

Entrevistador: Alguém da sua família te incentivava a ler?

Ana: Não, talvez por essa falta, por essa ausência, eu não tinha televisão em casa porque meus pais acreditavam que isso não era certo, talvez pelas suas integridades, eu procurei alguma coisa, e essa coisa foi a leitura.

Entrevistador: Ah, entendi, para substituir a falta da televisão você lia.

Ana: Sim, essa era minha distração.

Entrevistador: Então essa sua vontade de ler não veio da escola, a escola não contribuiu muito, no seu caso?

Ana: Não, eu já me interessava antes mesmo de ter esse contato com a leitura, tanto é que quando eu comecei a estudar eu já sabia ler.

Entrevistador: E você se lembra dos seus colegas de escola, eles se pareciam com você, a escola ajudou eles a ler ou não?

Ana: Eu lembro vagamente que na pré- escola, quando existia jardim 1, jardim 2, coisa que não existe mais, eu via que a maioria dos alunos tinham dificuldade de escrever o próprio nome e eu ajudava, e na leitura também, por exemplo na primeira para a segunda serie muitos alunos ficaram porque não sabiam ler, e eu passei adiante porque eu já sabia.

Entrevistador: Então, é por isso que você discordou dessa aqui: “Os alunos vindos de classes menos favorecidas não necessariamente são desfavorecidos”. Esse é seu caso, mas aqui é menos favorecido no sentido de leitura, não é?

Ana: Exatamente...

Entrevistador: “O aluno de escola publica não lê bem”. Você discordou completamente.

Ana: É, dentro de tantos que não leem bem sempre tem os que leem bem.

Entrevistador: Entendi, não podemos generalizar.

Ana: Exatamente.

Entrevistador: É difícil ensinar leitura para os alunos de escola publica?

Ana: Eu discordo, depende do professor, se ele tem uma boa estrutura pra ensinar a leitura, ele pode, mesmo não tendo um ambiente, por exemplo, eu acho que eu consegui ler bem e meus professores não tinham biblioteca na escola e eles conseguiram.

Entrevistador: “Os alunos de escola publica não gostam de ler”. Você discorda completamente. Você acha que eles gostam de ler?

Ana: Gostam, se for bem apresentado, se for bem colocado o contexto da leitura, sempre tem quem goste de ler.

Entrevistador: Ok... Vamos pegar aqui... “Ensinar leitura e ensinar escrita”, como é que você associa essas coisas? Uma é mais importante que a outra?

Ana: Eu acho que os dois estão em um patamar igual, tanto a leitura quanto a escrita, elas são necessárias...

Entrevistador: E um é mais difícil que a outro?

Ana: É, a escrita no caso...

Entrevistador: A escrita é mais difícil, é mais difícil de ensinar?

Ana: Ensinar também.

Entrevistador: É mais difícil ensinar leitura que ensinar gramática? Você discordou né? Você acha gramática mais difícil?

Ana: Sim, é porque eu tenho algumas dificuldades.

Entrevistador: Então como você tem dificuldades você acha que vai ser mais difícil ensinar?

Ana: É, sim, se colocando no lugar do outro.

Entrevistador: “É mais importante que o aluno aprenda a gramática do que a leitura”. Você discordou completamente, por que tanta discordância assim?

Ana: É, vindo de todos esses conceitos de variação linguística, aceitação, preconceito linguístico, eu acredito que se você ensina a leitura, quero dizer a gramática, acho que me confundi, espera aí “É mais importante que o aluno aprenda a gramática do que a leitura.” Né? De repente a gramática ele vai... Como é que se diz... Vai inserir ele mais no contexto social, a gramática no caso, ah eu discordei né?

Entrevistador: É, não, mas eu acho que você está certa olha “É mais importante que o aluno aprenda a gramática do que a leitura.” Aí você discordou, quer dizer você acha que a leitura é mais importante, porque leitura insere o aluno no contexto social, é isso mais ou menos?

Ana: Isso, porque a leitura, querendo ou não, a leitura ela tem a gramática, então isso meio que complementa, tipo, se eu leio, eu logo entendo a gramática de algum modo.

Entrevistador: Você já pensava assim antes de ter as aulas que você teve esse semestre?

Ana: Olha, eu vou te confessar que muita coisa eu comecei a pensar agora.

Entrevistador: Ta, eu imaginei mesmo, é bom isso, muito bom. “Ensinar a escrever é um processo completamente diferente de ensinar a ler.” Você concordou, pergunta numero 46.

Ana: “Ensinar a escrever é um processo completamente diferente de ensinar a ler.” É, se a gente for pensar em criancinhas pequenininhas que só sabem falar, você vai ensinar como fazer a letra, juntar a letra e pronunciar aquela sílaba, até formar uma palavra, tipo pato, ou palavras mais simples, aí depois acrescentando encontro de consoantes, então, de fato é mais difícil, não é?

Entrevistador: Sim, e a questão 48? “A leitura deve ser feita em casa para não perder tempo na aula”

Ana: Eu discordo, discordo completamente, na escola, se tiver um espaço para as pessoas lerem e acrescentar na aula, com certeza vai ser um ponto a mais, não necessariamente eu nunca vou ler na escola porque eu vou perder tempo em que? Se é parte do ensinamento também tem leitura.

Entrevistador: Ta, e você concorda que a leitura de clássicos da literatura deve ser priorizada na escola?

Ana: É se... Eu deixei um concordo meio que depende, mais concordo que não concordo, porque eu vi uma entrevista de um trabalho que estavam fazendo aqui na faculdade em que um crítico falou que no Brasil não se cultivava esses clássicos e logo... É um termo muito complicado esse assunto, porque ele estava fazendo um crítica a um outro livro sobre o Bagno que estava falando do preconceito linguístico e essa pessoa discordava de existir essa variação, ele achava que era necessário plantar uma língua que todos falassem, tipo no inglês, eu considero ele um ignorante porque lógico que ele não percebeu que no inglês tem variação, porque que no português não tem, e ele falou que a leitura dos clássicos, sendo que uma pessoa que se formou em 1980 e uma criança que está se formando agora em 2013, ela não iria ter essa dificuldade na leitura como no português, ele considera isso, então, de repente, inteirar o aluno nesse contexto já que na leitura e na escrita tem histórico é uma boa pra ele, pra formação dele, porque a literatura, ela tem um contexto histórica da variação do português, então a escola priorizando esses clássicos de repente pode sanar essa dificuldade, entendeu?

Entrevistador: Sim, aí as duas próximas você não concordou nem discordou, você não tem uma opinião ainda sobre isso?

Ana: É...

Entrevistador: Quer dizer, “A escola deve priorizar os bons textos escritos” e “A escola é o único espaço onde a maioria dos alunos tem acesso a leitura.”

Ana: É, como eu falei, avaliando meu caso, na escola não tive quase acesso a essa leitura, e priorizar bons textos, as vezes um funk pode ensinar muita coisa

Entrevistador: Ok... “A leitura feita na escola não interfere no dia a dia dos alunos de escola publica”

Ana: É, se não, acho que o quadro seria completamente diferente

Entrevistador: Então você acha que interfere. “A leitura na escola não é ensinada é cobrada”

Ana: Sim, pela própria experiência, eu ouvia muito professor falando “Você tem que ler mais!”, então eu acho que é cobrada sim.

Entrevistador: E isso é bom ou ruim?

Ana: Pra mim foi bom por que eu já gostava de ler, então era um incentivo a mais, meio que exigido mas...

Entrevistador: E como professora você vai fazer assim também? Vai cobrar? O que você pretende fazer?

Ana: Eu estou na teoria Carl Rogers, eu vou apresentar, vou ver eles escolherem, e orientação positiva sempre.

Entrevistador: “A globalização exige mais bons leitores que bons escritores”

Ana: É, não discordo porque 50 tons de cinza né.

Entrevistador: O que você quis dizer com 50 tons de cinza?

Ana: Tipo, não sei se a pessoa que escreveu é um bom escritor, não li o livro mas, existem tantas críticas contra, não vi nenhuma a favor até agora, então de repente ele é um péssimo escritor mas existem muitos leitores.

Entrevistador: E é globalizado, é verdade... Estamos indo pro final. Ah, essa aqui é interessante “Pra ensinar leitura o professor precisa ser um bom leitor”, você discordou, você acha que o professor não precisa ser um bom leitor pra ensinar leitura?

Ana: É, quando eu entendi bom leitor, eu entendi no termo de gosto pela leitura, no sentido eu leio bons livros, pra mim considere o bom leitor nesse sentido, ele não precisa ter um gosto up, de repente ele lê 50 tons de cinza e ensina leitura.

Entrevistador: “Leitura no curso de letras é muito limitada”. Você discordou.

Ana: É, eu discordo porque dentro das próprias leituras elas acham momentos pra outras leituras, então se depende do aluno ele pode diversificar.

Entrevistador: “Conhecer diferentes teorias de leitura ajuda o professor a ensinar a ler melhor”

Ana: Sim.

Entrevistador: Você concordou com a debaixo também? “O professor de leitura é aquele que conhece a gramática e o vocabulário”

Ana: Sim, se tratando de um professor.

Entrevistador: Essa você concordou completamente “Um bom professor de leitura é aquele que sabe transmitir conhecimento para seus alunos”.

Ana: É, ele tem boas estratégias, ele trabalha exatamente nos pontos em que os alunos tem dificuldades, e através disso ele começa a produzir, novos leitores, bons leitores.

Entrevistador: Mas, segundo a próxima esse professor não precisa de curso de complementação, porque você discordou né?

Ana: Ah eu entendi que era graduação...

Entrevistador: Então.

Ana: Complementar...

Entrevistador: É, não precisa complementar o curso de graduação

Ana: Tipo fazer um doutorado?

Entrevistador: Fazer qualquer outra coisa depois, olha “Pra que possa ensinar a ler o professor precisa complementar seu curso de graduação”. Você discordou.

Ana: Eu acho que eu entendi outra coisa, então eu concordo.

Entrevistador: Você concorda.

Ana: Sim, ele não vai ser ninja de saber tudo.

Entrevistador: E a questão da avaliação, como é que é a questão da avaliação da leitura, “Avaliar a leitura significa observar se o aluno entendeu a estrutura gramatical e vocabulário do texto”. É isso que significa avaliar a leitura pra você?

Ana: É, porque essa é a base, se ele entende esse vocabulário e a gramática a leitura dele vai ser melhor, então se ele tem, ele consegue.

Entrevistador: E a outra “Avaliar a leitura significa checar se o aluno entendeu o que o autor quis dizer” Você discordou, por quê?

Ana: Porque tem aqueles textos ambíguos, né, que autor quis dizer alguma coisa, mas você pode fazer sua própria interpretação, eu pensei na bíblia por exemplo.

Entrevistador: Claro. “Se o aluno lê com muitas pausas ele é um mau leitor”

Ana: Não, é aquilo que eu falei, ele leu, olhou, ah não entendi direito, vou voltar pra compreender melhor, de repente tem uma palavra que ele não entendeu, vai procurar no dicionário.

Entrevistador: O que você comentou ai?

Ana: Bom, eu falei da questão que eu já comecei falar anteriormente, sobre o contexto dessa leitura que vai ser inserida, que existem leituras técnicas que exigem mais do aluno e exigem aquelas leituras livres, que o professor quer transmitir uma coisa e o aluno entende aquilo que o professor quer passar e também faz uma interpretação pra ele e toma aquilo pra si, principalmente nas aulas de literatura.

Entrevistador: Ok, muito obrigado, alguma coisa mais você quer dizer Ana?

Ana: Não, só queria agradecer pela participação.

Entrevistador: Imagina, eu que agradeço.

Ana: Espero que eu tenha ajudado.

Entrevistador: Ajudou muito, muito obrigado Ana. Essa foi a Ana Lucia, obrigado!

## Entrevista #2

Maria: Meu nome é Maria, sou aluna do sexto semestre de letras.

Entrevistador: Muito bem Maria, muito obrigado por participar da pesquisa e nos vamos então rever algumas respostas suas aqui do inventario que você marcou pra mim e ai você fica livre pra comentar o que você acha importante, tudo bem?

Maria: Tudo...

Entrevistador: Então vamos lá, vamos começar. Você começa dizendo que você discorda né que ler significa entender o significado das palavras uma a uma, você quer comentar o porquê de você discordar disso?

Maria: Eu discordo porque às vezes em um texto a gente se depara com alguma palavra que a gente não sabe o significado dela, mas a gente pode aprender o significado dela pelo contexto em que aquela palavra esta inserida, então não precisa você entender a palavra uma a uma do texto pra você compreendê-lo.

Entrevistador: Mesmo sem estar entendendo, né? E essa outra, ler significa descobrir exatamente o que o autor de um texto quis expressar ao escrever, você também discordou.

Maria: Sim, eu discordei porque quando o autor, ele escreve, ele não está querendo que o leitor saiba o que ele está querendo dizer naquele momento, a gente não está

na mente do escritor, a gente está em outro momento, em outro contato com o texto então a gente está numa outra relação, a gente está estabelecendo nosso próprio entendimento do texto.

Entrevistador: Ok... Ai, as próximas duas você concorda, e concorda totalmente, a terceira vai dizer que entender um texto como um todo ainda que haja problemas com significados e a quarta que vem dizer que ler é interagir com o texto. Você pode comentar um pouquinho?

Maria: Sim, eu acredito que ao ler um texto você está estabelecendo um relação direta com ele, você está construindo o sentido dele pra você, então é uma relação de mão dupla, então o texto te mostra algo e você está mostrando sua visão de leitor pro texto.

Entrevistador: Você já pensava assim antes de começar seu curso?

Maria: Não, eu tive essa visão a partir da disciplina Leitura e Letramento, que modificou totalmente como a gente encara o processo de leitura, processo de escrita, como isso se dá no cérebro.

Entrevistador: Trabalhou exatamente leitura?

Maria: A leitura e o letramento também.

Entrevistador: Ok... “Ler um texto literário é mais difícil do que ler um texto não literário.” Você não concordou nem discordou, por quê?

Maria: Porque depende, não necessariamente porque um texto é literário ele é mais subjetivo que ele seja mais complexo que uma ata de reunião, então depende muito também de qual texto você está falando.

Entrevistador: Tá, então não é a literalidade que diz ser difícil ou não, é texto pra texto, diz uma coisa aqui também, você não concordou nem discordou em relação a ler um texto em voz alta e em relação a ser formal e informal.

Maria: Em relação a ser formal e informal eu acho que cai um pouco no que a questão 7 trouxe, que é a questão de ser literário ou não e a questão de ser formal ou não, acho que não é porque um texto é formal que ele é difícil de ler, não é porque o texto é informal e está com algumas gírias e algumas expressões de região que ele vai ser mais simples de você entender, depende...

Entrevistador: Ok... “Ler significa receber uma mensagem escrita”

Maria: Eu concordo porque o que o texto te passa não deixa de ser uma mensagem, algo pra pensar ou algo pra se ensinar, digamos assim.

Entrevistador: Independente do tipo de texto?

Maria: Independente do tipo de texto...

Entrevistador: Se é literário, se não é, se é formal, se não é... Ta “Ler e escrever são processos que se complementam”

Maria: Eu concordo.

Entrevistador: Em que sentido eles se complementam?

Maria: Porque a medida que você lê mais você adquire mais bagagem pra sua escrita, então eu acho que ao você ler você retoma algumas coisas que você já escreveu ou ao escrever você retoma algumas coisas que você já leu e no próprio momento de escrita você está lendo também o que você ta escrevendo, é uma dicotomia eu acho

Entrevistador: “Escrever é mais difícil que ler”, você acha que não?

Maria: Não, porque as vezes a leitura exige muita atenção também, muito cuidado, porque tem a questão da pontuação, das colocações e isso pode acabar confundindo, então escrita e leitura eu acho que são ambas complexas, não que difíceis ou fáceis, mas exige um cuidado especial, independente do texto falado.

Entrevistador: Falando de falar, você concordou que ler e ouvir são processos semelhantes, como assim ler e ouvir são processos semelhantes?

Maria: Porque ao você ouvir eu acredito que você está fazendo uma leitura também, porque eu acho que a leitura não se restringe a um papel ou alguma coisa com letras, com caracteres, eu acho que enquanto eu estou falando você está fazendo uma leitura do que eu estou dizendo, eu acho que falar, ler e ouvir são processos que exigem um codificação, um entendimento, uma comunicação de alguma coisa.

Entrevistador: Ta, então você acha que ao ouvir eu também estou lendo você? É isso?

Maria: Sim... De alguma forma sim.

Entrevistador: Pera ai... “Ler muito ajuda a escrever melhor” e “ler muito ajuda a falar melhor”, você concordou com as duas, como que é isso?

Maria: Porque eu disse que a medida que se lê mais a gente acaba entrando em contato com outros vocabulários e isso ajuda você a ter uma bagagem maior, eu acho que essa bagagem maior ajuda a falar melhor e escrever melhor, acho que isso vai (incompreensível)

Entrevistador: Essa bagagem ela é... que tipo de bagagem ela seria? A bagagem linguística mesmo?

Maria: A bagagem linguística, tanto por questões de vocabulário como por questões (Incompreensível)... seus entedimentos de uma determinada palavra pode mudar ao longo do tempo por causa de uma leitura que você fez de um texto.

Entrevistador: Aqui na 16 e 17 você diz “Ler é fundamental pra viver na sociedade” você não concorda e nem discorda e “ler é a única maneira de se adquirir conhecimento” você discorda, ai “ler é a melhor forma de se entender o mundo” você também não concorda nem discorda e vou colocar mais uma aqui “a leitura é fundamental para qualquer profissão” você também não concorda e nem discorda, quer dizer, essa função digamos social da leitura, função profissional você meio que não tem opinião.

Maria: É, aqui nessas proposições eu acho, o que me deixou em dúvida foi a expressão “é fundamental pra viver na sociedade”, eu acredito assim, ler é importante pra você viver na sociedade porque isso te ajuda a ter uma visão de mundo menos preconceituosa, mais sociável, não sei o que, mas eu acredito que não é fundamental pra viver na sociedade porque existem pessoas que não são alfabetizadas e não sabem ler que vivem na sociedade, e elas vivem e isso não traz um problema, isso não se torna um problema essencial “ler é a única maneira...” se é a única maneira de conhecimento eu não acredito porque existem outras formas de você adquirir conhecimento, tem um exemplo que a gente pode ter é uma feira, às vezes o feirante ele não sabe ler mas ele está ali tendo um diálogo com as pessoas, está vivendo uma situação em que ele adquire conhecimento também, mas não necessariamente com a leitura, então ler não é a única maneira de adquirir conhecimento, na minha opinião, e “ler é a melhor forma de se entender o mundo e as pessoas” eu não tenho nenhuma opinião formada porque aqui tá escrito ler é a melhor forma, não sei se ler é a melhor forma de entender o mundo e as pessoas porque tem pessoas que leem demais, que tem conhecimento de muitos livros, de muita coisa mas que não entende o mundo e as pessoas, não se coloca no lugar do outro, às vezes tem uma atitude esnobe, enfim, então eu acho que ler não é a melhor forma de entender o mundo e as pessoas também, ajuda sim, mas...

Entrevistador: E o profissional?

Maria: “a leitura é fundamental para qualquer profissão”. Acredito que não porque, eu acho que...

Entrevistador: Você colocou que nem concorda e nem discorda?

Maria: Isso, essa questão de não concordo e nem discordo é porque tem muitas profissões, existem profissões desde o gari, o faxineiro até o reitor de uma faculdade, então acho que colocar isso de que a leitura é fundamental em qualquer profissão, eu acredito que não, acho que é importante se você quer acender na sociedade, vai você é uma faxineira e você almeja ser gerente de uma multinacional, acredito que nesse percurso, sim, você precisa ler, você precisa ir atrás de um conhecimento específico, então, a leitura vai te ajudar a partir de uma posição social mais baixa pra uma mais elevada, mas assim, na profissão dela de faxineira, não é essencial a leitura ali...

Entrevistador: Entendi, legal a sua colocação, interessante, ai, aqui a gente tem tres que vai falar do ler bem “Pra ler bem é fundamental ter um bom conhecimento de gramática”, “Pra ler bem é fundamental ter um bom conhecimento de vocabulário” e “Pra ler bem é fundamental ter um bom conhecimento sobre o assunto tratado no texto”. Você podia falar um pouquinho sobre o que que é ler bem na sua opinião? O que é fundamental, o que é importante pra ler bem?

Maria: Eu acho assim que pra você ler bem, aqui na 22 diz que é fundamental ter um conhecimento sobre o assunto tratado no texto, aqui cai a mesma coisa, eu acho que não é fundamental, depende, eu posso pegar um texto juridico e eu posso entender o que o juiz quis dizer na sentença dele, mas não necessariamente eu sei exatamente sobre o que esta falando isso, sobre os termos que são direcionados a area dele, ai nesse caso entra aqui na 21 “Para ler bem é fundamental ter um bom conhecimento do vocabulario”, é bom ter um bom conhecimento do vocabulario, claro que você não precisa entender todas as palavras, mas é preciso você ter um conhecimento de vocabulario que seja suficiente pra você não travar todas as vezes, em cada oração, em cada frase... E aqui na questão “Para ler bem é fundamental um conhecimento de gramática”, eu acho que depende, depende muito, porque a gramática é um campo muito amplo, ai tem muitas coisas, muitas regras, muitas exceções as regras, então eu não tenho opinião muito demarcada sobre isso...

Entrevistador: Por que a gramática é um campo muito amplo? O que quer dizer exatamente?

Maria: Que assim, quando a gente pega a gramática tem as partes que se referem a fonologia, fonética, tem a parte de morfossintaxe, semântica, enfim, ha diversos campos, a pontuação também, então eu acho que você pode entender um pouco de

pontuação e não saber um pouco de fonética, mas isso pode não interferir na sua leitura, entendeu? Então, depende.

Entrevistador: Vamos falar dos alunos então, o aluno leitor, “O aluno que escreve bem são bons leitores”, você tá sem opinião aqui, por enquanto, “O aluno que lê mais escreve melhor”, “O aluno que lê mais é um bom leitor”, primeiro “O aluno que lê mais escreve melhor”, você concorda? “O aluno que lê mais é um bom leitor”, você não concorda e nem discorda, “O aluno que vem de um ambiente familiar letrado lê com mais facilidade” você discorda, “O aluno lê melhor quando é motivado pelo professor” você concorda... O que você me diz sobre esse aluno bom leitor?

Maria: Eu posso falar a partir do meu exemplo, na escola onde eu estudei, assim, eu fui alfabetizada na instituição particular, mas a partir da primeira série até o primeiro ano do ensino médio eu estudei em escola pública, aí tem também a questão dos meus pais, minha mãe, ela estudou até a quarta série e ela não completou, então ela não lê com muita facilidade, ela tem algumas dificuldades, e meu pai não sabe ler e não sabe escrever, então aqui eu acho que o aluno que vem de um ambiente familiar letrado lê com mais facilidade, eu não concordo porque eu acredito que a partir da quarta série em diante, na minha sala, eu sempre me destaquei pela minha leitura e pela minha escrita, quando as professoras iam avaliar e dizer, eu sempre me destaquei no bom sentido e de ler bem, de escrever bem, de tirar as maiores notas, redação, mesmo não tendo um ambiente familiar letrado.

Entrevistador: Mas você não tem irmãos?

Maria: Eu tenho um irmão, mas ele fez o ensino médio completo, ele não tem nenhuma graduação, mas ele não tem afeição à leitura, ele não lê, não tem prática de escrita, então ele é neutro, ele sabe ler, sabe escrever, mas é neutro...

Entrevistador: Ele não usa o letramento normalmente, né?

Ana: Isso, aí aqui que o aluno que vem de um ambiente familiar letrado lê com mais facilidade, eu não concordo, o aluno lê melhor quando é bem motivado pelo professor, eu concordo, mas essa motivação, eu acho que sempre é mais direcionada pra nota, pra essa questão de “Ah, se você não estimular sua leitura, se você não desenvolver essa leitura, lá na frente... não sei o que” elas sempre usam aquele negócio de...Reforço...

Entrevistador: Estimulo?

Maria: É, tipo “ah, se você não fizer isso lá na frente vai ter uma profissão menos prestigiada”, então, é sempre essa motivação meio que (imcompreensível)

Entrevistador: “Aluno que lê mais escreve melhor” “Aluno que lê mais é bom leitor”, aluno que lê escreve melhor? Você concorda?

Maria: Acredito que o aluno que lê escreve melhor porque...Ai eu retomaria aquela questão da bagagem, de você já ter um contato maior, uma familiaridade melhor com as táticas de leitura e escrita, e o aluno que lê mais é um bom leitor, não necessariamente, porque ele pode ler muita coisa, mas ele pode não entender de fato o que ele está lendo, ele pode não compreender as coisas que ele está lendo, então acho que não necessariamente o aluno que lê mais é um bom leitor.

Entrevistador: Ok... Vamos pensar então no bom leitor, né?

Maria: Sim...

Entrevistador: “O bom leitor lê rápido” você discordou, “O bom leitor lê muitos livros” você discordou também, “O bom leitor prefere textos longos” você também discordou, “O bom leitor sempre entende exatamente o que o autor quis dizer” e “Uma boa leitura do aluno é consequência direta de uma boa estratégia de ensino do professor”, e aí, o que que é um bom leitor?

Maria: Olha, essas questões, essas alterações, a 28, a 29 e a 30 eu discordo porque eu acho que o bom leitor ele não lê rápido, assim, eu posso pegar meu exemplo que às vezes eu falo rápido, e às vezes eu tendo a ler rápido também, só que as minhas melhores leituras não são aquelas que eu faço em menor tempo, e com rapidez maior, e sim com respeito às vírgulas, aos pontos finais, as mudanças de foco, de quem está falando, de (imcompreensível), o bom autor ele nem sempre lê rápido, ele respeita o que está escrito mesmo assim, o bom leitor lê muitos livros, eu discordo também, porque, assim, todas as avaliações minhas professoras até a oitava série, eu era uma boa leitora e uma pessoa que escrevia bem, mas não lia muitos livros, eu fui ter um interesse mais por livros a partir do primeiro ano em diante, que eu comecei a chegar perto do vestibular, comecei a pensar nas leituras obrigatórias, aí eu corri pra começar a ler mais livros, aí eu ficava “Não, esse ano eu quero ler 10 livros”, “Esse ano eu quero ler 12 livros”, então acho que nem sempre um bom leitor, ele lê muitos livros, eu discordo, e o bom leitor prefere textos longos, não, eu acho que às vezes um texto longo pode ter muita “enchimento de linguagem” e não dizer nada, e às vezes um texto de uma página pode ser muito mais profundo, tem um texto do Drummond que a gente trabalhou em sala, que o nome dele é “Nascer”, o texto é curto e extremamente profundo, e às vezes a gente pode ver um livro que ele poderia dizer o que ele quis dizer em 10 páginas, então é muito relativo, essa

questão de texto longo e texto curto, e “o bom leitor sempre entende exatamente o que o autor quis dizer”, eu não concordo porque, eu já respondi isso em uma outra questão, às vezes o autor, ele disse aquilo, você não tá na mente do autor, a sua relação com texto ali é outra...

Entrevistador: O que você diz sobre a estratégia do professor? “Uma boa leitura é consequência direta de uma boa estratégia do professor”

Maria: Então, aqui eu pensei mais na questão do aluno, o aluno em sala de aula, “Uma boa leitura do aluno é consequência direta de uma boa estratégia de ensino do professor”, aí aqui eu acho que entra a questão do professor ter cuidado, ter paciência, saber a adequação de texto pra determinada série ou não, então aqui eu acho que uma boa leitura do aluno, em sala de aula principalmente, ela vem se o professor soube manipular os recursos que ele tem, os textos, as utilidades, enfim.

Entrevistador: Ok... Vamos dar uma olhada nessa aqui, que eu acho interessante você comentar, assim, “Ler bem é uma capacidade que o aluno tem ou não tem, pouco depende da escola”, você discordou?

Maria: Sim.

Entrevistador: Por que você discordou?

Maria: Eu discordo porque eu acho que ler não é nenhuma capacidade, ler é uma habilidade que é desenvolvida ou não, eu acho que esse desenvolvimento, ele nem sempre é relacionado a escola, ou só ao aluno, eu acredito que são uma série de fatores que influenciam, então “Ler bem é uma capacidade que o aluno tem ou não tem, pouco depende da escola”, isso fica muito... Muito... Eu acho isso... Isso acabaria por trazer algum mal estar em algum aluno porque ele iria se sentir incapaz de ler, alguém que não tem uma facilidade grande, ele não é capaz de ler, não, eu não concordo, ele pode desenvolver essa habilidade, então eu discordo porque eu acredito que não uma capacidade é uma habilidade.

Entrevistador: Certo, muito bem. Vamos passar para a escola pública. “O aluno de escola pública não lê bem”, “É difícil ensinar leitura para alunos de escola pública”, “Alunos de escola pública não gostam de ler”, e aí você discordou das duas primeiras né? “O aluno de escola pública não lê bem” e “É difícil ensinar leitura para alunos de escola pública”, você discordou das duas e a outra você nem concordou e nem discordou. O que você me diz?

Maria: Nessas duas opções eu discordo porque a 36 e a 37, elas dizem que os alunos não leem bem e que é difícil ensinar leitura pra alunos de escola pública, eu

acho que essa visão é meio preconceituosa, não quer dizer que pessoas de escola pública sejam a margem, não gostam de ler, que isso é uma prática de quem tá numa classe de prestígio, eu acho que tem um pouco de preconceito nessas opções e eu discordo completamente até porque, eu gosto de ler e eu estudei desde a primeira série até o final do ensino médio em uma instituição pública, estou em uma instituição pública de ensino superior e eu não concordo, porque não é difícil ensinar a leitura, a leitura, ela depende muito de qual recurso você utiliza, de como você passa isso pro seu aluno, e os alunos de escola pública não gostam de ler, eu acho que depende muito porque, tanto os alunos de escola pública quanto os de escola particular, assumir o gosto pela leitura é uma coisa muito pessoal, saber ler, os dois têm a habilidade de saber ler, tanto em escola pública quanto particular, agora gostar já é uma coisa pessoal.

Entrevistador: Ok... E aqui, em relação ao tema... A leitura de um texto deve ser proposta sem proposta pós uma discussão oral, e o tema da leitura deve sempre partir de um livro didático ou do professor, a primeira você não concorda e nem discorda e a segunda você discorda.

Maria: Eu acho que as vezes o assunto não ser contextualizado pode ajudar o aluno a perceber uma diferença na sua própria leitura, eu acho que depende da didática que o professor vai utilizar em sala de aula, assim, é claro que é muito importante que o aluno saiba se determinado texto está em tal contexto literário, é importante, mas as vezes você apresentar um poema do modernismo pra ele que tem uma estrutura diferente e mostrar uma cantiga do (imcompreensível), assim, sem ele saber, depois você introduzir esse conhecimento, eu acho que pode ser uma estratégia até, pra um ensino bem... Como eu posso dizer?... Que traz resultados, então depende muito, por isso que eu coloquei que nem concordo e nem discordo, “o tema da leitura deve sempre partir de um livro didático ou do professor”, eu discordo porque esse semestre a gente teve uma disciplina chamada psicologia da educação que assim, eu mudei muito a minha visão de escola, de professor e aluno, então eu acho que ali em sala de aula, não é porque o professor, ele tem uma graduação, tem uma bagagem maior de conteúdo pra passar que ele vai ignorar o que o aluno tem, então se o aluno quer ler série sobre vampiros, ele tem um tipo de leitura, então ele pode se aproveitar de um trecho que o aluno gosta pra ensinar gramática, por exemplo, então acho que as estratégias, elas não podem partir só do livro didático e do professor, acho que valorizar também o contexto do aluno é

importante, e as vezes esse restringimento ao livro didático eu acho que as vezes pode até prejudicar, não sei, mas...

Entrevistador: Gostei, muito legal, esta sendo interessante, vamos dar uma olhada na combinação de ensinar leitura e ensinar outras coisas, “Ensinar escrita é menos importante que ensinar leitura” você discorda, “Ensinar a ler é mais importante que ensinar a falar” não concorda e nem discorda, “É mais difícil ensinar a leitura do que ensinar a escrita” você concorda, “É mais difícil ensinar leitura que gramática” você não concorda e nem discorda, “É mais importante que o aluno aprenda gramática que a leitura” e “Ensinar a escrever é um processo completamente diferente de ensinar a ler”. São várias afirmações falando dessa combinação de leitura com outras habilidades.

Maria: Eu vou falar uma por uma, tá?

Entrevistador: Pode ser.

Maria: A primeira é “Ensinar escrita é menos importante que ensinar leitura”, eu discordo porque, porque a escrita ela... Você está traduzindo o seu pensamento, então ao mesmo tempo que você está escrevendo você está lendo também, então acho que você ensinar leitura é você aprimorar também a sua escrita, então acho que as duas andam junto, elas são interdependentes, eu acho que precisa-se dar o mesmo valor ao ensino de leitura e ao ensino da escrita. “Ensinar a ler é mais importante que ensinar a falar”, eu estranhei muito porque eu acredito que aqui esse sentido foi de falar gramaticalmente correta, a falar formalmente, eu não sei, porque falar todos nós já falamos...

Entrevistador: Você acha que a escola não tem que ensinar a falar então?

Maria: O aluno já vem pra escola sabendo falar, né, ele já tem a fala desenvolvida desde a infância, então eu acho que aqui, nesse sentido é o falar como os gramáticos diriam, gramaticalmente correto, enfim, então ensinar a ler é mais importante que ensinar a falar, eu não soube o que responder, então... Ah, na 43 “É mais difícil ensinar a leitura do que ensinar a escrita”, eu acho que as duas são complexas, se você ensinar o seu aluno a ler, você vai estar ensinando ele a escrever ao mesmo tempo, tem uma relação estreita, então eu acho que os dois são difíceis, são complexos e precisam de... Ah não, esquece o que eu falei, é mais difícil ensinar leitura que ensinar escrita.

Entrevistador: Você concorda? Você acha leitura mais difícil?

Maria: Sim, eu acho a leitura...

Entrevistador: Você tinha falado isso antes até, eu acho, em algum momento.

Maria: É, é que eu fiquei confusa com a 42, mais difícil ensinar leitura que ensinar escrita, sim, eu acho mais difícil por causa da parte gramatical, porque quando você se depara com texto escrito, dependendo do grau de formalidade, dependendo de várias coisas, o sujeito pode estar pósposito, alguma coisa pode estar escondida no texto, então eu acho que isso pode dificultar a leitura, assim, alguma coisa que estava ali antes pode sumir, e pode ser retomada com pronomes, e o aluno não percebe isso, aí eu acho que durante a leitura isso escapa muito fácil pro aluno, então eu concordo que é mais difícil ensinar leitura que ensinar escrita. “É mais difícil ensinar leitura que gramática”, eu acho que os dois andam juntos também por causa da questão de você compreender um texto é respeitar a gramática que está expressa, que está emergindo daquele texto. “É mais importante que o aluno aprenda gramática que a leitura” Discordo completamente, vou até por aqui

Entrevistador: Coloca um “c”

Maria: Vou colocar um “c” por causa mesmo do motivo, eu não repetir. “Ensinar a escrever é um processo completamente diferente de ensinar a ler”, eu acho que esta até meio repetitivo, que eu acho que escrever e ler é uma coisa única, assim.

Entrevistador: Você acha que esta repetitivo um pouco o inventário?

Maria: As minhas respostas.

Entrevistador: Não, as respostas são sempre “d” “c” “d” “c”, o inventário está repetitivo? Mas é de propósito. Pra confirmar algumas coisas... Então pra você ensinar a ler e ensinar a escrever não é um processo diferente?

Maria: Completamente diferente não.

Entrevistador: Bom, a gente vai pra função da leitura, ah, isso aqui é interessante, deixa eu ver... “A leitura deve ser feita em casa para não perder tempo na aula”, você não tem opinião, por que?

Maria: Eu não tenho opinião porque isso depende muito de qual é a didática, de qual é o intento do professor, por exemplo, ao longo desse ano, por diversas vezes os professores pediram que nós lêssemos os textos em casa pra aprimorar a nossa discussão em sala de aula, pra gente ter um aproveitamento maior e melhor, então, como esses textos eram um pouco extensos e um pouco mais complexos e exigiam mais atenção, não daria pra fazer isso em sala, então eu acho que às vezes ler um texto em casa pode sim ajudar num aproveitamento melhor na sala de aula, então depende do professor.

Entrevistador: E a questão dos clássicos? Você também não concorda e nem discorda. Né? Priorizar a leitura dos clássicos?

Maria: Sim, porque na escola, ela geralmente tem essa visão de ensinar o que vai ter prestígio, né, a língua de prestígio, a língua culta, então os clássicos da literatura, então eu acho que a escola deve priorizar a leitura de clássicos da literatura pra, ela faz isso justamente para inserir o aluno nesse campo mais formal, nessa classe “dominante” da língua.

Entrevistador: Bom, leitura na escola né, “A escola é o único espaço onde a maioria dos alunos tem acesso a leitura”, “Leitura feita na escola não interfere no dia a dia dos alunos de escola pública” e “Leitura na escola não é ensinada mas cobrada”

Maria: Assim, eu acho que a escola é o único lugar onde a maioria dos alunos tem acesso a leitura, acho que está bem colocado essa maioria, porque eu acho que é verdade assim, que é na escola, na sala de aula, que a maioria dos estudantes, eles são chamados pra essa necessidade de ler. “Leitura feita na escola não interfere no dia a dia dos alunos de escola pública”, eu discordo completamente, porque...

Entrevistador: Discorda completamente? Vai colocar o “c” também?

Maria: Não, esse eu vou deixar discordo, porque não é porque o texto foi visto em sala de aula que ele não pode ser aproveitado fora da sala de aula, muito pelo contrário, eu acho que na sala de aula, o que é visto dentro da sala de aula vai ser muito útil pra gente fora de lá, e eu tive uma visão de aluna de escola pública a minha vida inteira, então eu concordo. “Leitura na escola não é ensinada mas cobrada”, eu discordo completamente porque eu lembrei depois que na quinta série e na oitava série eu tive uma disciplina chamada leitura na escola onde eu estudava, e lá assim, na quinta série a professora, ela nos auxiliava a desenvolver melhor a habilidade de leitura, então eu acho que isso foi uma maneira de ensinar e de se cobrar mais um tempo, mas não é exclusivamente cobrar só...

Entrevistador: “Para ensinar leitura o professor tem que ser um bom leitor”

Maria: Concordo.

Entrevistador: Em que sentido é esse bom leitor?

Maria: Esse bom leitor é, eu acredito que seja o sentido de você compreender um texto respeitando sua gramática, entendendo qual foi o contexto em que ele foi escrito, sabendo qual método você pode utilizar na sua vida, se é útil, se tem uma visão crítica, se tem alguma visão preconceituosa, eu acho que o bom leitor é esse, então eu acredito que o professor é bom leitor se ele tem essas disposições.

Entrevistador: “A leitura no curso de graduação letras é muito limitada”, você concordou.

Maria: Eu concordei porque eu considerei Letras num sentido geral, um campo bem amplo, eu acredito que aqui não é limitavel, eu acredito que muito pelo contrario, é muito abrangente, mas geralmente em Letras só se vê os clássicos, não se vê os autores antigos da antiguidade, (imcompreensível), enfim, o que é mais cobrado, o que mais é visto, o que mais é aclamado, então acho que isso limita bastante.

Entrevistador: Vamos ver aqui um pouquinho sobre o bom professor de leitura é aquele que conhece a gramática e o vocabulário e depois “O bom professor de leitura é aquele que sabe como transmitir conhecimento para seu aluno”, os dois você não concordou e nem discordou.

Maria: “O bom professor de leitura é aquele que conhece bem a gramática e o vocabulário da língua”, eu acredito que sim, concordo, mas saber bem gramática e conhecer o vocabulário da língua não são os únicos elementos que fazem um bom professor de leitura, eu acho que um bom professor de leitura, ele precisa mais que conhecer bem gramática e conhecer o vocabulário, ele precisa compreender alguns outros elementos, então eu nem concordei e nem discordei porque eu achei que foi muito, que generalizou muito assim.

Entrevistador: E a de baixo?

Maria: “O bom professor de leitura é aquele que sabe como transmitir conhecimento para seu alunos”, eu acho que assim, por conta dessa disciplina psicologia da educação que eu tive esse semestre, acho que eu não concordo que o professor transmite conhecimento pros alunos, ele não passa isso pro aluno como se fosse uma coisa automática, eu acho que ele propicia ao aluno um ambiente onde ele possa desenvolver a leitura e desenvolver a escrita a partir do que ele já sabe, do que ele já viu na graduação e na pós graduação, e em qualquer outro curso que le tenha feito, então eu achei muito, achei que a 62 também generalizou muito, e teve esse negócio de transmitir esse conhecimento que...

Entrevistador: E a avaliação, finalmente, pra terminar, “Avaliar leitura significa observar se o aluno entendeu a estrutura gramatical e vocabulário do texto” você discordou.

Maria: Sim.

Entrevistador: O que é que é avaliar a leitura então para você?

Maria: Eu acho que avaliar a leitura é você ver se o aluno tem conseguido compreender de início e se ele tem compreendido o que é mais “grosso”, qual foi a mensagem central, digamos assim, então, aquilo não posso exigir de um aluno de quarta série uma estrutura gramatical e o vocabulário do texto porque ele ainda é uma criança de 10 anos, ele vai ler um texto que tem alguns termos que ele ainda não sabe, não se deparou em nenhum outro momento, e então não quer dizer que ele não leu o texto, ele leu o texto, ele entendeu alguma coisa, ele captou alguma coisa ali, mas a estrutura gramatical e o vocabulário do texto não podem ser exigidos, não pode ser o único parâmetro de avaliação. “Avaliar a leitura é checar se o aluno entendeu o que o autor quis dizer”, novamente, a gente nunca sabe o que o autor realmente quis dizer, a gente não está na mente dele, então...

Entrevistador: O que você disse aqui?

Maria: Bom, aqui eu escrevi como observação, escrevi de “espetão”, eu não tinha planejado nada, se estiver mau escrito, foi improvisado, “A leitura principalmente, na escola pública, é uma prática que precisa ser estimulada pelos professores e também cobrada no sentido de progresso na leitura, como um grande influenciador para uma boa escrita, a medida que mais se lê, melhor se escreve, e isso é algo importante de se ressaltar no ambiente que geralmente é mais resistente à prática da leitura.” Aqui eu quis dizer, referente ao gosto mesmo dos alunos pela leitura ou não, “O professor deve utilizar-se de estratégias a fim de atrair a atenção e o interesse do aluno para que esse se desenvolva e progrida na sua leitura e escrita, escrever bem e ler bem são práticas interdependentes, a medida que uma é aperfeiçoada a outra também se desenvolve progressivamente, os instrumentos que permitem esse desenvolvimento são proporcionados e direcionados pelo professor e devem ser utilizados sem restrições para o uso” O que eu quis dizer aqui é, aqui eu foquei na escola pública porque o próprio inventário, ele se voltou para o ambiente da escola pública, então eu acredito que o ambiente escolar pra mim, deve ser um ambiente que proporciona ao aluno um ambiente pra ele desenvolver essa leitura e essa escrita, e nesse ambiente o professor é o principal impulsionador desse desenvolvimento, porque é ele que vai colocar o aluno diante da gramática, por exemplo, e a gramática é um desses instrumentos que permitem o desenvolvimento, então é, o aluno, a partir desse conhecimento que o professor proporciona, ele vai aperfeiçoar a sua escrita e utilizando, por exemplo o que eu disse, a gramática, isso não vai se restringir à escola, isso também vai ir além.

Entrevistador: Pra vida?

Maria: Isso...

Entrevistador: Mais algum comentario, Maria?

Maria: Não, eu acho é que isso...

Entrevistador: Muito obrigado, muito obrigado mesmo, foi fantástico, adorei...

Maria: Obrigada...