



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada

GLÁUCIA MARIA BASTOS MARQUES

**A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO EXERCÍCIO
DA DOCÊNCIA: DE LEITORES EM FORMAÇÃO A FORMADORES DE LEITORES**

FORTALEZA – CEARÁ

2017

GLÁUCIA MARIA BASTOS MARQUES

A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO EXERCÍCIO
DA DOCÊNCIA: DE LEITORES EM FORMAÇÃO A FORMADORES DE LEITORES

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cleudene de Oliveira Aragão

Coorientadora: Prof^a Dr^a Rozania Maria Alves de Moraes

FORTALEZA – CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Marques, Gláucia Maria Bastos .

A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores [recurso eletrônico] / Gláucia Maria Bastos Marques. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 321 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientação: Prof.^a Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

Coorientação: Prof.^a Dra. Rozania Maria Alves de Moraes .

1. Leitura literária. 2. Crenças. 3. Autoconfrontação. I. Título.

GLÁUCIA MARIA BASTOS MARQUES

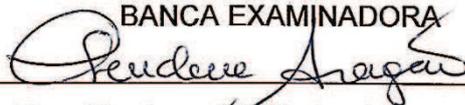
A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO EXERCÍCIO
DA DOCÊNCIA: DE LEITORES EM FORMAÇÃO A FORMADORES DE
LEITORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades
da Universidade Estadual do Ceará como requisito
parcial para a obtenção de título de doutora em
Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

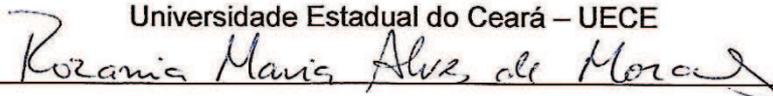
Aprovada em: 17/02/17

BANCA EXAMINADORA



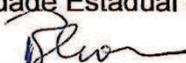
Profª. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



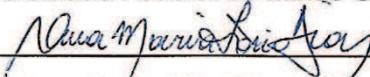
Profª. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes (Coorientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Rildo Cosson (1º examinador externo)

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG



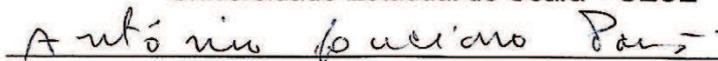
Profª. Dra. Ana Maria Lório Dias (2ª examinadora externa)

Universidade Federal do Ceará – UFC



Profª. Drª. Claudiana Nogueira de Alencar (1ª examinadora interna)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes (2º examinador interno)

Universidade Estadual do Ceará – UECE

*Aos pilares da minha existência: minha
mãe, Jovem; minhas filhas, Maíra e Sofia;
meu marido, Marcelo.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Cleudene Aragão, pelas relevantes orientações teórico-metodológicas, no desenho desta pesquisa; pela atenção dispensada, em todos os momentos de nossas inquições e angústias; e pela amizade construída.

À minha coorientadora, Prof^a Dr^a Rozania Moraes, pela acolhida, em seu grupo de estudos; pelo apoio e orientações, sobretudo no traçado metodológico; pelas contribuições na ampliação de nosso referencial teórico; e pelo exemplo de compromisso com o rigor acadêmico.

Aos professores e às professoras da banca examinadora, por terem aceitado participar desse exame e pelas significativas contribuições que inserimos no texto final desse trabalho.

Às duas graduandas-professoras, GP1 e GP2, participantes primordiais desta pesquisa, pela confiança em nós depositada; pela constante disponibilidade com que atendiam às exigências em todas as fases do percurso investigativo; e pelo compromisso com o fazer docente.

Às professoras Nukácia Araújo e Ana Célia Moura, pelas importantes considerações no momento da qualificação, que em muito ajudaram para o redirecionamento da investigação.

À parecerista interna, professora Dilamar de Araújo, pelo olhar atento e cuidadoso sobre a tese em andamento, produzindo sugestões que prontamente acatamos no sentido de aprimorar nossas análises e exposições.

Ao parecerista externo, professor Hélder Pinheiro, pela atenção com que se dispôs a avaliar a tese em andamento e pelas propostas apresentadas.

A meu marido, Marcelo, pelo companheirismo e pela cumplicidade nas jornadas familiares, domésticas, profissionais e acadêmicas; e pelas contribuições, fruto de uma postura de leitor e ouvinte atento.

Às minhas filhas, Maíra e Sofia, pela compreensão diante de minhas ausências em virtude da realização deste projeto; e pelo incentivo constante.

À minha amiga, Edmar Peixoto, pela companhia no compartilhamento de estudos, produções acadêmicas, alegrias, angústias e inquietações ao longo deste percurso.

Aos gepeleístas, pelas produtivas discussões no Grupo de Pesquisa que em muito estão presentes nesta Tese.

Aos liftianos, pelos estudos compartilhados no Grupo de Estudos, que contribuíram significativamente para o resultado desta pesquisa.

Aos bolsistas, Eduardo Almeida e Janaína Coutinho, pela ajuda técnica, para a realização das filmagens das sessões de autoconfrontação.

A todos os professores e colegas do PosLA, pelo enriquecimento acadêmico e humano que nos proporcionaram.

Aos meus coordenadores pedagógicos e de área de conhecimento, do Colégio Militar de Fortaleza, Cel. Mesquita, Major Assis e Major Olidnéri, pela flexibilização de horário concedida, a fim de que pudéssemos levar a termo este projeto.

“Ler é ir ao encontro de algo que está para ser e ninguém sabe ainda o que será [...]”
(Ítalo Calvino)

“[...] o leitor traz para os livros: a atitude para com eles, as atitudes para com a vida; o conhecimento e a experiência com livros; o conhecimento e a experiência da vida; a formação e preconceitos culturais; a raça, classe, idade e atitudes sexuais; e inúmeros pormenores de personalidade, formação e educação. Tudo isso afetará o modo como produzimos sentido [...]”
(Peter Hunt)

“A iniciação e a formação literárias são pensadas de modo positivo quando, não se contrapondo à natureza do indivíduo, isto é, não estando a forçar seu processo civilizatório a contragosto, levam-no a conviver com textos apropriados, motivadores.”
(Graça Paulino)

RESUMO

Esta Tese tem como objetivo geral analisar as crenças e as práticas de graduandos-professores da Universidade Estadual do Ceará – UECE, no que se refere à leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, interpretativista, cujo principal dispositivo metodológico utilizado para recolha dos dados incide no quadro metodológico da autoconfrontação simples e cruzada. Os participantes privilegiados são duas graduandas do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa da UECE que, a despeito de não terem levado ainda a termo a formação inicial, já atuam no mercado de trabalho como professoras da disciplina de Língua Portuguesa, em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, no Curso Pró-Técnico da Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF, escolhidas entre os estudantes das turmas de Estágio I, II, III e IV, do semestre 2015.2. As bases teórico-metodológicas repousam, entre outros, sobre os estudos de Almeida Filho (1993), Barcelos (1995, 2004, 2006 e 2007), Basso (2006), Vieira-Abrahão (2006), Sousa (2011), para se refletir sobre crenças; Faïta (1989, 1997, 2007, 2013), Faïta e Vieira (2003), Faïta e Saujat (2010), Clot; Faïta (2000), Clot (2006), Brasileiro (2011), a fim de se versar acerca do quadro metodológico da autoconfrontação; Jauss (1987 e 1994), Jouve (2002 e 2012), Barthes (2005), Aragão (2006), Colomer (2007 e 2008), Soares (1997, 2002, 2003 e 2008), Cosson (2006 e 2014), Dalvi (2013), Paulino (2008 e 2014), Paulino e Cosson (2008), no intuito de se abordarem as questões relativas à leitura e ao letramento literários. Utilizamos como recursos investigativos a aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e a apresentação de filmagens de aulas e de sessões de autoconfrontação simples e cruzada. Dos filmes foram selecionadas sequências, de modo a atender aos objetivos da pesquisa, para efeito de análise por cada uma das participantes sobre sua própria atuação docente com o uso do texto literário em sala de aula. Das filmagens das sessões de autoconfrontação simples, elegemos aquelas sequências que julgamos relevantes para orientarem as trocas verbais das duas participantes da pesquisa acerca, de seu próprio agir pedagógico e do seu par, no momento da sessão de autoconfrontação cruzada. Assim, o *corpus* da pesquisa foi constituído pelos resultados do questionário e pelos textos resultantes das transcrições das entrevistas e das sessões de

autoconfrontação simples e cruzada. A triangulação dos dados nos permitiu concluir que a autoconfrontação se apresenta como dispositivo metodológico *sine qua non* para se investigarem as crenças e as práticas de docentes em processo de formação que atuam com a leitura literária em seu *métier*. Como parte dos resultados, atestamos que a adoção desse recurso metodológico possibilitou às graduandas-professoras o exercício da exotopia, o que lhes permitiu a reflexão e a (re)significação de suas crenças e práticas letivas, a ampliação de seu poder de agir, por meio das trocas de experiências mediadas pelo dialogismo, e o desenvolvimento na prática profissional, quanto ao trabalho com a leitura na perspectiva do letramento literário.

Palavras-chave: Leitura literária. Crenças. Autoconfrontação.

ABSTRACT

The purpose of this Thesis is to analyze the beliefs and practices of undergraduate-teachers of the State University of Ceará (UECE), regarding literary reading in mother tongue at elementary school. It is a quantitative-qualitative, interpretative research, which its main methodological framework used for data collection are simple self-confrontation and cross self-confrontation. The privileged participants are two undergraduate students of Portuguese Language Studies at UECE. Although they did not have completed the initial training, they already work as teachers of Portuguese Language in classes of the 9th year of Primary School, at the Pró-Técnico Course of the Municipality of Fortaleza (PMF). They were chosen among the students at Internship Classes I, II, III and IV, of the semester 2015.2. To reflect on beliefs, the theoretical-methodological bases rest, among others, on the studies of Almeida Filho (1993), Barcelos (1995, 2004, 2006 and 2007), Basso (2006), Vieira-Abrahão (2006) and Sousa (2011). In order to discuss the methodological device of self-confrontation, we applied Faïta and Vieira (2003), Faïta and Saujat (2010), Clot; Faïta (2000), Clot (2006) and Brasileiro (2011). In order to address issues related to literary and reading literacy, the theory was based on Jauss (1987 and 1994), Jouve (2002 and 2012), Barthes (2005), Aragão (2006), Colomer (2007 and 2008), Soares (1997, 2002, 2003 and 2008), Cosson (2006 and 2014), Dalvi (2013), Paulino (2008 and 2014) and Paulino & Cosson (2008). We used, as investigative resources, the application of questionnaires, semi-structured interviews and the filming of classes and sessions of simple and crossed self-confrontation. From the films were selected sequences, in order to meet the objectives of the research, for the purpose of analysis by each of the participants about their own teaching performance with the use of literary text in the classroom. From the filming of the simple self-confrontation sessions, we chose those sequences that we considered relevant to guide the two participants' verbal exchanges about their own pedagogical activity and their peers at the time of the cross self-confrontation session. Thus, the corpus of the research was constituted by the results of the questionnaire and the texts resulting from transcripts of the interviews and the sessions of simple and cross self-confrontation. The triangulation of the data allowed us to conclude that self-confrontation is a sine qua non methodological device to investigate the beliefs and practices of teachers in the process of formation who act with the literary reading in their métier. As part of the

results, we verified that the adoption of this methodological resource enabled the undergraduate-teachers to exercise exotopy. This allowed them to reflect and (re)signify their beliefs and practices, the expansion of their teaching actions through exchange of experiences mediated by dialogism and the development of their professional practices, regarding the work with reading in the perspective of literary literacy.

Keywords: Literary Reading. Beliefs. Self-confrontation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Modos de ler.....	71
Gráfico 2 –	Percurso metodológico da pesquisa.....	109
Gráfico 3 –	Processo de autoconfrontação.....	118
Gráfico 4 –	Frequência de leitura literária.....	132
Gráfico 5 –	Frequência de leitura literária de graduandos- professores.....	133
Gráfico 6 –	Modos de ler textos literários.....	134
Gráfico 7 –	Modos do graduando-professor ler textos literários.....	135
Gráfico 8 –	Carências na formação literária.....	136
Gráfico 9 –	Auxílio das disciplinas de Estágio para a docência.....	138
Gráfico 10 –	Auxílio das disciplinas de Estágio para a docência, por graduandos-professores.....	138
Gráfico 11 –	Influência do Curso de Letras na formação do gosto literário.....	140
Gráfico 12 –	Influência do Curso de Letras na formação do gosto literário, por graduandos-professores.....	140
Gráfico 13 –	Papel das disciplinas de literatura para formar formadores de leitores literários.....	142
Gráfico 14 –	Papel das disciplinas de literatura para formar formadores de leitores literários, por graduandos- professores.....	143
Gráfico 15 –	Papel do Curso de Letras na construção de leitores e interpretantes de textos literários.....	144
Gráfico 16 –	Papel do Curso de Letras na construção de leitores e interpretantes de textos literários, por graduandos- professores.....	145
Gráfico 17 –	Papel do Curso de Letras no processo de formação para trabalhar o texto literário na Educação Básica.....	146
Gráfico 18 –	Papel do Curso de Letras no processo de formação para trabalhar o texto literário na Educação Básica, por graduandos-professores.....	147

Gráfico 19 –	Leitura literária: tipo de carência na formação docente.....	149
Gráfico 20 –	Leitura literária: tipo de carência na formação docente, por graduandos-professores.....	150
Gráfico 21 –	Necessidade da literatura na formação docente.....	152
Gráfico 22 –	Necessidade da literatura na formação docente, por graduandos-professores.....	153
Gráfico 23 –	A linguagem do texto literário é difícil.....	154
Gráfico 24 –	A linguagem do texto literário é difícil, por graduandos-professores.....	155
Gráfico 25 –	Literatura não se ensina, se vivencia.....	156
Gráfico 26 –	Literatura não se ensina, se vivencia, por graduandos-professores.....	157
Gráfico 27 –	O texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática.....	159
Gráfico 28 –	O texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática, por graduandos-professores.....	159
Gráfico 29 –	Os estudantes da Educação Básica não leem.....	161
Gráfico 30 –	Os estudantes da Educação Básica não leem, por graduandos-professores.....	162
Gráfico 31 –	Os estudantes da Educação Básica não têm condições de ler e interpretar textos literários.....	165
Gráfico 32 –	Os estudantes da Educação Básica não têm condições de ler e interpretar textos literários, por graduandos-professores.....	165
Gráfico 33 –	As relações entre escola e literatura são conflituosas.....	166
Gráfico 34 –	As relações entre escola e literatura são conflituosas, por graduandos-professores.....	168
Gráfico 35 –	Objetivos para o uso do texto literário nas salas de aula da Educação Básica.....	169
Gráfico 36 –	<i>Ranking</i>: Objetivos para o uso do texto literário nas salas de aula da Educação Básica.....	170
Gráfico 37 –	Objetivos para o uso do texto literário nas salas de aula da Educação Básica, por graduandos-professores.....	171

Gráfico 38 – <i>Ranking</i>: Objetivos para o uso do texto literário nas salas de aula da Educação Básica, por graduandos-professores.....	172
---	------------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALTER	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CH	Centro de Humanidades
CNAM	Conservatoire National des Arts et Métiers
EGES	Escritório de Gestão Empreendedorismo e Sustentabilidade
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERGAPE	Ergonomia da Atividade de Profissionais da Educação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
GP	Graduandas-professoras
GPLEER	Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua estrangeira
LETRAFORTE	Letramentos, trabalho, formação e ensino
LIFT	Linguagem, Formação e Trabalho
MEC	Ministério da Educação
MELP	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
PosLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
QNP	Quadro Norteador da Pesquisa
SAC	Sistema Adaptativo Complexo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE SÍMBOLOS

↑	Entonação crescente
↓	Entonação descendente
de con-	Truncamento de uma palavra
+ ++ +++	Pausa muito breve, breve, média
: :: :::	Alongamento de um som (o número de [:] sendo proporcional ao alongamento)
h h: h::	Aspiração audível mais ou menos longa
> ...<	Passagem pronunciada com uma locução rápida
<...>	Passagem pronunciada com uma locução lenta
MAiores DOIS	Acentuação de uma sílaba ou de uma palavra monossilábica
Δ...Δ	Passagem pronunciada em voz alta
▼...▼	Passagem pronunciada em voz baixa
(rir)	Descrição do comportamento (fenômeno pontual)
[ironicamente]	Comentário do transcritor
[xxx]	Passagem modificada (para maior clareza nos exemplos ou para respeitar o anonimato, em <i>corpus</i> anonimizados)
[...]	Corte feito pelo transcritor
(X, XX, XXX)	Sílabas indecifráveis (o número de X sendo uma estimativa do número de sílabas)
(bem?)	Sequência onde a transcrição aparenta incerta
(não/são)	Hesitação entre duas formas
-	Silabação
----	Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático
[Casa Casa	Superposição, simultaneidade de vozes
(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
2	POSTULADOS TEÓRICOS.....	36
2.1	LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA MATERNA.....	37
2.1.1	Leitura.....	37
2.1.1.1	O que é ler?.....	37
2.1.1.2	Concepções de leitura.....	41
2.1.2	Leitura e letramento.....	54
2.1.3	Leitura literária e letramento literário.....	60
2.2	FORMAÇÃO, CRENÇAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LEITURA EM LÍNGUA MATERNA.....	77
2.2.1	A licenciatura em Letras.....	78
2.2.2	As crenças de professores.....	82
2.2.2.1	O que é crença?.....	82
2.2.2.2	Pesquisas sobre crenças de professores acerca da leitura literária.....	86
2.2.3	A autoconfrontação como espaço de diálogo.....	89
2.2.3.1	Da Ergonomia à autoconfrontação.....	89
2.2.3.2	Dialogismo e exotopia.....	97
2.2.3.3	Desenvolvimento e transformação.....	100
3	PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS.....	104
3.1	TIPO DA PESQUISA.....	104
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	108
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	113
3.4	FASES PROCEDIMENTAIS DA PESQUISA.....	115
3.5	INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	122
3.5.1	Questionário com os professores em formação das disciplinas de Estágio do Curso de Letras Habilitação em Língua Portuguesa da UECE.....	123
3.5.2	Roteiro de entrevista semiestruturada com GP.....	125
3.6	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	128
3.7	QUADRO NORTEADOR DA PESQUISA.....	128
4	CRENÇAS: ENCONTROS E DESENCONTROS.....	130

4.1	CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO.....	130
4.2	CRENÇAS DE PROFESSORES EM SERVIÇO.....	173
4.2.1	Literatura não se ensina, se vivencia.....	174
4.2.2	A linguagem do texto literário é difícil.....	178
4.2.3	Os alunos da Educação Básica não leem.....	181
4.2.4	O conflito entre escola e literatura.....	183
4.2.5	O texto literário humaniza.....	185
4.2.6	Um professor leitor forma leitores.....	189
5	CRENÇAS E PRÁTICAS: VÁRIOS OLHARES.....	191
5.1	O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE SI.....	191
5.1.1	O texto na sala de aula.....	192
5.1.2	Introdução e contextualização.....	197
5.1.3	Modos de ler e práticas de leitura.....	200
5.1.4	Compartilhamento de leitura.....	202
5.1.5	Várias vozes.....	203
5.1.6	Gênero poema.....	206
5.1.7	Literatura e formação humana.....	209
5.2	O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE O OUTRO.....	212
5.2.1	Relação pessoal com o texto.....	212
5.2.2	Horizonte de expectativas dos alunos.....	216
5.2.3	Práticas de leitura.....	219
5.2.4	Formação e Atuação.....	223
5.2.5	Múltiplas leituras.....	229
5.2.6	Estratégias de leituras.....	233
5.2.7	Gênero poema.....	235
5.2.8	Caráter formador da literatura.....	239
5.3	O OLHAR DAS PARTICIPANTES SOBRE A PESQUISA.....	242
5.4	O OLHAR DA PESQUISADORA SOBRE OS DADOS.....	244
5.4.1	Crenças envolvendo a leitura literária.....	245
5.4.2	Leitura literária e formação docente.....	249
5.4.3	Autoconfrontação: trocas verbais e desenvolvimento.....	252
6	CONCLUSÃO.....	256
	REFERÊNCIAS.....	272

APÊNDICES.....	286
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO DO CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA DA UECE.....	287
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GRADUANDAS-PROFESSORAS...	292
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	294
APÊNDICE D – SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA DA UECE.....	297
APÊNDICE E – TERMO DE ANUÊNCIA DA UECE.....	298
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ESTUDANTES DE ESTÁGIO.....	299
APÊNDICE G – SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA DO CURSO PRÓ-TÉCNICO.....	300
APÊNDICE H – TERMO DE ANUÊNCIA DO CURSO PRÓ- TÉCNICO.....	301
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS GRADUANDAS-PROFESSORAS.....	302
APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS.....	303
APÊNDICE K – TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES..	304
ANEXOS.....	305
ANEXO A – LISTAS DE OFERTA E LOTAÇÃO.....	306
ANEXO B – LISTAS DE OFERTA E LOTAÇÃO.....	308
ANEXO C – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO I EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	310
ANEXO D – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO II EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	312
ANEXO E – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO III EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	314
ANEXO F – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	316
ANEXO G – SLIDES-SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	319

1 INTRODUÇÃO

“[...] é somente quando se apóia num conhecimento prévio das realidades que a pesquisa pode fazer surgir as realidades que ela deseja registrar.”

(BOURDIEU, 2008, p.706).

A proposta de pesquisa cujos dados ora apresentamos nesta Tese é fruto de nossa história pessoal, como leitora literária, e das opções profissionais que tomamos para nossa vida, sobretudo, na condição de docente de Língua Portuguesa e de Literatura, nas escolas de ensinos Fundamental e Médio; de professora de ensino superior de disciplinas voltadas para metodologias de ensino; e de pesquisadora que tomou para si, como objeto de estudos, a determinação metodológica contida na relação comunicativa e dialógica entre o leitor e a leitura e, particularmente, a leitura literária.

Nesse percurso profissional, muitas vezes, nos deparamos com os discursos de que os jovens do final do século XX e deste início de século XXI não leem. E especialmente não leem literatura. Em várias ocasiões, desconfiamos dessas afirmações categóricas, entendendo em primeiro lugar que a própria sociedade hiperletrada na qual vivemos e com a qual convivemos não nos permite afiançar que hoje se lê menos do que em épocas passadas, quando, inclusive, os índices de analfabetismo eram gritantes. Rocco (1998) já chamava a atenção para a inconformidade desse discurso denunciante, afirmando que essa compreensão sobre a ausência de leitura em nossa contemporaneidade corresponderia a chorar por um “leite que nunca foi derramado”. (ROCCO, 1998 apud FARIA, 1999).

Em segundo lugar, cremos que nossos jovens estudantes leem. O que não significa dizer que leem aquilo que e do modo como querem os adultos e a escola, tampouco que têm acesso a um conhecimento substancial. Isso pelo próprio descompasso entre as práticas da instituição escolar e os anseios que demonstram. Atestar, por exemplo, que eles têm acesso a um imenso volume de informações na *internet* e nas redes sociais não é sinônimo de afiançar que saibam manusear os conhecimentos delas advindos.

Portanto, frente a esse quadro paradoxal que envolve leitura, não leitura e tipos de leitura, nossas preocupações de estudante de graduação, de professora e

de pesquisadora sempre se direcionaram para quais as problemáticas que envolviam o ensino da literatura e da leitura literária na escola. No bojo dessas inquietações, estavam o espaço do texto literário nas aulas de língua materna e de literatura, a seleção dos textos a serem propostos aos alunos, as metodologias utilizadas, o perfil dos alunos-leitores, a formação dos professores, as concepções que embasavam as práticas, entre outras.

Essas reflexões nos levaram a tomar como objeto de estudo no Curso de Especialização *O Ensino da Literatura Brasileira no 2º Grau*, na Universidade Estadual do Ceará – UECE, o currículo de Literatura do 1º ano do Ensino Médio. Nesse momento, tivemos a oportunidade de socializar essas discussões com outros colegas e com os professores e minimamente aprofundá-las, quando realizamos a monografia.¹ Na oportunidade, analisamos currículos de escolas públicas e privadas da cidade de Fortaleza, os livros didáticos então adotados nessas instituições, a prática dos docentes envolvidos e a partir daí propusemos um programa curricular de Literatura para a 1ª série do então 2º grau.

Na tentativa de dar prosseguimento às nossas inquirições, durante o mestrado, investigamos as disciplinas voltadas para as Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa, a fim de verificarmos se estas reservavam um espaço para o estudo do texto literário em suas salas de aula. Para efetivarmos a pesquisa, analisamos os programas de disciplina de Didática da Língua Portuguesa, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, e de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I, da Universidade de São Paulo – USP. Como forma de verificarmos a relação entre teoria e prática, efetuamos entrevistas junto aos professores ministrantes dessas disciplinas. As apreciações empreendidas estão registradas no trabalho de dissertação.²

Considerando que, no momento da monografia, além dos estudos documentais, nossos interlocutores primordiais foram professores de Literatura do Ensino Médio e que, durante o mestrado, os participantes basilares os docentes formadores, nesta pesquisa de doutorado, buscamos efetivar uma interlocução com os estudantes em formação, mas que já atuam no Ensino Fundamental, a fim de averiguarmos a relação entre as crenças desses graduandos-professores, doravante

¹ Monografia intitulada *Proposta de Programa de Literatura para a 1ª Série do 2º Grau*, sob a orientação da Profª Drª Vera Lúcia Albuquerque de Moraes.

² Dissertação intitulada *O texto literário nas disciplinas voltadas para as Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa – MELPs*, sob a orientação da Profª Drª Maria Lúcia Pessoa Sampaio.

designados de GP, com relação à leitura literária e a efetivação delas nas salas de aula de Ensino Fundamental.

A fim de conferirmos sentido às nossas investigações, ora realizamos uma breve apreciação sobre a leitura e a literatura no espaço escolar, mais particularmente, no brasileiro. A partir das duas últimas décadas do século XX, estudos e pesquisas sobre a linguagem, advindos dos mais variados campos, começaram a questionar o modo como até então vinha se delineando o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas. Essas reflexões requeriam uma nova perspectiva de ensino que considerasse a língua nas suas diversas possibilidades de uso. Trabalhos pioneiros como os de Soares (1997), que denunciavam a desconsideração das variantes linguísticas por parte da escola, e os de Geraldi (1984), que reivindicavam o texto como objeto para o ensino de língua, constituíram-se marcos para que esses debates pudessem progredir e se materializassem, posteriormente, em documentos curriculares oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Nesses documentos, os gêneros textuais passaram a ser incorporados como ponto de partida e de chegada para o ensino da língua e, a partir das orientações oficiais, os livros didáticos tiveram que pouco a pouco se adequarem a essa nova realidade.

Não obstante reconhecermos o grande avanço que o estudo dos gêneros textuais promoveu para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, observou-se que o texto literário, que historicamente ocupava um lugar de prestígio nas salas de aula e nos manuais de ensino, diluiu-se em meio aos demais gêneros propostos como objeto de ensino e aprendizagem. Essa situação se mostrou mais grave nos documentos oficiais do Ensino Médio, posto que, nesse nível de ensino, os estudos literários passam a ocorrer de modo mais sistemático, ou por meio da disciplina de Literatura ou desse estudo na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Houve, assim, a necessidade de recolocar o ensino da literatura e, por conseguinte, do texto literário em seu espaço de autonomia, por meio das Orientações Curriculares Nacionais – OCN, 2006.

Nesse documento, as orientações específicas para o ensino de literatura são justificadas pelo fato de que, nas diretrizes curriculares anteriores, ou seja, nos PCN, não foram consideradas as discussões que vinham acontecendo sobre a literatura e o texto literário em sua especificidade. Os autores desse debate, embora entendendo que o literário é uma forma de materialização discursiva tal qual as demais que circulam nas diversas esferas sociais, chamam a atenção para a

produção literária como um modo de discurso, cuja aplicação prática não faz parte, *a priori*, de seu propósito discursivo.

Apesar de mais de uma década de constituição das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM, Rezende (2013) denuncia que esse documento mantém-se “ignorado” em detrimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM e, nesse sentido, o ensino do texto literário nas escolas ainda permanece subordinado ao dos gêneros textuais.

Vale ressaltar que, quando falamos anteriormente que os textos literários ocupavam lugar de prestígio na escola, isso não significa dizer que eram estudados em sua especificidade, pois, não raras vezes, o modo de leitura atendia a interesses que não eram literários. Não é nenhuma novidade a prática de ensino tradicional que utilizava as produções literárias ou como pretexto para estudos gramaticais, ou como ilustrações para estudos acerca da história da literatura. Conforme afirma Paulino (2008), o poético não se constituía em objetivo da leitura, muito embora o objeto o fosse. Para essa autora, a partir da emergência da Teoria da Comunicação nos estudos da linguagem, ocorreu um período de escolarização da leitura literária na qual os textos literários eram lidos como se fossem “notícias do maremoto”. (PAULINO, 2008, p. 58).

Essa realidade, muitas vezes, ainda se faz presente no espaço escolar. Agindo desse modo, as questões de análise desses textos atendem mais à realidade de textos informativos do que à de produções escritas de ordem estética, o que leva, não raras vezes, os alunos a lerem textos literários na escola, com uma preocupação mais de memorizar do que se encontrar e se encantar com a obra. Inúmeros são os exemplos que encontramos dessa realidade, inclusive em vestibulares e mesmo exames internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA.

De acordo com Soares (2008), o ato da leitura, quando entendido como prática social, pressupõe necessariamente a transitividade do verbo LER. Isso torna a ação leitora um fenômeno complexo, em que vários elementos entram em jogo como o gênero e o tipo de texto a ser lido, os objetivos da leitura, os modos como se lê, entre outros. Nesse sentido, para a autora, faz-se necessário o complemento do verbo LER quando a leitura é avaliada não só na escola, mas principalmente em exames nacionais e internacionais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* – PIAAC e o

PISA, como forma de melhor interpretarmos e analisarmos os resultados. Tomemos como exemplo os resultados do PISA 2012.

O PISA é uma avaliação internacional cuja responsabilidade pertence à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE, entidade que congrega 34 países e tem como parceiros mais 30 outros onde a avaliação é realizada. Por intermédio dos instrumentos específicos que a compõem – testes (meio físico e digital) e questionários aplicados com alunos, professores e diretores de escolas – são avaliados estudantes de 15 anos, que já se encontram próximos de concluir a Educação Básica. São verificadas essencialmente as competências em leitura, matemática e ciências, e em cada edição trienal são focados os conhecimentos de uma dessas áreas. Em 2009, o enfoque foi na área de leitura e em 2012 na de matemática.

Apesar de o foco de 2012 ter sido matemática, verificou-se que, no que tange ao aprendizado em leitura, o desempenho dos estudantes brasileiros piorou em relação ao exame de 2009. Isso levou o país a ocupar a 55ª posição, atrás de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Do universo de estudantes brasileiros que participaram do PISA 2012, praticamente metade deles não alcançou o nível 2 de desempenho leitor, num quadro que vai de 0 a 6. Muito embora ainda não tenha sido divulgado o Relatório Nacional do PISA 2015, o *Resumo de resultados nacionais do PISA 2015*, da OCDE, divulgados em 09/12/2016 já indicam que o Brasil caiu da 55ª para 59ª posição.

Podemos inferir, então, que esses alunos não leem adequadamente em sua língua materna, na medida em que não conseguem reconhecer informações do texto, fazer inferências, estabelecer relações entre partes de um texto ou entre diferentes tipos e gêneros discursivos³, bem como não compreendem usos específicos da língua. Com base nessas informações, podemos chegar à conclusão de que o ensino da Língua Portuguesa não está conduzindo os educandos a um desempenho que lhes permita ler e produzir sentidos na sua própria língua.

Todavia, vale ressaltar as críticas feitas por Dionísio (2014), Moreno (2011) e Soares (2008) ao modelo de avaliação do PISA. De acordo com a primeira, não há como a literatura e sua leitura se constituírem como preocupação maior desses exames pelo próprio objetivo a que se propõem que, em geral, está associado a competências necessárias para a participação de modo instrumental na sociedade. O próprio conceito de letramento apontado pela OCDE, citado no

³ Neste trabalho, utilizamos gêneros textuais e gêneros discursivos como equivalentes.

Relatório Nacional PISA 2012: Resultados brasileiros, revela-nos esse entendimento: “Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade.” (OECD, 2003).

Observemos que, por meio dessa conceituação, não se consegue dar conta das múltiplas facetas do termo letramento, as quais exigiram inclusive a pluralização do termo. Considerando, portanto, tal objetivo, é de se entender a afirmação de Dionísio (2014) de que os textos que apresentam maior relevância nessas avaliações tendam a ser aqueles mais pragmáticos, cujas funções estão mais atreladas às práticas do cotidiano e cujas leituras podem ser medidas mais facilmente por meio de testes homogêneos e padronizados que visam metas, eficácia, produtos. Nesse contexto, a literatura, ao ocupar um espaço “indeterminado e difuso”, ao não apresentar “lugares de chegada” e nem “respostas convergentes”, termina por “não ter lugar” nessas avaliações.

Para Moreno (2011), o exame tem como eixo avaliar competências. Esse conceito, para o autor, está diretamente relacionado ao produto da aprendizagem e não ao processo. Nesse sentido, a avaliação internacional, pautada no modelo autônomo de letramento (STREET, 2014), não leva em conta as diferentes aprendizagens que se dão em díspares contextos socioculturais e que, necessariamente, terão implicações nos resultados encontrados. Apesar de demarcar sua posição em relação ao PISA, o autor reconhece que o exame internacional acerta, ao definir como objetivo do sistema educacional, a formação de leitores competentes. Por isso, na avaliação de língua materna o fio condutor é o nível de desempenho leitor dos estudantes.

Segundo Dionísio (2014), mensurar competências não tem qualquer funcionalidade quando se trata de leituras cujos objetivos estão para além das capacidades necessárias para se atuar numa sociedade cujos pilares são a eficácia e a competitividade, quando as finalidades do leitor “... estejam apenas relacionadas com predisposições para perceber e experimentar estados afetivos.” (DIONÍSIO, 2014, p. 110). Ou seja, ao leitor interessa deleitar-se com a leitura sem nenhum objetivo mais pragmático.

Conforme Soares (2008), tal como avalia Dionísio (2014), o exame do PISA privilegia os textos informativos, em função do próprio objetivo mais amplo, que é verificar o nível de aquisição das habilidades leitoras adquiridas, necessárias ao

contexto da vida na forma como se manifesta em sua cotidianidade. Assim, para a autora, o que se pode dizer com relação aos resultados desse exame é que os estudantes brasileiros não demonstram um bom desempenho leitor, especificamente, para o universo dos gêneros informativos. Ela conclui sua análise, afirmando que o papel da escola é promover o encontro dos alunos com os variados tipos e gêneros textuais, como os informativos e os literários, os que têm objetivos mais práticos e os de fruição, os consoantes às demandas da sociedade, mas também aqueles que possibilitem ao leitor “escapar por alguns momentos da vida real”. (SOARES, 2008, p.33).

Isso talvez explique a afirmação de Chartier (2008) de que os alunos do Ensino Médio de hoje leem menos do que os de vinte anos atrás, o que não significa dizer que não tenham sucesso escolar. Ela aponta que pesquisas francesas no campo da sociologia da leitura demonstraram que o exercício da prática leitora não mais se configura como pré-requisito para o bom êxito na escola. Diante dessa realidade, a autora reivindica como central para o momento presente a formação do gosto pela leitura literária e propõe recolocar a questão na ordem do dia, ressaltando que, ao se buscar desenvolver em alguém o gosto pela leitura, não se pode lhe prometer a todo instante e em toda leitura o prazer imediato.

Parece-nos, então, que cada vez mais os textos literários têm estado, ou fora do ambiente educacional ou, quando presentes, trabalhados na mesma perspectiva dos demais gêneros estudados na escola. Essa realidade associada a uma prática escolar tradicional de estudo dos textos literários numa perspectiva estruturalista, conforme denuncia Todorov (2009), talvez sejam alguns dos elementos que põem em risco hoje a literatura e o estudo de seu objeto no ambiente escolar. Um ensino ancorado mais no discurso especializado sobre a literatura do que como experiência e vivência da leitura estética.

Pennac (2008), em sua obra *Como um romance*, expõe alguns questionamentos e algumas justificativas de pais e representantes escolares sobre como crianças leitoras, pouco a pouco, vão se tornando adolescentes não leitores. Independente das justificativas extraescolares para esse fenômeno, a nosso ver, tornou-se imperativo investigar como os professores na escola podem contribuir para que essa realidade se reverta e de que modo a formação lhes possibilita tornarem-se, de fato, mediadores na inter-relação autor-texto-leitor-contexto. (COSSON, 2014).

Assim, a despeito das inúmeras pesquisas que têm como objeto a leitura nos ensinos Fundamental e Médio, atestamos a relevância da presente investigação, no sentido de ouvir os professores em formação, mas que já atuam no mercado de trabalho acerca dessa problemática, especialmente, no que diz respeito à leitura literária.⁴

Ademais, outro fator que nos chama a atenção no espaço escolar são as crenças que não só alunos, mas também professores, têm acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura literária. Uma dessas crenças é a de que literatura não se ensina, se vive. A nosso ver, isso pode se constituir em uma meia verdade, para não dizer uma falácia, posto que, para se experienciar a leitura literária, faz-se necessário que se possibilite o encontro do leitor com os textos estéticos. Se a escola, segundo Kleiman (2008), por princípio, é espaço de letramento(s), o é também do letramento literário.

A crença de que não se ensina literatura possivelmente tenha como base uma outra: a de que o texto literário é difícil de ser atingido, cabendo somente aos “iluminados” o acesso a ele. Essas crenças, historicamente, colocaram o objeto da literatura num lugar sacralizado, o que impedia o ensino e a aprendizagem do literário que o considerasse na sua dinamicidade e dialeticidade, uma vez que o processo de produção e recepção de textos é sempre histórica, social e culturalmente situado. Passa-se, desse modo, a ideia de que a obra de arte literária é essencialmente contemplativa. Alçada à condição de verdade universal, inibe-se o diálogo necessário entre os elementos da leitura quais sejam: autor, texto, leitor e contexto. (COSSON, 2014).

Portanto, além de nossa história de vida e da problemática que hoje envolve o ensino do texto literário na escola, o outro pressuposto para a realização desta investigação, que ora apresentamos os resultados, é acreditarmos que as crenças que temos sobre o objeto do conhecimento com o qual trabalhamos em sala de aula têm implicações em nossa prática docente. Logo, faz-se necessário que elas estejam claras para o professor, caso contrário a prática pode se mostrar avessa àquilo que ele manifesta crer.

De acordo com Barcelos (2007), perceber as crenças dos professores nos possibilita compreender suas opções teórico-metodológicas, assim como seus

⁴ Conf. Paulino (2014): “A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir.”

antagonismos teórico-práticos, além de apreender as crenças de professores formadores e de professores que se encontram em processo de formação. Assim, a autora nos chama a atenção para o descompasso entre as crenças desenvolvidas por graduandos e as práticas com as quais se deparam na atuação docente e, nesse sentido, aponta a necessidade de pesquisas acerca do que afirmam crer os professores em formação nos cursos de Letras. Muito embora sua proposição se refira ao campo do ensino de língua estrangeira, consideramos que vale também para o ensino da língua materna e, no caso específico da presente investigação, para as práticas da leitura literária no Ensino Fundamental.

Logo, entendemos que, embora não sendo estáticas e imutáveis, porque passíveis de serem revistas, redirecionadas ou, por outra, reforçadas, as crenças têm implicações em nossas decisões e ações. Nesse sentido, aquilo que os docentes creem sobre o que, por que, para que e para quem ensinam têm efeitos no agir pedagógico desses profissionais da educação. Assim, a disseminação de crenças como as que nos referimos pode comprometer o trabalho didático com o texto literário na escola. Diante disso, torna-se mister verificarmos quais são as crenças dos professores em formação, acerca das práticas da leitura literária, confrontando-as com a ação letiva deles em salas de aula do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que as pesquisas sobre crenças no Brasil são ainda bem recentes, com emergência na década de noventa do século passado, e encontram-se, sobremaneira, no campo dos estudos de língua estrangeira. Quase nada se tem acerca de investigações envolvendo crenças e ensino de língua materna. Essa realidade se apresenta como um campo fecundo de estudo, daí termos tomado, como elemento de análise, a relação entre crenças e leitura literária na sala de aula.

Portanto, afiançamos a constituição do objeto como resultado das nossas experiências leitoras, profissionais e acadêmicas, cuja construção foi se dando, no decurso de nossa vida, ao longo de um processo, conforme nos remete a tradição investigativa de Bourdieu⁵ (2004), de pensar que um objeto não se constrói de uma assentada, como ação teórica inaugural e iluminada, mas a partir de um processo que se efetua em um contínuo devir, que se movimenta de um estado para outro, por meio de idas e vindas. Esse vir a ser investigativo exige do pesquisador

⁵ Conf. Bourdieu, a construção de um objeto é "... um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridas, por o que se chama o ofício". (BOURDIEU, 2004, p.27).

(re)formulações e correções de percurso, a fim de possibilitar que o real se revele em toda a sua complexidade.

Independente das peculiaridades que guarda cada um dos esforços investigativos por nós empreendidos, apontamos a relação ensino e aprendizagem da língua materna como elemento que confere unidade de sentido a eles. Essa coerência investigativa contribuiu para afirmar o acúmulo de conhecimentos na área investigada, possibilitando-nos um olhar “intencionado” frente ao objeto, dando expressão à concepção bourdiana de investigação, segundo a qual o investigador deve possuir um largo conhecimento do objeto, constituído em sua vida investigativa.

Sendo assim, partindo desse pressuposto e do reconhecimento da pouca incidência de investigações sobre a relação crenças e ensino de língua materna, pesquisamos as crenças de professores de língua materna sobre a leitura literária e a prática pedagógica deles em salas de aula do Ensino Fundamental. Necessário se faz deixar claro que a intenção não foi, em momento algum, atribuir um peso excessivo à formação inicial, uma vez que entendemos que o processo formativo do professor deve se dar num *continuum*. Entretanto, considerando as apreciações realizadas, ao longo de nosso processo de construção como professora e pesquisadora, tornou-se imperativo investigar essa relação entre a formação acerca da leitura literária e a atuação do professor no Ensino Fundamental.

Conforme já afiançamos, nosso objeto não foi construído como “ato inaugural”, mas como resultado de nossas vivências como educadora e pesquisadora. Essas experiências nos levaram a perceber a importância dos estudos sobre crenças que, pouco a pouco, vêm se constituindo como campo de pesquisa importante dentro da Linguística Aplicada. Mais especificamente, no Brasil, esses estudos começaram a ganhar fôlego a partir da década de noventa do século passado, com as primeiras pesquisas realizadas por Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).

Todavia, faz-se necessário chamar a atenção mais uma vez para o fato de essas investigações no Brasil terem o foco mais direcionado para os estudos acerca do ensino de língua estrangeira. Pouco ou quase nada se tem sobre a relação entre crenças e língua materna. Essa realidade se torna mais gritante quando se trata das crenças acerca da leitura literária na língua mãe. Particularmente, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada PosLA/ UECE, essas pesquisas vêm crescendo com bastante intensidade,

uma vez que já encontramos várias investigações em nível de mestrado que abordam a relação entre crenças e leitura literária, no entanto quase todas elas circunscritas às línguas estrangeiras, como as de Rodrigues (2011), que investigou a relação entre crenças e texto literário nas aulas de espanhol; Silva (2011), que pesquisou as crenças de professores de língua espanhola, egressos da UECE; Mota (2012), cuja pesquisa tratou das crenças de professores de inglês sobre a utilização do texto literário; Gabriel (2013) que investigou a relação entre o sistema de crenças de graduandos de Letras – Habilitação em Francês (UECE) com a leitura literária no ensino dessa língua; entre outras.

Portanto, em conformidade com a experiência acumulada ao longo de nossa trajetória docente, de nossa vivência acadêmica e com o plano investigativo bourdiano, atestamos aqui a relevância desse estudo no sentido de que as realidades encontradas e registradas possam vir a se revestirem em atitudes concretas que permitam contribuir para um avanço quanto ao trabalho com a leitura literária no Ensino Fundamental, assim como em uma aproximação maior entre aquilo que se aprende e se pesquisa no meio acadêmico e a efetiva atuação profissional na escola. Além disso, entendemos que os dados advindos da investigação se revelaram significativos, de modo a contribuir para a ampliação dos estudos sobre crenças e leitura literária no campo da Linguística Aplicada.

A partir do que delineamos até aqui, apresentou-se a nós a seguinte questão que consideramos relevante e que passou a orientar a construção do objeto investigativo: Qual a relação entre as crenças e as práticas de GP da UECE, no que se refere à leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental? Decorrentes desse questionamento central, apresentaram-se as seguintes questões que passaram a se consubstanciar em trilhas de nossa ação investigativa, cujos resultados mostramos na presente Tese:

1. Quais as crenças dos GP no que diz respeito ao uso do texto literário em língua materna no Ensino Fundamental?
2. De que modo as crenças dos GP sobre a leitura literária se materializam na atuação profissional deles?
3. Como as graduandas-professoras analisam, por meio da autoconfrontação, a ação letiva de si mesmas em contraposição com as crenças que expressam sobre a leitura literária em língua materna?

A fim de respondermos a esses questionamentos, decidimos averiguar a problemática que envolve o uso do texto literário nas salas de aula de Ensino Fundamental, verificando a relação entre as crenças de duas graduandas-professoras e a própria ação docente delas na condição de estudantes já no exercício da profissão e, conseqüentemente, de mediadoras entre o aluno do Ensino Fundamental e o texto literário.

Como forma de orientar nossa ação e com o intuito de nos acostarmos do objeto em análise, no plano de pesquisa, elegemos como objetivo geral analisar as crenças e as práticas de graduandos professores da UECE, no que se refere à leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental, considerando o quadro metodológico da autoconfrontação. Quanto aos objetivos específicos, em consonância com as questões que motivaram nossa pesquisa, apresentamos como plano investigativo:

1 Averiguar as crenças de GP no que concerne às práticas da leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental;

2 Investigar as práticas de GP nas salas de aula do Ensino Fundamental, no que diz respeito às práticas da leitura literária, refletindo sobre como as crenças estão representadas nas práticas;

3 Analisar as trocas verbais das GP acerca da ação docente delas, confrontando com as crenças que revelam sobre as práticas da leitura literária, por meio da autoconfrontação.

No conjunto, tanto o objetivo geral como os específicos se constituíram em fios condutores de nossa investigação, ganhando condição de sentido na presente dinâmica expositiva.

Para efeito de esclarecimento, afirmamos que a autoconfrontação se constitui como um quadro metodológico, oriundo do campo da Ergonomia e da Psicologia do Trabalho, que visa a analisar uma atividade profissional confrontando-a com a prescrição da atividade a ser realizada. Nessa modalidade investigativa, o confronto é feito pelos próprios trabalhadores, sempre na presença do pesquisador (autoconfrontação simples) e em pares (autoconfrontação cruzada), de modo que eles mesmos coanalise o que fazem cotejando com o que deveriam fazer, na busca de melhorar suas condições de ação profissional. Para a efetivação da autoconfrontação, são filmadas e eleitas algumas situações de trabalho que deverão ser analisadas *a posteriori* pelos profissionais e pelo pesquisador.

Consoante Vieira e Faïta (2003), as análises empreendidas, nas sessões de autoconfrontação, são guiadas por uma postura dialógica entre pesquisador(a) e trabalhadores, levando-os a compreenderem suas situações de trabalho, sobre elas refletirem e nelas intervirem de modo a agenciarem transformações em suas atividades.

No traçado investigativo que delineamos, transpusemos este dispositivo metodológico, aplicando-o à análise das relações entre as crenças dos GP de língua materna e as ações letivas deles no que diz respeito à leitura literária no Ensino Fundamental. Para tanto, buscamos proporcionar a confrontação a duas estudantes do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, da UECE, que atuam profissionalmente em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, de modo que pudessem cotejar as ações que realizam com as crenças que elencaram em um questionário (APÊNDICE A) aplicado nas turmas de Estágio I, II, III e IV, no qual consta um inventário de crenças sobre o texto literário na Educação Básica.⁶

Reafirmamos, assim, a relevância do presente estudo, primeiro, por acreditarmos que as crenças que os professores de língua materna têm a respeito da leitura literária no Ensino Fundamental interferem na ação letiva deles e, por conseguinte, no processo de formação de alunos leitores de literatura. Segundo, porque entendemos a dimensão pioneira da presente Tese, no que diz respeito ao estudo de crenças a respeito do uso do texto literário nas aulas de língua materna e, por fim, por vislumbrarmos o dispositivo metodológico da autoconfrontação como um procedimento investigativo válido para esta pesquisa, uma vez que possibilitou às docentes se assistirem diante de suas crenças e sobre elas refletirem, auxiliando-as no sentido de reverem e/ou ressignificarem algumas delas, assim como reforçarem aquelas que julgaram estar coerentes com suas práticas letivas, quanto ao uso do texto literário na sala de aula.

De modo sintético, podemos afirmar que a investigação que originou a presente Tese se constitui como uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que buscamos resultados passíveis de aplicabilidade no ensino e na aprendizagem da leitura literária, cuja abordagem metodológica consubstanciou uma análise quanti-qualitativa. Ademais, do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa se caracteriza

⁶ Esclarecemos que, apesar do foco de nossa pesquisa ser no Ensino Fundamental, no momento do questionário, buscamos contemplar as crenças envolvendo a leitura literária e seu ensino na Educação Básica, uma vez que seria a partir desse instrumento que escolheríamos os participantes privilegiados da investigação e ainda não tínhamos ao certo se os encontraríamos lecionando no nível Fundamental ou Médio.

como descritiva e explicativa-interpretativista, com procedimentos de uma investigação participante, que utilizou o quadro metodológico da autoconfrontação simples e cruzada como dispositivo privilegiado.

Assim, em decorrência do foco investigativo, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, ela se encontra vinculada aos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re) leitura do mundo – GPLEER, bem como pelo Grupo de Estudos Linguagem, Formação e Trabalho – LIFT, ambos vinculados ao PosLA.

Para dar luz ao plano investigativo, apresentamos um traçado expositivo que se movimenta do teórico para o fenomênico. No segundo capítulo, expusemos as bases teóricas que sustentam nossas análises, especialmente no que refere à leitura literária, letramento literário, crenças e no que diz respeito às categorias analíticas da autoconfrontação.

No capítulo subsequente, delineamos o traçado metodológico que direcionou a pesquisa, evidenciando em que medida a tipificamos como Pesquisa Aplicada. Neste momento, demos ênfase especial ao dispositivo metodológico da autoconfrontação simples e cruzada e descrevemos os instrumentos utilizados no processo de coleta de dados.

O quarto capítulo foi reservado para a análise daquilo que foi coletado no campo e nele constam nossas apreciações sobre os dados quanti-qualitativos coletados junto aos alunos das turmas de Estágio do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa da UECE. Em seguida, apresentamos as análises dos discursos oriundos das duas graduandas-professoras, participantes privilegiadas da pesquisa, quando do momento da entrevista semiestruturada.

No capítulo seguinte, constam as análises e coanálises empreendidas pelas duas graduandas-professoras e pela pesquisadora, advindas das trocas verbais durante as sessões de autoconfrontação simples e cruzada. Além disso, compõem esse momento as considerações das participantes sobre a pesquisa, bem como as nossas reflexões, como pesquisadora, sobre o conjunto dos dados coletados e das análises realizadas.

Por fim, apresentamos as considerações finais onde exibimos a síntese da pesquisa, bem como as conclusões decorrentes do tratamento analítico dos dados. Ademais, elencamos, além dos limites do presente estudo, as possíveis contribuições que ele pode favorecer tanto para as pesquisas em Linguística

Aplicada, quanto para o processo de formação de professores e para a ação letiva desses profissionais em seus *loci* de trabalho.

2 POSTULADOS TEÓRICOS

“Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento.”

(COSSON, 2014, p. 15).

A princípio, nesta Tese, defendemos que um leitor literário pode ser formado em qualquer espaço e em qualquer momento da vida, todavia entendemos que a escola, como agência de letramento por excelência (KLEIMAN, 2008), não pode se eximir de seu papel de formar leitores literários. Ou seja, entre os letramentos que cabe a ela agenciar está o literário.

Nesse contexto, o professor assume o papel de principal mediador de leitura. Em se tratando especificamente da leitura literária, ele tem uma participação significativa no processo de aproximação entre o aluno e o texto literário. Essa incumbência, a nosso ver, torna-se cada vez mais complexa na medida em que a literatura parece não ter mais uma função relevante na escola, diluída entre os demais gêneros textuais que se tornaram objeto de estudo na Educação Básica.

Diante dessas considerações iniciais, devemos pensar nas teorias que ancoram as concepções de leitura, a escolarização da leitura literária e o papel do professor como mediador entre texto e leitor. Logo, como formador de leitores e, particularmente, de leitores de literatura. Nesse sentido, torna-se mister tratarmos acerca das questões que envolvem a formação desses formadores, no que concerne às crenças e às práticas sobre a leitura literária no Ensino Fundamental.

Nesse capítulo, desenvolvemos o que se convencionou chamar de o “estado da arte”, debatendo com autores sobre as correntes de pensamento que em nossa modernidade conformam a leitura, o letramento, e mais especificamente o literário, a conceituação sobre o que sejam crenças e sua relação na formação de professores leitores literários, as bases teórico-metodológicas relativas à autoconfrontação, os conceitos bakhtinianos de “dialogismo” e “exotopia” e a categoria vigotskiana de “desenvolvimento”.

2.1 LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA MATERNA

Sabemos que os estudos acerca das concepções de leitura são vários e seguem diferentes correntes teóricas. Diante de tão vasto campo, faz-se necessário um breve painel sobre algumas dentre as teorias que tratam do ler e de suas implicações pedagógicas. Impõe-se também um recorte sobre que caminho trilharemos ao fazermos emergirem questões que envolvem as teorias leitoras. Assim sendo, destacamos aqui as considerações que entendem a leitura numa perspectiva restrita de decodificação e aquelas que conceituam o ato de ler de modo mais amplo, como processo de interação e de produção de sentidos. Mais recentemente, desenvolveram-se novas teorias de linguagem fruto do diálogo entre leitura e Teoria da Complexidade. Se as duas primeiras concepções se remetem à visão clássica da produção de conhecimentos, baseada em um ordenamento previsível e de causalidades e efeitos próximos, a última as transcende por incorporar o caos e a imponderabilidade.

2.1.1 Leitura

Na presente subseção, detemo-nos a dialogar com alguns autores a respeito dos conceitos de leitura e, a partir daí, discutimos as concepções de leitura que embasam não somente esses conceitos, mas também certas práticas escolares de formação de leitores.

2.1.1.1 O que é ler?

Em geral, quando nos deparamos com o questionamento sobre o que é ler, a despeito dos avanços científicos sobre a questão, o senso comum nos leva à imediata ideia de decodificação. Esse juízo de leitura como mero exercício mecânico de extração de um sentido predominou longamente não somente sobre o conceito do ler, mas também sobre as ações pedagógicas que orientavam o ensino de língua e de leitura. Cabe-nos, então, buscar algumas reflexões acerca desse questionamento, uma vez que se faz central para entendermos que concepções, crenças e práticas subjazem à ação leitora e ao ensino de leitura.

Foucambert (2008) tenta responder à questão “O que é ler?”, afirmando que essa atividade se inscreve num plano, mais especificamente num projeto. Isso

significa dizer que, para o autor, a leitura não existe, caso não esteja diretamente ligada ao projeto do leitor. Nesse sentido, a atividade leitora tem necessariamente que estar associada ao indivíduo em sua totalidade, na medida em que ela se materializa na experiência de vida e na intencionalidade dele. Partindo desse pressuposto, ele critica, por exemplo, as distinções que se fazem entre a leitura literária e a não literária, já que, independente do texto a ser lido, o ato de ler está sempre imerso em um plano:

Ler é, então, antes mesmo de procurar informação, ter escolhido a informação que se procura. Ler, quer se trate de um jornal, de um romance, de uma bula, de um poema, de um relato de experiência, da legenda de um filme, de um mapa, ou de uma peça de teatro, trata-se sempre de uma atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto. (FOUCAMBERT, 2008, p. 63, grifos do autor).

Por essas palavras, podemos inferir que ler é, antes de tudo, uma tomada de posição sobre o que se quer ler, a partir das necessidades leitoras. Sendo assim, podemos afirmar que o que conduz o ato de ler é sempre uma necessidade, seja ela de ordem estética ou pragmática; seja ela espontânea, porque fruto da escolha do leitor, ou obrigatória, porque, por exemplo, imposta pela escola.

Buscando ainda responder ao questionamento sobre o que é ler, Colomer (2008) parte do princípio de que ler é interpretar, é entender o texto. Ela faz uma crítica às práticas escolares que, em princípio, corroboram esse discurso, mas que na verdade não conduzem os alunos-leitores à compreensão e interpretação de textos, uma vez que não são consideradas as relações entre texto e leitor na produção de sentidos. Ela aponta uma tensão entre o ato mecânico e a ativação do raciocínio na busca de construção de sentidos:

[...] ler, mais que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura. (COLOMER, 2008, p. 31 e 32).

Notemos que, tanto no conceito de Foucambert quanto no de Colomer, subjaz uma concepção de leitura como produção de sentidos. Logo, entendemos que, para responder à questão central desse tópico, estão necessariamente implicadas concepções de língua, de texto e de leitura, das quais trataremos adiante. Por enquanto, é suficiente percebermos que o entendimento de leitura e do ler desses dois autores, perspectiva compartilhada nesta Tese, está para além da

decodificação do signo linguístico, embora saibamos que na ação leitora esse momento não pode ser desprezado.

Jouve (2002) também compreende que ler é construir sentidos. Mais próximo de Colomer, entende a leitura como compreensão, interpretação e explicação. Desse modo, diferencia essas operações, afirmando que *entender* está diretamente associado à relação significativa e significado, uma vez que a língua é uma convenção e que o conhecimento sobre o código linguístico se faz necessário para a leitura de um texto verbal. De acordo com o autor, o ato comunicativo, por meio do uso de códigos linguísticos, ganha sentido na sua condição dialógica.

[...] o sentido objetivo, convencional, partilhado pela comunidade dos falantes, está inscrito no código da língua: podemos qualificá-lo de “sentido linguístico”. Ele remete a esse núcleo intersubjetivo da representação sem o qual falar de “língua comum” não quereria dizer nada. [...] O sentido linguístico está, portanto, no fundamento da comunicação: é em razão da denotação das palavras, de seu poder referencial, que o mundo da ficção guarda um vínculo com o mundo real e desemboca em uma série de representações mentais parcialmente intersubjetivas. (JOUVE, 2002, p. 105, grifos do autor).

Embora compreendendo a imprescindibilidade do signo para o processo de leitura, Jouve chama a atenção para o fato de que a restrição à significação linguística não conforma a apreensão e a construção dos sentidos de um texto. Para ele, essa visão reducionista “[...] não conseguiria dar conta do que está em jogo no que diz respeito à memória, à relação com o tempo, à identidade, à escrita ou à relação com o leitor” (*Ibid.*, p. 105), carecendo das relações subjetivas e intersubjetivas que fazem parte do processo comunicativo.

Esse mesmo autor, respaldando-se em Eco (2013), fala-nos a respeito de três sentidos: o pretendido, o manifesto e o percebido. O primeiro estaria relacionado com a intencionalidade discursiva do autor, que produz a obra condicionada a um contexto de produção específico, imprime nela sua linguagem, seu estilo, suas crenças, expectativas e visões de mundo; o segundo remete à imanência do texto, onde as significações estariam ali “pregadas”, cabendo àquele que lê simplesmente extraí-las; e o terceiro refere-se ao movimento de percepção do leitor diante da obra que, no momento de atualizá-la, quando da leitura, produz um “novo texto”, porque agrega àquela produção as suas vivências de leitor e de mundo. (JOUVE, 2012). Estabelece-se assim um diálogo a três envolvendo o autor, o escrito e o agente da leitura.

Mendoza (1998), por sua vez, destaca a complexidade da leitura, como a ativação de díspares domínios, que envolve, entre outros, elementos pragmáticos,

linguísticos, paralinguísticos, metalinguísticos e extralinguísticos, como, por exemplo, fatores sociais, culturais e ideológicos:

A leitura é uma atividade complexa de conhecimento sobre a qual intervém um conjunto de domínios, competências e habilidades linguísticas (aspectos da pragmática comunicativa), de conhecimentos (enciclopédicos, linguísticos, paralinguísticos, metatextuais e intertextuais), da própria experiência extralinguística que o leitor possui (convenções sociais e culturais, ideologias, situações, etc.) às quais se faz alusão implícita ou explicitamente no texto.⁷ (MENDOZA, 1998, p. 49).

Ora, claro nos é que, para essa relação dialética se processar de forma eficaz e eficiente, faz-se necessário que o leitor tenha alguns conhecimentos prévios, quais sejam: da língua, das estruturas textuais, do tema exposto, além de um conhecimento de mundo, que irá permitir-lhe conferir significados a um texto, na medida em que complementa as lacunas ali presentes. Entendemos ainda que, nesse movimento, estão necessariamente implicados interesses e objetivos do leitor, os quais se configuram como pressupostos para a própria ação leitora, conforme já referiu Foucambert (2008).

É importante chamar a atenção mais uma vez para a participação daquele que lê no conceito de leitura dos autores aqui elencados. Esse papel ativo do sujeito na construção de significados nos é extremamente caro, porque entendemos que a relação autor-texto-leitor se dá num processo dialógico e dialético. Essa relevância capital daquele que lê e de sua experiência na significação do texto embasa o conceito de leitura como ação de olhar.

[...] ler pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja ele verbal ou não. Esse olhar pode ser direto, atravessado ou enviesado, conforme o leitor, o espectador, o observador, sua bagagem de vida, o contexto social no qual se insere: momento e espaço (lugar), suas expectativas, que alguns denominam projeto, intenção ou objetivo. Nem sempre ou quase nunca tais expectativas são conscientes. Mas até mesmo essa percepção – de maior ou menor consciência – depende da concepção de leitura que adotamos. (CORACINI, 2009, p. 19).

Com base na percepção de Coracini sobre diferentes estados do leitor, pode-se inferir que a interação entre este e o texto se constitui num processo dialético de participação ativa do sujeito leitor, de modo a permitir uma relação

⁷ La lectura es una compleja actividad de conocimiento en la que interviene el conjunto de dominios, destrezas y habilidades lingüísticas (facetas de la pragmática comunicativa), de conocimientos (enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales), de la misma experiencia extralingüística que posea el lector (convencionalismos sociales y culturales, ideologias, situaciones, etc.) a los que se alude de manera implícita o explícita en el texto. (MENDOZA, 1998, p. 49). Todas as traduções neste trabalho são de responsabilidade da pesquisadora.

dialógica e responsiva (BAKHTIN, 2006) ⁸, entre o objeto de interpretação e o interpretante. Desse procedimento complexo, resulta a compreensão leitora, cujo processamento se dá em diferentes níveis.

Logo, pelas apreciações feitas sobre o que é ler, percebemos que entram em jogo diversos elementos na produção de sentidos. A necessidade deles está presente na concepção bakhtiniana de língua, que se organiza como espaço sócio-histórico de interação, no qual o interlocutor se conforma como sujeito da comunicação e se constitui na sua vinculação dinâmica de alteridade. (*Ibid.*, 1997).

Entendendo que a leitura e a linguagem funcionam como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC), Franco (2011) parte da Teoria da Complexidade para definir a ação leitora como uma atividade complexa e dinâmica, marcada por uma interação que põe em movimento múltiplos dados e informações que se transpassam entre si, em função dos diversos elementos nela envolvidos, como texto, contexto(s), intertexto, interlocutores, crenças, entre outros. Nessa perspectiva, a construção de significados se dá por meio da interação do leitor com uma série de aspectos intra, inter e extratextuais. Acerca dessa teoria, tratamos mais adiante de modo mais detalhado.

Importa, portanto, destacar que do mesmo modo que os conceitos sobre a leitura são múltiplos, as concepções que embasam as conceituações também o são, a depender das abordagens teóricas e das escolhas metodológicas não só de pesquisadores, mas também e, principalmente, dos professores. Isto é, daqueles que têm como objetivo promover a constituição de um sujeito leitor. É o que discutimos a seguir.

2.1.1.2 Concepções de leitura

A fim de tratarmos das concepções de leitura, dialogamos aqui com pensadores como Solé (1998), Bahktin/ Volochínov (1997), Goodman (1991), Smith (2003), Silveira (2005), Cassany (2006), entre outros. Para tanto, inicialmente, tecemos algumas considerações acerca do processamento de leitura. Ou seja, aquilo “[...] que se passa na mente do sujeito leitor quando ele está efetivamente lendo um texto escrito.” (SILVEIRA, 2005, p. 24).

⁸ Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica da comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva (BAKHTIN, 2006, p. 275).

De acordo com essa autora, antes dos anos sessenta do século passado, os modelos leitores restringiam-se a uma perspectiva behaviorista de estímulo e resposta. Isso significa dizer que o leitor era estimulado auditivamente ou visualmente por um texto, o que o levava ao reconhecimento dos signos e, por conseguinte, à atribuição de sentidos. Entretanto, com o advento da Psicologia Cognitiva e a solidificação da Psicolinguística, no período pós chomskiano, em meados dos anos sessenta, passaram a ser considerados, nos estudos a respeito da leitura, os processos mentais que ocorrem no percurso da ação leitora.

Aqui, o leitor assume uma postura ativa, uma vez que é ele quem constrói os sentidos do texto, com base em seus conhecimentos prévios e nas previsões que faz diante do constructo textual. Como principais representantes dessas correntes, apontamos os estudos de Goodman (1991) e Smith (2003). O primeiro entende a leitura como um jogo de adivinhações, em que não basta organizar letras e palavras para que os textos passem a significar. Isto é, a leitura não é um mero entendimento de palavras traduzidas da modalidade escrita para a oral. Faz-se necessário que o leitor lance mão de sistemas de pistas, de indícios textuais que o encaminhem para a compreensão.

Segundo Goodman (1991), esse sistema de pistas compreende pelo menos três aspectos: grafofônico, sintático e semântico. O primeiro constituído pelas informações ortográficas, fonológicas e fonéticas; o segundo, pelas estruturas que produzem uma gramaticalidade própria de cada língua; e o terceiro pelo “sentido social e individual complexo” (GOODMAN, 1991, p. 35), representado por uma língua, incluindo o viés pragmático. Nessa direção, cada leitor deve ativar “esquemas para ortografia, para a sintaxe da língua e para os conceitos pressupostos pelo autor, a fim de selecionar, utilizar e fornecer os indícios apropriados a um texto dado.” (*Ibid.*, p. 35).

Desse modo, para construir o sentido textual, os leitores utilizam estratégias cognitivas como: *iniciação ou reconhecimento da tarefa*, relacionada ao momento em que se inicia uma atividade leitora até o ponto em que se tem realmente consciência do propósito dela; *amostragem e seleção*, referentes às escolhas e amostras das informações mais úteis e produtivas para o leitor; *inferência*, ativação de esquemas de adivinhações baseadas no que se tem de conhecido, por meio de elementos implícitos e explícitos no texto; *predição*, possibilidade de antecipar o que está por vir, a partir dos sistemas de pistas grafofônicos, sintáticos e semânticos; *confirmação e desconfirmação*, possibilitando

àquele que lê uma “auto-monitoração”, de modo a ratificar ou não suas inferências e previsões; *correção*, a fim de reconstruir os sentidos textuais equivocados, em função de hipóteses não confirmadas; *finalização*, decisão de concluir uma leitura, a despeito de o texto ter chegado ou não ao seu final. (GOODMAN, 1991).

Smith (2003), por sua vez, entende que a leitura depende de alguma informação passada dos olhos para o cérebro e do conhecimento não visual. Ou seja, para se construir a significação de um texto, mobilizam-se não só aquilo que está dito como o não dito, saberes relativos não somente à língua e à linguagem, mas também ao assunto tratado. Nesse sentido, a leitura sempre se estabelece numa conexão de informação visual e não visual. O autor defende, então, uma relação de interação e reciprocidade entre o texto e o leitor, declarando que “quanto mais informação não visual um leitor possui, de menos informação visual necessita”. (SMITH, 2003, p. 86).

Concordando com a perspectiva assinalada por esse psicolinguista, entendemos que uma das dificuldades na compreensão leitora é o pouco conhecimento não visual que o leitor tem sobre determinado assunto, o qual deve ser mais importante que as informações visuais, para ele não correr o risco de uma visão episódica e menos significativa de um texto. Smith (2003) critica, então, uma visão de ensino que tende a dividir a leitura, a decompor-lhe as unidades, tornando-a sem sentido, uma vez que “[...] nem as palavras individuais, nem a sua ordem, nem mesmo a gramática em si podem ser consideradas como fonte de significado e de compreensão na leitura.” (*Ibid.*, p. 70). Portanto, a significação é sempre a prioridade num processo de leitura.

Convém, neste momento, recapitularmos os modelos que, segundo Solé (1998), explicam a ação leitora, quanto ao seu processamento. O primeiro entende a leitura como um processo ascendente (*bottom up*) que se dá do texto para o leitor. Assim, o sentido já está aprioristicamente posto e ao leitor cabe significar os elementos linguísticos, por meio da decodificação, no nível da palavra, da frase e assim sucessivamente. Nesse sentido, o texto é o elemento central para a construção de sentidos.

Nessa perspectiva, “[...] ler começa na compreensão do que diz o texto e tem como ápice a identificação da estrutura ou o reconhecimento dos mecanismos retóricos do texto.” (COSSON, 2014, p. 37). Sendo assim, entendemos que nessa direção resta ao leitor a condição passiva diante do processo de leitura, posto que prevalece uma abordagem ascendente ou *bottom up* quanto ao processamento das

informações. Assim, utilizam-se estratégias que partem dos *inputs* visuais para chegar à compreensão e interpretação de um enunciado. Isto é, para se produzirem os sentidos da construção textual.

No segundo modelo, do leitor para o texto (*top down*), aquele que lê parte de seus conhecimentos prévios e de hipóteses que levanta para um conhecimento global da construção textual, sem ater-se mecanicamente aos elementos linguísticos que compõem a materialidade textual. Aqui, quem se encontra no centro da construção de significações é o leitor.

O terceiro modelo, o qual é defendido por Solé (1998), com base em uma concepção de língua e linguagem sociointeracionista, é o interativo, no qual o sentido não se encontra tão somente no texto, tampouco no leitor, mas na relação dialógica entre eles. Sendo assim, no processamento da leitura, devem ser consideradas concomitantemente tanto a abordagem ascendente, quanto a descendente.

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Assim, tem-se uma visão de leitura como compreensão e nesse sentido considera os processos mentais (cognitivos e linguísticos) que se põem em marcha quando se está envolvido no ato de ler. Silveira (2005) resume o processo descendente como macroestrutural, porque tem início no espaço temático e o ascendente como microestrutural, já que estão envolvidos os aspectos gramaticais morfossintáticos e fonológicos.

Concordando com a posição interativa de Solé (1998), reiteramos que essas orientações, do texto para o leitor ou do leitor para o texto, não necessariamente se excluem, uma vez que o processo de compreensão “[...] não segue uma única direção ascendente (da letra ao texto) ou descendente (dos conhecimentos globais à letra), mas que há uma inter-relação constante entre eles”. (COLOMER, 2002, p. 57). Portanto, o sentido se concretiza na inter-relação entre as percepções ascendente e descendente. Não se encontra unicamente e de modo isolado em uma ou outra, mas na relação dialética que se estabelece entre elas.

Desse modo, na busca pela compreensão de um texto, o processamento de informações se constitui numa ação complexa que, além de seguir as orientações

ascendentes e/ou descendentes, se dá em diferentes níveis. Isso significa dizer que um leitor proficiente não só busca informações de um texto, mas é capaz de interpretá-las e sobre elas refletir criticamente, considerando o gênero textual mobilizado e a situação sociocomunicativa na qual está inserido. Nesse sentido, se verificam pelo menos três níveis de compreensão leitora: superficial, profunda e crítico-reflexiva. Para Sánchez Miguel *et al* (2012), esses níveis significam diferentes representações mentais.

Ao gerar uma *representação superficial*, reteremos não propriamente as palavras, mas sim o significado dessas palavras; e isso nos permite resumir os conteúdos lidos, recordar esses conteúdos ou parafraseá-los [...] Uma compreensão profunda nos permite resolver problemas novos [...] e o que fica por trás da leitura não é tanto o que se diz no texto, mas uma visão mais complexa do mundo ou de algum aspecto dele. Finalmente, pode ser também que a mente do leitor se detenha a considerar não o texto (compreensão superficial) ou o mundo a que se refere (compreensão profunda), e sim o próprio processo seguido para lê-lo [...] *compreensão crítica ou reflexiva*. (SÁNCHEZ MIGUEL *et al*, 2012, p. 42, grifos do autor).

Entender cada um desses níveis e as direções no processamento leitor é de suma importância para se pensar em uma intervenção eficiente na constituição de um leitor. Se a leitura *superficial* nos possibilita sintetizar, memorizar ou citar, atendo-nos ao que está dito no texto, a *profunda* nos permite a resolução de problemas, a partir das percepções advindas da leitura frente a novas problemáticas. É quando refletimos sobre o que trata o texto. Já a leitura *crítico-reflexiva* nos leva a perceber não apenas a complexidade, mas como as ideias se gestam, em suas singulares e múltiplas relações. Ou seja, neste momento, conseguimos repensar sobre o texto.

Com o intento de aprofundar um pouco mais nossas reflexões, necessário se faz trazer as concepções de leitura que se desenrolaram no percurso do tempo, conforme Cassany (2006), quais sejam: a linguística (leitura das linhas), a psicolinguística (leitura nas entrelinhas) e a sociocultural (leitura por detrás das linhas).⁹ Analisaremos cada um desses pontos de vista, tornando evidente suas perspectivas e seus limites de possibilidade e como se refletem em díspares concepções leitoras. Em seguida, dialogamos com Larsen-Freeman (1997) e Franco (2011), quando refletem sobre a linguagem com base na Teoria da Complexidade,

⁹ Gray (1960, *apud* Alderson, 2005) distingue a leitura das linhas, referindo-se ao significado literal do texto; a leitura entre as linhas, aludindo aos significados inferidos; e a leitura para além das linhas, reportando-se à avaliação crítica do texto pelos leitores. “[...] Gray’s (1960) distinction between reading ‘the lines’, reading ‘between the lines’, and reading ‘beyond the lines’. The first refers to the literal meaning of text, the second to inferred meanings, and the third to readers’ critical evaluation of text.” (ALDERSON, 2005, p. 7-8, grifos do autor).

trazendo para seu âmbito o caos, a imprevisibilidade, a auto-organização e a autotranscendência.

Convém ressaltarmos que, para Cassany (2006), ler é compreender e esse processo exige uma série de habilidades de natureza não só linguística, mas também cognitiva e sociocultural. Assim na perspectiva linguística, a primeira assinalada por ele, o sentido, em princípio, está posto aprioristicamente no texto, cabendo ao leitor simplesmente extrair o conteúdo semântico das palavras. Observemos que aqui subjaz um entendimento de língua como um sistema de símbolos organizados, numa perspectiva objetivista, que tende necessariamente a considerar a decodificação como o processo fundamental da ação leitora.

Compartilhamos a dura crítica de Bakhtin/ Volochínov a essa concepção de língua, quando o linguista russo afiança que o objetivismo pleiteado nesse entendimento de língua é, na verdade, uma abstração, porque dissociada do mundo histórico, cultural e social. Essa visão é fruto de uma percepção de mundo racionalista e mecanicista, constituindo-se em uma mera abstração, não somente na perspectiva teórica, mas também prática. “A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p 108).

O filósofo da linguagem defende que esse objetivismo abstrato se dá em virtude de uma visão ahistórica da língua, que tende a excluir o contexto e a participação dos interlocutores como sujeitos sociais na produção de sentidos dos textos e a entender a língua como um sistema imutável, cujo interlocutor assume uma posição de assujeitamento, visto que é mero receptor e repositório de significações de outrem. Reiteramos, assim, que essa percepção formal entende o sentido como único, fixo, estável e, por conseguinte, requer um leitor passivo e reificado. Bakhtin/ Volochínov contrapõem-se a esse entendimento, afirmando que, não obstante os elementos formais, cabe ao leitor entender o contexto em que as enunciações são constituídas. Em seus termos, compreender seu “caráter de novidade”.

O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 93).

Logo, vale salientar que, na crítica do autor ao objetivismo da língua, não há uma negação da relação entre o signo linguístico e sua representação mental, mas a compreensão de que só isso não é suficiente para se construírem significados possíveis de serem partilhados entre interlocutores.

Com o advento da Psicolinguística, ocorreu um grande avanço nas pesquisas sobre escrita e leitura, que passaram a ser consideradas dentro dos processos gerais de representação que o homem faz da realidade. Essa é a segunda concepção à qual Cassany (2006) se refere em seus estudos, que passa a se consolidar como área de conhecimento nos estudos da linguagem. Essa nova perspectiva segue o modelo psicolinguístico-cognitivo, segundo o qual a maturidade leitora de um indivíduo está inserida em seu nível de desenvolvimento global e não exclusivamente no plano verbal. Isso significa que “[...] os níveis de maturação estabelecidos como requisitos de leitura parecem referir-se preferencialmente a um desenvolvimento geral do indivíduo não circunscrito ao âmbito da leitura”. (COLOMER; CAMPS, 2008, p. 61).

A partir de então, aos poucos, vai tomando corpo a concepção de leitura como compreensão e o processo de ensino e aprendizagem abandona uma prática de memorização de informações e conteúdos para assumir uma perspectiva de se compreender o que se lê. Nessa direção, o entendimento sobre o ensino de leitura se amplia e passa a conceber a ação leitora como um processo contínuo de compreensão e interpretação que deve estar presente em todos os níveis de ensino e não circunscrito apenas aos anos iniciais de escolarização. Nesse sentido, na busca por formas mais eficazes para o ensino da leitura, defendeu-se a ideia de uma prática leitora em sua globalidade significativa e não na decomposição de unidades menores, conforme pudemos ver em Goodman (1991) e Smith (2003).

Logo, podemos verificar que na perspectiva psicolinguística mais recente, apontada por Cassany (2006), o sentido se coloca não apenas no dito, mas também no não dito. Assim, para que o significado seja construído, é necessário que o leitor ative os conhecimentos prévios que se encontram arquivados na memória. Esse arcabouço armazenado envolve tanto os saberes linguísticos, quanto os enciclopédicos. Ou seja, os conhecimentos de mundo de quem lê.

A terceira concepção, da qual nos fala Cassany (2006), é a sociocultural, que entende tanto o sentido das palavras que conformam o discurso, quanto os conhecimentos de mundo do leitor, armazenados na memória, como construções sociais, historicamente situadas.

Na concepção sociocultural, também há o entendimento de que os discursos não se produzem no vazio e, portanto, por trás de cada texto existe um autor com claras intencionalidades discursivas, que retrata seus conhecimentos e suas visões de mundo. Assim, as instâncias autor, texto e leitor não são elementos isolados e autônomos, mas interdependentes e heterônomos. Elas se conformam numa relação de prática social de leitura e de escrita em contextos e instituições situados. Nessa perspectiva, Cassany (2006) assinala a natureza singular de cada ação leitora, consoante o pertencimento de autores e leitores a uma cultura e a uma comunidade particulares.

Cada comunidade, cada área e cada instituição usa o discurso de uma forma particular, segundo sua identidade e sua história: as finalidades para as quais são utilizadas são únicas, próprias; o papel que assumem o autor e o leitor varia; a estrutura do texto e as formas de cortesia são específicas em cada caso, o raciocínio e a retórica são também particulares de determinada cultura, assim como o léxico e o estilo.¹⁰ (CASSANY, 2006, p. 34).

Podemos concluir, então, que a relação autor-leitor-texto-contexto (COSSON, 2014) se compõe de peças de um complexo jogo que é a linguagem e, desse ponto de vista, a língua é compreendida sempre como ação dialógica e os interlocutores assumem um papel ativo na construção mútua de significados. É por meio dessa ação de (com)partilhar sentidos que a comunicação assume dimensão de realidade social.

Nessa concepção de linguagem e de língua, tanto o texto como o ato de ler são percebidos como espaço de interação e de construção de sentidos. Desse modo, o texto medeia a interlocução entre o autor e o leitor, cuja relação se estabelece sempre num jogo dialógico e responsivo (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1997), que é socioculturalmente situado.

Desse modo, consoante Cassany (2006), percebemos que a concepção sociocultural entende que ler está para além de um processo meramente biopsicológico, posto que é uma prática social e cultural, inserida em comunidades específicas que possuem suas próprias práticas discursivas. Isto é:

[...] ler não é somente um processo realizado com unidades lingüísticas e capacidades mentais. É também uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, uns hábitos e

¹⁰ Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía; la estructura del texto o las formas de cortesia son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo. (CASSANY, 2006, p. 34).

umas práticas comunicativas especiais. Aprender a ler requer conhecer estas particularidades, próprias de cada comunidade.¹¹ (CASSANY, 2006, p. 38).

Para além da concepção interacional e sociocultural, Franco (2011) nos chama a atenção para uma visão de leitura, concebida em sua complexidade e dinamicidade, considerando as reflexões de Larsen-Freeman (1997), que compreende a linguagem como um sistema complexo, não linear, conflitivo e auto-organizador, cujo todo caótico não é a simples soma ou justaposição das partes, mas a inter-relação delas, conforme a Teoria da Complexidade entende os fenômenos da física quântica.

Todo o conhecimento até o advento da física subatômica foi baseado numa relação lógica clássica aristotélica centrada no princípio do “terceiro excluído”. Neste, A não pode ser B e também ser A e B ao mesmo tempo. Ocorre que, no universo subatômico, A pode ser A e B concomitantemente. Pensando assim, Nicolescu (1999) criou o princípio do “terceiro incluído”. Para esse físico, as relações mecânicas clássicas de causa e efeito não se prestam para entender o intrincado e imprevisível universo quântico, que deve ser refletido a partir de múltiplas causalidades transversais e caóticas. Não obstante, o reconhecimento do “terceiro incluído” não elimina os planos A e B, mas evidencia a sua insuficiência para compreender toda a complexidade do real.

Esse pensador faz uma articulação entre a sua descoberta lógica do “terceiro incluído” e a Teoria da Complexidade e estabelece uma crítica a nossa prática educacional baseada em um modelo reducionista cartesiano e no padrão mecanicista newtoniano de causas e efeitos lineares. Para ele, os conhecimentos não podem ser fragmentários e estanques e não devem ser distribuídos em disciplinas isoladas umas das outras. Em resposta ao modelo reducionista-mecanicista, ele cunhou a expressão “transdisciplinaridade”. Sua intenção era a de expressar a ideia de que os saberes se encontram, ao mesmo tempo, entre, através e além de qualquer disciplina.

Em consonância com a Teoria da Complexidade, Larsen-Freeman (1997) aponta dez elementos caracterizadores dos sistemas complexos, quais sejam: dinamicidade, complexidade, não linearidade, caos, imprevisibilidade, sensibilidade às condições iniciais, abertura, auto-organização, *feedback* sensível e

¹¹ Leer nos es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. (CASSANY, 2006, p. 38).

adaptabilidade, e busca traçar semelhanças entre sistemas não-lineares complexos que ocorrem na natureza e na linguagem e, particularmente, na aquisição de uma segunda língua.

A Teoria dos Sistemas Complexos objetiva desvendar como o transtorno dá lugar à ordem, como a complexidade surge na natureza. A vida compõe uma teia de componentes inter-relacionados, por isso o significado de uma realidade não pode ser encontrado em qualquer campo isolado, mas em um intrincado conjunto de relações que envolve elementos singulares, particularidades e totalidades. Seus componentes não podem ser tomados isoladamente e suas ações reduzidas a uma relação mecânica de causa e efeito. Pelo contrário, trata-se de refletir um processo de interdependência aberta, não linear, sujeito a adaptações, mutações e transcendências. Enfim, sujeito à “[...] aleatoriedade gerada por sistemas complexos que veio a ser chamada de caos.”¹² (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 142).

Para essa linguista, uma razão importante para o comportamento imprevisível de sistemas complexos é a sua dependência sensível às condições iniciais, sobre as quais qualquer mudança pode apresentar amplas implicações futuras. A “teoria do caos” nos remete à noção de que qualquer alteração cósmica, em algum lugar distante do universo, por mais tênue que seja, causa alterações em toda a realidade existente. Conhecida popularmente como “efeito borboleta”, a simples vibração dos movimentos das asas de uma borboleta num determinado ponto do mundo pode alterar a relação espaço-temporal.

A existência do caos não é sinônimo de ausência de padrões. No mundo subatômico, cada átomo constitui um padrão de funcionamento: um sistema complexo. Uma célula, uma minúscula bactéria, o meio ambiente e o ser humano constituem sistemas vivos, cujos padrões de interdependência e de repetição demarcam as condições de vida conforme percebemos. Na linguagem da natureza, nada é isolado, tudo é interdependente: o João de Barro, ao construir sua casa de costas para o vento, sinaliza para os “profetas da chuva” que vai haver inverno no sertão nordestino. O contrário sinaliza a seca. O mesmo acontece com as colmeias das abelhas, com os formigueiros e com a intensidade do coaxar dos sapos.

Nesse contexto de relações complexas integradas e conflitivas, o meio ambiente representa uma totalidade sistêmica. Um todo integrado, não percebido como soma mecânica das partes e, a despeito de cada elemento singular carregar

¹² “The randomness generated by complex systems has come to be called chaos.” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 142).

consigo as marcas do todo, não pode ser reduzido a ele. Uma totalidade composta por “[...] um conjunto de componentes que interagem entre si e que formam um todo integrado e coerente.” (FRANCO, 2011, p. 33).

Assim, o real se constitui a partir de uma relação dinâmica de cada um dos componentes entre si, formando um padrão, uma totalidade sistêmica. Cada elemento singular, porque parte integrante desse todo, interage com o outro em um processo que conjuga interdependência, adaptação, autocriação e transcendência. Por se constituir em um sistema aberto, sujeito a mutações internas e interferências externas, está submetido a constantes transformações. Daí a natureza caótica do sistema.

Consoante a Teoria da Complexidade, conhecer não é sinônimo de decompor um algo em partes cada vez menores, nem pensar uma totalidade destituída de sua dinâmica interior. Não se trata do reducionismo cartesiano, cujo sistema de pensamento nos remete a reduzir um algo em partes cada vez menores e estudá-las de modo isolado. Na metáfora de Descartes, conhecer um relógio é admitir a existência de cada uma de suas engrenagens. Um relógio bom é aquele cujas engrenagens mecânicas funcionam com perfeição. Do mesmo modo, o homem foi reduzido a cada um de seus órgãos, de modo que um ser humano saudável era aquele cujas partes do organismo funcionavam perfeitamente.

Por outro lado, também não se pode cair num holismo que pensa o mundo como uma totalidade, mas não percebe que ele é formado por partes que se inter-relacionam, são conflitivas e interdependentes. Um todo desprovido de suas partes constitutivas se evidencia como uma totalidade amorfa. Assim, nem o reducionismo cartesiano, nem o holismo esvaziado da complexidade são capazes de dar conta da dinâmica da vida.

[...] o emprego de métodos que reduzem os fenômenos às suas partes (reducionismo) é tão ineficiente quanto a observação do sistema complexo como um todo (holismo). O primeiro falha ao desconsiderar as interações entre as entidades e o segundo, por negligenciar o fato de que tais entidades complexas são compostas de partes distintas. (FRANCO, 2011, p. 34).

Do ponto de vista do processo leitor, essa totalidade integrada e dinâmica só pode ser percebida, a partir de uma leitura que leve em consideração a complexidade sistêmica da vida, que nos possibilite superar pensamentos reducionistas e holismos esvaziados de sua dialética interior. Uma leitura que aponte para a interdependência entre todos aqueles elementos que fazem a ação

leitora, para a mutabilidade, para a ausência de equilíbrio e a imprevisibilidade que constituem a vida.

De acordo com Franco (2011), para que se possa fazer uma leitura coerente com a dinâmica da vida, em sua complexidade, faz-se necessário que se pense a linguagem como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC). A língua não corresponde a um organismo fechado de conhecimento, dado aprioristicamente. Ela compreende um sistema aberto que, no contexto do tempo, põe em movimento diferentes elementos em interação, não reduzíveis a um único campo. A linguagem, então, passa a assumir uma dimensão viva, auto-organizadora, autoadaptativa e autotranscendente. Desse modo,

[...] vista não apenas a partir de uma perspectiva sincrônica, mas também diacrônica, é inegavelmente dinâmica. Além disso, as mudanças a que as línguas se submetem diacronicamente são novas formas não lineares de entrar e sair do idioma.¹³ (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 142).

Assim, enquanto expressão de sistema complexo, a língua também pressupõe adaptação, autocriação e transcendência. Nessa perspectiva, no modelo de leitura proposto por Franco, “[...] o significado não está localizado em nenhum campo específico. Ele emerge a partir da interação do leitor com os múltiplos elementos presentes tanto dentro quanto fora da SAC de leitura.” (FRANCO, 2011, p. 43).

Sendo assim, a língua é fruto de um processo que apresenta certa estabilidade, mas ao mesmo tempo aberto, adaptativo, suscetível à autocriação e à auto-organização. Seus resultados, portanto, não podem ser facilmente presumíveis, em função de sua dinamicidade, adaptabilidade e abertura à mudança não linear. Ou seja, à sua dialeticidade. Isso porque, do mesmo modo como em outros sistemas dinâmicos, a língua(gem) é complexa, na medida em que, primeiramente, “[...] ela é composta de muitos e diferentes subsistemas fonologia, morfologia, léxico, sintaxe, semântica, pragmática.” (FRANCO, 2011, p. 43). Cada sistema em sua singularidade carrega sua própria marca distintiva, mas eles só podem ser compreendidos plenamente na dinâmica do todo. Em segundo lugar, “os subsistemas são interdependentes.” (*Ibid.*, p. 43). Nesse sentido, qualquer modificação em um deles pode gerar alterações em outro(s).

¹³ [...] seen not only from a synchronous perspective, but also from a diachronic perspective, is undeniably dynamic. Furthermore, the changes which languages undergo diachronically are new nonlinear forms of going in and out of the language. (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 142).

Para Franco (2011), “[...] conceber a lingua(gem) como um SAC implica reconhecer sua abertura e auto-organização dinâmica, mantendo-se longe do equilíbrio”. (*Ibid.*, p. 39). Isso se dá porque o sistema é aberto, envolve uma série de elementos (autor, leitor, texto, contexto(s), frustrações, crenças) e o fluxo da informação ocorre de modo multi e transdimensional, uma vez que são mobilizadas interações tanto com elementos internos do sistema como com externos. O autor ilustra esse processo por meio de um exemplo que consideramos relevante reproduzir.

Tomemos como exemplo um dos agentes – o leitor. Ao interagir com outros elementos do sistema, ele se torna um novo leitor. À medida que o leitor se complexifica, seu posicionamento em relação ao texto pode ser inédito. Da mesma forma, os outros elementos podem se complexificar ao interagir com o leitor. Durante o ato de ler, suas expectativas, por exemplo, podem ser alteradas bem como suas crenças podem ser fortalecidas ou enfraquecidas. (*Ibid.*, p. 41).

Conforme já nos reportamos, ao longo dessa Tese, a cada concepção de leitura está relacionada uma concepção de linguagem e de língua e requer uma determinada abordagem. Desse modo, tomamos de empréstimo o quadro-resumo de Franco (2011), para melhor visualização quanto às teorias de leitura e suas respectivas abordagens.

Quadro 1- Principais características das abordagens de leitura decodificadora, psicolinguística, interacional e complexa

	Abordagem Decodificadora	Abordagem Psicolinguística	Abordagem Interacional	Abordagem Complexa
Visão de lingua(gem)	sistema estrutural	sistema mental	sistema cognitivo e social	sistema adaptativo complexo
Visão de leitura	atividade perceptiva	atividade cognitiva	atividade perceptiva, cognitiva e social	atividade complexa e dinâmica
Fluxo de informação	ascendente	descendente	bidirecional (ascendente e descendente)	Multidimensional
Papel do Leitor	receptivo	ativo	interativo	dinâmico
Significado	no texto (extraído pelo leitor)	na mente do leitor (por meio da ativação do conhecimento prévio)	construído a partir da interação leitor-autor	emerge a partir da interação do leitor com múltiplos elementos presentes dentro e fora do sistema de leitura

Fonte: FRANCO (2011, p. 44).

Assim, para este estudo adotamos, do ponto de vista dos processamentos, o interacional, na medida em que estão contemplados tanto o modelo ascendente quanto o descendente, para além de uma simples soma deles; da perspectiva das concepções, a sociocultural, cuja ótica entende a leitura como um processo complexo de ordem cognitiva, histórica, social e cultural, no qual se entrelaçam conhecimentos linguísticos, textuais, pragmáticos e simbólicos na constituição de significados, por meio da compreensão e interpretação dos textos; e, da visão das abordagens, expostas por Franco (2011), a complexa, posto que todos esses elementos se conformam como sistemas complexos, na medida em que são passíveis de interferências e intercorrências do ambiente, do leitor, do autor, das crenças, entre outras, de modo que a construção de sentidos reflete uma língua aberta em um contínuo estado de vir a ser.

A seguir, discorreremos acerca da relação entre leitura e letramento, como forma de guiar nossas reflexões futuras a respeito da leitura e do letramento literários.

2.1.2 Leitura e letramento

De acordo com Soares (2002), o termo “letramento” é relativamente novo, pois, no Brasil, começa a ocupar a pauta dos estudos sobre alfabetização na década de oitenta do século XX. Esse conceito inicialmente vincula-se à ideia de alfabetização, no sentido de substituição de uma noção, principalmente de leitura, que passaria de mera aquisição do código linguístico, para uma perspectiva que contemplasse a relação do texto com o leitor. O conceito do alfabetizar, nessa noção, se resume à competência individual de aquisição de uma tecnologia de uso da leitura e da escrita. Por essa concepção, não entrariam em movimento as relações sociais, culturais e políticas, em que estão envolvidos indivíduos e coletivos sociais quando do uso da escrita.

Cumpramos ressaltar a exceção que Kleiman (2008) faz sobre o conceito tradicional de alfabetização, não incluindo aí o modelo pensado por Paulo Freire, que entendia esse processo como reflexão do pensamento e construção de visão crítica, capazes de levar o alfabetizando a uma inserção democrática na cultura letrada, com vistas a uma transformação social.

Segundo Marcuschi (2007), o termo letramento faz referência “[...] às práticas discursivas que fazem uso da escrita. [...] Assim, é possível fazer uma

distinção entre o *letramento* e a *alfabetização...*” (MARCUSCHI, 2007, p. 32, grifos do autor). Isso porque esta passa a ser vista como domínio formal do código linguístico, enquanto aquele é entendido como prática social da escrita, por meio da qual se utiliza de uma tecnologia para se produzirem significações. Dentro dessa ótica, “A alfabetização refere-se mais especificamente à tecnologia da escrita, ao passo que o letramento refere-se aos modos ou maneiras particulares em que a escrita, socialmente contextualizada, produz sentido”. (SOARES, 2011, p. 4). Logo, o indivíduo não só se situa nas práticas letradas, mas atua sobre elas por meio de sua construção individual e social.

Faz-se necessário, todavia, chamar a atenção para o fato de que o próprio conceito de alfabetização já vem se ampliando, não se restringindo apenas à ideia de aquisição de uma tecnologia. Os estudos de Ferreiro (1985) e Teberoski e Cardoso (1991) já apontavam para uma perspectiva do alfabetizar que coloca o alfabetizando numa situação ativa de quem levanta hipóteses acerca das representações e dos mecanismos de funcionamento de uma língua.

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem. (FERREIRO, 1985, p. 9, grifos da autora).

Desse modo, no processo de ensino e aprendizagem da língua, há que se considerar a própria natureza do objeto de estudo, avaliando que ele tem diretamente implicações no processo como as crianças se apropriam da leitura e da escrita.

Vale registrar a crítica que faz essa autora ao que chama de “imperialismo linguístico”, por meio do qual “[...] adotam-se novas palavras por assimilação, mesmo quando existem termos perfeitamente estabelecidos da língua.” (FERREIRO, 2012, p. 56). Para ela, foi isso o que aconteceu quando o termo inglês *literacy* originou o *litteracie*, em francês, e o letramento, em português. Apesar dessas ponderações, entendemos que ela advoga uma concepção ampla de alfabetização, cujo processo tem de estar ancorado em práticas sociais que levem o educando a participar da “cultura letrada”. Sem adentrarmos nessa discussão, para efeito de nosso estudo, trabalhamos com o termo letramento(s), entendido como “[...] uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos.” (STREET, 2014, p. 17).

Ramos *et al* (2010) também defendem o conceito ampliado de alfabetização, na medida em que, tal qual Ferreiro (1985), entendem que alfabetizar-se, mais do que aprender a ler e a escrever, significa “[...] compreender como funciona a estrutura da língua e a forma como é utilizada.” (RAMOS *et al.*, 2010, p. 4). Sendo assim, compreendem que a alfabetização se soma à ideia de letramento, posto que percebem “[...] a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo dinâmico, que se faz por duas vias de acesso, uma técnica (alfabetização) e outra que diz respeito ao uso social (letramento).” (*Ibid.*, p. 4). Assim, advogam que, para alfabetizar, faz-se necessário o uso de textos que circulam na sociedade em díspares esferas, organizados em inúmeros gêneros.

Tayassu (2011), por sua vez, defendendo que a leitura é condição *sine qua non* para a inclusão social e cultural de indivíduos, com base nas reflexões de Soares (2004), alerta-nos para o perigo de a especificidade da alfabetização estar sendo ameaçada, em virtude de um conceito limitado e deturpado de letramento. Reflete, então, sobre as confusões entre os conceitos de letramento e de alfabetização os quais são “[...] ora confundidos, ora dicotomizados, ora sobrepostos, ora diferenciados como processos consecutivos, o primeiro, o de alfabetizar e, o segundo, por neologismo, o de *letrar* [...]”. (TAYASSU, 2011, p. 22, grifos da autora). Apesar dessas incongruências, ela reconhece que a alfabetização é “[...] o ponto de partida para o acesso da leitura e da escrita, porém ela é insuficiente para incluir e desenvolver outros usos, processos, práticas, situações e condições em prol do letramento de um indivíduo ou de um grupo.” (*Ibid.*, p. 19 e 20).

Nessa perspectiva, chamando a atenção para a inadequação de se pensar o letramento como uma consequência mecânica e linear da alfabetização, a autora nos esclarece que, se o processo de alfabetizar é passível de ser “[...] objetivado, a partir de uma definição temporal, isto é, de um percurso estabelecido entre um ponto de partida e um ponto de chegada, a mesma correlação temporal não pode ser regularizada quando se trata do letramento.” (*Ibid.*, p. 27). Isso porque, se podemos controlar, acompanhar, verificar e mensurar o processo de alfabetização, o mesmo não acontece com o letramento, o qual deve ser pensado em termos de níveis, na medida em que práticas de leitura e escrita são socialmente situadas em um tempo, em uma história, em uma cultura.

Decorrente da noção de letramento como prática social, pouco a pouco, o termo foi se expandindo e passou a ser pluralizado, considerando que, com o

advento de novas práticas sociais, sobretudo aquelas relacionadas ao mundo virtual e digital, fizeram-se necessárias novas formas de aquisição de conhecimento, de modo sistematizado e escolarizado.

Dessa maneira, não há como se pensar em apenas um nível ou um tipo de letramento, mas em vários letramentos, em diferentes níveis, que possam dar conta das necessidades impostas pelo atual quadro social, marcado pelo profundo avanço científico e tecnológico. Nesse sentido, fala-se em letramento digital, na *web*, hipertextual, matemático, literário, entre outros.

Do mesmo modo que o conceito de letramento é múltiplo e plural, Kleiman (2008) advoga também a existência de várias instituições que o agenciam, entre elas a escola, chamando a atenção para a postura ainda redutora desta como fomentadora dessa prática social, já que não considera o caráter social do conceito e continua reproduzindo uma *práxis* pedagógica centrada no indivíduo e na aquisição de instrumentos formais.

[...] a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2008, p. 20, grifos da autora).

Para a autora, a escola ainda se encontra longe de assumir de fato o papel de agenciadora de letramento, na medida em que ainda mantém uma atuação centrada na mera apreensão de signos, o que coincide com a concepção tradicional de alfabetização, a qual vai de encontro à ideia de letramento como prática social que implica valores e atitudes relacionadas ao uso da língua escrita nos vários grupos sociais.

Conforme já afirmamos, no início deste capítulo, entendemos que a formação de um sujeito letrado pode se dar em outros ambientes, além do escolar, uma vez que a cultura escrita e a leitura não se reduzem apenas ao ambiente da educação sistematizada. Todavia, destacamos o valor desse espaço e do professor como promotores do encontro entre o educando e as práticas de letramento. Nesse sentido, Kleiman (2007) defende a tese de que a escola é a agência de letramento por excelência, na qual “[...] devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas [...]” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Consequentemente, os múltiplos letramentos têm de estruturar o trabalho escolar, a

fim de se constituírem como possibilidades de experimentações de formas de participação dos alunos nas práticas sociais letradas, permitindo-lhes situarem-se na “condição” ou “estado” de quem exercita a leitura e a escrita.

Ao refletir acerca da “condição” ou “estado” de quem pratica a leitura e a escrita, seja numa perspectiva particular ou coletiva, Soares (2002) afiança que seu pressuposto é que

[...] indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p. 145 – 146, grifos da autora).

Embora entendamos que, no mundo de hoje, cada vez mais excludente e seletivo, não se possa garantir a inclusão de qualquer pessoa, mesmo aquelas que passaram por um processo de letramento, concordamos com a autora que é somente na qualidade de indivíduo letrado que é possível “ler” e “interpretar” mais incisivamente a realidade e sobre ela atuar. Nesse sentido, faz-se mister uma reflexão sobre a emergência das inovações tecnológicas da informação e como as novas práticas sociais a elas relacionadas exigem dos usuários diferentes tipos de letramento cada vez mais específicos. Assim, Soares (2002) questiona se, nesse moderno contexto, a condição de sujeito letrado se altera comparada à condição do letrado na “cultura do papel”. Para responder à questão, ela faz uma breve caracterização do fenômeno do letramento a partir das relações entre oralidade e escrita até chegar às tecnologias tipográficas e digitais de leitura e de escrita. Conclui, assim, que

[...] a escrita na cultura da tela, - na cibercultura, o confronto entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita e seus diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza, sugere que se pluralize a palavra *letramento* e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes *letramentos*. (*Ibid.*, 2002, p. 155, grifo da autora).

As palavras de Soares (2002) permitem supor, então, que a própria pluralização do termo e do conceito pressupõe uma variação na constituição de sujeito letrado, na medida em que formas diferentes de letramento produzem distintas implicações do ponto de vista cognitivo, cultural e social dos sujeitos.

O termo “multiletramentos” foi cunhado por Street (2012), exatamente, para se contrapor à ideia de um único letramento, autônomo, singular, reificado.

Para ele, esse conceito se adequa mais do que o de “múltiplos letramentos”, uma vez que este pode também assumir numa noção estática ao “[...] supor então que há um único letramento associado a uma cultura única, de forma que haja letramentos múltiplos como há, supostamente, culturas múltiplas”. (STREET, 2012, p. 72). O autor advoga a coerência do conceito que desenvolve, alegando que ele engloba todos os sistemas semióticos de comunicação e que, portanto, extrapola os limites da leitura, da escrita e da fala.

Como se pode observar, os conceitos de letramento não são fixos, posto que, se de um lado, sofrem alterações dependendo da situação sociocultural na qual cada um esteja inserido, de outro, contemplam diversas práticas sociais relacionadas “[...] à construção, aos usos e aos significados do letramento no contexto”. (*Ibid.*, p. 73). Apesar disso, segundo esse mesmo autor, o processo de escolarização do letramento tende a torná-lo o único socialmente reconhecido e a tratá-lo como modelo “autônomo”, “neutro”, sinônimo de competências individuais, desconectado das práticas sociais e dos papéis que cada sujeito assume num determinado contexto.

Esse modelo autônomo subjaz nos discursos de que o letramento pedagogizado é “funcionalmente necessário”, dissimulando e naturalizando ideologias que organizam padrões identitários e valores sociais. Portanto, os projetos de identidade social “[...] ficam encapsulados em discursos aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento”. (STREET, 2014, p. 141). Essa aparente pseudoneutralidade não pode escamotear a existência de uma pluralidade de letramentos. Logo, podemos concluir que na perspectiva de multiletramentos não se deve marginalizar as demais formas em detrimento de uma só.

Kleiman (2008), ao tratar da lógica autônoma de letramento na escola, destaca entre as características desse modelo, dentre outras, “[...] a atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem”. (KLEIMAN, 2008, p. 22, grifo da autora). Nessa direção, o processo de interpretação é determinado por elementos inerentes ao texto escrito, tomado como um constructo acabado em si mesmo, dissociado de um contexto mais amplo de produção, recepção e circulação. Essa postura vai de encontro às novas configurações de letramento que requerem modificações no processamento de leitura, na medida em que não só o texto impresso é mobilizado para a construção de sentido, mas elementos semióticos de diversas ordens, como textos multimodais

e/ ou hipertextuais. Essa nova realidade exige cada vez mais que a escola assuma de fato seu papel de agenciadora de letramento, haja vista que a sua incapacidade de formar um leitor maduro e crítico pode levá-lo a se perder na infinidade de informações presentes na *web*. Portanto, essa questão deve ser central para o ensino e a aprendizagem da leitura na escola.

2.1.3 Leitura literária e letramento literário

Nesta subseção, debruçamo-nos em tecer algumas reflexões acerca da leitura e do letramento literários, articulando-os com as questões educacionais e, por conseguinte, com a formação do leitor literário no contexto escolar. Para tanto, fez-se necessário que resgatássemos inicialmente o objeto da arte literária em sua especificidade. Esse resgate se fez necessário para que pudéssemos perceber as conexões entre a arte em geral e a literária em sua singularidade.

De acordo com Compagnon (2006), historicamente, os estudos literários têm seguido diferentes correntes teóricas e, decorrente disso, têm se encaminhado de formas distintas. Todavia, segundo o autor, qualquer que seja a tendência seguida, existe o consenso com relação à necessidade de conceituação de seu objeto. Para ele, “[...] diante de todo estudo literário, qualquer que seja seu objetivo, a primeira questão a ser colocada, embora pouco teórica, é a definição (ou não) de seu objeto: o texto literário.” (COMPAGNON, 2006, p. 29). Sabemos da dificuldade de se constituir essa definição, mas, a despeito disso, consensualmente se reconhece o texto literário como o objeto da literatura.

O autor, com base nessa certeza, dentre outras indagações que aponta, questiona a respeito do que se pode definir como qualidade literária em um texto dito estético. Essa questão problemática e não consensual emerge desde priscas eras, quando, em suas reflexões, Aristóteles “[...] já observava, no início de sua *Poética*, a inexistência de um termo genérico para designar ao mesmo tempo os diálogos socráticos em prosa e o verso [...]” (*Ibid.*, 2006, grifos do autor). Nesse sentido, Compagnon (2006) advoga que se faz necessário conceituar o que seja literatura, para então se poder definir o fenômeno literário.

De acordo com Aragão (2006), fazer o estudo do literário não pode prescindir de uma reflexão acerca da experiência estética e artística. Assim, ancorando seus estudos em Jauss, advoga que a arte, em sua diversidade e

natureza estética inexaurível, possibilita ao ser humano ao mesmo tempo rever e ressignificar suas práticas e percepções.

A arte pode ser uma fonte e um acervo inesgotável de vivências que, por meio da experiência estética, a humanidade pode recuperar ou recriar. O ato estético nos permite provar da experiência do Outro, através das diversas perspectivas, a partir das quais podemos nos aproximar da arte.¹⁴(ARAGÃO, 2006, p. 40).

O conceito também problemático do que seja arte está presente nas reflexões de Jouve (2012), ao discorrer sobre a (im)possibilidade dessa definição. De acordo com o autor, a ideia do que seja o belo é relativa, posto que se estabelece em uma relação subjetiva entre o objeto artístico apropriado e quem dele se apropria. Nesse sentido, “[...] o que define a relação estética, portanto, não é a natureza do objeto apreendido, mas o tipo de olhar que se lança sobre ele.” (JOUVE, 2012, p. 16).

Levando em conta a ideia de que as obras de arte não necessariamente despertam o sentimento do belo, embora visem a isso, e de que elas são organizadas em gêneros, esse teórico advoga que é possível “[...] definir a arte sem renunciar à ideia de que o belo é subjetivo e relativo.” (*Ibid.*, p. 17). Ou seja, textos construídos em determinado gênero com uma intencionalidade específica podem ser reconhecidos como obras de arte.

Jauss (2002), ao tratar do prazer estético despertado pela experiência artística, coloca o receptor como elemento central para a atribuição de valor ao objeto estético. Assim, nos remete, dentre outras, à visão aristotélica de que o prazer pode emergir, por exemplo, diante [...] da representação de objetos feios.” (JAUSS, 2002, p. 86). Segundo o filósofo da antiguidade, o prazer da fruição pode ser oriundo da admiração do receptor frente a uma imitação tecnicamente perfeita, ou mesmo ele pode ser originado pelo reconhecimento da imagem original naquela retratada. No primeiro caso, tem-se um olhar “cognoscitivo”, intelectivo (*aisthesis*); no segundo, um reconhecimento “perceptivo”, sensitivo (*anamnesis*). Essas duas dimensões, intelectual e sensitiva, estariam reunidas no prazer estético.

Ademais, esse prazer também pode se presentificar, por meio da *katharsis*, quando ocorre uma identificação, uma empatia, do receptor com aquilo ou

¹⁴ El arte puede ser un manantial y un acervo inagotable de vivencias que, a través de la experiencia estética, la humanidad puede recuperar o recrear. El acto estético nos permite probar la experiencia del Otro, a través de las diversas perspectivas desde las que podemos acercarnos al arte. (ARAGÃO, 2006, p. 40).

aqueles inseridos numa determinada representação. O espectador catarticamente se envolve nos acontecimentos ou elementos representados, de modo a vivenciar uma purgação, uma descarga prazerosa, ao dar vazão às suas “próprias paixões”. Nesse sentido, Jauss (2002) avalia que é esse poder catártico da obra de arte que permite que experienciemos um profundo prazer diante de algo por mais trágico que pareça ser. Um prazer sublime advindo da ativação contemplativa de elementos “desinteressados” e “interessados” que, ao mesmo tempo, envolvem a si e ao “outro”.

O prazer estético que, desta forma, se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético. (*Ibid.*, p. 98).

É nessa direção que Aragão (2006) afirma que a experiência estética pode nos fazer “provar” da experiência do outro ao recriá-la. Pela arte seu autor se objetiva em uma determinada obra, em sua objetivação, sua subjetividade transcende a seu tempo e muitas vezes se eterniza, sendo motivo de contemplação e de ressignificação. Cada uma das pessoas que a contempla, o faz a seu modo, mirando sua beleza e a reelaborando para lhe conferir novo sentido estético e atualizá-la. Essa reatualização a eterniza na mesma proporção que a torna outra.

Essas discussões, acerca da arte, do belo, do estético e do prazer por ele produzido, levam-nos necessariamente ao questionamento sobre o que seja a literatura em sua especificidade. No início desta subseção, já vimos que parece ser consenso que o seu objeto é o texto literário, todavia convém discutirmos brevemente sobre o que faz deste objeto forma de arte. Sem buscarmos perpassar por todas as correntes que envolvem a questão, tampouco esgotá-las, inclusive, porque não é o foco central de nosso estudo, detemo-nos em acompanhar brevemente, por meio das reflexões de Compagnon (2006), duas perspectivas pelas quais a literatura é tomada.

Segundo esse autor, da antiguidade clássica até meados do século XVIII, a noção de literatura estava associada diretamente à ideia de representação, de *mimêsis*. Ou seja, a literatura era caracterizada como “forma do conteúdo”. A partir da metade do século XVIII, emerge uma noção, segundo a qual ela e a arte em geral só falavam de si mesmas. Apartadas das coisas do mundo, elas só teriam um fim nelas próprias. Nesse sentido, “[...] a literatura é simplesmente ‘o uso estético da linguagem escrita’.” (COMPAGNON, 2006, p. 39, grifos do autor).

No embate entre essas vertentes, ocorreu a tentativa de uma “definição universal”. Para tanto, os formalistas russos denominaram de literariedade a “[...] propriedade distintiva do texto literário.” (*Ibid.* p. 40). O termo foi designado por eles, para distinguir os elementos literários dos não literários, no entanto, podemos afirmar que, desde a *Poética* de Aristóteles, busca-se a compreensão do que definiria a arte da escrita, por meio de seus constituintes formais e temáticos.

Para Compagnon (2006), a literariedade não pode ser reduzida a um uso literário ou não da língua, como em geral é entendida pelo senso comum, posto que no bojo dessa construção tem que se manifestar a qualidade estética. Em sua compreensão, não é o jogo metafórico em si que confere o sentido estético literário a um texto, mas um valor intrínseco mais profundo.

A literariedade (a desfamiliarização) não resulta da utilização de elementos linguísticos próprios, mas de uma organização diferente (por exemplo, mais densa, mais coerente, mais complexa) dos materiais linguísticos cotidianos. Em outras palavras, não é a metáfora em si que faria a literariedade de um texto, mas uma rede metafórica mais cerrada, a qual relegaria a segundo plano outras funções linguísticas. (COMPAGNON, 2006, p. 42 e 43).

Isso significa dizer que não existem elementos da língua específicos para a literatura. Logo, o que vai direcionar o conceito do qual ora tratamos é o (re)arranjo linguístico elaborado com maestria pelo autor, dando-lhe caráter estético. Logo, compreendemos a especificidade do fazer literário, a literariedade nele presente, como elemento que se constitui como expressão artística por meio da linguagem.

Brait (2010), em artigo intitulado *Língua e literatura: saber com sabor*, nos faz refletir sobre como o vínculo natural entre língua e literatura muitas vezes se dicotomiza, em função principalmente dos imperativos institucionais nos quais estão inseridos cada um desses campos do conhecimento. Assim, a autora busca resgatar essa articulação, considerando o valor da construção literária, sem, entretanto, desqualificar a linguagem cotidiana, que se materializa por meio de inúmeros gêneros textuais.

Desse modo, Brait expõe seus pontos de vista conclamando dois pensadores russos, quais sejam: Roman Jakobson e Valentin Nikolaevich Voloshinov, expoente do Círculo bakhtiniano. Na verdade, ela objetiva argumentar que a formação e as pesquisas desses estudiosos e do próprio Bakhtin sempre estiveram entre os marcos da literatura e da linguística. Isso pode ser percebido quando ela lança mão do construto categorial do pensador russo e afirma sua presença no Círculo tanto nos estudos da linguagem quanto da literatura:

Assumir essa postura implica reconhecer que conceitos centrais do pensamento bakhtiniano, como é o caso de *signo ideológico, enunciado concreto/enunciação, gêneros, polifonia, dialogismo, responsividade*, surgem não apenas da formação filosófica e linguística, mas também da formação literária dos diversos membros do Círculo e da maneira como eles, a partir dessa tradição que vincula língua e literatura, construíram os pilares da concepção bakhtiniana de linguagem. (BRAIT, 2010, p. 728, grifos da autora).

Sendo assim, podemos atestar que os conceitos bakhtinianos sobre a linguagem estão necessariamente ancorados na inter-relação entre língua e literatura. A autora, no percurso de sua exposição, critica a prática de muitos estudiosos da obra de Bakhtin, particularmente os linguistas, de não raras vezes “pularem” partes da obra destinadas aos excertos literários. Em seu entendimento, essa postura compromete sobremaneira a compreensão do arcabouço teórico bakhtiniano, uma vez que esses extratos não se configuram como meras exemplificações, mas como elementos constitutivos do pensamento do filósofo russo e de seu Círculo, conforme podemos verificar, quando ela afiança a impossibilidade de separarmos linguagem e literatura para o bom entendimento da obra de Bakhtin.

Saltar os exemplos literários presentes nos textos do Círculo, cujo interesse recai na perspectiva dialógica da linguagem, significa perder a oportunidade de reconhecer a formação ampla desses pensadores e a maneira como a literatura pode antecipar as relações língua, linguagem, vida, história, sociedade. Além disso, saltar desperdiça a ideia de que, precisamente por sua formação, os componentes do Círculo, e não apenas Bakhtin, tomam textos literários como essenciais à compreensão da humanidade, ou de um dado momento histórico. Eles articulam língua e literatura para arquitetar a percepção dialógica da linguagem e os pilares de seu estudo. (BRAIT, 2010, p. 733).

Nesse sentido, a pensadora destaca a relevância da literatura para a concepção dialógica da linguagem, noção essa tão cara ao pensamento de Bakhtin e do Círculo, bem como ressalta a relação entre o literário e alguns conceitos como linguagem, história, dialogismo, polifonia, ideologia, categorias-chave para as formulações teóricas do filósofo russo, o qual afirma que a “[...] representação literária, a ‘imagem’ do objeto, pode penetrar neste jogo dialógico de intenções verbais que se encontram e se encadeiam nele [...]”. (BAKHTIN, 2002, p. 87, grifo do autor).

Tomando por base a noção de gênero do discurso, Bakhtin expõe suas reflexões sobre os gêneros primários e secundários, asseverando que entre esses últimos estaria a literatura, posto que “[...] aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado [...]” (*Idem*, 2006, p. 265). Assim, tratando de estilo e

gênero, afiança a relação complexa consubstanciada no estado de vir a ser de diferentes estilos de linguagem.

A linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente. A linguagem da literatura, cuja composição é integrada pelos estilos da linguagem não literária, é um sistema ainda mais complexo e organizado em outras bases. (*Ibid.*, p. 267).

É, portanto, essa complexidade da linguagem numa perspectiva estética que define a literatura, segundo o autor, como pertencente aos gêneros secundários, uma vez que exige dos interlocutores a inserção em contextos culturais mais amplos do que tão somente naqueles em que estão inseridos em suas relações cotidianas.

Barthes (2005) reconhece as imbricações entre linguagem, língua e literatura, reivindicando um caráter revolucionário para essa última, posto que entende a língua como instrumento de poder e coerção. Assim, atribui à literatura uma capacidade transformadora, argumentando sobre a necessidade de a língua ser trapaçada: “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*”. (BARTHES, 2005, p. 16, grifo do autor).

Logo, observamos que a conceituação de literatura do autor está necessariamente articulada com a questão da linguagem e da língua, mesmo que na perspectiva do confronto entre elas. Assim, para ele, a literatura se configura como um grito de liberdade, como forma de expressão que, a despeito de se materializar por meio de uma língua e de outras semioses, somente se constitui como forma estética, se rompe com o poder do qual a língua está a serviço. Todavia, o autor também busca uma articulação entre o imanente e o sociocultural no texto literário. Nesse sentido, ele “[...] ressaltava que a literatura é uma expressão de tipo estético que opera através do signo escrito e que é frequentemente uma reflexão crítica da sociedade.”¹⁵ (MENDOZA, 2004, p. 33).

Nessa perspectiva, Barthes (2005) atribui uma importância ímpar à disciplina de literatura não só pela sua capacidade de contravenção da língua, mas por conter, em si mesma, conhecimentos transdisciplinares que dialogam com vários campos. Assim, o autor não só reconhece os entrecruzamentos com a linguagem,

¹⁵ “Apuntaba que literatura es una expresión de tipo estético que opera a través de signos escritos y que es una reflexión frecuentemente crítica de la sociedade.” (MENDOZA, 2004, p. 33).

mas também com a Sociologia, a História, a Geografia e outras disciplinas. Assim, defende com energia:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 2005, p. 18).

Nesse sentido, a apropriação da literatura nos possibilita o encontro com um conhecimento para além da perspectiva científica ou mesmo cotidiana. Ela nos permite compreender nossa realidade em sua diversidade histórica e sociocultural, a visualizar o familiar, a perceber a vida humana, os sentimentos universais em sua complexidade e singularidade, por meio de dramas, amores, aspirações. Possivelmente, esses saberes, aos quais temos acesso por intermédio da leitura literária, mas que não são exatamente de ordem pragmática, advêm da necessidade humana de narrar, de falar de nós e dos nossos, de descrever as coisas do *mundo da vida*, de relatar nossas experiências, num contínuo processo de constituição enquanto sujeitos individuais e socioculturais. Em última instância, da necessidade de ficcionalização, nos termos de Candido (1995).

Ao tratar sobre o processo de leitura e em especial da leitura literária, Mendoza (1998) afirma que o ato leitor integra saberes diversos.

O processo leitor requer não só conhecimentos linguísticos, mas também um conjunto de claras referências pragmáticas e paralinguísticas, juntamente com outros conhecimentos da ordem das convenções literárias, que nem sempre se pode adquirir a partir do contexto linguístico cotidiano. Entre outros conhecimentos, na leitura, entram em funcionamento os saberes enciclopédicos, linguísticos, literários e paraliterários.¹⁶ (MENDOZA, 1998, p. 48).

Mais uma vez nos deparamos com as conexões entre língua, literatura e demais conhecimentos de ordem enciclopédico, bem como – podemos também extrair desse excerto – com a importância de um espaço específico para sistematização de tais saberes, objetivando promover a aproximação do aluno com os mundos possíveis da literatura, por meio de suas formas de expressão. Para efeito de ilustração, citemos a obra *Ensaio Sobre a Cegueira*, de José Saramago, que retrata os limites da existência humana em sua profunda animalidade, ao narrar os fatos relacionados à forma como toda uma população, pouco a pouco, é atingida

¹⁶ El proceso lector precisa no solo del conocimiento lingüístico, sino también de un conjunto de claras referencias pragmáticas y paralingüísticas, junto a otros conocimientos del orden de los convencionalismos literarios, que no siempre se pueden adquirir desde el contexto lingüístico cotidiano. Entre otros conocimientos, en la lectura entran en función los saberes lingüísticos, literarios, enciclopédicos y paraliterarios. (MENDOZA, 1998, p. 48).

por uma pandemia, consubstanciada em uma “cegueira branca” e é encarcerada em um manicômio. Nessa narrativa, o autor lusitano conjuga conhecimentos médicos, sociológicos, éticos, por meio de um realismo fantástico.

Cosson (2006), asseverando que o mundo se constitui pela palavra e que esta provém da sociedade, também defende que a literatura estabelece uma conexão entre a linguagem e o mundo. O autor discorre sobre o estatuto atual da literatura, refletindo sobre os vários espaços (físicos e virtuais) pelos quais os textos literários hoje circulam; os diferentes gêneros em que se organizam, como histórias em quadrinhos e canções, para além daqueles tradicionalmente reconhecidos; as inúmeras adaptações a que as obras são submetidas, por exemplo, para o cinema e a televisão. Frente a essa realidade cada vez mais ampla e complexa, em que convivem, e não necessariamente em harmonia, produções clássicas, canônicas, *best-sellers*, além de textos da chamada cultura de massa, entre outros, o autor toma a literatura como “[...] *repertório* que alimenta a todos com palavras, imagens e modos de viver e interpretar o mundo e o vivido.” (COSSON, 2006, p. 25, grifo do autor).

É nessa condição de repertório que ele propõe a apropriação da literatura como “[...] construção literária de sentidos.” (*Ibid*, p. 25), por intermédio do letramento literário, entendido como uma prática social específica pela qual nos apropriamos do conhecimento literário por meio de textos singulares. À medida que nos assenhoreamos da palavra em sua interação verbal e das vivências de mundo, lhes conferimos sentidos por meio do texto literário.

Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário. Tal singularidade vem tanto de uma interação verbal única e intensa mediada pelo texto literário, uma vez que a literatura é essencialmente palavra, quanto da experiência de mundo que concentra e disponibiliza, pois não há limites temporais ou espaciais para um mundo feito de palavras – o exercício da liberdade que nos torna humanos. É por essa força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas. (*Ibid*, p. 25).

A apropriação, portanto, é condição *sine qua non* para a efetivação do letramento literário, por meio de uma leitura em que os sentidos sejam produzidos individual e coletivamente enquanto experiência estética. Para se pensar a respeito desse letramento em especial, é imperativo que façamos algumas reflexões sobre a própria leitura literária.

Tal qual como no campo da linguística, dentro dos estudos literários, também dominou uma perspectiva estruturalista da leitura. Aragão (2006), fazendo

um histórico sobre os estudos de literatura, mostra-nos que foi traçada uma explicação para o fenômeno literário, em cada momento da história, o que gerava uma alteração na forma como os especialistas se apropriavam da construção textual estética. Assim, na perspectiva historicista romântica, os estudos se ancoravam na vida do autor; para a escola formalista, orientavam-se pela imanência do texto; segundo os estruturalistas, o código e a linguagem eram os meios para se chegar à significação de uma obra; conforme a Estética da Recepção¹⁷, a interpretação literária é guiada por como se faz a leitura.

Percebemos que, nas três primeiras correntes, prescindia-se daquele que lê, na medida em que a produção de significados se efetivava na relação única entre o autor e o produto de sua elaboração. Aqui cabia ao leitor, portanto, simplesmente buscar a significação posta pelo autor *a priori* no texto. Foi essa visão de leitura que legitimou a clássica questão “O que o autor quis dizer?”, que por sua vez colocou o leitor na condição de ser passivo, não participante de um processo de interação leitora.

Todavia, pouco a pouco, o autor foi perdendo a posição de único produtor de sentido e o texto assumindo relevo e condição de imanência. A significação, então, estaria tanto na materialidade linguística quanto nas entrelinhas textuais, mas, de qualquer forma, naquilo que o texto tem a ser revelado.

Com o advento da Estética da Recepção, a partir dos estudos fenomenológicos e hermenêuticos, o leitor foi deslocado de uma posição e condição de passividade e passou a assumir um papel (pró-)ativo na construção dos sentidos. Ou seja: “Ao analisar um texto, Jauss, o principal representante dessa tendência, desloca a relevância do autor e do texto para a figura do leitor, quem na realidade conclui o processo do trabalho criador e determina a sua história de vida.”¹⁸ (ARAGÃO, 2006, p. 69).

Nas palavras do próprio Jauss (1987), “Com efeito, a literatura e a arte somente se convertem em processo histórico quando intervém a experiência daqueles que recebem, desfrutam e avaliam as obras.”¹⁹ (JAUSS, 1987, p. 59). Isso

¹⁷ A Estética da Recepção é uma corrente crítica dos estudos literários que confere maior importância ao leitor no processo de interpretação do texto artístico.

¹⁸ “A la hora de analizar un texto, Jauss, el principal representante de esta corriente, desplaza la relevancia del autor y del texto a la figura del lector, aquel que en realidad concluye el proceso creador de la obra y determina su historia de vida.” (ARAGÃO, 2006, p. 69)

¹⁹ “En efecto, la literatura y el arte sólo se convierten en proceso histórico concreto cuando interviene la experiencia de los que reciben, desfrutan y juzgan las obras.” (JAUSS, 1987, p. 59).

porque são estes quem as aceitam ou rejeitam, as escolhem ou esquecem, assim, negando uma tradição ou construindo uma nova. (JAUSS, 1987).

Conforme já vimos, Jouve (2002) entende a leitura como processo de construção de significações. Sendo assim, ancorado em Gilles Thérien, afirma que, na atividade leitora, estão implicadas diversas facetas e resgata cinco dimensões envolvidas no ato de ler quais sejam: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. Apesar de não nos determos, em nosso estudo, em cada uma delas, tal qual fez o autor, podemos concluir que não há como não implicar aquele que lê na construção dos sentidos de um constructo textual. Sendo assim, tal qual Eco (1993), reconhece o leitor como portador de uma dupla dimensão: uma concreta que carrega diferentes características – sociais, culturais e psicológicas – e um ser abstrato, uma vez que o texto se dirige de modo indistinto para alguém. Assim, o leitor é

[...] ao mesmo tempo um leitor real, cujos traços psicológicos, sociológicos e culturais podem variar infinitamente, e uma figura abstrata postulada pelo narrador pelo simples fato de que todo texto dirige-se necessariamente a alguém. (JOUVE, 2002, p. 36).

Nesse sentido, no processo de construção literária, o autor já pressupõe virtualmente quem seja o seu interlocutor. Sendo assim, é possível afirmar que um texto já requer um certo modelo de leitor e para ele se direciona. “Em outras palavras, um texto é produzido para que alguém o atualize; inclusive quando não se espera (ou não se deseja) que esse alguém exista concreta e empiricamente.”²⁰ (ECO, 1993, p. 77).

Paulino (2008), na tentativa de discutir a especificidade da leitura literária e reconhecendo as implicações do leitor no texto, aduz que a ação leitora exige habilidades várias: cognitiva comunicativa, interacional, afetiva, estética e cultural. Fundamentando-se na Teoria da Complexidade que, como vimos, reconhece a abertura dos sistemas, a presença do acaso, as múltiplas interferências, chama a atenção para a inadequação de se perceberem essas habilidades isoladamente, sem conexões entre si. Assim, no processo de formação literária, todas essas habilidades devem ser levadas em conta em suas complexidades.

Diferentes domínios discursivos, entre eles o literário, se definiriam historicamente, tanto em nível de produção quanto de recepção, pela

²⁰ “En otras palabras un texto se emite para que alguien lo actualice; incluso cuando no se espera (o no se desea) que ese alguien exista concreta y empíricamente.” (ECO, 1993, p. 77).

motivação e objetivos predominantes, pelos valores sociais envolvidos, pela interação verbal estabelecida. (PAULINO, 2008, p. 61).

A leitura em sua complexidade pressupõe a indissociabilidade entre o individual e o social, a mobilização de díspares habilidades e competências no processo leitor, a articulação desses elementos, retirando-os de seus isolamentos e interligando-os de modo a complexificá-los.

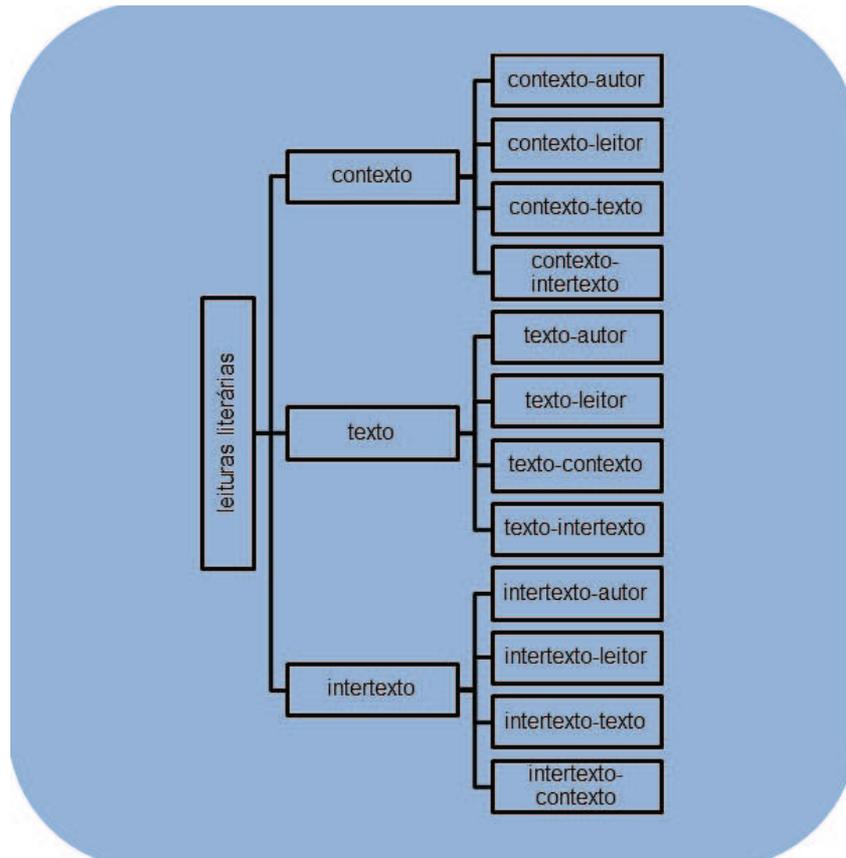
Cosson (2014), respaldando-se nos postulados bakhtinianos, entende o processo leitor como um diálogo que se estabelece entre vários elementos e objetos na busca da produção de sentidos. Desse modo, a leitura se conforma como “[...] um processo de compartilhamento, uma competência social.” (COSSON, 2014, p. 36). Buscando identificar os objetos da leitura especificamente literária, afirma a relação dialógica que se estabelece entre o autor, o texto, o leitor e o contexto. Esse dialogismo entre esses elementos é o que configura o que o autor denomina como “circuito de leitura”.

Todavia, o diálogo não se faz exclusivamente com os elementos, mas também com os objetos da leitura literária, considerando em sua especificidade o tipo de texto mobilizado e a forma como é realizada. O autor, então, aponta três objetos de leitura: o texto, o contexto e o intertexto.²¹ Esses objetos medeiam a ação leitora e são mobilizados simultaneamente durante esse processo “[...] ainda que cada um desses objetos possa receber maior ou menor atenção do leitor.” (*Ibid.*, p. 51).

Decorrente das articulações entre os objetos e os elementos da leitura, Cosson (2014) indica doze modos de ler o texto literário, considerando que um “[...] objeto visto a partir de um elemento gera determinado modo de ler.” (*Ibid.* p. 71). De acordo com o autor, no contexto escolar, esses modos de ler estão relacionados tanto à teoria e à crítica literárias quanto às práticas do ensino literário em sua cotidianidade. A fim de essas relações ficarem mais claras para o leitor deste trabalho, apropriamo-nos do quadro apresentado pelo autor e ora o reproduzimos.

²¹ “Em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer. Segundo J. Kristeva, criadora do termo, todo texto é um mosaico de citações, de outros dizeres que o antecederam e lhe deram origem.” (Koch; Elias, 2006, p. 86).

Gráfico 1 – Modos de ler



Fonte: COSSON (2014, p. 72).

Com base nessa visualização, apresentamos, de modo sintético e esquemático²², em que consiste cada um desses modos de ler, a partir de três planos relacionais: o contexto, o texto e o intertextos, cada um deles relacionado aos objetos:

a) O contexto e os objetos:

Contexto- autor: estabelecem-se relações entre a obra e a vida do autor;

Contexto-leitor: realizam-se conexões entre a obra e as experiências pessoais do leitor;

Contexto-texto: ratifica-se na obra informações que já são do conhecimento do leitor, no que tange à temática, ao estilo e ao gênero;

Contexto-intertexto: por meio da obra, busca-se conhecer ou discutir questões sociais e/ou culturais.

²² Para maior aprofundamento, ver Cosson (2014), capítulo 4, onde o autor descreve cada um desses modos de ler, analisando suas vantagens, seus limites e seus riscos.

b) O texto e os objetos:

Texto-autor: busca-se reconhecer no texto a identidade estilística do autor;

Texto-leitor: objetiva-se verificar os efeitos da obra sobre leitor;

Texto-contexto: põem-se em movimento análises referentes à materialidade da obra, quanto aos seus elementos paratextuais: suporte, diagramação, entre outros.

Texto-intertexto: foca-se na organização da linguagem literária, com seus recursos estilísticos, para a constituição da obra.

c) O intertexto e os objetos:

Intertexto-autor: reconhece-se na escritura do autor marcas de outros textos.

Intertexto-leitor: percebe-se por meio da obra a relação com outras obras do repertório do leitor;

Intertexto-texto: identificam-se na obra referências explícitas a outras obras;

Intertexto-contexto: analisam-se os elementos genéricos e estilísticos presentes na obra.

Importa salientar que, segundo o próprio autor, a organização que fez desses modos de ler não representa uma prescrição, mas possibilidades de efetivação deles em comunidades de leitores distintas, mas especialmente na escolar, onde os estudos literários devem estar respaldados pela experiência da leitura de literatura, na perspectiva do letramento literário, entendido como prática social, conforme advoga Cosson (2006).

Do nosso ponto de vista, entender essas várias possibilidades de modos de ler se faz capital para ajudar o professor a construir uma prática pedagógica que considere esses diferentes objetivos sem anular o encontro estético que a obra literária deve produzir. Essa clareza por parte desse profissional reduz a probabilidade de práticas docentes aleatórias que não conduzam o aluno para a apropriação do literário, que só se efetiva por meio desse tipo específico de letramento. Ademais, convém chamar a atenção para uma postura desse profissional, na qual estejam implicadas as questões éticas e estéticas de seu fazer docente.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1998, p. 26).

Com base no conceito de letramento e sua multiplicidade, a partir de contextos distintos, a expressão “letramento literário” foi cunhada por Paulino (2010), em meados de 1990, para definir uma forma singular de inserção numa determinada prática social de uso da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, o letramento literário configura a “[...] existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico”. (PAULINO, 2010, p. 143).

Assim, essa prática específica de usos da linguagem está orientada por uma experiência artística, não só do interlocutor produtor, como também do receptor do constructo literário. Entende-se aqui que receptor não se configura como sinônimo de repositório, posto que ele também produz diálogos com o autor e com o texto numa perspectiva estética, conforme pudemos observar em diversos momentos desta Tese, por meio de autores distintos e, particularmente de Cosson (2014), quando sistematiza as relações entre os objetos e os elementos da leitura. Na tentativa de conceituação, Cosson (2006) afirma a dimensão “especial” do letramento literário de modo a possibilitar ao leitor a compreensão e domínio, diga-se apropriação, estéticos.

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, [...], o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2006, p. 12).

Portanto, podemos notar que o autor busca estabelecer relações entre as práticas de letramentos presentes nos vários espaços sociais e a aquela específica do letramento literário, por meio de construções textuais em sua especificidade. Vale ressaltar que, quando falamos em especificidade literária, não defendemos ser a literatura um monumento sacralizado ao qual só têm acesso os iluminados, aqueles providos de uma capacidade especial e individual, quase divina, de adentrar e compreender um determinado arcaísmo estético, mas, a nosso ver, é esse caráter estético que deve ser valorizado na formação de leitores de literatura, a partir de

seus horizontes de expectativa, nos quais estão implicados interesses, desejos, necessidades, experiências do leitor, condicionados aos contextos individuais e sociais em que está inserido. (JAUSS,1987).

Cosson (2011) defende que o letramento literário deve ser exercitado no ambiente escolar e orientar os estudos do texto literário nessa comunidade específica. Chama-nos a atenção, no entanto, que não se trata simplesmente de ofertar os textos aos alunos, ou colocar-lhes acriticamente em contato com uma diversidade de gêneros (PAULINO, 2008). Faz-se necessário que esse estudo esteja pedagogicamente sistematizado, a partir de abordagens teórico-metodológicas que visem à formação do aluno-leitor de literatura. Nesse sentido, critica práticas escolares calcadas na seleção de obras, guiadas exclusivamente pela experiência leitora do professor ou pelo “interesse imediato” dos estudantes; na escolha de textos cujos critérios não são a qualidade estética; na adaptação de questões de interpretação mecanicamente transpostas de livros didáticos ou outros suportes. Assim, o objetivo maior no processo de letramento literário, enquanto prática social e cultural, é promover a apropriação da literatura por meio da experiência estética com vistas à construção de sentidos.

Logo, porque espaço de letramento e de constituição de comunidade de leitores, é papel da escola agenciar no educando a vivência com uma leitura que, mais por meio do como fala do que sobre o que fala, encanta e entretém na mesma medida em que estranha e inquieta. É nesse lugar da incerteza, do não pragmático e não imediatista, da complexidade, da linguagem fora do lugar previsível, transgredida, nos dizeres de Barthes (2005), que se insere a literariedade de uma obra.

Para Jouve (2012), especialmente no contexto escolar, além da qualidade estética, o texto de literatura tem que conseguir falar ao leitor sobre as coisas do mundo. É essa dinamicidade do arcabouço literário que permite retirar a obra da condição de “imanência” e colocá-la numa situação de “transcendência”. Desse modo, por meio da leitura literária aprendemos a respeito de nós, da realidade em que vivemos e do mundo, na medida em que “[...] a informação transmitida pela literatura tem força de impacto que o discurso racional não pode ter: ela é ‘sentida’ antes de ser entendida, portanto, sem ser compreendida”. (JOUVE, 2012, p. 136, grifo do autor).

A defesa de Barthes e as apreciações de Jouve nos servem como uma espécie de “ponto de partida” para refletirmos sobre as conexões entre literatura e

educação. Sabemos que essa relação nunca foi harmônica. Cosson (2006) avalia que esse descompasso se dá, principalmente, em virtude de como é encarado o ensino literário na escola nos níveis fundamental e médio da Educação Básica. Se, no primeiro, a literatura é tratada como meio para desenvolver no aluno o gosto pela leitura de prazer, no último, ela se constitui como disciplina autônoma que, por uma herança estruturalista, ainda mantém em nossas salas de aula uma prática de ensino voltada para os estudos de autores, obras e estéticas desvinculados da efetiva leitura dos textos literários. Passa-se, assim, a estudar sobre a literatura e não a literatura. Desse modo, podemos afirmar a impossibilidade de se efetivar um ensino que garanta ao aluno o exercício da prática de letramento.

Ainda tratando da relação conflituosa entre literatura e educação, Cosson (2006) relata alguns episódios em que graduandos de Letras, pesquisadores e pós-graduandos da área advogam a retirada do ensino literário dos currículos escolares, argumentando que nos tempos atuais outras formas semióticas são mais representativas para os alunos do que a literatura.

Sem entrarmos nas considerações valorativas de cada uma dessas semioses, afirmamos nossa posição de defesa da importância do ensino do texto literário na escola, como forma de possibilitar ao aluno partilhar conhecimentos e sentimentos por meio da obra estética, de agenciar-lhe o encontro com outros mundos possíveis, para além do real. Exemplos saltam aos olhos em nossa literatura nacional, como podemos observar no romance *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo, em que:

Dividido em duas partes, na segunda, são narrados os acontecimentos fantásticos, ocorridos às vésperas do golpe militar de 1964, na cidade fictícia de Antares, localizada no sul do Brasil. Embora o foco da obra seja o retorno de sete mortos, reivindicando o direito de serem sepultados dignamente – já que foram impedidos, em virtude de uma greve geral, ocorrida na cidade –, na primeira parte do romance, quando são relatadas a origem e formação da cidade, nós temos uma verdadeira aula de história do Brasil, com especial atenção para a ascensão e queda do getulismo. (MARQUES, 2011, p.57).

Assim, embora reconhecendo, consoante ao que já nos referimos, a pluralidade como hoje a literatura se manifesta, ratificamos nossa posição de que o critério para a seleção dos textos com os quais os alunos devem trabalhar na escola tem de estar respaldado pela qualidade estética, apesar da dificuldade para se definir isso, conforme vimos. O que não significa dizer que esteja guiada exclusivamente pelo cânone.

Vale ressaltar, porém, as observações de Paulino (2010), acerca da constituição do cânone literário escolar, em que está imbricada uma série de atores, como editores, autores, mediadores de leitura e leitores, e que, num jogo de interesses, muitas vezes, ou não atendem ao gosto daquele que lê, ou se conformam como elaboração “anti-estética ou a-estética” (PAULINO, 2010, p. 161). A autora tece uma crítica à entrada no ambiente escolar de textos ditos literários, cuja qualidade é questionável, porque buscam primordialmente atender a determinadas demandas sociais e editoriais que comprometem o atributo estético.

A adoção desses materiais afeta sobremaneira uma escolarização adequada da leitura literária que conduza o aluno para uma educação estética, que tenha como fio condutor o letramento literário. O ato de ler literatura, quando desprovido do pressuposto artístico, do que chamamos literariedade – a despeito das dificuldades para defini-la –, acaba não contribuindo para desenvolver no aluno o “prazer do texto”. Desse modo, reifica-se o sentido estético dos textos literários e assim se esvaem seus encantos e magias.

Portanto, a nosso ver, produções da cultura popular, da cultura de massa, do cânone e mesmo dentro do universo dos *best-sellers*, adaptações de clássicos e outros, são perfeitamente possíveis e passíveis de adentrarem a escola e se constituírem em objetos de estudo na perspectiva do letramento literário, desde que resguardados os princípios estéticos na construção de cada uma dessas obras.

Assim, reiteramos aqui a nossa posição, por meio dos exemplos que trouxemos, já que visualizamos neles e em tantos outros a oportunidade de aquisição de conhecimentos e de entrada em mundos possíveis por meio da experiência estética. Entretanto, advertimos que a perspectiva das ideias que estamos defendendo não corresponde ao uso do texto literário como mero recurso para a aquisição de conhecimentos exteriores à sua singularidade artística e estética, mas como espaço de diálogo entre autor, texto, contexto e leitor, de modo que este último “[...] solidifica e amplia o conhecimento da sua cultura e da relação que ela mantém com outras [...]”. (COSSON, 2014, p. 63).

Muito embora reconheçamos, conforme já dissemos nesta Tese, que um leitor literário pode se constituir a despeito da escola, chamamos a atenção para o papel dela como espaço por excelência de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e evidentemente de outros saberes. Nesse contexto, defendemos a importância da instituição escolar como lugar para promover o encontro do aluno-leitor com a prática do letramento literário. Cremos que essa *práxis* pode ser

bastante produtiva para possibilitar a aproximação do discente com a obra estética, desenvolvendo-lhe uma competência leitora ancorada na leitura de prazer ao mesmo tempo em que o instrumentaliza para os saberes presentes em determinada construção literária. Dessa forma, o estudante poderá, pelo contato direto com a leitura estética, perceber os tênues limites que envolvem o constructo literário, observando suas articulações com outros campos do conhecimento, com a sociedade, com a(s) cultura(s) por meio tanto da forma como o texto se organiza, quanto da temática que o envolve.

Nesse processo, torna-se capital a presença de um mediador da leitura. No contexto da escola, em geral, o professor é este principal agente e, considerando que nossa pesquisa tem como objeto a relação entre as crenças e as práticas de graduandos-professores da UECE, no que diz respeito ao ensino da leitura literária, faz-se mister discutirmos acerca dos conceitos e reflexões que envolvem crenças, práticas e formação de professores. É disso que tratamos na seção vindoura.

2.2 FORMAÇÃO, CRENÇAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LEITURA EM LÍNGUA MATERNA

Na presente seção, fazemos algumas reflexões acerca do processo formativo do professor de Língua Portuguesa e especialmente de leitura, considerando que ele se encontra na posição de mediador entre os aprendizes e os objetos do conhecimento.

Embora partindo do princípio de que a formação docente se inicia bem cedo, quando esse profissional ainda se encontra na condição de aluno e já vai discursivamente se construindo (CASTRO; ROMERO, 2006), entendemos que os cursos de graduação em Letras têm não só como objetivo formar profissionais para o mercado de trabalho no campo da educação, mas acima de tudo constituir seres pensantes, autônomos, capazes de se debruçarem sobre uma prática articulando-a a uma teoria e, assim, terem condições de fazer escolhas e atuarem diante de díspares situações de ensino e aprendizagem com as quais irão se deparar em sua futura ação docente.

Assim sendo, refletimos sobre o papel da Licenciatura em Letras no bojo da formação desses profissionais, buscando entender, nesse contexto, as crenças que possuem acerca do seu processo formativo, assim como da leitura literária na Educação Básica.

2.2.1 A licenciatura em Letras

Conforme já afirmamos nesta Tese, em alguns momentos, desde as últimas décadas do século XX se vem questionando o modelo de ensino e aprendizagem da língua materna na Educação Básica. Esses questionamentos, por conseguinte, nos obrigam a (re)pensar a formação do profissional docente nos cursos de Letras, levando em conta que serão eles os sujeitos sociais a atuarem junto aos aprendizes nos níveis de ensino Fundamental e Médio.

Geraldi (1991) defende que as especificidades do trabalho docente constroem diferentes identidades do professor ao longo da história. Para esse autor, “... o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico, isto é, autonomiza as descrições e explicações linguísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas”. (GERALDI, 1991, p. 74, grifos do autor). Nesse sentido, ocorre uma ruptura entre aquilo que se produz no campo da investigação científica nas Universidades e o que se torna objeto de ensino na Educação Básica. Esse corte é fruto de uma concepção de ciência positivista predominante nos séculos XIX e XX, mas que ainda se mantém arraigada nos tempos atuais.

A dissociação entre ciência e ensino, para o autor, gera um profissional docente como “signo da desatualização”, na medida em que, após o processo inicial de formação, limita-se a reproduzir, em sua sala de aula, conhecimentos produzidos por outrem, por meio de atividades propostas aprioristicamente, em geral, nos manuais didáticos. Geraldi propunha, então, a centralidade do texto no processo educativo, crendo que esse movimento alteraria a identidade do professor, posto que “Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor, ser professor já não pode mais ser o exercício de capatazia (ou o exercício da gerência)”. (*Ibid.*, p. 112).

Partindo desse pressuposto, Riche (2006), trabalhando com graduandos na disciplina de Prática de Ensino, aponta como essencial desenvolver com este público atividades que os capacitem para avaliar e elaborar materiais pedagógicos para o ensino de leitura, de modo que esses futuros professores não fiquem a serviço de manuais de aprendizagem produzidos por outrem que, muitas vezes, não levam em conta as necessidades do aprendiz ou da realidade social, cultural e pedagógica em que está inserido.

Com os avanços nas pesquisas quanto ao ensino da língua e nas orientações teórico-metodológicas por meio de documentos oficiais, faz-se necessário voltarmos nosso olhar para o profissional que atualmente conclui o curso superior e adentra o espaço escolar, com o objetivo não só de instrumentalizar o aluno no que diz respeito aos conhecimentos da área, mas formar cidadãos críticos, capazes de atuar sobre a realidade a que estão submetidos. Giesta (2008) considera essa tarefa difícil, caso não se leve em conta as relações sociais em que educador e educandos estão inseridos, passando o conhecimento a ser entendido como algo isolado, reificado, desconectado dos contextos imbuídos de significação.

Muitas vezes, observam-se discursos de professores que, de algum modo, reforçam as apreciações de Geraldi (1991), quando se queixam de que a Graduação não os preparou suficientemente para uma série de situações com as quais se deparam no mercado de trabalho. Não obstante entendermos que parte desses ressentimentos tem mais a ver com as condições de trabalho e com o público estudantil com que trabalham, percebemos também que subjaz nessas falas uma certa dificuldade de articulação entre teoria e prática. Isso talvez se dê pela própria origem das licenciaturas no Brasil, que têm uma história relativamente recente, principiada pela implantação do primeiro curso, na USP, na década de trinta do século passado. Segundo Oliveira e Bonfim (2012), o modelo adotado era conhecido como “3 + 1”, pois os alunos cursavam três anos de bacharelado e um direcionado à licenciatura, por meio das disciplinas pedagógicas.

Com o desenrolar histórico do ensino superior e, conseqüentemente, das licenciaturas no país, estas foram pouco a pouco se constituindo em cursos autônomos. Todavia, o modelo “3 + 1” predominou por muito tempo e o próprio Curso de Letras hoje da USP²³ ainda o segue, uma vez que os alunos cursam primeiramente o bacharelado em Letras, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, e aqueles que optam pelo licenciamento, complementam a formação, migrando para a Faculdade de Educação – FEUSP, a fim de cumprirem os créditos ligados diretamente à formação didática.

Convém salientar que esse modelo 3 + 1 já deveria estar superado, até porque as atuais diretrizes curriculares já orientam para novas mudanças nos currículos dos cursos superiores até julho de 2017, conforme se pode verificar na

²³ Para maior aprofundamento, verificar as informações acerca do curso de Letras da USP no site: <<http://graduacao.fflch.usp.br/node/14>>.

resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015²⁴, a qual todo professor da Educação Básica ou do ensino superior deveria conhecer.

Entretanto, na nossa concepção, os princípios desse modelo inicial ainda subjazem nos cursos de Letras do país, mesmo nas licenciaturas, já que muitas vezes assistimos a discursos que atestam a não articulação entre teoria e prática, pensar e agir, formação e atuação, principalmente por meio da ausência de conexões entre as disciplinas teóricas e as pedagógicas. Isso inviabiliza uma formação que dê conta daquilo que predizem as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, ao objetivarem desenvolver no formando em Letras, entre outras competências e habilidades:

- a) domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino-aprendizagem do ensino fundamental e médio;
- b) domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001, p. 30).

Logo, cabe ao Curso de Letras proporcionar ao graduando, além da teoria acerca do conteúdo com o qual trabalhará na Educação Básica, o cabedal de aportes metodológicos que lhe permita atuar na escola como mediador entre o objeto de conhecimento e o educando.

Avaliando que cabe ao professor de leitura, além de pôr o aluno em contato com a maior variedade possível de gêneros, prepará-los para a recepção dos textos, levando-os à compreensão e à autonomia, a fim de que construam seus próprios caminhos de leitores, as disciplinas pedagógicas formadoras tornam-se imprescindíveis no sentido de orientar as futuras ações docentes dos graduandos em Letras. Até porque, muitas vezes, “A teoria esbarra na prática docente acadêmica, segundo depoimentos dos próprios alunos. Isso dificulta ainda mais o encontro de caminhos que auxiliem o futuro professor a exercer melhor a sua prática”. (RICHE, 2006, p. 118).

Assim, segundo a autora, no trabalho formativo de futuros formadores de leitores, faz-se necessário, entre outros, que a formação acadêmica esteja conectada à docente e que as reflexões teóricas se vinculem aos contextos pedagógicos, com vistas a sanar possíveis deficiências da graduação vinculando

²⁴ Para maior aprofundamento ver RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, que: “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.”

teoria e prática. Portanto, torna-se imperativo o rompimento na dicotomização entre o que é do campo da pesquisa e o que é do campo do ensino, embora entendendo as especificidades de cada um desses contextos.

Além dessa problemática, outra que nos parece pertinente discutir é a possibilidade de um professor não leitor literário formar crianças e jovens leitores de literatura. Embora alguns advoguem que isso é possível, entendemos que somente aquele que teve a oportunidade da vivência estética, ou a disponibilidade para tal, consegue orientá-la a outros de forma eficaz. Agregue-se a isso uma prática nos cursos de formação que, em geral, não leva em conta o horizonte de expectativas dos graduandos. As opções teórico-metodológicas adotadas parecem que não vislumbram, no processo de formação do professor de Língua Portuguesa, também a constituição do leitor literário.

Paulino (2010) denuncia essa realidade, asseverando que, nas Licenciaturas em Letras, os textos literários são lidos pelos formandos numa perspectiva não literária, tanto nas disciplinas teóricas quanto nas pedagógicas. Essa situação associada a outras de ordem econômica, histórica e sociocultural que, ao mesmo tempo, dificultam e distanciam o estudante leitor da leitura literária, enfraquecem o conhecimento do formador de leitor acerca de seu objeto de ensino e de seu agir docente na medida em que não domina aquilo que objetiva ensinar. (LEAL, 2006).

Mendoza (2004), ao tratar das funções do professor de literatura, avalia que o papel desse profissional se faz complexo e diverso, na medida em que cabe a ele mediar o encontro do aluno com o texto, analisá-lo criticamente com os educandos, estimular as leituras destes, entre outras. Adverte, então, que essas funções têm relação direta com a concepção que o docente tem acerca do texto literário como objeto de ensino.

As funções do professor de literatura – mediador, formador, crítico, animador, motivador e dinamizador – dependem e se estabelecem em relação à concepção que o professor tem do texto literário, seu juízo formativo sobre as contribuições das várias tendências/perspectivas teóricas e, em especial, dos fins a que se propõe como objeto de sua atividade, respeitando o tipo de formação que considera mais pertinente para seus alunos.²⁵ (MENDOZA, 2004, p. 18).

²⁵ Las funciones del profesor de literatura – mediador, formador, crítico, animador, motivador y dinamizador – dependen y se establecen en relación con la misma concepción que el profesor tenga sobre el hecho literario, su valoración formativa de las aportaciones de las distintas tendencias/perspectivas teóricas y, en especial, de los fines que se propone como objeto de su actividad respecto al tipo de formación que considera como más pertinente para sus alumnos. (MENDOZA, 2004, p. 18).

O autor reconhece, então, que, muitas vezes, esse profissional se encontra em um difícil enredo, em sua condição de formador da educação literária de seus alunos, quando se vê obrigado a seguir “[...] a linha de certo ecletismo metodológico, recorrendo em certas ocasiões a suportes intuitivos [...]”²⁶ (*Ibid*, p. 17). A ocorrência desse estado de coisas, a nosso ver, está diretamente relacionada à formação desse profissional que, ao sair da Universidade, parece não ter a devida e necessária clareza sobre o seu papel na construção da educação literária dos estudantes da Educação Básica, além de, como já vimos com Paulino, não carregar consigo uma experiência de leitor numa perspectiva de fato literária. Isso o leva à construção de algumas crenças que não necessariamente contribuem para um agir docente mais seguro e adequado. Acerca desse conceito, tratamos a seguir.

2.2.2 As crenças de professores

Avaliando a expansão dos estudos, bem como o valor imprescindível, das discussões sobre crenças no campo da Linguística Aplicada, as quais se vêm delineando há, aproximadamente, três décadas no Brasil, pretendemos nesta subseção refletir sobre as crenças dos professores formadores e em formação acerca da leitura, e em especial da leitura literária.

Para atingirmos nosso objetivo, num primeiro momento, fazemos algumas apreciações a respeito do conceito de crenças, para logo após elencarmos algumas crenças dos professores de língua materna sobre o ensino dessa disciplina, considerando as teorias que ancoram esse ensino.

O debate sobre crenças se mostra extremamente produtivo para os estudos sobre formação docente, uma vez que não somente revelam a visão dos professores sobre ensino e aprendizagem e concepções que têm a respeito de linguagem, língua, texto, leitura, educação e outros temas, mas agenciam reflexões acerca da formação e da profissão docente.

2.2.2.1 O que é crença?

Tentar conceituar crenças não é tarefa fácil, posto que envolve um complexo sistema de organização cognitiva e sociocultural do indivíduo. Além disso,

²⁶ “[...] la línea de certo eclecticismo metodológico, em ocasiones recurriendo a soportes intuitivos [...]” (MENDOZA, 2004, p. 17).

esse conceito advém de outras áreas do conhecimento como Sociologia, Filosofia e Psicologia, não sendo uma noção exclusiva da Linguística Aplicada, e, por inúmeras vezes, apresenta terminologias variadas como “valores”, “julgamentos”, “atitudes”, “ideologia”, “concepções”, entre outras. A partir da década de 1980, essa categoria ganha corpo nos estudos ligados à relação de ensino e aprendizagem passando a ser objeto da Linguística Aplicada (LA).

De acordo com Barcelos (2004), o direcionamento do olhar de pesquisador para as crenças se inicia no final dos anos setenta do século passado, a partir da expressão “mini-teorias de aprendizagem”, cunhada por Hosenfeld, e começam a se solidificar no campo da Linguística Aplicada em meados dos anos oitenta. Mas é somente na década de noventa que esses estudos começam a se delinear no Brasil, por meio de encontros, artigos e trabalhos-marco como os de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).

[...] os estudos sobre crenças, no âmbito da LA, se consolidaram, no exterior, em meados dos anos 80 e no Brasil dez anos depois, tendo ganhado força a partir de 1996 quando os pesquisadores passaram a investigar o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva que vai além da concepção de linguagem [...]. (BARCELOS, 2006; SILVA, 2005).

Vale ressaltar que o conceito em análise dentro da LA esteve mais direcionado para o ensino de línguas estrangeiras, portanto consideramos que as produções sobre crença no ensino de língua materna ainda carecem de mais estudos. De qualquer modo, as produções sobre a temática têm se detido em vários olhares investigativos que vão desde o professor formado e em formação, o professor formador, o aluno, o processo de ensinar e aprender, até o uso de materiais e tecnologias para um aprendizado eficiente.

Segundo Barcelos (2004), “O interesse por crenças surgiu de uma mudança dentro da LA – mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo”. (BARCELOS, 2004, p. 4). Nessa perspectiva, o aluno passa também a ser considerado na relação de ensino e aprendizagem. Conseqüentemente, suas crenças interferem no modo como adquirem os saberes escolares e sobre eles agem. A autora, ao traçar um perfil das pesquisas sobre crença dentro da LA, aponta três períodos distintos e avalia que o terceiro e atual momento é o mais rico, pois agora as investigações consideram o contexto histórico e sociocultural dos participantes das pesquisas. Se, nos dois primeiros momentos, se investigavam apenas as declarações dos sujeitos, no presente, já se aliam a elas as ações.

A junção entre a análise das declarações conjugada às práticas conferiu novo enfoque ao estudo das crenças. Agora, elas se configuram como pressupostos que organizam experiências e conferem sentido ao existir individual e social. Nesse sentido, Barcelos (2006) entende crenças:

[...] como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18).

Logo, como se constituem socialmente, a partir das marcas que os sujeitos subjetivamente põem sobre o mundo a partir de suas ações cotidianas, não podem ser tipificadas como mero reflexo de uma realidade objetiva. Desse modo, adotamos nesta Tese, essa conceituação sobre crenças, uma vez que entendemos que elas vão se edificando a partir de um processo subjetivo e intersubjetivo, onde os sujeitos, por intermédio da linguagem, da ação e da reflexão significam e ressignificam as realidades que os cercam.

De acordo com Gimenez (2002), as crenças podem ser de ordem individual e/ou social consoante o modo de se inserir na realidade e as interações efetuadas, assumindo, ao mesmo tempo, contornos cognitivos e sociais. Nessa concepção, ao ganharem os contornos “paradoxais”, elas assumem uma dimensão aberta, rompem com qualquer relação mecânica de causa e efeito.

Assim, o conceito por nós adotado, nesta Tese, reflete a ideia de que as crenças são dinâmicas e situadas e, nesse sentido, a despeito de serem intuitivas e pessoais e, em geral, implícitas, podem ser reforçadas, abandonadas ou modificadas, dependendo das experiências e do contexto sociocultural de cada indivíduo. Esse novo direcionamento investigativo é fundamental para Barcelos, pois as crenças alcançam o modo como percebemos a realidade social e nela nos inserimos. Esse enfoque possibilita conceber crença para além de um meramente cognitivo, pois “[...] as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca [...]” (*Idem*, 2004, p. 10).

Ancorados nessas premissas conceituais, Silva e Rocha (2007), refletindo sobre a relação crenças e linguagem, advogam que aquelas são constituídas por intermédio desta e, portanto, da interação verbal. Desse modo,

conceituam-nas numa dimensão sociodiscursiva, dialogando com Bakhtin sobre o caráter ideológico das crenças, assim como dos signos:

Em uma perspectiva bakhtiniana, as crenças podem ser conceituadas como os diferentes modos, axiologicamente (leia-se, ideologicamente) constituídos, de se dar sentido ao mundo. Podemos então dizer que as mesmas, assim como os signos para Bakhtin (1981, 1929), são marcadas pela diversidade e pelos conflitos. As crenças, nesse viés, “refletem” e “refratam” o mundo, assumindo um caráter multissêmico, em uma sociedade marcada pelas contradições e confrontos de interesses e valores. (SILVA; ROCHA, 2007, p. 1021 e 1022, grifos dos autores).

Nesse sentido, crença pode ser entendida como ideias e avaliações que são construídas pelos sujeitos acerca de suas participações no mundo e que se materializam por meio da linguagem. Ou seja, elas não só refletem a realidade, mas constroem-na com base no que acreditamos, a partir de nossas experiências individuais e coletivas. Assim, elas orientam nossas ações e interpretações acerca das coisas e dos acontecimentos.

Como as crenças individuais se constituem e se ressignificam em conformidade às interações sociais, elas são cambiáveis à medida que se alterem as condições que lhes conferem sustentabilidade. Como o novo nasce no contexto do velho, elas carregam consigo elementos que tipificavam a realidade superada, ao mesmo tempo em que assumem novos contornos, possibilitando-lhes a condição de se afirmarem enquanto superação. Sobre as condições de organização e reorganização das crenças, Silveira (2015) afirma uma relação intrínseca entre certezas passadas e presentes:

[...] dificilmente as crenças são substituídas, mas reorganizadas, o que depende de como essa nova informação foi assimilada ou acomodada dentro do esquema. Dessa forma, para que o processo de acolhimento da nova informação aconteça, é necessário, primeiramente, que ela tenha uma relação consistente com as crenças já existentes no sistema, incluindo avaliação positiva do indivíduo sobre a aplicação prática desse novo conhecimento. (SILVEIRA, 2015, p. 11).

A despeito de não se configurarem como conhecimento sistemático, de apresentarem uma menor estabilidade e de serem de difícil julgamento, não há como negar que as crenças interferem na relação ensino e aprendizagem.

Bourdieu, em *O Poder Simbólico* (2004), define o conceito de *habitus*, enquanto comportamento social individualmente incorporado capaz de encerrar uma dimensão simbólica, como “[...] um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis* indica a

disposição incorporada, quase postural [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 61, grifos do autor). Logo, fazendo parte de nosso cotidiano e se constituindo como *habitus*.

Mulik (2014) se vale dessa construção bourdiana para tratar da assimilação das crenças à realidade de cada um e defende que, no campo do ensino, “Crenças são *paradoxais* por serem amplamente influentes no processo de ensino-aprendizagem. Elas podem funcionar como obstáculos, impedindo que o aprendizado aconteça...” (MULIK, 2014, p. 2601, grifo da autora). Nessa direção, ressalta o valor do professor como agenciador de crenças, no sentido de reforçá-las ou desmistificá-las junto aos alunos, levando-os a (re)pensarem sobre a própria aprendizagem, por meio de um ensino reflexivo.

2.2.2.2 Pesquisas sobre crenças de professores acerca da leitura literária

Temos como hipótese que uma das crenças que provavelmente mais emperre a formação de leitores literários na escola seja a de que literatura não se ensina. Crer que leitura literária é de difícil compreensão por parte do aluno é negar a ele a possibilidade de encontro com textos e autores ficcionais de diversos estilos, tempos e gêneros.

Sousa (2011), em pesquisa sobre crenças de professores em formação inicial acerca da leitura, atestou que, do universo investigado, 35% (trinta e cinco por cento) deles entendem a leitura como atividade de interpretação/ compreensão de textos e de variadas formas de expressão; 32,5% (trinta e dois e meio por cento) percebem-na como atividade de acesso ao conhecimento, à cultura; 15% (quinze por cento) creem que ler é a decodificação de um material escrito e/ou de imagens; 12,5% (doze e meio por cento) apresentaram crenças desfocadas sobre leitura, o que significa dizer que as respostas dadas destoam das concepções recorrentes de leitura; e 5% (cinco por cento) afirmam que ler é a apreensão do conteúdo; identificação das ideias do texto e/ou do autor. A autora nos esclarece sobre o que denominou de crenças desfocadas.

[...] esses professores em formação/ingressantes apresentam outras definições, nas quais a *Língua* é compreendida de modo genérico, amplo, sem especificações de sua funcionalidade, e dos usos que seus usuários fazem da mesma. Assim, agrupamos como *desfocadas* as respostas que, por serem demais vagas e/ou imprecisas, não se enquadram nas categorias anteriores, como as que exemplificamos abaixo:

g) **Crenças desfocadas**. Percebemos isso nas respostas de: A3: “*Sistema variável*”. A52: “*Fenômeno heterogêneo e variável*”. (SOUSA, 2011, p. 102, grifos da autora).

Apesar da maioria dos respondentes afirmar que a leitura é compreensão e interpretação, observamos ainda uma forte tendência a entendê-la numa perspectiva tradicional, fruto de um sistema de crenças que é construído ao longo das experiências vividas de cada um e que se formou, inclusive, durante a sua vida estudantil na escola. Percebemos, ainda, o que a pesquisadora denominou de “crenças desfocadas” na resposta de mais de 10% (dez por cento) dos participantes, revelando que boa parte dos estudantes, ao saírem do Ensino Médio, parecem não ter uma noção precisa do que seja a leitura e, por conseguinte, das finalidades que ela cumpre na sociedade.

A pesquisadora, ao aplicar os questionários com alunos do terceiro semestre do curso de Letras, observou que, embora já aparecessem respostas demonstrando a crença da leitura como processo de interação entre o autor e o leitor mediado pelo texto, ainda predominavam crenças sobre leitura nas quais subjazem uma noção de língua como conjunto de signos a serem decodificados. Além disso, aquelas consideradas desfocadas com os alunos do semestre inicial se mantiveram basicamente no mesmo percentual com aqueles que já haviam cursado pelo menos dois semestres da formação.

Esses resultados põem em relevo o Curso de Letras como espaço de constituição de formadores de leitores, que propicie reflexões no sentido dos graduandos ressignificarem algumas crenças que têm acerca da atividade leitora, uma vez que aquelas que são internalizadas pelo professor determinam o seu agir pedagógico.

No que concerne a crenças especificamente acerca da leitura literária, conforme já aduzimos na parte introdutória desta Tese, as pesquisas ainda têm se mostrado incipientes. Embora tenhamos uma produção bastante significativa sobre o texto literário e seu ensino, quase nada conseguimos encontrar acerca desses estudos tendo como bases teóricas o estudo das crenças.

No PosLA, elas vêm crescendo significativamente, muito embora tenham estado mais direcionadas para o uso do texto literário nas aulas de língua estrangeira. De qualquer modo, convém salientar alguns estudos realizados que serviram inclusive de base para a pesquisa que ora levamos a termo e que estão vinculados ao GPLEER.

Somente na presente década, temos como exemplo as investigações realizadas por Rodrigues (2011) que averiguou, em uma escola privada na cidade de Porto Velho, as crenças de alunos, professores, coordenadores e direção

pedagógica sobre as contribuições do texto literário nas aulas de língua espanhola; Silva (2011) que investigou as crenças de professores egressos do curso de Letras-Espanhol da UECE, no que diz respeito ao uso do texto literário em suas salas de aula, em escolas públicas de Fortaleza; Mota (2012), perquirindo a utilização do texto literário como ferramenta para a produção oral de aprendizes de nível intermediário de língua inglesa e concluindo que a crença de que o texto literário é complexo para ser usado no ensino comunicativo de língua estrangeira não corresponde aos resultados das análises empreendidas em sua pesquisa; Saboia (2012), que buscou identificar as crenças de professores formadores e em formação do curso de Letras/ Espanhol da UERN sobre o uso do texto literário e a transculturalidade no ensino de língua espanhola; Gabriel (2013) que investigou o modo como o sistema de crenças de graduandos do curso de Letras/Francês da UECE guarda ou não relação com os estudos da língua por meio da leitura eminentemente literária; Lopes (2015) pesquisou sobre a leitura de obras literárias em cursos de língua estrangeira, mais especificamente no núcleo de línguas da UECE, a fim de averiguar se a partir de um trabalho sistemático de leitura orientada de uma obra literária ocorrem mudanças nas crenças do aprendiz de língua estrangeira – LE; Pereira (2015), em pesquisa, cujo objetivo geral foi apresentar propostas de práticas leitoras críticas, por meio de textos literários, em salas de aula de língua espanhola do Ensino Médio, e para tanto, a pesquisadora utilizou como um de seus instrumentos de investigação questionários a respeito das crenças no que se refere ao uso do texto literário e o desempenho leitor crítico dos alunos. Além desses, Rocha (2016) desenvolveu uma pesquisa, investigando as práticas de oralidade de textos teatrais em aulas de E/LE, buscando rever as crenças de professores de Espanhol do Núcleo de Línguas da UECE e Marques (2016), por sua vez, procurou analisar possíveis mudanças de crenças de alunos de 6º ano no que se refere à inclusão deles em uma comunidade de leitores, depois de um trabalho sistemático de práticas de leitura literária.

Essa exposição corrobora nossa afirmação anterior de que as investigações que tentam dar conta da relação entre crenças e texto literário ainda se encontram bastante circunscritas ao ensino de língua estrangeira, considerando que apenas esta última foca seus estudos na língua materna. Isso nos permite pôr em relevo a presente investigação como forma de contribuir para esses estudos ampliando-os para o contexto do ensino de Língua Portuguesa. Além disso, o

quadro metodológico da autoconfrontação também se mostra positivo para esse alargamento. Sobre isso, passamos a tratar nas próximas subseções.

2.2.3 A autoconfrontação como espaço de diálogo

Nos subtópicos que seguem, apresentamos um breve histórico dos estudos ergonômicos e da autoconfrontação, detendo-nos na área do ensino, assim como dos conceitos bakhtinianos que norteiam o quadro metodológico da autoconfrontação, considerando que este é bastante utilizado em estudos e intervenções na Clínica da Atividade e na Ergonomia da Atividade e que têm como objetivo a produção de conhecimentos sobre determinada atividade que deve ser melhorada e transformada por meio da linguagem. (BRASILEIRO, 2011).

2.2.3.1 Da Ergonomia à autoconfrontação

As relações que se estabelecem entre o homem e seu trabalho se desenvolvem desde os primórdios da humanidade. A Ergonomia já se fazia presente, quando o chamado homem pré-histórico já buscava formas de melhorar seus instrumentos de trabalho de modo a adaptá-los a si e a torná-los mais eficientes. (VIDAL, 2015). O ato de atar uma pedra a um osso, transformando-os em um porrete potencializava o trabalho. O mesmo ocorre com os atuais instrumentos de tecnologia mais sofisticada. Desse modo, podemos afirmar que a Ergonomia vem acompanhando a constituição do trabalho como se fizesse parte de sua gênese, conformando parte de sua dimensão ontológica.

A despeito de a Ergonomia apresentar essa conotação transhistórica, sua conceituação provém do ano de 1857 sob a emergência da Revolução Industrial. Para melhor entendermos o clima em que emergem os estudos ergonômicos, faz-se necessário retomarmos as transformações ocorridas nas forças produtivas na passagem da produção manufatureira para a industrial. Se, à época da manufatura, cada instrumento de trabalho era erigido à feição do artesão de modo a potencializar a operosidade de sua força de trabalho pessoal, sob a grande indústria era forçoso desenvolver um sistema de máquinas que atuasse a despeito da constituição individual de qualquer trabalhador. Frente à imediata identificação do artesão com suas ferramentas, o sistema de máquinas exigia uma máquina ferramenta indistinta.

Daí, serem necessários estudos ergonômicos que possibilitassem ao capital potencializar a atuação dos trabalhadores demandada pelo sistema de máquinas.

Se Taylor instituiu o cronômetro como elemento mediador do trabalho, onde cada ato do trabalhador seria milimetricamente calculado por intermédio de um relógio mecânico, de modo a suprimir escapes temporais, coube a Henri Ford introduzir a produção industrial regulada a partir de uma esteira de produção estandardizada, onde cada trabalhador realizaria no decorrer de sua jornada de trabalho, seguida e repetitivamente, o mesmo ato mecânico.

Estávamos sob a égide da gerência científica do trabalho, a ordem era a produção em série e a redução de escapes temporais. Nesse ambiente, os engenheiros se tornam os “principais agentes ergonômicos”. Seus estudos visavam potencializar os atos de trabalho submetendo-os à micrométrica do tempo. Seus discursos se remetiam à “inadaptação entre trabalho e trabalhadores”. (VIDAL, 2015, p. 9). Fazia-se necessário adequar cada ação humana ao movimento mecânico do sistema de máquinas.

Durante a Segunda Guerra Mundial, a indústria foi deslocada da produção de bens de consumo para a de máquinas de guerra – aviões, tanques, materiais bélicos em geral. A rudeza beligerante desses tempos fez com que se aprofundassem os descompassos entre a produção industrial e os fatores psicofísicos que se acercam do mundo do trabalho. Afinal, muitas vezes, prisioneiros de guerra eram utilizados como mão de obra da indústria militar.

Numa tentativa de aprimorar suas ações beligerantes, a Inglaterra e os Estados Unidos empreenderem estudos interdisciplinares que envolviam engenheiros, médicos e psicólogos, objetivando, em seus termos, “[...] elevar a eficácia combativa, a segurança e o conforto dos soldados, marinheiros e aviadores”. (*Ibid*, p. 9 e 10). A natureza ideológica do discurso associava potência e precisão bélica, além de segurança e conforto no manejo das armas.

Após o período de guerra, os estudos ergonômicos realizaram o “caminho de volta”, deslocando-se da indústria bélica para a produção civil. Mais uma vez suas pesquisas se voltaram para a relação homem-máquina na produção de mercadorias. A gerência científica do trabalho objetivava avançar em estudos que possibilitassem a máxima adequabilidade do trabalhador (postura corporal e espiritual) ao sistema de máquinas. Nessa época, desenvolveram-se estudos na Grã-Bretanha, com o objetivo de investigar formas de adequar as ações humanas

aos instrumentos de trabalho, de modo que eles produzissem no menor espaço de tempo uma maior quantidade de mercadorias.

À medida que avançava o processo de subsunção da ciência ao capital, tentava-se associar ganhos de capital, eficiência produtiva a redução de possíveis danos provenientes da ação repetitiva ao corpo humano. Mais uma vez, os engenheiros de produção, em seus discursos ideológicos, enfatizaram a necessidade de *humanizar* o ambiente de fábrica, de modo a “[...] atenuar os esforços humanos em situações extremadas”. (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 339).

Em 1947, foi fundada a primeira sociedade de Ergonomia, a *Ergonomics Research Society*, cujas bases investigativas eram os fatores humanos envolvidos nas situações de trabalho. No mesmo período do pós-guerra, emergiu outra vertente desses estudos na França, mais voltada para as implicações concretas das ações ergonômicas no trabalho, no que diz respeito ao espaço-ambiente fabril e ao bem-estar do trabalhador.

As alterações produtivas advindas da reordenação das plantas fabris ocorridas na fábrica automotiva Toyota e que se disseminaram no mundo capitalista levaram a alterações nos estudos ergonômicos. Quando predominava o padrão fordista, a esteira de produção ficava ordenada em linha e o trabalhador realizava, tão somente, uma atividade mediada pela velocidade demandada pela esteira da produção. Sob o toyotismo, a planta fabril foi reordenada em forma de “U”, de modo que um único trabalhador chegava a efetuar quarenta operações, o que exigia uma grande propensão à adequabilidade e à flexibilidade da força de trabalho.

Em 1958, foi instituída na França a disciplina *Ergonomia da Atividade*, com o objetivo de perquirir a complexidade de atividades de trabalho agora realizados. Nessa disciplina, o conceito de *atividade* se contrapõe ao de *tarefa*, uma vez que esta é entendida como as prescrições relativas ao trabalho a ser realizado, enquanto aquela se refere à sua execução.

É importante observarmos que os vieses investigativos em cada um desses contextos se mostraram diferentes, na medida em que, na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, eles estavam mais relacionados aos aspectos tecnológicos do trabalho fordista, propiciados por uma mecânica rígida enquanto, na França, o eixo das pesquisas era “[...] os efeitos reais da ação ergonômica sobre o trabalho [...]” (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 341), efetuado em situação de realização de múltiplas tarefas. Surgem daí os primeiros estudos que buscam relacionar a linguagem com

as ações humanas no trabalho e, decorrentes deles, as primeiras análises tendo como quadro metodológico a autoconfrontação.

De acordo com Borghi *et al* (2008), nesse período, a escola ergonômica anglo-saxônica realizava estudos nos quais procurava confrontar os trabalhadores com seu discurso de modo a gerar transformações no ambiente de trabalho. Nos anos de 1970, em meio aos estudos ergonômicos, surgiu o processo de instruções ao sócio, objetivando que o trabalhador trocasse informações sobre suas atividades imediatas. Para tanto, ele repassava as instruções de seu trabalho para um par, fornecendo-lhe todos os dados sobre o que deveria e o que não precisaria saber-fazer em sua ação imediata.

Pretendendo entender as relações entre linguagem e atividade produtiva, Faïta (1989, 1997) desenvolveu o quadro metodológico da autoconfrontação em um estudo com condutores de trens no final dos anos de 1980. Sua intenção era a de possibilitar ao trabalhador o exercício da (co)análise de sua atividade diretamente realizada, buscando o *real* dela, por meio da visualização de imagens sobre o que fez em seu *métier* e a verbalização sobre essas ações. De acordo com o autor, somente assim é possível acessar o *invisível* da atividade profissional e, com isso, tenta-se *compreender a atividade profissional para transformá-la*, ampliando, assim, o poder de agir²⁷ dos profissionais envolvidos na pesquisa.

De acordo com Clot (2006), há uma clássica tradição de analisar o par conceitual real/atividade e prescrito/tarefa, segundo o qual “[...] a tarefa é aquilo que se tem a fazer e a atividade, aquilo que se faz.” (LEPLAT; HOC, 1983 *apud* CLOT, 2006, p.115). No entanto, o autor aprofunda a noção de atividade, ao distinguir atividade realizada e atividade real (CLOT, 2006). No primeiro caso, estão contempladas as ações que foram desenvolvidas e passíveis de serem vistas, e no segundo, também as atividades não realizadas, aquelas que foram impedidas ou suspensas, e que só podem ser trazidas à tona por meio de trocas verbais. Clot e Faïta (2000) acrescentam:

[...] a atividade não é mais limitada àquilo que se faz. Aquilo que não se fez, o que se queria fazer, o que se deveria fazer, o que poderia ter sido feito, o que se deve refazer e mesmo o que se faz sem querer fazê-lo é acolhido na análise da atividade esclarecendo seus conflitos. O realizado não tem mais

²⁷ Clot, sobre o poder de agir: “Il mesure le rayon d’action effectif ou des sujets dans leur milieu professionnel habituel, ce qu’on peut aussi appeler le rayonnement de l’activité, son pouvoir de récréation.” (CLOT, 2008, p. 13).

o monopólio do real. O possível e o impossível fazem parte do real. (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 35).²⁸

Assim, a autoconfrontação tem como princípio básico “[...] fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência, ou a atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la.” (BRASILEIRO, 2011, p. 211). Esse olhar para si como quem olha para outro possibilita a remodelagem das ações produtivas e dos sentidos estabelecidos por cada um dos participantes.

Conforme Vieira e Faïta (2003), o quadro metodológico da autoconfrontação se estrutura em três fases:

1) constituição do grupo de análise (Faïta, 1997) que desenvolve o trabalho sobre o objeto da pesquisa e sobre as opções metodológicas; 2) a realização das autoconfrontações simples e cruzadas mobilizando a conjugação das experiências; 3) a extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional. (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29).

A fase que compreende a constituição do grupo de análise corresponde àquele momento em que o pesquisador, entre outras ações, realiza a observação do meio profissional e ao mesmo tempo compartilha concepções com aqueles profissionais, identifica os “impasses” da pesquisa e seleciona os protagonistas, ou coanalistas da pesquisa (ou intervenção).

Segundo Perez e Messias (2013), essa fase, denominada por eles de FASE A, é a ocasião da aproximação do pesquisador com os trabalhadores na realização de seus afazeres imediatos. Assim, as ações do investigador devem ser orientadas para seu acostamento à atividade laboral e ao coletivo de trabalho. Para isso, deve buscar conhecer tanto os documentos prescritivos quanto o contexto sociointeracional aos quais o trabalhador está submetido. Nessa fase, o estudioso deve também observar as atividades realizadas pelos participantes, bem como aplicar junto a cada um deles entrevistas semiestruturadas, objetivando esclarecimentos que se fizerem necessários, frutos das observações feitas.

A fase que constitui as autoconfrontações é comumente dividida em autoconfrontação simples (ACS) e autoconfrontação cruzada (ACC). Trata-se de uma ocasião em que o profissional realiza com o pesquisador uma atividade

²⁸ [...] l'activité n'est plus limitée à ce qui se fait. Ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire est accueilli dans l'analyse de l'activité en éclairant ses conflits. Le réalisé n'a plus le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel. (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 35).

linguageira sobre sua atividade inicial realizada (*atividade sobre atividade*). É, portanto, a fase do processo de autoconfrontação em si.

Assim, inicialmente, são registradas em vídeo as ações de cada participante referentes a seu fazer. “O pesquisador busca captar momentos representativos do trabalho que é realizado cotidianamente.” (PEREZ; MESSIAS, 2013, p. 86). A seguir, o investigador, individualmente ou em conjunto com cada integrante, seleciona as sequências que serão levadas para análise no momento da autoconfrontação simples. Em seguida, realiza-se a ACS, quando cada trabalhador assiste às sequências eleitas previamente e sobre elas produz comentários sobre o seu próprio trabalho.

Ou seja, na ACS, o trabalhador (também chamado de protagonista neste tipo de pesquisa), na presença do pesquisador, realiza a visualização de sequências de filmagem de seu trabalho (atividade inicial). Em seguida, produz os comentários que julgar necessários e que lhe interessem em cada sequência. Nesse instante, o participante da pesquisa é confrontado com seu trabalho realizado, buscando atingir o real da atividade.

Em seguida, o par de trabalhadores com o pesquisador assistem às filmagens das situações iniciais levadas para a ACS e aos comentários produzidos por cada um deles. Confrontados com o próprio trabalho e o de seu par, realizam trocas verbais no sentido de analisarem e transformarem suas atividades laborais. “Isso porque, a autoconfrontação favorece a vivência da dialogicidade profissional, em que emergem informações sobre os conflitos, as dissonâncias e as concordâncias sobre a atividade de trabalho.” (*Ibid*, p. 86). Esse é o momento da ACC, quando dois trabalhadores, ou par profissional, são postos em confronto com suas respectivas ACS, e cada protagonista poderá não apenas comentar novamente sobre sua atividade inicial e seus comentários desenvolvidos na ACS, mas também, e sobretudo, analisar a atividade (inicial e languageira da ACS) do seu par profissional. Nesse momento, acontece o “desenvolvimento de uma relação dialógica em vários níveis.”²⁹ (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 50).

A última fase corresponde ao retorno dos resultados da pesquisa ao coletivo dos trabalhadores, para validação e apropriação do produto final de todo o processo. Logo, esse momento se destina à restituição ao coletivo de trabalho dos resultados encontrados no percurso da investigação, de modo a levar os

²⁹ “[...] développement d’un rapport dialogique [à plusieurs niveaux.]”(FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 50).

trabalhadores em seu conjunto a se apropriarem dos dados coletados e das análises empreendidas por participantes e pesquisador.

Destacamos, nas bases teóricas dessa proposta metodológica de autoconfrontação, respectivamente, o dialogismo bakhtiniano e a autorreflexão, a partir da teoria desenvolvimentista vygotskyana, como aportes para a transformação desalienante da atividade laboral. Esses construtos categoriais conferem luz aos fatos investigados por intermédio do processo da autoconfrontação.

A despeito da forte presença de Bakhtin e de Vygotsky nos debates educacionais, sobretudo, daqueles que compõem a Filosofia da Linguagem, e do fato de que os estudos ergonômicos já demandem bastante tempo, como pudemos verificar, quando tomamos especificamente o campo da Educação, observamos que eles ainda se mostram incipientes, mesmo no contexto europeu.

No Brasil, ressaltamos, no final dos anos de 1990, a introdução de pesquisas que investigam as relações entre linguagem e trabalho (MACHADO, 2004), e no início do século XXI, a instauração do *Grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações*, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – ALTER-LAEL, cujas pesquisas têm como eixo o interacionismo sociodiscursivo, a Clínica da atividade e a Ergonomia da atividade³⁰, e objetivam analisar e compreender as situações de trabalho educacional. (MACHADO; LOUSADA, 2013).

Perez e Messias (2013) buscaram identificar junto à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES trabalhos que tivessem utilizado a autoconfrontação como dispositivo metodológico. Como resultado, encontraram quarenta produções entre dissertações e teses, sendo que uma delas tem como objeto central a comparação entre a autoconfrontação e a instrução ao sócia. Todas essas investigações estão distribuídas nas áreas de LA, Educação, Psicologia, Saúde Pública e Letras.

No contexto do PosLA, destacamos a seguir as pesquisas vinculadas ao Grupo de Estudos LIFT. Em nível de mestrado, Farias (2011) objetivou investigar a atividade docente de estagiários do Curso de Letras Português/ Francês da UECE,

³⁰ O interacionismo sociodiscursivo ou ISD tem Jean-Paul Bronckart, da Universidade de Genebra, como seu maior representante; a Clínica da Atividade, o professor e psicólogo Yves Clot, do Conservatoire National des Arts et Métiers – CNAM, de Paris; e a Ergonomia da Atividade está representada, especificamente nessa pesquisa, pela equipe Ergonomia da Atividade de Profissionais da Educação – ERGAPE, da Universidade Aix-Marseille, particularmente, nos estudos de Daniel Faïta.

como forma de averiguar como esses docentes em formação compreendem as prescrições de seu trabalho e como tratam com elas. Para tanto, na recolha dos dados, a pesquisadora tomou a autoconfrontação cruzada como principal dispositivo metodológico. Indo além, Magalhães (2014), também em sua dissertação de mestrado, investigou a relevância da autoconfrontação para a formação de professores de francês como língua estrangeira e concluiu que a autoconfrontação simples pode se constituir como instrumento importante no processo de observações de aulas, exigidas pelas disciplinas de Estágio.

Farias (2016) empreendeu uma pesquisa em nível de doutorado que se conformou como [...] uma retomada dos diálogos de duas experiências de autoconfrontação com professoras estagiárias de francês em uma nova fase...”, (FARIAS, 2016, p. 9), por meio da qual foi feita

[...] uma ‘apropriação diferida’ (FAÏTA, 2007a, p. 9), visando a uma ‘análise específica do objeto produzido’ (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 45) voltada para as ‘implicações conceituais, metodológicas, epistemológicas’ (FAÏTA, 2007a, p. 9) dos processos dialógicos postos em funcionamento. (*Ibid.*, p. 9 grifos da autora).

Todas essas investigações atestam o quanto o campo da LA é fértil para os estudos referentes ao trabalho docente, considerando-lhe a sua especificidade de uma relação professor-aluno mediada por prescrições. (SOUZA-E-SILVA, 2003). Em sua ação laboral o professor deve atender às orientações prescritas em seus diversos níveis desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB até o Programa de disciplina que recebe da instituição de ensino à qual está vinculado. Assim, o quadro metodológico da autoconfrontação se mostra capital, na medida em que se colocam “[...] os indivíduos no centro da análise com a finalidade de compreender o que eles realmente fazem para dar conta do que lhes é prescrito fazer nas condições reais com as quais eles se deparam no dia-a-dia do trabalho”. (FARIAS, 2016, p. 85).

De acordo com Faïta (2003) e Saujat (2004), entretanto, apesar de as prescrições fazerem parte da organização do trabalho de ensino, o professor não responde a elas de modo mecânico, na medida em que ele as reelabora para si, a fim de facilitar a realização de sua atividade. Nesse sentido, constitui-se como um exercício de autoprescrição.

Entre as prescrições e as realizações em sala de aula, os coletivos dos professores exercem, mais frequentemente do que se pensa, um papel decisivo que pode variar segundo seu caráter mais ou menos estruturado,

oficial ou oficioso, permanente ou ocasional. (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 343).

Assim, afirmamos o escopo que constitui a presente Tese, ao tomarmos a proposta metodológica da autoconfrontação como elemento de análise e ao percebermos a linguagem em sua perspectiva sociointeracionista dialógica e responsiva, por meio da qual duas graduandas-professoras têm oportunidade de acessar o real de seu trabalho – que se encontra entre o prescrito, o represcrito e o realizado – de descrever e analisar sua ação laboral, de modo a melhorar suas situações laborais, relacionando-as à formação docente recebida no Curso de Letras da UECE e às crenças que revelam quanto à leitura literária.

A seguir, discorreremos sobre alguns conceitos centrais para o quadro metodológico da autoconfrontação.

2.2.3.2 Dialogismo e exotopia

Dentre os vários conceitos constitutivos do pensamento filosófico de Bakhtin – acabamento, dialogismo, polifonia, interação verbal, gêneros discursivos, dentre outros – lançamos mão aqui das noções de dialogismo e exotopia, porque entendemos que elas se fazem prementes na linguagem em geral, mas também em especial no processo de trocas verbais que acontecem durante as sessões de autoconfrontação.

Essa escolha metodológica pelo dialogismo se justifica, na medida em que entendemos que ele perpassa todos os atos interacionais e as díspares relações de trabalho nas quais estão inseridos os trabalhadores. De acordo com Faïta (2013), “[...] o ‘princípio dialógico’ alimenta hoje pesquisas, assim como intervenções no campo social, integrando as diferentes dimensões das atividades humanas ao estudo das atividades produtivas, tanto de trabalho quanto de criação”. (FAÏTA, 2013, p. 116, grifo do autor). De sua parte, a exotopia se conforma na relação dialógica pela alteridade que exige o deslocamento do “eu” em busca de um “não-eu”.

Para Bakhtin, a linguagem é essencialmente dialógica, uma vez que, ao proferir determinado enunciado, este ao mesmo tempo em que é fruto de enunciados anteriores, construídos historicamente, abre possibilidades para enunciações vindouras. Ou seja, todos os discursos produzidos estão atravessados pelos de outrem. Vale ressaltar que, nesse conceito do filósofo da linguagem, o

dialogismo está para além do diálogo, posto que, se este tem uma significação mais restrita de construções linguísticas específicas entre dois sujeitos, aquele tem um sentido amplo e complexo, pois se refere a qualquer enunciado proferido por diferentes sujeitos em contextos espaço-temporais distintos. Aqui, o diálogo não é entendido exclusivamente pela materialidade linguística, mas por todo um contexto que envolve a produção do discurso. Assim, na base da formulação bakhtiniana, o diálogo pode envolver dois sujeitos, ou mesmo um sujeito e seu grupo social. É desse lugar de indivíduo social que se enuncia e que se dialoga com outros discursos. Assim, “[...] o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como ato individual no sentido estrito do termo; [...] *A enunciação é de natureza social*”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 109, grifos do autor).

Portanto, da interação com o outro, na relação de alteridade estabelecida entre os sujeitos sociais, emerge o dialogismo nos discursos, que dão forma às experiências humanas. É o princípio da constituição do sujeito que só se conforma como tal por meio da linguagem e que só se torna possível no diálogo social que se trava de modo a revelar tensões, assimetrias, divergências e a possibilitar a tentativa de acabamento, o qual nunca se efetiva já que “[...] o diálogo (para Bakhtin) consiste na impossibilidade de fechamento”. (PONZIO, 2011, p. 290). Desse modo, a existência do “eu” está condicionada à do “tu”, do “outro” com quem o “eu” dialoga. Cada discurso de outrem é, assim, atualizado pelo “eu”, mas nunca acabado.

Sendo assim, o dialogismo é a base da linguagem, posto que é interação, isto é, ação com o outro, de busca de negociação de sentidos, o que não significa dizer consenso. Ao contrário, de acordo com Bakhtin, na construção pelo sentido, encontra-se necessariamente a tensão. Nessa perspectiva, “A linguagem é viva e a língua também o é, dado que são, ao mesmo tempo, o meio e o objeto de uma atividade languageira dialógica que as renova”. (CLOT, 2006, p. 221). Nessa relação, exige-se do sujeito uma tomada de posição que se manifesta por meio de sua atitude responsiva. Daí a responsabilidade atribuída aos parceiros do diálogo, pois, para o filósofo russo, a consciência é formada na relação de alteridade. A constituição do sujeito só se faz por meio do outro, uma vez que do lugar do “eu” não é possível um acabamento, de onde o “eu” enuncia, ele não é capaz de dar conta da totalidade de si. Para tanto, é necessário um olhar exterior, de um lugar de fora, ocupado por outrem. Esse é o conceito de exotopia que também se encontra na base das formulações teóricas de Bakhtin.

A exotopia, termo cunhado por Todorov na tradução do russo para o francês, conforme Amorim (2006), permite a exterioridade, o olhar de um outro lugar. Os sujeitos só se constituem como tal na relação de alteridade, por meio do dialogismo, posto que do lugar onde se encontra o “eu” não lhe é possível dar conta de sua completude. Para tanto, ele precisa do “não-eu”, do olhar deste que se encontra numa posição assimétrica à daquele. Ao outro, portanto, cabe a função de dar completude ao “eu” e, para isso, ele assume o lugar do “eu”, para olhar desse ponto. Olhar o que olha o “eu”, sentir o que sente o “eu”, para em seguida reocupar o seu lugar de fora. Conforme Bakhtin, a exterioridade possibilita de fato que as relações dialógicas se concretizem: “Ao objetificar a mim mesmo (isto é, ao colocar de fora de mim mesmo) ganho a possibilidade de uma relação autenticamente dialógica comigo mesmo.” (BAKHTIN, 2006, p. 328). Desse modo, os conceitos de dialogismo e exotopia estão intimamente imbricados.

Reiterando então que, na pesquisa realizada para a presente Tese, foi utilizada a autoconfrontação como dispositivo metodológico, os dois conceitos bakhtinianos aqui desenvolvidos se fizeram capitais, uma vez que as sessões de autoconfrontação, tanto simples quanto cruzada, permitiram que as participantes privilegiadas pudessem por meio da assistência aos vídeos, cujas filmagens foram constituídas de suas atuações docentes, saírem de suas posições de “eu” e ocupassem um lugar de exterioridade para que assim produzissem discursos sobre a atividade que realizaram, numa perspectiva dialógica consigo, com seu par e com a pesquisadora.

Logo, diante desse breve histórico e com base nos estudos sobre a relação linguagem, trabalho e desenvolvimento humano, defendemos que o procedimento metodológico da autoconfrontação também se mostrou produtivo para as pesquisas sobre crenças, uma vez que permitiu que pesquisadora e participantes dialogicamente refletissem sobre as crenças que lhes orientam as práticas de modo a entender o que, por que e como se faz o que se faz no agir docente. Assim, as crenças são essenciais para a reflexão constituindo-se como alicerce para os questionamentos dos professores sobre suas ações. (BARCELOS, 2006).

Nesse sentido, salientamos que em nossa pesquisa não utilizamos como categorias de análise todos os conceitos de Bakhtin, que em geral são empregados em estudos que envolvem a autoconfrontação, mas apenas os conceitos de dialogismo e exotopia e o inventário de crenças, as quais emergiram das respostas

aos questionários, aplicados com os professores em formação, e das entrevistas realizadas com as duas participantes privilegiadas da investigação.

Portanto, os conceitos bakhtinianos de dialogismo e exotopia estiveram em todos os momentos presentes, uma vez que são constitutivos da linguagem e, por conseguinte, das sessões de autoconfrontação, a qual tem se revelado como um dispositivo metodológico significativo para promover reflexões subjetivas e intersubjetivas entre os profissionais acerca de suas crenças, saberes e práticas, objetivadas em sala de aula, na medida em que o estranhamento propiciado pelo exercício da autoconfrontação assume os ares de dialogicidade e de possibilidade de esclarecimento. (BRASILEIRO, 2011).

2.2.3.3 Desenvolvimento e transformação

Assim como os conceitos bakhtinianos discutidos na subseção anterior nos foram imprescindíveis para realizarmos nossas análises sobre as crenças e as práticas das graduandas-professoras, apresentadas nos capítulos 4 e 5 desta Tese, a categoria vigotskiana “desenvolvimento” assume papel de relevo no contexto da relação que envolve pensamento e linguagem em meio ao traçado investigativo, cuja centralidade metodológica é a autoconfrontação.

Para a elaboração do conceito de desenvolvimento, Vygotsky (2000) parte de uma teoria histórica-cultural de base marxista, que entende que a constituição do humano não reside numa abstração metafísica inerente ao indivíduo, mas é fruto de construções históricas, sociais e culturais. Logo, “[...] tem então o sentido de ‘apropriação-transformação’.”³¹ (BROSSARD, 2012, p. 100, grifo do autor). Assim, ele toma o signo – o qual é dirigido não só ao outro, mas também a nós mesmos – como elemento crucial para se entenderem as transformações psíquicas por meio da apropriação do “mundo exterior da cultura”. Isso porque os signos se constituem como elementos mediatizantes entre o sujeito e o mundo, assim como os instrumentos de trabalho, por meio dos quais o homem transforma a natureza e estabelece relações de produção. Em suas palavras: “É em função dessa organização que o sujeito experimenta e se apropria do mundo exterior da cultura e se transforma pelo fato dessa apropriação.”³² (BROSSARD, 2012, p. 100).

³¹ “[...] a donc le sens d’<<appropriation-trasnformation>>” (BROSSARD, 2012, p. 100).

³² “C’est en fonction de cette organisation que le sujet éprouve et s’approprie le monde extérieur de la culture et se transforme du fait même de cette appropriation.” (*Ibid.*, p. 100).

Desse modo, considerando o signo – e particularmente o linguístico – capital para sua teoria, Vygotsky percebe as “relações concretas e multiformes entre pensamento e linguagem” e sua “natureza unitária” (VYGOTSKY, 2000, p. 4). Há, portanto, uma imbricação entre eles. Mas esses dois modos de expressão ontológica do ser foram inicialmente estudados como se compusessem duas esferas mecanicamente atomizadas, apartadas uma da outra, como se uma não tivesse qualquer vínculo de pertencimento.

Consoante Vygotsky (2000), os estudos psicolinguísticos iniciais, em seu formalismo, dissociaram as palavras de seus significados. Elas eram pensadas com base numa concepção reducionista da linguagem, sendo formalmente fragmentadas a partir de seus elementos fonéticos, como se correspondessem à união mecanicista de sílabas, dissociadas de seus significados, mantendo-se “unidas apenas pelas conexões associativas mecânicas” (*Ibid.*, p. 4). Faltava-lhes, portanto, refletir os significados de cada signo linguístico.

Fazia-se então necessário compreender a relação dialética e indissociável entre o som e seu significado, uma vez que significado que não se expressa não se constitui em comunicação, não se manifesta por meio de trocas verbais e sociais. Por isso, a palavra compreende a síntese entre pensamento e linguagem, comunicação e intercâmbio de sentidos. Como uma sinopse de complexas, múltiplas e ricas relações, a palavra se consubstancia em pensamento verbal: “É no significado da palavra que pensamento e fala se unem em pensamento verbal”. (*Ibid.*, p. 5). Ou seja, para esse pensador, como o significado está necessariamente imbricado à palavra, ele faz parte tanto do pensamento quanto da linguagem. Nesse sentido, enquanto signo, a palavra se conforma como elemento mediador entre as mentes, uma vez que na “[...] ausência de um sistema de signos, linguísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo e limitado torna-se possível”. (*Ibid.*, p. 7).

Assim, se a comunicação entre os homens primitivos era possível por meio de sinais, ela não se dá da mesma forma entre aqueles que dominam a linguagem e a expressam por meio de signos linguísticos. Embora, para o psicólogo bielorusso, qualquer elemento da realidade possa se tornar um signo, ele pondera que a “[...] transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho”. (Vygotsky, 2000, p. 7).

Em nossa contemporaneidade, a expressão mais elaborada da linguagem ocorre no nível do conceito. Conceituar exige distanciamento do objeto, ainda que o elemento de seu estudo seja o próprio sujeito da reflexão. Desse modo, no plano do conceito, a palavra assume uma conotação generalizante, comunicativa e social. O elevar-se ao nível conceitual exige distanciamento e desenvolvimento da capacidade de abstração e de generalização. Por isso, nem sempre nos é possível dialogar conceitualmente com as crianças, sobretudo, com aquelas que não alcançaram o nível formal do pensamento.

Portanto, significar é necessariamente generalizar e, considerando esse pressuposto, Vygotsky reflete sobre o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos por parte das crianças, afirmando que os últimos lhes são desenvolvidos na escola. Assim, é necessário “[...] compreender como o psiquismo humano é construído a partir da apropriação pela criança das obras da cultura”.³³ (BROSSARD, 2012, p. 98). Para Vygotsky, conceituar se constitui como um ato complexo de pensamento, que exige aprendizado não mecanizado, o qual por sua vez precede o desenvolvimento e lhe é força direcionadora. Dessa forma, para que os conceitos sejam desenvolvidos, faz-se necessário também o desenvolvimento de uma série de funções cognitivas, tais quais: “[...] atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”. (*Ibid.*, p. 104). Ou seja, é preciso que a criança possua alguma maturidade mental para que tenha condições de fazer generalizações, levando-a a desenvolver conceitos epistemológicos. Todavia, essa maturidade não se dá somente na dimensão biológica, não lhe é algo inerente, imanente, mas é também social e cultural, posto que o desenvolvimento de funções superiores³⁴ depende “da cooperação com os adultos e do aprendizado”. (VYGOTSKY, 2000, p. 130).

Assim, esse pensador nos chama a atenção para o papel do outro no processo de desenvolvimento humano, além dos signos como instrumento psicológico, o qual se caracteriza como um meio cujo objetivo é “controlar e desenvolver os processos psíquicos”. (FRIEDRICH, 2012, p. 61). O instrumento psicológico é, pois, um meio do mundo exterior, pelo qual se modificam estruturas

³³ “[...] il s'agit de comprendre comment le psychisme humain se construit du fait de l'appropriation par le petit d'homme des oeuvres de la culture.” (BROSSARD, 2012, p. 98).

³⁴ Vygotsky assim diferencia as funções psicológicas elementares das superiores: “As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento.” (VYGOTSKY, 1994, p. 53).

mentais. Podemos concluir então que ele é artificial, tem um caráter social e objetiva atingir diretamente os processos psíquicos naturais, levando o indivíduo a dominá-los e desenvolvê-los.

No conjunto, essas noções bakhtinianas/vigotskianas conformam uma relação dialética que envolve o ser em suas dimensões interior e exterior. Bakhtin nos legou o conceito de “exotopia” e Vygotsky o de “desenvolvimento”. Se para Bakhtin a linguagem se faz imprescindível na constituição dos sujeitos e de suas consciências, de acordo com Vygotsky, as funções psíquicas superiores só se manifestam por meio de instrumentos psicológicos, que se conformam como “fenômenos psíquicos mediatizados”. (*Ibid.*, p. 53 e 54). Desse modo, a linguagem se constitui como instrumento psicológico, na medida em que é signo e, portanto, medeia as relações entre o homem e a realidade.

Assim, no processo de autoconfrontação, podemos afirmar que o indivíduo se coloca para fora de si, assumindo a dimensão do outro, de modo a promover a autorreflexão e a transformação, tendo a linguagem como instrumento de mediação. Na presente Tese, verificamos como isso se materializa com duas graduandas-professoras da UECE e, no capítulo que segue, discorreremos sobre as orientações metodológicas da pesquisa em tela.

3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

“A intervenção do analista é tão difícil quanto necessária: ela deve ao mesmo tempo declarar-se sem a menor dissimulação e trabalhar sem cessar para fazer-se esquecer.”

(BOURDIEU, 2008, p. 711).

No que diz respeito à metodologia do estudo aplicada, ora descrevemos o traçado investigativo, caracterizando o tipo de pesquisa, assim como o seu contexto de efetivação; definimos ainda os participantes e os instrumentos utilizados, considerando-lhes a adequação à natureza da investigação. Por fim, elencamos os procedimentos adotados em cada fase da averiguação. Para a construção desse percurso explanatório, lançamos mão, sobretudo, das orientações propostas por Silva e Menezes (2005) e Vieira e Faïta (2003).

A fim de facilitarmos a compreensão do leitor, destacamos inicialmente que a investigação do objeto de estudo *As crenças de graduandos-professores sobre a leitura literária em língua materna e a relação com a prática deles no Ensino Fundamental* se desdobrou em dois *loci*: o Curso de Letras da UECE – *Campus Fátima* e o Curso Pró-Técnico da Prefeitura Municipal de Fortaleza, onde duas estudantes de Estágio da UECE já atuam como professoras de Língua Portuguesa em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. No primeiro *locus*, averiguamos as crenças de professores em formação sobre a leitura literária na disciplina de Língua Portuguesa e escolhemos aquelas que deveriam se constituir em participantes privilegiadas da pesquisa de campo. No segundo, acompanhamos as duas GP em ação, as quais desempenharam papel ativo no traçado investigativo.

3.1 TIPO DA PESQUISA

De modo sintético, apresentamos o tipo de investigação realizada. Do ponto de vista da natureza investigativa, efetuamos uma pesquisa aplicada à prática docente, acerca da leitura literária na disciplina de Língua Portuguesa no nível Fundamental da Educação Básica. Quanto à abordagem, consubstanciou-se em uma averiguação quanti-qualitativa, cujo principal dispositivo metodológico foi a

autoconfrontação. Inicialmente, a simples, das participantes individualmente com a pesquisadora, e em seguida a cruzada, delas entre si e a pesquisadora. O cotejo das análises nos possibilitou um construto dialógico e coletivo.

Realizamos, portanto, uma pesquisa aplicada, uma vez que nosso intuito foi produzir conhecimentos que pudessem vir a ser levados à prática. No nosso caso, à *práxis* docente de GP que atuam no Ensino Fundamental, possibilitando que, por meio da reflexão e do diálogo, seus saberes e fazeres se atualizassem, tornando-se ato.

Considerando o conceito de crenças e a importância desses estudos para a Linguística Aplicada, entendemos que a pesquisa aplicada se fez necessária para darmos conta deste estudo sobre as crenças de professores em formação no que diz respeito à leitura literária na disciplina de Língua Portuguesa. Para lograr esse intento investigativo, partimos do pressuposto de que as crenças não se constituem como estruturas fixas e permanentes, mas como formas de pensar e construir a realidade individual e social em constante processo de interpretação e ressignificação (BARCELOS, 2006).

Pensando assim, compreendemos que elas podem ser reforçadas e/ ou modificadas a partir da formulação/ reformulação de saberes e fazeres, por meio de uma prática reflexiva e dialógica do professor. Em decorrência, consideramos a presente investigação uma oportunidade para que os envolvidos pudessem (re)pensar crenças e práticas de modo a (re)significá-las quando e se necessário.

No que diz respeito aos objetivos, trata-se de uma investigação descritiva e explicativa-interpretativista, uma vez que, não somente descrevemos as características de determinado fenômeno, mas também, e principalmente, buscamos “[...] identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos [...]” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 21), ao mesmo tempo em que procuramos interpretar os vários discursos produzidos pelos envolvidos, “[...] observando a coerência e validade de sua argumentação [...]”. (*Ibid.*, p. 66).

No que tange à forma de abordagem, trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, já que o tratamento dos dados envolve tanto análises quantitativas quanto interpretativas, muito embora possamos dizer que prevalece a abordagem qualitativa, posto que, na análise dos dados quantitativos, as técnicas estatísticas utilizadas foram poucas. Para Dörnyei (2007, p. 45), a pesquisa mista “[...] tem um potencial único para produzir evidências para a validade dos resultados da

investigação através da convergência e comprovação dos resultados.”³⁵ (DÖRNYEI, 2007, p.45).

Os dados quantitativos desta investigação foram obtidos por meio do questionário (APÊNDICE A), aplicado com os graduandos de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, que estavam cursando as disciplinas de Estágio no semestre 2015.2, e estão apresentados no Capítulo 4 desta Tese, tanto em números absolutos, quanto percentuais. Entretanto, também estão analisados numa perspectiva qualitativa, uma vez que no processo analítico foram implicadas nossas “impressões subjetivas” de pesquisadora. (BORTONI-RICARDO, 2013).

Além da abordagem qualitativa na análise dos dados oriundos do questionário, ela também se fez necessária nas análises das entrevistas e das sessões de autoconfrontação, na medida em que a relevância do que foi coletado reside nos sentidos e nas significações e ressignificações de cada ação, sejam elas explícitas ou implícitas. A riqueza de informações foi possibilitada pela ação-reflexão de cada uma das participantes do processo investigativo e pelas trocas verbais de experiências entre elas e, eventualmente, entre elas e a pesquisadora, envolvendo crenças e situações reais do uso do texto literário na disciplina de Língua Portuguesa vivenciadas na pesquisa de campo.

A pesquisa qualitativa apresenta uma perspectiva que “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito...” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20). A conjugação desses dois planos nos permitiu dar conta da dinâmica do real que consubstancia o objeto investigativo, de modo a analisarmos as práticas objetivadas na ação das GP em sala de aula e as suas percepções sobre as suas próprias atividades letivas, subjetivadas por meio de suas crenças, vivências e trocas de experiências. Desse modo, a investigação exigiu que conjugássemos esses diferentes elementos na busca de atribuir-lhes significados.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa participante, uma vez que, no seu desenvolvimento, ocorreu uma interação entre a pesquisadora e as participantes do contexto investigado. (*Ibid.*, 2005). Nesse sentido, em virtude da exigência do objeto de estudo e da complexidade da averiguação, utilizamo-nos do quadro metodológico da autoconfrontação, que permitiu o cotejamento das experiências extraídas da

³⁵ “[...] has a unique potential to produce evidence for the validity of the research results through the convergence and evidence of the results.” (DÖRNYEI, 2007, p.45).

ação/ percepção de cada uma das participantes do processo investigativo. Em um primeiro momento, realizamos as sessões de autoconfrontação simples, em que cada uma das participantes refletiu criticamente sobre sua própria ação letiva. Em seguida, por meio da autoconfrontação cruzada, elas analisaram as práticas de seu par. Nesses dois momentos, estabeleceu-se entre as participantes e a pesquisadora uma relação de cooperação e interação.

Consoante Perez e Messias (2013), a autoconfrontação reside numa relação que integra o investigador e os participantes na construção do conhecimento sobre um determinado meio de trabalho. Por intermédio dessa ação dialógica, objetiva-se apreender dialeticamente díspares ações discursivas sobre a teoria e a prática dos trabalhadores, objetivando alcançar uma *práxis* enriquecida. Ou seja:

Busca captar os múltiplos discursos e perspectivas em torno de um ofício determinado, integrando pesquisador e trabalhadores, de modo a favorecer a instalação de um movimento dialético de análise e produção de saberes sobre o trabalho, apropriação destes conhecimentos pelo coletivo de trabalhadores e transformação da atividade laboral. (PEREZ; MESSIAS, 2013, p. 81).

Portanto, em respeito ao objeto investigativo, que exige o levantamento das crenças que envolvem a prática docente, utilizamos como principal dispositivo de análise a autoconfrontação. Por seu intermédio, envolvemos as participantes, individualmente e em conjunto, e a pesquisadora em uma ação dialógica, de modo a refletir sobre as crenças de professores em formação acerca da leitura literária na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Ademais, a autoconfrontação possibilitou a coleta, organização e análise dos dados, posto que ela "... pode ser considerada, simultaneamente, um dispositivo voltado para a coleta de dados científicos e, também, um procedimento que estimula e organiza a reflexão e a transformação do processo laboral pelos próprios trabalhadores. (*Ibid.*, p. 82).

De acordo com Rosemberg *et al.* (2010), incluir trabalhadores numa pesquisa acerca do seu trabalho e do meio de trabalho torna-se um desafio para as "[...] metodologias participativas, de forma que esse processo não seja apenas uma declaração de princípios." Isto é, a investigação não pode se constituir em uma via única envolvendo de modo fixo sujeito e objeto. Pelo contrário, deve se efetivar em um instrumento de trocas verbais e de vivências educativas, pondo em relação díspares sujeitos envolvidos na relação dialógica. Logo, os diálogos produzidos entre participante e pesquisadora (autoconfrontação simples) e participantes entre si juntamente com a pesquisadora (autoconfrontação cruzada) buscaram conduzir ao

(com)partilhamento das situações de trabalho. No caso desta Tese, daquelas que ocorreram nas relações de ensino e aprendizagem em torno do uso do texto literário no Ensino Fundamental.

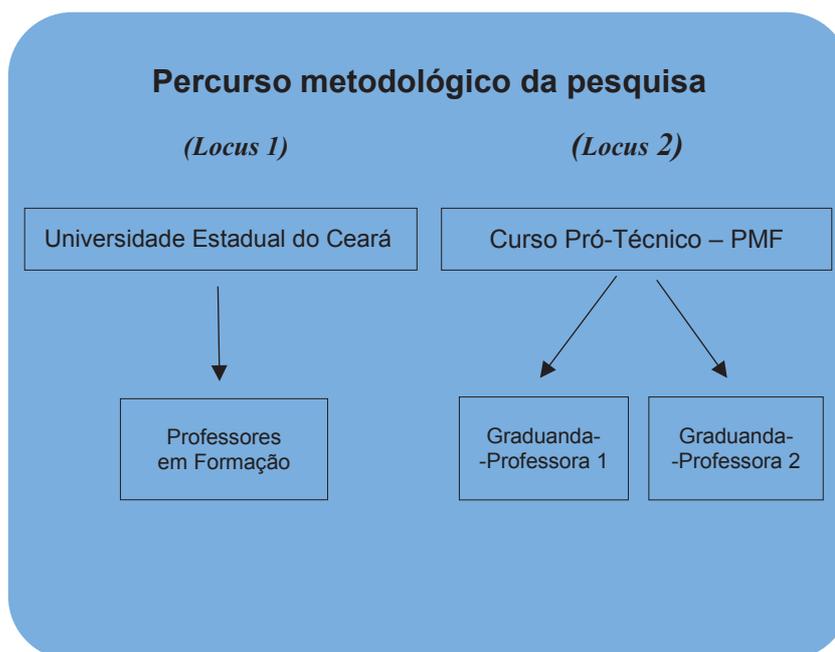
Na medida em que nossa averiguação demandou um contato mais longo com as participantes, exigiu-se também uma relação mais estreita entre elas e a pesquisadora, para que pudéssemos “criar um campo de diálogo e uma relação de confiança”, de modo a sermos “autorizados a entrar em territórios, tomar parte de práticas e ter liberdade de observação.” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 51). Nesse sentido, a análise da atividade de trabalho buscou

ser feita em regime de cooperação entre pesquisadores e trabalhadores. Não é o pesquisador fazendo pesquisa sobre o trabalhador, em posição de exterritorialidade. É necessário instaurar um diálogo entre pesquisador e trabalhador, é preciso que o pesquisador se aproxime do meio em que se dá a atividade de trabalho que se deseja apreender, que ele busque apreender essa atividade de uma forma situada, no tempo e no espaço em que ela acontece. (ALVES, 2009, p. 58).

Logo, a proximidade entre a pesquisadora e as participantes assumiu uma dimensão *sine qua non* no processo de coleta e análise dos dados, na medida em que crenças, saberes e fazeres foram analisados, postos em xeque, significados e ressignificados pelos agentes imediatamente envolvidos na autoconfrontação. Sendo assim, tornou-se imperativa uma relação de confiança para o processo de coleta dos dados.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Apresentamos nesta seção, os ambientes investigativos em que a pesquisa se desenvolveu. Em função dos objetivos previstos, ela aconteceu em diferentes *loci* e com atores sociais distintos. Inicialmente, os levantamentos de dados foram realizados na UECE, no Centro de Humanidades – CH, *Campus Fátima*, localizado à Av. Luciano Carneiro, nº 345, na cidade de Fortaleza - CE. Num segundo momento, o espaço de investigação foi o Curso Pró-Técnico da Prefeitura Municipal de Fortaleza, conforme demonstramos no gráfico a seguir para efeito de melhor visualização.

Gráfico 2 – Percurso metodológico da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito ao espaço da UECE, mais especificamente, nossa coleta de dados foi realizada junto aos alunos matriculados nas disciplinas de Estágio I, II, III e IV, do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, nos turnos da manhã e da noite. O funcionamento desse Curso, nessa Instituição de Ensino Superior – IES, se dá há quase setenta anos e se configura como licenciatura desde a sua criação em 1947, juntamente com os cursos de História e Filosofia, na então Faculdade Católica do Ceará. Essa Faculdade foi agregada à então Universidade do Ceará como Faculdade de Filosofia do Ceará em 1956. Em março de 1975, foi criada a UECE e, nesse contexto de Universidade, o Curso de Letras passou a integrar o Centro de Humanidades.

Nos anos setenta do século XX, o curso oferecia quatro habilitações: Licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em Língua Portuguesa e Latina, Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, Licenciatura em Língua Estrangeira Moderna. Em 1976, já existia a habilitação em língua latina e respectiva literatura e, a partir daí, surgiu um modelo de licenciatura em Letras cujas habilitações eram: Português e Literatura, Português e Espanhol, Português e Inglês, Português e Francês. Hoje, conta-se ainda com os bacharelados em Português e Inglês. Na página eletrônica da Instituição, encontramos como objetivos do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa da UECE:

Formar profissional capaz de lecionar língua e literaturas (portuguesa e brasileira) no 1º grau maior e 2º grau, dominando o conteúdo e as estratégias metodológicas adequadas. Com visão crítica e ampla do contexto social a fim de atuar eficientemente como profissional. Capaz de prestar assessoria técnica em áreas ligadas ao uso da língua tais como editoriais ou revisão de textos. Com um embasamento teórico suficiente para prolongar seus estudos em nível de pós-graduação. Conhecedor de técnicas de leitura e produção de textos didáticos e literários, para que possa usar em produção própria e proporcionar aos alunos o domínio destas técnicas. Competente para avaliar e selecionar livros didáticos. (UECE, 2014).

Convém ressaltar, portanto, a importância desse curso superior não só como formador de profissionais da educação, destinados ao ensino da língua materna e das línguas estrangeiras, mas também como patrimônio acadêmico e cultural de Fortaleza e do Estado, considerando mais de meio século que se encontra em funcionamento e o número e nível de qualificação de profissionais que forma semestralmente.

O Centro de Humanidades – CH, que possui dois cursos no *Campus* Fátima e quatro no *Campus* Itaperi, é constituído atualmente por seis cursos de graduação presenciais (Ciências Sociais, Letras, História, Música, Filosofia e Psicologia); Artes Plásticas a distância; quatro programas de pós-graduação (Filosofia, História, Linguística Aplicada e Políticas Públicas e Sociedade) e dois Núcleos de Línguas Estrangeiras (Fátima e Itaperi) onde funcionam cursos de Inglês, Francês, Espanhol, Italiano, Latim e Japonês. No *Campus* Fátima, funcionam os cursos de graduação em Filosofia e Letras, o núcleo de Línguas Estrangeiras, assim como o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA e o Mestrado em Filosofia, além de diversos cursos de especialização nessas áreas.

No espaço do *Campus* Fátima, realizamos o levantamento dos dados no que diz respeito às crenças de professores em formação acerca da leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental. Para tanto, aplicamos questionários com os graduandos que estavam cursando as disciplinas de Estágio, também como forma de identificar dois GP, que já exercessem sua ação docente em turmas de Língua Portuguesa no nível fundamental de ensino.

O segundo espaço da pesquisa se deu nas salas de aula da disciplina de Língua Portuguesa, em turmas de 9º ano, onde realizamos as filmagens envolvendo a ação docente das participantes, durante o período de abril a junho de 2016. Esse *locus* investigativo é uma escola pública municipal, mais especificamente um dos polos do Curso Pró-Técnico, em que atuam nossas principais participantes da pesquisa. A escolha das GP e, em decorrência, dessa Instituição de Ensino, se deu

pelo fato de identificarmos, dentro do universo dos estudantes respondentes do questionário (APÊNDICE A), duas estudantes cuja atuação profissional se dava nos mesmos anos do Ensino Fundamental e na mesma escola pública.

Conforme informações obtidas por meio de *slides* disponibilizados pela Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar – Célula de Gestão de Programas e Projetos da Secretaria Municipal de Educação – SME (ANEXO G), o Programa Pró-Técnico iniciou-se em 1995 e à época era designado de Pró-Médio, funcionando exclusivamente com os alunos da então 8ª série da Escola Papa João XXIII. Esses discentes tinham as chamadas aulas de reforço das disciplinas de Português e Matemática com estagiários da UECE. Em 1997, foi firmado um convênio entre a SME e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, e pelo acordo 40% das vagas dos Cursos Técnicos Integrados eram reservadas para os alunos do Pró-Técnico. Esse convênio manteve-se vigente até 2013, quando surgiu a Lei Federal de Cotas para alunos de escola pública. Assim, foi abolido por força da aplicação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso de estudantes nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

A partir de 1997, começou a se ampliar o Projeto com a implantação de novos Polos e, em 2014, obteve amparo legal, por meio da Lei Complementar nº 0169, de 12 de setembro de 2014, o que possibilitou que, a partir de 2015, as escolas com alunos no Projeto passassem a receber recursos do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – PMDE, do Governo Federal.

Ainda de acordo com as informações disponibilizadas no ANEXO G, o Projeto se justifica pela necessidade de redução da reprovação e do abandono escolar no final do Ensino Fundamental; pela possibilidade de construção de perspectivas pessoais e profissionais para a vida dos alunos; e pela oportunidade de elevar o desempenho acadêmico dos discentes nas várias áreas do conhecimento. O Projeto tem como objetivo geral:

Oportunizar a formação integral e integrada do aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, agregando atividades de arte e cultura e a formação para a vida, proporcionando maiores possibilidades aos adolescentes que irão ingressar no Ensino Médio e/ou Técnico Profissionalizante. (Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar – Célula de Gestão de Programas e Projetos da Secretaria Municipal de Educação – SME – ANEXO G).

Nesse sentido, o Projeto Pró-Técnico visa a preparar os alunos para a aprovação em concurso público e/ ou seleção para o ingresso em instituições de Ensino Médio como o IFCE e as escolas profissionalizantes estaduais. Com relação aos objetivos específicos, destacamos, dentre outros:

Fortalecer a política de ampliação da jornada escolar;
Contribuir para elevar os índices de aprendizagem dos alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental;
Proporcionar aos estagiários/professores uma formação em serviço para o bom desempenho da sua função docente. (Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar – Célula de Gestão de Programas e Projetos da Secretaria Municipal de Educação – SME – ANEXO G).

Na prática, para atender a esses objetivos, o Projeto funciona com alunos que cursam nas escolas regulares municipais o 9º ano do Ensino Fundamental e, no contraturno, por meio de transporte escolar público, deslocam-se para os Polos onde assistem a aulas lecionadas por graduandos estagiários da UECE. Se, inicialmente, essa iniciativa só atendia às disciplinas de Português e Matemática, hoje todas elas estão contempladas no currículo e, a partir de 2016, foram incorporadas as disciplinas de Projeto de vida, Valores humanos e Artes e Recreação.

Vale destacar que, a despeito de não termos entrevistas realizadas ou outro instrumento de pesquisa, por não ser nosso foco de investigação, quando de nossa inserção neste espaço, recorrentemente ouvíamos críticas por parte da coordenação e dos professores estagiários de que não havia profissionais especializados para ministrar essas disciplinas. Havia a ausência de psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais e arte-educadores. Naquele momento, quem ministravam essas disciplinas eram estagiários dos cursos de Pedagogia que, segundo eles mesmos, participaram de uma formação aligeirada, para assumirem as salas de aula.

Ao todo são sete Polos, um em cada uma das cinco regionais³⁶ do município. A escolha dos professores está vinculada ao último objetivo específico

³⁶ “A realidade de bairros com autonomia econômica em relação ao Centro da cidade levou a novas formas de administrar a cidade. [...] Assim, nesse contexto de descentralização do crescimento econômico fora do Centro de Fortaleza foram criadas as Secretarias Executivas Regionais, por meio da Lei Municipal nº 8.000, de 29 de janeiro de 1997, que reformulou a organização administrativa municipal. As Secretarias Executivas Regionais têm como objetivo realizar as seguintes atividades: executar, gerenciar e assessorar as políticas públicas; desenvolver estudos socioeconômicos; elaborar projetos técnicos para as secretarias temáticas e demais órgãos públicos municipais; promover a análise crítica das ações propostas; desenvolver iniciativas voltadas à qualificação do atendimento ao público; e promover estudos e ações que visem à revitalização e à preservação do patrimônio público, além de executar todas as atividades afins que sejam determinadas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza.” (EGES, 2016).

que elencamos anteriormente e ocorre por meio de edital de seleção, sendo o estagiário contratado por um período de um ano, renovável por mais doze meses. Quanto ao Polo, *locus* de nossa pesquisa, ele atende aos alunos de seis unidades escolares, localizadas em uma das Regionais do município.

O prédio onde funciona o Polo é alugado e não apresenta boas condições no que tange à infraestrutura. Portas envelhecidas, carteiras quebradas, banheiros sem porta. Além disso, não há biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática ou outros. Tampouco equipamentos como copiadoras para produção de material de estudo para os alunos. Quando isso se faz necessário, os materiais são enviados à Secretaria Regional para serem reproduzidos, o que compromete o trabalho dos professores, segundo relataram em conversas informais.

Com relação aos recursos humanos, além dos estagiários, ministrantes das disciplinas, há uma coordenadora geral, uma manipuladora de alimentos, uma zeladora, que atende aos serviços gerais, e um monitor de acesso. A Coordenadora do Polo, informalmente, nos relatou que a função deste último é acompanhar os alunos nos ônibus, durante o deslocamento das escolas regulares para os polos, e permanecer neste com os discentes até o momento do retorno ao local de origem. Todavia, muitas vezes, esse profissional assume funções de porteiro, pela ausência de um no local. Ademais, não há um vigilante, para a proteção material do patrimônio da unidade.

O Polo iniciou suas atividades letivas do ano de 2016 com três turmas pela manhã e quatro à tarde. Entretanto, segundo a Coordenadora Geral e as próprias participantes privilegiadas desta pesquisa, é recorrente a evasão no decorrer do ano e, em geral, essa quantidade de turmas se reduz. Com relação à disciplina de Língua Portuguesa, atuam no Polo três estagiárias da UECE, duas pela manhã e uma no turno da tarde. Destas, duas foram as participantes privilegiadas desta pesquisa, uma ensinando no turno da tarde e a outra no período da manhã. Em conformidade com o traçado investigativo, adentramos suas salas de aula, a fim de realizarmos as filmagens de suas ações letivas, para efeito de realização das sessões de autoconfrontação simples e cruzada *a posteriori*.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A fim de delimitarmos o objeto de investigação, buscamos identificar os discentes, matriculados nas disciplinas de Estágio I, II, III e IV, do Curso de Letras –

Habilitação em Língua Portuguesa, da UECE, e averiguar suas crenças, objetivando verificar em que medida a formação contribui para que graduandos se tornem futuros formadores de leitores literários. Mais especificamente, nossa pretensão foi investigar a relação entre crenças e práticas de estudantes que cursaram as disciplinas de Estágio, durante o semestre 2015.2, e que, a despeito de ainda não terem levado a termo seus estudos de graduação, já lecionavam a disciplina de Língua Portuguesa em escolas no Ensino Fundamental.

A escolha por GP orientou-se pela possibilidade de as crenças construídas ao longo da formação se fazerem presentes em suas atuações como formadores de leitores literários no nível fundamental de ensino. Assim, durante o primeiro semestre letivo de 2016, acompanhamos as ações letivas de duas GP, em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, nas quais lecionavam. Esses sujeitos constituíram-se nos participantes privilegiados do plano de pesquisa.

Para tanto, investigamos inicialmente, conforme já mencionado, as crenças dos discentes das disciplinas de Estágio a respeito da leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental. Essas averiguações se fizeram capitais no conjunto da pesquisa, uma vez que esses graduandos se encontravam na condição de futuros formadores de leitores. Ressaltamos que o total de respondentes do questionário era inicialmente de 102 (cento e dois), entretanto descartamos 2 (dois) deles, porque o universo máximo de participantes da pesquisa autorizado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UECE (APÊNDICE C) era de 100 (cem). Como critério de exclusão, optamos por dois formandos que atuavam em áreas completamente distintas da educação: um trabalhava com *telemarketing* e o outro, com turismo receptivo.

De um total de 100 (cem) graduandos que responderam ao questionário (APÊNDICE A), 42 (quarenta e dois) afirmaram que se encontravam trabalhando em escolas da Educação Básica. Desse universo, escolhemos duas GP para se conformarem como nossas participantes primordiais em virtude de, além de estarem cursando a disciplina de Estágio IV, atuarem no mesmo meio profissional, o que as coloca numa situação de paridade no ambiente de trabalho, potencializando as relações dialógicas empreendidas na sessão de autoconfrontação cruzada. Consideramos, portanto, que essa condição se tornou mais propícia para uma coanálise entre elas e com a pesquisadora sobre suas crenças e práticas. Ou seja, o fato de as duas participantes atuarem no mesmo ano de ensino e no mesmo espaço educacional, colocou-as em condições similares de trabalho, o que se fez

relevante para efeito, sobretudo, das trocas verbais produzidas entre elas no momento da autoconfrontação cruzada. Assim, o rol de participantes da pesquisa pode assim ser resumido:

- 1 Cem graduandos das disciplinas de Estágio I, II, III e IV, do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, da UECE, dentre os quais selecionamos duas participantes;
- 2 Duas graduandas-professoras, que lecionavam a disciplina de Língua Portuguesa em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, no Curso Pró-Técnico da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Vale destacar ainda que a escolha por essas duas participantes, dentre um total de 41(quarenta e um) encontrado na condição de graduando-professor, se justificou primeiro pelo dispositivo metodológico utilizado na investigação que exige a troca verbal de pares para a autoconfrontação cruzada, conforme mencionamos, e segundo porque avaliamos que a análise dos diálogos de autoconfrontação de mais de um par de participantes extrapolaria os limites de nossa pesquisa de doutoramento, no que se refere ao tempo disponível para conclusão.

3.4 FASES PROCEDIMENTAIS DA PESQUISA

Tendo como um dos objetivos específicos da investigação averiguar as crenças dos professores em formação, a respeito da leitura literária na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, no momento inicial, realizamos a aplicação do questionário (APÊNDICE A) com os graduandos das disciplinas de Estágio do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa da UECE, no semestre 2015.2. Para tanto, solicitamos a anuência da UECE (APÊNDICE D) e de posse da autorização (APÊNDICE E), adentramos as salas de aula de Estágio e aplicamos o instrumento previsto. Nesse momento, cada um dos respondentes da pesquisa assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE F), permitindo-nos a utilização dos dados por eles fornecidos para efeito de análises. Portanto, a aplicação desse instrumento se deu no primeiro *locus* investigativo, ou seja, no *Campus* Fátima da UECE. Os dados coletados dos questionários foram tabulados e, assim, levantamos as crenças de professores em formação, as quais estão apresentadas no Capítulo 4 desta Tese.

Convém destacar que, no semestre 2015.2, foram ofertadas pelo Curso de Licenciatura em Letras da UECE oito disciplinas de Estágio, quatro no turno da

manhã e quatro à noite, conforme podemos verificar pelos ANEXOS A e B. O Estágio Supervisionado I possui uma carga horária de 68 horas, é uma disciplina que corresponde a 04 (quatro) créditos e está direcionada para o Ensino Fundamental II, conforme podemos comprovar por meio do ANEXO C. A disciplina de Estágio Supervisionado II também está dirigida para o mesmo nível de ensino, mas compreende 136 horas, correspondendo a 08 (oito) créditos, de acordo com o ANEXO D. As disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV direcionam-se para o Ensino Médio, sendo a primeira de 04 (quatro) créditos e a segunda de 08 (oito). O Estágio Supervisionado III possui uma carga horária de 68 horas e o IV, 136 horas. A diferença de carga horária se justifica porque enquanto os Estágios I e III estão focados nas observações em salas de aula da Educação Básica, no II e IV estão contempladas as atuações práticas dos estagiários.

Do ponto de vista dos conteúdos previstos para serem trabalhados nessas disciplinas, verificamos que se orientam para o nível de ensino da Educação Básica às quais elas estão direcionadas, conforme podemos verificar por meio dos ANEXOS A, B, C e D. Entretanto, chama-nos a atenção o último tópico programático do Estágio Supervisionado IV:

- Orientação sobre o estágio de docência, quanto ao planejamento (elaboração de projeto de ensino e planos de aula), à operacionalização e à produção de material, envolvendo:
- a) o ensino da leitura como um processo: objetivo, estratégias, formação do sujeito leitor - atividades de leitura;
 - b) o ensino da produção de textos escritos e orais;
 - c) uma abordagem reflexiva de aspectos gramaticais;
 - d) **abordagem plural do texto literário envolvendo intertextualidade, interdisciplinaridade, transversalidade e intersemiose.** (UECE, ANEXO D, grifo nosso).

Muito embora não seja o foco desta pesquisa investigar os conteúdos das disciplinas de Estágio, observamos que só há uma menção direta ao trabalho com o texto literário no Estágio Supervisionado IV, o que não ocorre no rol de conteúdos dos demais Estágios, conforme podemos comprovar nos anexos A, B e C desta Tese. Sabemos que é no Ensino Médio que a literatura se conforma como disciplina autônoma, mas entendemos que o trabalho didático com o texto literário deveria estar formalmente contemplado em todas as disciplinas de Estágio. Obviamente que essa não explicitação no documento não significa dizer que a leitura literária não seja considerada na prática dessas disciplinas formativas, todavia reiteramos nossa compreensão da necessidade de explicitação quanto ao tratamento dado ao texto literário nelas.

Ainda no momento inicial da pesquisa, tendo em mãos os questionários sobre as crenças dos graduandos, fizemos um levantamento junto a eles, objetivando identificar dois discentes em vias de concluir o curso de graduação, mas que já estivessem exercendo a docência, de forma que pudessem se constituir em participantes privilegiados da investigação. Desse modo, de 41 (quarenta e um) GP encontrados, no universo de 100 (cem) respondentes do questionário, entramos em contato via telefone com alguns deles, precisamente 8 (oito), que estavam lecionando em escolas públicas de Fortaleza, a fim de esclarecermos sobre a pesquisa e a possibilidade de participação de cada um na segunda fase da investigação. Desses, marcamos um encontro face a face com as duas GP que lecionavam no Curso Pró-Técnico da PMF, a fim de darmos mais detalhes sobre nossa pesquisa. A escolha para um contato físico com elas se deu em virtude do acolhimento delas à proposta, à aceitação para conversarmos pessoalmente e ao fato de elas lecionarem no mesmo curso e no mesmo ano do Ensino Fundamental.

No encontro individual que tivemos com cada uma delas, esclarecemos-lhes os objetivos da investigação, os procedimentos a serem adotados e apresentamos-lhes o documento emitido pelo Conselho de Ética e Pesquisa da UECE (APÊNDICE C), autorizando a pesquisa. Contando com a aquiescência das duas GP, na semana seguinte, nos dirigimos para o Curso Pró-Técnico, a fim de dialogarmos com a coordenadora para que pudéssemos realizar nossa investigação naquele segundo *locus*. Muito bem acolhida por esta e pelos demais servidores daquela instituição, para um momento posterior, marcamos as sessões de entrevista com as participantes privilegiadas.

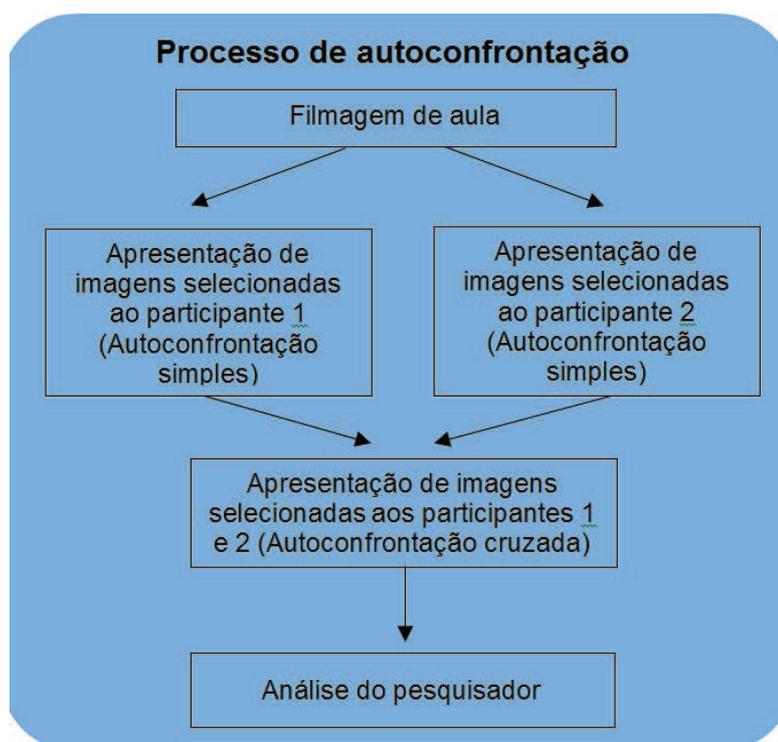
Assim, no segundo momento da investigação, em abril de 2016, em dois horários distintos, realizamos entrevistas semiestruturadas, inicialmente, com GP1 e, dois dias depois, com GP2. Nosso intuito era verificar de modo mais detalhado as crenças que direcionavam suas práticas letivas no que diz respeito à leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental, aclarando algumas das respostas que haviam dado no questionário que fora aplicado nas turmas de Estágio. Logo, para a realização das entrevistas, tomamos como base as respostas que as GP grifaram no questionário (APÊNDICE A). A ideia foi que elas comentassem suas próprias crenças sobre o uso do texto literário no ensino da língua materna no nível fundamental.

A partir da segunda quinzena de abril de 2016, iniciamos nossa inserção em duas salas de aula de 9º ano do Curso Pró-Técnico, cada uma sob

responsabilidade de cada GP. Nossa pretensão inicial era realizarmos as filmagens das aulas somente em meados do mês de maio, em consonância com as orientações de Vieira-Abrahão (2006) de que elas só ocorram após se passar uma determinada quantidade de tempo em que o pesquisador já está vivenciando a observação da sala de aula. Isso se faz necessário, uma vez que nesse momento os participantes já estão acostumados com a presença do pesquisador no ambiente, o que tende a tornar os instrumentais, como, por exemplo, a filmadora, menos invasivos. Entretanto, naquele momento, GP1 nos relatou que havia uma possibilidade de ela se desligar do Projeto no início de junho, o que nos obrigou a antecipar o início das filmagens. De posse então das devidas anuências de pais e alunos (APÊNDICES J e K), filmamos seis aulas de cada GP, que aconteceram no período compreendido entre maio e junho de 2016.

Atestamos, entretanto, que a antecipação das filmagens não comprometeu nosso trabalho de coleta dos dados, uma vez que tivemos um momento primeiro para nos apresentarmos às turmas e esclarecermos aos alunos o objetivo e procedimentos gerais da pesquisa. Para uma melhor visualização, o gráfico a seguir representa as fases do procedimento metodológico da autoconfrontação:

Gráfico 3 – Processo de autoconfrontação



Fonte: Elaborado pela autora.

Finalizado o período de filmagens, detemo-nos na seleção das passagens que foram utilizadas para efeito de coanálise nas sessões de autoconfrontações simples e cruzada. O critério para a escolha das cenas foi o uso do texto literário na atividade docente em sala de aula de cada GP. Nossa intenção de aplicar as duas etapas do procedimento de autoconfrontação se deu em consideração às observações de Dounis *et al* (2012), quando afirma que o uso desse procedimento na educação, embora venha se mostrando produtivo para as pesquisas na área, tem se dado de modo fragmentado, na medida em que, na maioria das vezes, só se utiliza parte do processo, que é a autoconfrontação simples. A fim de darmos nossa contribuição para superarmos esse estado fragmentário, realizamos as filmagens das atividades docentes desencadeadas pelas duas GP e selecionamos aquelas cenas que julgamos pertinentes, de modo a possibilitar à GP1 e GP2 o exercício da reflexão sobre o agir docente de si e do outro, no momento das duas etapas de autoconfrontações.

Desse modo, consoante o desenho metodológico, iniciamos pela autoconfrontação simples, quando cada uma das GP analisou o que foi selecionado pela pesquisadora acerca do desenvolvimento de seu trabalho, visando a tecer considerações acerca de suas crenças e suas práticas no que tange à leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental. A primeira sessão foi realizada com a GP1, na segunda semana de julho de 2016, na sala do Laboratório de Letramentos, Trabalho, Formação e Ensino – LETRAFORTE, vinculado ao PosLA, da UECE.

Na semana seguinte, foi a vez da GP2 analisar as sequências selecionadas de suas aulas que haviam sido filmadas. Todas as sessões de autoconfrontação foram realizadas e filmadas no espaço do LETRAFORTE, em função das condições propícias da sala para que houvesse o mínimo de interferências tanto na visualização das sequências por parte das GP, quanto nas filmagens realizadas naqueles momentos de autoconfrontação. Na última semana de julho de 2016, efetivamos a sessão de autoconfrontação cruzada, momento este em que cada uma das GP foram instigadas a refletir sobre as crenças e práticas de seu par. Todo esse trabalho investigativo foi acompanhado por nós, passo a passo: filmagem; apresentação da gravação com imagens selecionadas a cada uma das participantes nos momentos das autoconfrontações simples e cruzada.

Convém salientar nossa necessária atenção para os aspectos éticos da investigação durante todo o percurso e, sobretudo, nos momentos da gravação

das aulas das GP e das sessões de autoconfrontação, de modo a que conseguíssemos distinguir claramente nosso papel de pesquisadora do papel das participantes (BRASILEIRO, 2011). Apesar dessa distinção, no processo investigativo, fez-se necessária uma relação de confiança e parceria entre todos os envolvidos, o que buscamos constantemente, cabendo-nos como pesquisadora interferir o mínimo possível nas verbalizações das reflexões feitas pelas participantes sobre o seu agir e o agir do outro, bem como evitamos produzir juízos de valor sobre elas. Isso não significa dizer que como pesquisadora ficamos privada de emitir nossos pontos de vista, quando se fez necessário, todavia tivemos o cuidado de que tomadas de posição não fossem confundidas com julgamentos a respeito das participantes e de suas práticas.

A autoconfrontação como procedimento investigativo adotado requeria que fizéssemos uma análise a distância das ações desenvolvidas em cada fase da pesquisa, o que exigiu da pesquisadora o planejamento dos diferentes passos do traçado investigativo. Logo, coube-nos organizar e orientar as sessões de autoconfrontação simples e cruzada, limitando-nos mais a ouvir do que mesmo falar, a não ser em ocasiões pontuais e indispensáveis, de modo que pudéssemos “[...] proteger a voz do trabalhador, distinguindo-a de quem a interpreta.” (BRASILEIRO, 2011, p. 208).

Ressaltamos, assim, que dada a interação entre investigadora e participantes, em cada uma das fases do processo de pesquisa, a ação de pesquisadora requereu cuidados para preservarmos o plano investigativo. É isso que nos alertam Vieira e Faïta (2003):

O analista, de fato, não pertence, ou ao menos de todo, à esfera da atividade em questão e se situa em posição assimétrica em relação aos protagonistas da atividade. (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 47).

Essa postura nos leva enquanto analistas a enveredar por um exercício delicado, que consiste em manter uma atividade discursiva autônoma, interior e paralela à atividade discursiva dos protagonistas autoconfrontados. (*Ibid.*, p. 42).

A dificuldade que se revela ao mesmo tempo em que se avança no sentido de uma definição do *papel*, é de dizer claramente o que o observador participante da situação da autoconfrontação deve contribuir e criar, em matéria de relações imediatas, atento ao fato de que o objetivo não é definido unilateralmente e não seria feito fora das relações estabelecidas com ou entre os parceiros envolvidos. (*Ibid.*, p. 60, grifo dos autores).

Em sintonia com as orientações desses autores, podemos concluir que, no uso da autoconfrontação cruzada, não se pode prescindir da interação efetiva

entre pesquisador e participantes da investigação. Todavia, em consonância com seus ensinamentos, fez-se necessário que nos mantivéssemos em um posicionamento dissimétrico no que concerne à posição das duas autoconfrontadas. Guardamos, portanto, o silêncio interior, respeitamos as trocas verbais entre as GP e entrevistamos o mínimo possível. Sendo assim, as GP se envolveram de modo cooperativo e participativo. Nesse sentido, o processo de autoconfrontação simples (efetuada por cada uma das participantes) e cruzada (apreciação pelos pares) viabilizou a cada uma delas restabelecer o “vivido” por intermédio do filme de sua atividade em classe e, assim, pela atividade de linguagem e verbalização a respeito do que viu, manifestando pontos de vista, crenças e transformações no seu agir docente, no que se refere à leitura literária no Ensino Fundamental.

Ao término dos processos de autoconfrontação simples e cruzada, debruçamo-nos sobre as filmagens nas salas de aula e nas três sessões de autoconfrontação para a transcrição das falas das participantes. Esse momento se fez capital uma vez que o processo de transcrições, embora demorado e fatigante, é imprescindível para uma análise mais adequada dos dados, o que não significa dizer que, a despeito delas, não tenhamos tido de retornar às filmagens sempre que se fez necessário.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2013), “A **triangulação** é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção.” (2013, p. 61, grifo da autora). A fim de darmos conta da proposta investigativa de pesquisarmos as crenças sobre o uso do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa, buscamos por meio de uma triangulação de dados, investigar a relação entre as crenças de professores em formação e a atuação deles em sala de aula no Ensino Fundamental, tomando como *corpus* de análise, principalmente, os discursos proferidos pelas GP do Curso Pró-Técnico da PMF, e fizemos os registros analíticos nos capítulos 4 e 5 desta Tese. Verificamos se, de acordo com as análises das GP, as crenças, muitas delas advindas do ensino superior, se concretizavam ou não em suas salas de aula, uma vez que as ações/reflexões desenvolvidas nos cursos de formação de professores potencialmente têm implicações nos níveis básicos de ensino.

Enquanto síntese do traçado metodológico delineado, afirmamos que a conjugação dos questionários, aplicados ao conjunto dos graduandos, que cursavam as disciplinas de Estágio no semestre 2015.2, dos depoimentos das duas GP, por meio das entrevistas, das reflexões provenientes das autoconfrontações simples e

cruzada realizadas junto às participantes privilegiadas da investigação, constituiu-se no elemento de análise da investigação, a qual realizamos após o processo de transcrições.

Por fim, afirmamos que a postura metodológica de privilegiar uma relação dialógica entre pesquisadora e participantes possibilitou a todos nós a análise da ação imediata das GP no exercício da docência e uma intervenção em suas atividades, consubstanciando um processo dialético de (re)elaboração de saberes e fazeres em ato, promovendo-lhes o desenvolvimento de seu trabalho, conforme podemos verificar nos capítulos de análise, de modo a diluir a histórica dicotomia entre o saber e o fazer. Ao mesmo tempo, rompemos com a condição de pensar os participantes enquanto “objeto de estudo”, restaurando-lhes o *status* de protagonistas do processo investigativo. Portanto, asseguramos nossa pesquisa enquanto ação coletiva, dialética e dialógica.

Ressaltamos ainda que, como decorrência dessa pesquisa, pretendemos apresentar um *feedback* às turmas de Estágio do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa da UECE, após a aprovação pela banca examinadora, sobre os resultados obtidos. Isso porque avaliamos como de fundamental importância a aproximação entre uma IES e seu processo formador com o que de fato ocorre nas salas de aula da Educação Básica, inclusive, como forma de a Universidade conseguir articular os três pilares que a sustentam, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão. Esse retorno sobre os resultados da pesquisa possibilita retroalimentar o ensino superior, ensejando aos docentes uma *práxis* cada vez mais enriquecida, em consonância com aquilo que se pratica nas escolas.

3.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Considerando a natureza da pesquisa realizada, para coleta dos dados necessários à investigação, utilizamos como principais instrumentos investigativos o questionário, a entrevista, as filmagens da ação letiva das duas GP nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e as filmagens das sessões de autoconfrontação simples e cruzada.

No que se refere aos questionários, eles foram aplicados junto aos estudantes em formação, das disciplinas de Estágio I, II, III e IV do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, da UECE, no mês de janeiro de 2016. Como afirmamos anteriormente, esse momento do traçado investigativo foi fundamental,

para levantarmos as crenças que os graduandos expressam sobre a leitura literária em língua materna na Educação Básica e para identificarmos nossas duas participantes privilegiadas da pesquisa, para terem suas aulas filmadas e participarem nas sessões de entrevistas e de autoconfrontação.

Vale salientar que as propostas do questionário (APÊNDICE A) e da entrevista (APÊNDICE B) foram constituídas buscando o máximo de objetividade possível, com perguntas abertas e fechadas, atentando para que se evitassem possibilidades de interpretação dúbia ou de induções a respostas.

Num segundo momento, adentramos as salas de aula das GP no Ensino Fundamental, durante o período de abril a junho de 2016, e produzimos as filmagens que nos serviram de situação inicial para que as participantes privilegiadas pudessem a *posteriori* analisar suas atuações docentes. Ao término desse período, realizaram-se os processos de autoconfrontação simples e cruzada.

As filmagens das aulas ministradas pelas GP e a subsequente edição delas se constituíram em instrumentos preliminares de análise que possibilitaram às participantes a autoconfrontação simples e cruzada. Inicialmente, o filme foi apresentado exclusivamente a cada uma das respectivas participantes da pesquisa. Depois, tornaram-se motivo de autoconfrontação cruzada.

Por meio das análises dos questionários, das entrevistas e da recuperação dos seus discursos sobre suas ações letivas, objetivamos resgatar suas percepções sobre a formação recebida na Universidade e sua própria prática docente, tomando como centro de análise suas crenças sobre a leitura literária na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Assim, no conjunto, os registros consignados na pesquisa de campo tiveram por finalidade constituir instrumentos dialógicos da *práxis* docente de cada uma das participantes, individualmente e com o par profissional. Os dados coletados oriundos das autoconfrontações simples e cruzada se conformaram como elementos de análise, possibilitando uma reflexão sobre a ação docente em ato.

3.5.1 Questionário com os professores em formação das disciplinas de Estágio do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa da UECE

Por meio deste instrumento de pesquisa (Apêndice A), buscamos averiguar as crenças sobre a leitura literária na disciplina de Língua Portuguesa na

Educação Básica dos graduandos que cursam as quatro disciplinas de no Curso de Letras Português – Habilitação em Língua Portuguesa da UECE. Nossa pretensão foi verificar também como esses professores em formação veem as possíveis contribuições das disciplinas de Estágio para a futura atuação profissional deles. O questionário nos serviu ainda como meio para, dentro do universo dos que responderam ao questionário – 100 (cem) –, identificarmos os estudantes que já atuavam como professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, em escolas públicas de Fortaleza.

De acordo com McClelland (1975), um bom questionário de pesquisa deve ser construído de modo a deixar transparecer para os participantes a importância daquele instrumento para uma determinada investigação; a necessidade dele, para que se perceba que aquele é o recurso que mais se adequa às inquirições do pesquisador; a brevidade, a fim de que os respondentes não se cansem e assim terminem por apresentar respostas que não sejam fiéis à realidade; a não ambiguidade para não comprometer a resposta do entrevistado e, por conseguinte, a posterior análise do investigador; a possibilidade dos itens serem analisáveis, o que deve orientar o pesquisador no momento de construção do instrumento; a validade das respostas, pois o participante deve perceber que sua resposta é coerente; e apresentar um universo único, na medida em que os questionamentos devem estar articulados em um mesmo assunto ou temática.

Tendo como eixo orientador essas observações, o questionário proposto foi construído com sete blocos temáticos assim distribuídos: 1. Dados pessoais; 2. Formação acadêmica; 3. Formação leitora; 4. Processo de formação no Curso de Letras; 5. Texto literário e ensino; 6. Atuação profissional; 7. Disponibilidade para participação na pesquisa. Cada seção com as questões fechadas e abertas visou a dar conta de nossos objetivos investigativos.

Ressaltamos a relevância dos blocos 4 e 5 para a pesquisa, uma vez que buscamos construir um inventário de crenças que, ao serem elencadas, serviram de guia para os respondentes, assim como para nossas análises. Para tanto, ainda considerando as advertências de McClelland (1975), resolvemos utilizar, nos itens constantes dos blocos 4 e 5, a escala tipo Likert³⁷, por julgarmos que ela atende ao nosso intento de averiguar as crenças de graduandos que se encontravam cursando

³⁷ “Uma escala tipo Likert é composta por um conjunto de frases (itens) em relação a cada uma das quais se pede ao sujeito que está a ser avaliado para manifestar o grau de concordância desde o discordo totalmente (nível 1), até ao concordo totalmente (nível 5, 7 ou 11)”. (CUNHA, 2007, p. 24).

as disciplinas de Estágio em 2015.2. Assim, o bloco 4 foi constituído por oito itens e o 5, com onze itens. Neste, dez itens estão no formato da escala Likert e, naquele, sete itens.

Embora cientes de que, para o tipo de escala em tela, podem ser empregados vários pontos, optamos por construir uma de cinco pontos, bidimensional, em que a posição neutra está representada pela opção “não tenho certeza” e as âncoras verbais são caracterizadas como médias. A escolha pela escala de cinco pontos se deu em consonância com os estudos de Dalmoro e Vieira (2013) que, como resultado de suas pesquisas sobre a influência do número de itens em escala tipo Likert, constataram que “[...] a escala de três pontos é menos confiável e tem menor capacidade de demonstrar com precisão a opinião do entrevistado.” (DALMORO; VIEIRA, 2013, p. 161) Já a de cinco apresenta uma eficácia semelhante à de uma escala de sete pontos, tendo a seu favor uma maior compreensão do respondente quanto à natureza da pergunta, bem como mais dinamicidade de tempo para as respostas.

3.5.2 Roteiro de entrevista semiestruturada com graduandas-professoras

O Apêndice B se conformou como proposta para o roteiro de uma entrevista semiestruturada a ser realizada com as duas GP que já atuavam em escolas de Fortaleza, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental. Esse instrumento foi aplicado no início de nossa inserção no segundo *locus* da pesquisa, antes de iniciarmos a incursão nas salas de aula para as filmagens da prática docente das participantes.

Para atender às nossas inquirições investigativas, organizamos o roteiro em cinco blocos temáticos: Dados pessoais e profissionais; Formação leitora na escola; Processo de formação no curso de Letras; Texto literário e ensino; e Prática como formador de leitor. O primeiro compreendido por quatro itens; o segundo, por dois e o quinto, por seis itens. O terceiro e quarto foram destinados a maiores esclarecimentos acerca das respostas dadas pelas duas GP no questionário aplicado anteriormente em suas respectivas salas de aula de Estágio na UECE. Os quatro últimos blocos nos pareceram relevantes, posto que acreditamos que professores leitores são potencialmente capazes de formar leitores mais maduros e críticos. Assim, os questionamentos propostos tiveram como meta nos levar a

analisar, por meio do discurso dessas GP, as crenças que possuem acerca da leitura literária, da sua formação inicial e da própria ação docente.

Assim como na construção do questionário descrito no subitem anterior, o roteiro de entrevista foi elaborado procurando atender a normas técnicas que permitissem validade e fidedignidade aos dados obtidos. Conforme Rudio (2007), em entrevistas, podem ser apresentadas questões abertas ou fechadas, ou mesmo apenas tópicos. Isso porque há uma proximidade física entre entrevistador e entrevistado e, caso sejam necessárias adaptações ou complementações, elas são possíveis de serem feitas no momento da realização. Sendo assim, nosso roteiro foi constituído basicamente por questões abertas.

Antes da elaboração do roteiro, procuramos apropriarmo-nos do objeto e dos objetivos de pesquisa, para que as perguntas apresentassem pertinência e relevância para o estudo e para as entrevistadas, assim como, da forma como expostas, pudessem dar unidade e coerência às informações que pretendíamos obter.

Por fim, assinalamos que, quando da efetivação da entrevista, elas foram filmadas com as devidas autorizações das GP, para que posteriormente pudessemos analisar os dados coletados. A ideia de filmar as sessões de entrevista decorreu do fato de entendermos que isso facilitaria o trabalho de transcrição, cujos símbolos têm como base as proposições de Sandré (2013) e Preti (1999).

A fase das sessões de autoconfrontações, realizadas posteriormente, não pode ser confundida com os momentos das sessões de entrevistas, considerando que neste instante a pesquisadora pode intervir, no sentido de solicitar esclarecimentos sobre as respostas dos entrevistados. No quadro metodológico da autoconfrontação, prima-se pelo dialogismo, pelas trocas verbais entre participantes, de modo a permitir a emergência de surpresas por parte desses profissionais, levando-os à tomada de consciência de sua ação pedagógica e a um desenvolvimento de seu fazer letivo.

Assim, o quadro a seguir propõe um modelo de transcrição que julgamos simples, mas eficiente, considerando a alusão de Sandré de que "... quanto mais longa é a lista de convenções, mais a transcrição é pesada, complicada e incompreensível para os não iniciados." (*apud* MAGALHÃES, 2014, p. 110). Ressaltamos que esses critérios são os mesmos utilizados para as transcrições das entrevistas semiestruturadas e para as sessões de autoconfrontação simples e

cruzada. Esse modelo vem sendo bastante utilizado nas pesquisas com autoconfrontação realizadas no PosLA por pesquisadores do grupo LIFT.

Quadro 2 – Lista de códigos das transcrições

CÓDIGO	OCORRÊNCIA
↑	Entonação crescente
↓	Entonação descendente
de con-	Truncamento de uma palavra
+ ++ +++	Pausa muito breve, breve, média
: :: :::	Alongamento de um som (o número de [:] sendo proporcional ao alongamento)
h h: h::	Aspiração audível mais ou menos longa
> ...<	Passagem pronunciada com uma locução rápida
<...>	Passagem pronunciada com uma locução lenta
MAiores DOIS	Acentuação de uma sílaba ou de uma palavra monossilábica
Δ...Δ	Passagem pronunciada em voz alta
▼...▼	Passagem pronunciada em voz baixa
(rir)	Descrição do comportamento (fenômeno pontual)
[ironicamente]	Comentário do transcritor
[xxx]	Passagem modificada (para maior clareza nos exemplos ou para respeitar o anonimato, em <i>corpus</i> anonimizados)
[...]	Corte feito pelo transcritor
(X, XX, XXX)	Sílabas indecifráveis (o número de X sendo uma estimativa do número de sílabas)
(bem?)	Sequência onde a transcrição aparenta incerta
(não/são)	Hesitação entre duas formas
-	Silabação
----	Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático.
[Casa Casa	Superposição, simultaneidade de vozes.
(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.

Fonte: adaptado de Preti (1999) e Sandré (2013).

3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Após nosso Projeto de Pesquisa ter sido qualificado, realizamos os ajustes e as correções indicados pela banca de qualificação, redimensionando inclusive o objeto de investigação, e o encaminhamos ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UECE, para obtermos a autorização e iniciássemos a pesquisa de campo. Assim, realizamos o cadastramento do Projeto no *site* da Plataforma Brasil e, em 06 de janeiro de 2016, recebemos a devida autorização do CEP (APÊNDICE C).

Após isso, todos os envolvidos na pesquisa assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido ou de assentimento, cujos modelos se encontram nos anexos desta Tese. As vias originais devidamente assinadas, bem como as filmagens realizadas nas salas de aula de 9º ano e as transcrições das entrevistas e das sessões de autoconfrontação simples e cruzada estão preservadas no arquivo pessoal da pesquisadora, disponíveis àqueles diretamente envolvidos na investigação.

Ademais, seguindo as orientações de Bortoni-Ricardo (2013) de que a “negociação” é primordial, a fim de estreitarmos os laços com os participantes da pesquisa e para adquirirmos as autorizações para a entrada no campo, assim como direcionando-nos pela observação de que a “inserção em ambientes de trabalho não pode ser encarada de um ponto de vista que pressupõe uma neutralidade inexistente que desconhece as singularidades de seus protagonistas” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 43), atestamos aqui nosso comprometimento ético com todos os envolvidos neste projeto de investigação, tanto no que diz respeito às relações estabelecidas quanto à forma como foram tratados os dados obtidos no percurso investigativo.

3.7 QUADRO NORTEADOR DA PESQUISA

Apresentamos a seguir, para efeito de melhor visualização, um Quadro Norteador da Pesquisa (QNP), adaptado de Araújo *et al.* (2015).

Quadro 3 – Quadro Norteador da Pesquisa (QNP)

QUESTÃO CENTRAL	OBJETIVO GERAL	CATEGORIAS TEÓRICAS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
- Qual a relação entre as crenças e as práticas de GP da UECE, no que se refere à leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental?	- Analisar as crenças e as práticas de GP da UECE, no que se refere à leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental, considerando a metodologia da autoconfrontação .	- Crenças - Leitura literária - Autoconfrontação	- Aplicação de questionários - Realização de entrevistas - Autoconfrontação simples - Autoconfrontação cruzada
DECORRÊNCIAS			
QUESTÕES DECORRENTES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS TEÓRICAS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
1 - Quais as crenças dos GP no que diz respeito ao uso do texto literário em língua materna no Ensino Fundamental?	Averiguar as crenças de GP no que concerne às práticas da leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental.	Crenças Barcelos (1995, 2004, 2006, 2014), Basso (2006), Sousa (2011), Vieira-Abrahão (2006), Silva e Rocha (2007), Mulik (2008).	Aplicação de questionários nas turmas de Estágio I, II, III e IV do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa da UECE.
2 - De que modo as crenças dos GP sobre a leitura literária se materializam na atuação profissional deles?	Investigar as práticas de GP nas salas de aula do Ensino Fundamental, no que diz respeito às práticas da leitura literária , refletindo sobre como as crenças estão representadas nas práticas.	Leitura literária Aragão (2006), Jouve (2002, 2012), Colomer (2007 e 2008), Cosson (2006 e 2014), Dalvi (2013), Paulino (2008), Paulino e Cosson (2009), Soares (2006).	Realização de entrevista com as duas GP e sessões de autoconfrontação simples e cruzada.
3 - Como as GP analisam, por meio da autoconfrontação, a ação letiva de si mesmas em contraposição com as crenças que expressam sobre a leitura literária em língua materna?	Analisar as trocas verbais das GP, acerca da ação docente delas, confrontando com as crenças que revelam sobre as práticas da leitura literária, por meio da autoconfrontação .	Autoconfrontação Faïta 1989, 1997, 2013), Vieira e Faïta (2003), Clot (2006), Clot e Faïta (2000), Brasileiro (2011), Brossard (2012).	Sessões de autoconfrontação simples e cruzada.

Fonte: adaptado de Araújo *et al.* (2015).

4 CRENÇAS: ENCONTROS E DESENCONTROS

“[...] as crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos ao mesmo tempo modificados por elas.”

(BARCELOS, 2006, p. 19)

Neste capítulo, registramos as crenças apresentadas, por meio do questionário (APÊNDICE A), pelos graduandos que se encontravam cursando as disciplinas de Estágio da UECE, no semestre 2015.2, assim como as das duas graduandas-professoras, participantes primordiais da pesquisa, que tiveram a oportunidade de detalhar melhor as suas crenças, tecendo sobre elas comentários adicionais, quando do momento em que participaram da entrevista, cujo roteiro se encontra registrado no APÊNDICE B desta Tese.

4.1 CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Iniciamos a pesquisa de campo, aplicando um questionário (APÊNDICE A) junto a oito turmas de Estágio, Curso de Letras — Habilitação em Língua Portuguesa, da UECE. Os alunos estavam matriculados no semestre 2015.2 e nas turmas a que adentramos se encontravam contemplados os quatro estágios que compõem a matriz curricular do Curso. Conforme já descrevemos no Capítulo 2 desta Tese, o questionário está dividido em sete blocos, dos quais o 4 e o 5 constituíram-se por meio de um inventário de crenças sobre texto literário, ensino e formação acadêmica. Assim, esta seção se destina a apresentar as crenças manifestadas no questionário.

Conforme apresentado junto ao Conselho de Ética e Pesquisa da UECE, o objetivo inicial era aplicarmos 100 (cem) questionários, todavia, como as classes compunham uma quantidade maior de discentes, terminamos por aplicar 102 (cento e dois). Para efeito de análise, resolvemos adotar, como elemento de corte, a eliminação daqueles que não trabalham na área de formação. Daí, excluímos dois

participantes que atuavam em áreas bastante distintas da educação e da docência, quais sejam: *telemarketing* e turismo receptivo.

De início, percebemos que poderiam ocorrer desvios-padrões nas análises dos dados, se analisássemos em um mesmo bloco aqueles estudantes que já lecionam na Educação Básica e aqueles que não. Como o objetivo dessa etapa investigativa era o de, além de levantar as crenças dos alunos do Estágio I, II, III, e IV, identificarmos duas GP para realizarmos as filmagens em salas de aula do Ensino Fundamental, assim como as elegermos como protagonistas para as sessões de autoconfrontações, decidimos por procedermos à apreciação, evidenciando proximidades e distanciamentos entre as percepções dos estudantes de um modo geral e as daqueles que já exercitavam a docência antes mesmo de concluírem o Curso. Nesse sentido, esclarecemos que, dentre os pesquisados, 55 (cinquenta e cinco) tão somente estudavam, 42 (quarenta e dois) declararam que se encontravam vinculados a uma instituição educacional e 3 (três) estavam desempregados.

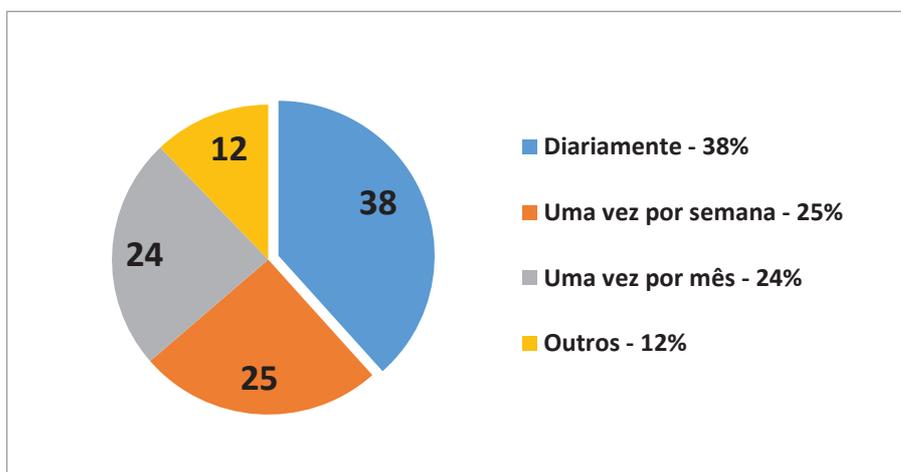
Para efeito de exposição, optamos por apresentarmos e analisarmos os dados dentro de uma lógica: inicialmente, debruçamo-nos sobre as informações provenientes do conjunto dos formandos e, em seguida, analisamos tão somente os posicionamentos dos graduandos que já atuavam profissionalmente e que aqui tratamos por GP. Entre aqueles que disseram se encontrar lecionando, 2 (dois) adicionaram observações, mencionando a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Ministério da Educação (MEC), sem deixar claro se estavam no efetivo exercício da docência ou se eram, tão somente, bolsistas. Por via das dúvidas, decidimos, para efeito de tabulação de dados, incluí-los entre os GP.

Dentre o conjunto de questões que compõem o questionário (APÊNDICE A), para fim de análises, elegemos aquelas que julgamos mais pertinentes e significativas para responder às nossas perguntas de pesquisa e dar conta dos objetivos investigativos.

Assim, quando indagados sobre a frequência com que liam textos literários, houve incidência daqueles que afirmaram que liam “diariamente”. Nada menos que 38 (trinta e oito) participantes disseram efetuar esse tipo de leitura todos os dias, dando ênfase à sua condição de leitores literários assíduos. Apresentando um desempenho leitor de menor intensidade, 25 (vinte e cinco) assinalaram o contato com a leitura literária “uma vez por semana” e outros 24 (vinte e quatro)

afiançaram ler literatura uma vez por mês. Do total de respondentes, 12 (doze) assinalaram a opção “outros”. O Gráfico 4³⁸ demonstra a frequência com que os graduandos têm contato com a leitura literária em sua vida cotidiana:

GRÁFICO 4 – Frequência de leitura literária³⁹



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao serem agrupados aqueles que leem literatura “uma vez por semana”, “uma vez por mês” e “outros”, eles somaram 61 (sessenta e um) dos participantes. Esse dado se tornou revelador quanto às crenças e às práticas dos graduandos com relação à leitura literária, se levarmos em consideração que 57 (cinquenta e sete) deles declararam “bastante”, em resposta à indagação se gostavam de ler (FORMAÇÃO LEITORA: QUESTÃO 1 DO APÊNDICE A).

Faz-se necessário registrar que, quando indagamos sobre a frequência com que liam textos literários, 12 (doze) participantes consignaram “outros” e 11 (onze) destes afirmaram que gostavam bastante de ler e tão somente 1 (um) assinalou “pouco” gostar de ler (FORMAÇÃO LEITORA: QUESTÃO 1, DO APÊNDICE A). Suas observações remetem para uma temporalidade mais alargada para a prática de leitura literária e para a ausência de tempo para se dedicarem à ação leitora:

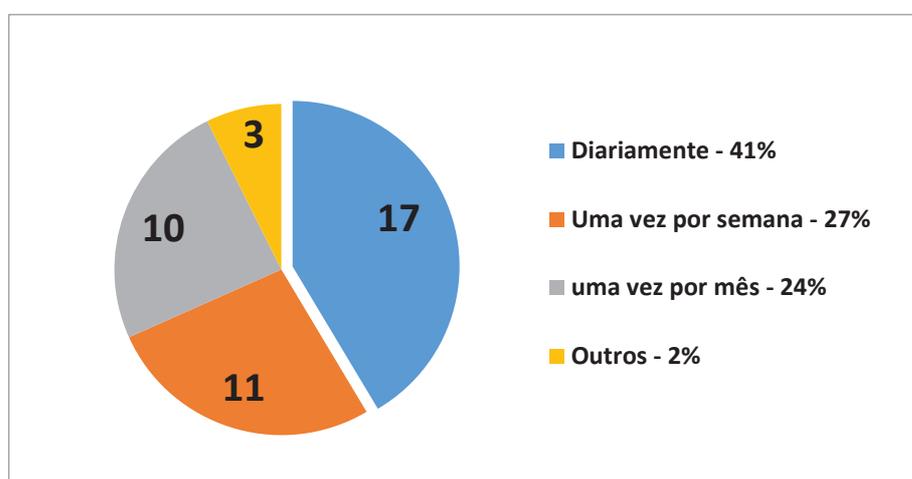
³⁸ Nos gráficos aqui demonstrados os resultados em valores absolutos estão representados nas fatias da pizza, enquanto os valores percentuais se encontram na legenda.

³⁹ Um dos participantes não respondeu ao item, passando a configurar um total de 99 (noventa e nove).

- De vez em quando;
- Sempre que possível;
- Sempre que posso;
- Quando me sobra tempo;
- Quando tenho tempo livre;
- Mais de uma vez por semana;
- Mais de uma vez por mês;
- Umas três ou quatro vezes por ano;
- Umas cinco vezes por ano;
- Semestre.

Quando o exame recai exclusivamente sobre aqueles estudantes que já exerciam a docência, o resultado deveria fazer supor que os dados percentuais se alterariam em favor de uma leitura literária mais assídua. Não foi isso o que se verificou na pesquisa. Do universo de 41 (quarenta e um) GP, 17 (dezessete) afirmaram ler literatura diariamente, 11 (onze) uma vez por semana, 10 (dez) uma vez por mês, 3 (três) assinalaram “outros” e 1 (um) não respondeu ao dado, correspondendo respectivamente a 41% (quarenta e um por cento)⁴⁰, 27% (vinte e sete por cento), 24% (vinte e quatro por cento) e 2% (dois por cento) dos declarantes (GRÁFICO 5):

GRÁFICO 5 – Frequência de leitura literária de graduandos-professores⁴¹



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses resultados se mostraram inquietantes para nós, na medida em que, de acordo com o que já expusemos no Capítulo 1, acreditamos que um mediador de leitura estética deveria ter como pré-requisito o gosto literário, principalmente quando é a escola o espaço onde se promoverá o encontro do leitor com a escrita artística.

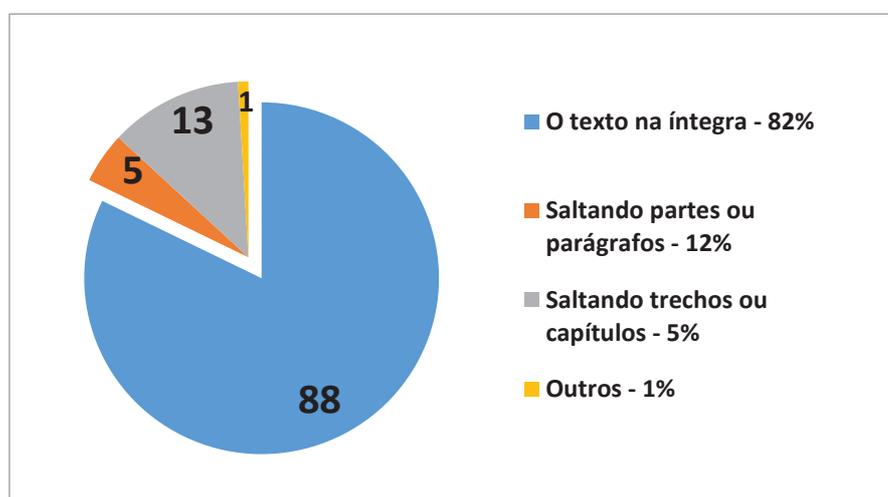
⁴⁰ Todos os percentuais que apresentamos ao longo da Tese correspondem a valores aproximados.

⁴¹ Um dos GP não respondeu à questão, passando a constituir um total de 41 (quarenta e um) participantes.

Pesquisa realizada por Paulino (2010), sobre a formação de professores leitores literários, demonstrou que cerca de 32% (trinta e dois por cento) do universo investigado afirmaram não ter tido a escola ou o professor como elemento incentivador da sua formação como leitor de literatura. No caso de nossa pesquisa, porque não é objetivo dela, não nos debruçamos sobre os motivos pelos quais as vivências literárias de graduandos não se fazem numa maior frequência, mas entendemos que os dados encontrados podem servir de ponto de partida para pesquisas vindouras.

O Gráfico 6 versa sobre a forma como os participantes leem textos literários, se na íntegra ou selecionando e saltando partes. Destacamos positivamente que 88 (oitenta e oito) deles afirmaram ler integralmente. Contudo, 13 (treze) assinalaram selecionar trechos ou capítulos de obras de literatura, 5 (cinco) disseram saltar partes e 1 (um) marcou “outros”, acrescentando a seguinte observação: “- Depende da necessidade”. Os primeiros compreendem 82% (oitenta e dois por cento) dos participantes, os segundos 12% (doze por cento), os terceiros 5% (cinco por cento) e o último 1% (um por cento).

GRÁFICO 6 – Modos de ler textos literários⁴²



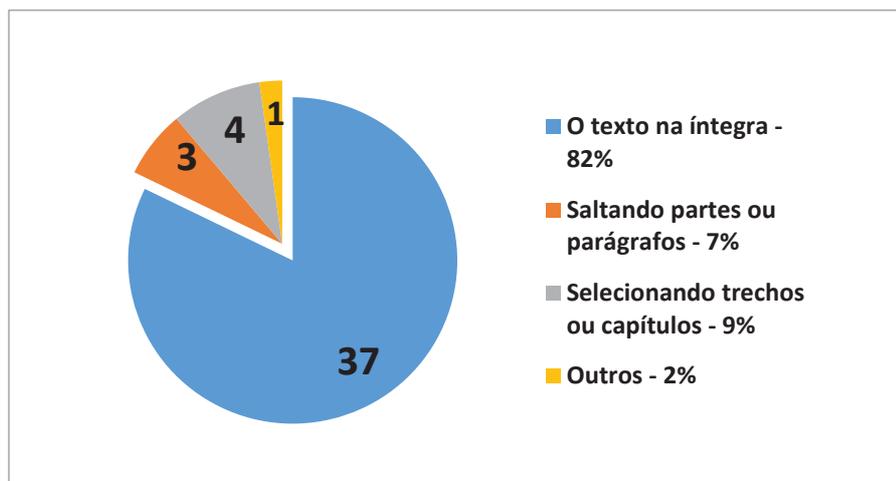
Fonte: Elaborado pela autora.

No momento em que a análise se voltou tão somente para os GP, os percentuais registrados apresentaram semelhanças, se comparados aos índices anotados junto ao conjunto dos estudantes: 37 (trinta e sete) assinalaram ler obras

⁴² Um dos participantes não respondeu ao item, passando a configurar um total de 99 (noventa e nove) respondentes. Dois quesitos foram assinalados por 7 (sete) participantes, perfazendo 107 (cento e sete) respostas.

literárias na íntegra; 4 (quatro), selecionando trechos e capítulos; 3 (três), saltando partes ou páginas; e 1 (um) marcou “outros”. Em termos percentuais, o primeiro indicador corresponde a 82% (oitenta e dois por cento) dos declarantes, o segundo a 9% (nove por cento), o terceiro a 7% (sete por cento) e o quarto a 2% (dois por cento). Esses dados estão espelhados no Gráfico 7:

GRÁFICO 7 – Modos do graduando-professor ler textos literários⁴³



Fonte: Elaborado pela autora.

Realizando uma análise comparativa dos resultados evidenciados nos Gráficos 6 e 7, observamos que a proporção daqueles que leem textos literários na íntegra se mantém em 82% (oitenta e dois por cento); os que saltam partes ou páginas caem de 7% (sete por cento) para 5% (cinco por cento); enquanto os que selecionam trechos e capítulos sobem de 9% (nove por cento) para 12% (doze por cento).

Embora entendendo que toda ação leitora, a despeito de ser o texto literário ou não, tem um objetivo anterior, ou um projeto de leitura nas palavras de Foucault (2008), é interessante chamar a atenção para o fato de que a prática de uma leitura literária fragmentada, principalmente no ambiente escolar, pode comprometer sobremaneira a qualidade da leitura, assim como o processo de formação de um leitor literário. Em princípio, não haveria grandes problemas em se trabalhar com o fragmento de um texto para atender a determinado objetivo leitor, mas na medida em que uma fração de texto deixa de ser uma unidade significativa,

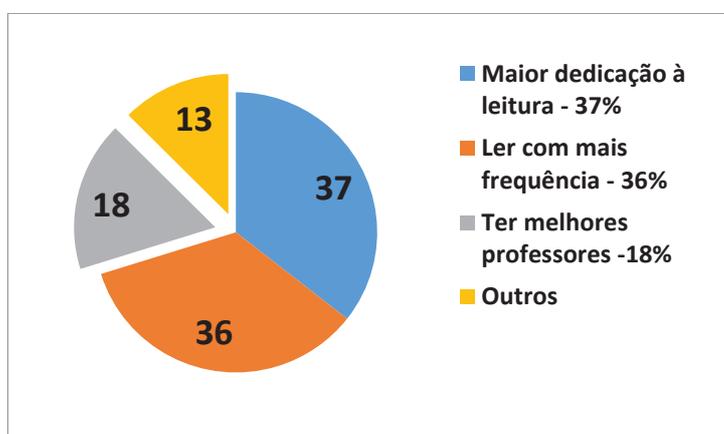
⁴³ Um dos participantes não respondeu à questão, passando o universo contabilizado a ser de 41 (quarenta e um) declarantes. Contudo, 4 (quatro) assinalaram dois itens, perfazendo um total de 45 (quarenta e cinco) respostas.

certamente isso interfere no processamento da leitura, dificultando por parte dos alunos a possibilidade de recolherem informações precisas, de levantarem hipóteses e confirmá-las ou não, de se familiarizarem com a temática, de fazerem inferências e antecipações. De mais a mais, não raras vezes, agrega-se à extensão do fragmento uma insuficiente “... contextualização, de tal modo que se pode afirmar que a baixa previsibilidade dessas leituras dificulta a formação de hipóteses sobre o texto e, conseqüentemente, não favorecem a aprendizagem do comportamento leitor.” (COLOMER; CAMPS, 2008, p. 67).

Quando os participantes são colocados frente à indagação sobre o que falta ou faltou à sua formação literária (GRÁFICO 8), a ênfase das respostas recai sobre a necessidade de ler com mais frequência e de apresentar maior dedicação à leitura, atraindo as carências leitoras para si. Enquanto 36 (trinta e seis) declarantes assinalaram a ausência de uma ação leitora mais permanente, correspondendo a 35% (trinta e cinco por cento), 37 (trinta e sete) apontaram como lacuna uma maior dedicação à leitura, representando um percentual de 36% (trinta e seis por cento).

Por outro lado, houve os que creditaram os problemas de sua formação literária a fatores externos às suas condições subjetivas: 18 (dezoito) assinalaram a carência de melhores professores nas instituições de ensino da Educação Básica, compreendendo um percentual de 17% (dezessete por cento). 13 (treze) apontaram o item “outros”, consubstanciando uma percentagem de 12,5% (doze e meio por cento). Os dados relativos às crenças sobre as carências em suas constituições como leitores literários estão demonstrados por meio do Gráfico 8:

GRÁFICO 8 – Carências na formação literária⁴⁴



Fonte: Elaborado pela autora.

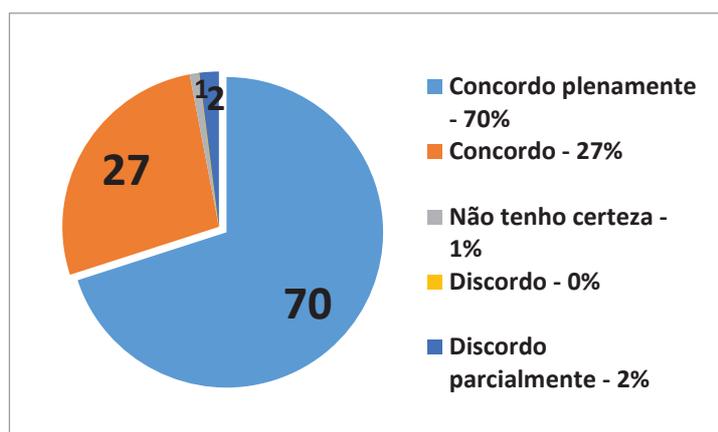
⁴⁴ 3 (três) dos participantes não responderam ao item, passando a compor 97 (noventa e sete) respondentes. Dentre estes, 7 (sete) assinalaram mais de um indicador, perfazendo 104 (cento e quatro) respostas.

Entre aqueles que assinalaram o item “outros”, as observações incidem sobre fatores internos e externos à formação. Os primeiros estão vinculados à falta de tempo livre disponível para se dedicar à leitura, bem como à carência de recursos financeiros para a aquisição de livros: “- Dinheiro para comprar livros.”; “- Tempo para me dedicar com afinco.”; “- Tempo. Correria de ser uma professora em formação.”; “- Tempo no meu dia a dia para ler.” e “- Mais tempo livre.” Os segundos se ligaram à ausência de acesso a obras diversas: “- Maior conhecimento das obras literárias dos séculos XX e XXI.”; “- Mais acessibilidade a livros.” e “- Ler obras de temáticas variadas.”

Considerando o axioma saussureano de que qualquer objeto de pesquisa é orientado pelo olhar do pesquisador – “Longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto.” (SAUSSURE, 1975, p. 15) –, ao longo das análises, procuramos direcionar nossa visão para as crenças de estagiários com relação à leitura de literatura como orientadoras de uma prática. Nessa perspectiva, apesar de os participantes, conforme já afirmamos, responsabilizarem-se individualmente pelas “deficiências” em sua formação literária, não podemos desviar o olhar daquele universo que justifica negativamente pela formação a carência como leitor do texto estético.

Ao serem indagados se acreditavam que as disciplinas de Estágio os ajudariam em sua presente e futura atividade letiva, 70 (setenta) afirmaram concordar absolutamente. Esse indicador é reforçado por mais 27 (vinte e sete) declarantes que creem na importância da disciplina para sua atuação profissional. Juntos, somam 97 (noventa e sete) participantes que realçaram a relevância da prática preparatória docente que se realiza no decurso da formação inicial. Somente 2 (dois) assinalaram discordar “parcialmente” e 1 (um) afirmou não “ter certeza”. Nenhum dos participantes posicionou-se discordante por completo. (GRÁFICO 9):

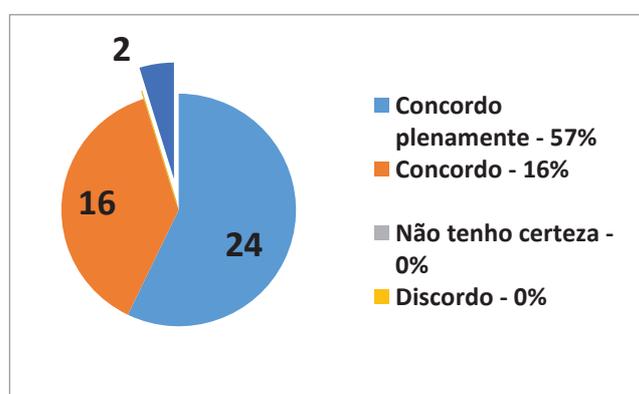
GRÁFICO 9 – Auxílio das disciplinas de Estágio para a docência⁴⁵



Fonte: Elaborado pela autora.

Quando o recorte incide única e exclusivamente nos GP, os resultados mais uma vez se apresentaram de modo similar. Se, consoante os dados contidos no Gráfico 9, nada menos que 97 (noventa e sete) de nossos interlocutores, dentro de um universo de 100 (cem), apontaram a crença restrita ou irrestrita de que as disciplinas de Estágio fortalecem a docência, quando foram tomados somente aqueles estudantes que exerciam a docência, 40 (quarenta) declarantes, dentro de um universo de 42 (quarenta e dois), apostaram condicional ou incondicionalmente na mesma importância formativa das práticas de estágio. Entre os GP, apenas 2 (dois) assinalaram discordar “parcialmente”. Nenhum dos respondentes manifestou-se discordando integralmente da proposição, nem assinalou não ter certeza. Esses dados estão explicitados no Gráfico 10:

GRÁFICO 10 – Auxílio das disciplinas de Estágio para a docência, por graduandos-professores⁴⁶



Fonte: Elaborado pela autora.

⁴⁵ Total de participantes: 100 (cem). Sempre que o universo de participantes for 100 (cem), os dados em números absolutos correspondem exatamente aos dados percentuais.

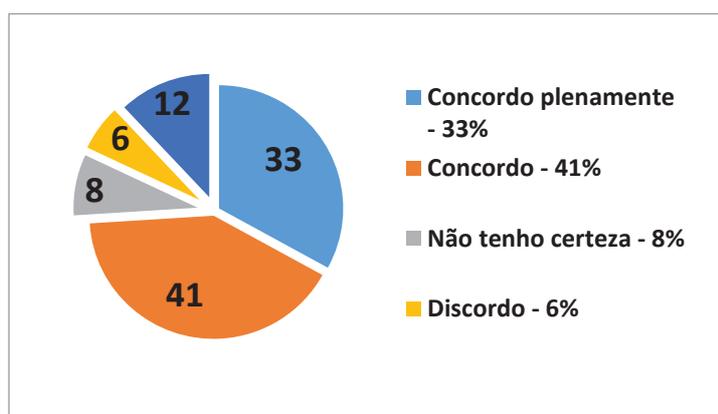
⁴⁶ Universo de respondentes: 42 (quarenta e dois).

Os dados demonstrados nos Gráficos 9 e 10 são significativos para pensarmos acerca das disciplinas formadoras num curso de licenciatura e, particularmente, daquelas de cunho pedagógico. Silva (2012) defende que os Estágios não podem ser os únicos encarregados pelos saberes acadêmicos direcionados para a ação docente e advoga que o trabalho nesta área de formação deve estar ancorado na interdisciplinaridade, como forma de dar conta da complexidade do processo de formação inicial nas licenciaturas. Segundo o autor, as reflexões acadêmicas têm que ser articuladas às práticas vivenciadas na Educação Básica:

Para os estágios supervisionados, a atitude interdisciplinar também se torna necessária na própria atividade de ensino, desenvolvida pelo professor formador, pois, nesse momento da licenciatura, é inevitável a articulação entre teorias acadêmicas e demandas da prática de ensino da educação básica. (SILVA, 2012, p. 14).

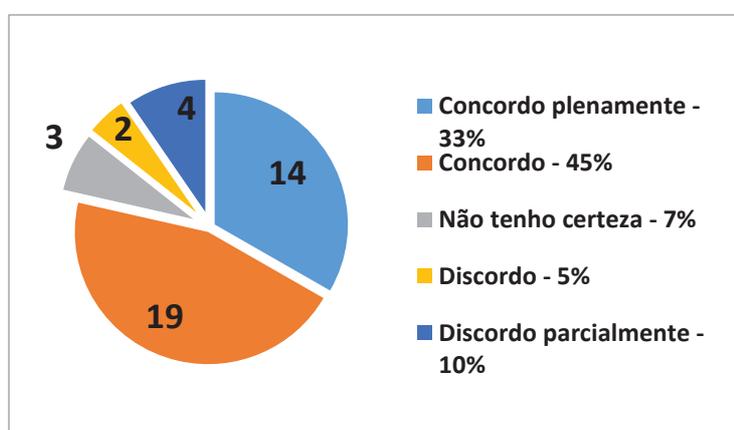
Se nossos participantes creem na importância dos Estágios na formação deles, do mesmo modo o referido autor atesta este valor, reivindicando a interdisciplinaridade. Do nosso ponto de vista, concordamos com as palavras dele e entendemos essa necessidade capital sobretudo no trato com a criação literária, pela qual perpassam saberes vários, conforme pudemos discorrer no Capítulo 1.

Indagados se achavam que o Curso de Letras havia ajudado na constituição de seu gosto literário, o conjunto das respostas apontaram que sim: 33 (trinta e três) declarantes assinalaram que assentiam integralmente e 41 (quarenta e um) afirmaram aquiescer com a assertiva. Juntos, esses participantes somam 74 (setenta e quatro) estudantes que veem de modo positivo sua vivência na Universidade no que concerne à constituição de seu gosto literário. Tão somente 12 (doze) disseram divergir parcialmente e 6 (seis) discordaram inteiramente. Outros 8 (oito) apontaram não apresentar convicção suficiente. Esses dados estão esquadrinhados no Gráfico 11:

GRÁFICO 11 – Influência do Curso de Letras na formação do gosto literário⁴⁷

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando tomamos, tão somente, os GP para efeito de análise, 19 (dezenove) afirmaram acordar e 14 (quatorze) assentiram totalmente com a ideia de que o Curso de Letras vem cumprido papel ativo na constituição de seus gostos literários. 3 (três) apontaram não ter certeza, 2 (dois) discordaram e 4 (quatro) divergiram parcialmente. Percentualmente, suas respostas se aproximaram das de seus pares estudantis, registradas no Gráfico 11, não apresentando desvio-padrão: 45% (quarenta e cinco por cento) afirmaram acordar, 33% (trinta e três por cento) anuíram totalmente. Apenas 10% (dez por cento) discordaram parcialmente e 5% (cinco por cento) divergiram incondicionalmente. Esses dados estão refletidos no Gráfico 12:

GRÁFICO 12 – Influência do Curso de Letras na formação do gosto literário, por graduandos-professores⁴⁸

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴⁷ Total de participantes: 100 (cem).

⁴⁸ Universo de pesquisados: 42 (quarenta e dois).

Os dados aqui encontrados nos soam extremamente relevantes para ponderarmos sobre uma possível dicotomia entre a leitura por prazer e por dever, posto que é comum atestarmos a prática de uma leitura literária que atende mais a interesses de especialização do que de gosto tanto na escola quanto nos cursos de Letras. Jover-Faleiros (2013), ao tratar da questão, indaga o porquê dessa oposição vir se constituindo como objeto de reflexões de tantos teóricos e professores, ao mesmo tempo em que levanta como hipótese que é a visão de leitor que se tem que pode nos levar a uma prática pedagógica que transforma o leitor “lúdico” em “compulsório”, nos termos de Todorov (2009). Desse modo, segundo a autora:

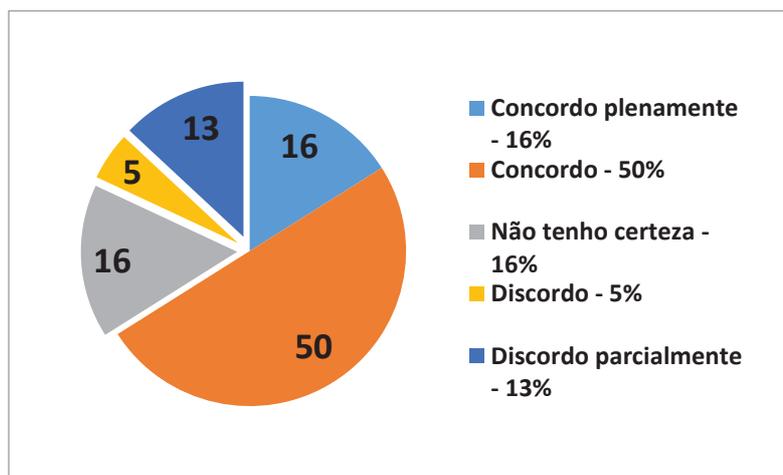
Discutir a natureza dessa distância entre o leitor compulsório e o leitor lúdico passa, assim, pela compreensão da maneira como o leitor é percebido pelos estudos literários, pois são seus pressupostos que formam, no contexto do curso de Letras, os especialistas, responsáveis, por sua vez, pela formação de novos leitores. (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 121).

Portanto, com base nas informações coletadas, podemos inferir que os graduandos matriculados nas disciplinas de Estágio do Curso de Letras da UECE têm a expectativa de que a Licenciatura promova-lhes não só uma leitura literária especializada, mas também guiada pela fruição, pela vivência estética, pelo gosto.

No que concerne à crença de que as disciplinas de Literatura cursadas na UECE lhes ajudariam a formar leitores literários, 16 (dezesesseis) respondentes assinalaram acordar incondicionalmente e 50 (cinquenta) afiançaram concordar. Juntos, representam 66 (sessenta e seis) participantes, configurando a ideia de que as disciplinas teóricas podem contribuir para a futura ação dos graduandos na Educação Básica na condição de formadores de leitores literários.

Não obstante, 16 (dezesesseis) aduziram não ter certeza, 13 (treze) informaram discordar parcialmente e 5 (cinco) declararam discordar plenamente da capacidade das disciplinas de Literatura os ajudarem na constituição de crianças e jovens leitores de literatura. (GRÁFICO 13):

GRÁFICO 13 – Papel das disciplinas de Literatura para formar formadores de leitores literários⁴⁹



Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de os dados coletados se apresentarem otimistas, convém assinalar uma tendência, ainda marcante nos Cursos de Letras, de muitas disciplinas teóricas não se articularem com as questões ligadas ao ensino, conforme refletimos no capítulo anterior, ao tratarmos do modelo 3 + 1, que ainda subjaz nas licenciaturas do país. No que diz respeito à Literatura, Todorov denuncia que o estudo dessa disciplina no nível superior e, conseqüentemente, na Educação Básica, está pautado no ensino sobre a obra e não da obra. Diante disso, ele faz uma defesa dos professores, afirmando que estes carregam em si o desejo íntimo de aliar leitura e gozo literário:

[...] não tenho dúvida de que concentrar o ensino de Letras nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam; não há nenhuma razão para que reprimam essa pulsão. Os professores não são os responsáveis por essa maneira ascética de falar de literatura. (TODOROV, 2009, p. 31).

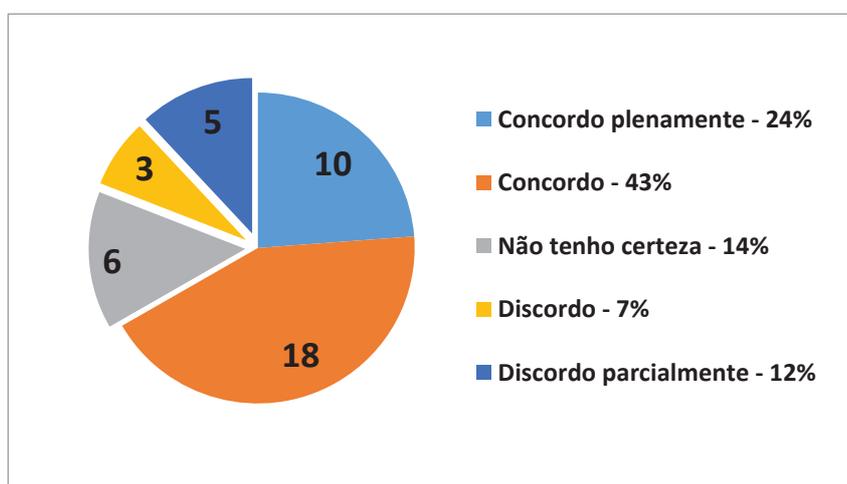
Trouxemos as palavras do autor, para afiançarmos que, se as disciplinas que envolvem o trabalho com o texto literário não se pautarem no estudo desse objeto, de fato não há como construirmos nos alunos um capital cultural mediado pela experiência com a literatura, que só pode se dar por meio da leitura. Oliveira (2013), quando trata sobre a formação leitora de professores de Língua Portuguesa, demonstra por meio de sua pesquisa que, em alguns casos, o professor não

⁴⁹ Universo pesquisado: 100 (cem).

consegue realizar uma leitura mais profunda do texto de fruição, em virtude da ausência das “[...] necessárias disposições estéticas que ele parece não ter conseguido desenvolver ao longo da formação”. (OLIVEIRA, 2013, p. 140). Ora, como na condição de professor não apto a ler o texto artístico, poderei fazer desenvolver essa habilidade em meus alunos?

Esses dados consignados no Gráfico 13 se refletem quando os GP são tomados em separado. Entre os respondentes, 10 (dez) asseveraram acordar completamente com a crença de que a Licenciatura em Letras os ajuda a se construírem como formadores de leitores literários, 18 (dezoito) corroboraram a ideia, afirmando concordarem com a sentença. De resto, 6 (seis) não tinham convicção, 5 (cinco) discordaram de modo parcial e 3 (três) de forma integral. Esses dados absolutos correspondem em valores percentuais, respectivamente a 24% (vinte e quatro por cento), 43% (quarenta e três por cento), 14% (quatorze por cento), 12% (doze por cento) e 7% (sete por cento). O Gráfico 14 ilustra os dados recolhidos:

GRÁFICO 14 – Papel das disciplinas de Literatura para formar formadores de leitores literários, por graduandos-professores⁵⁰



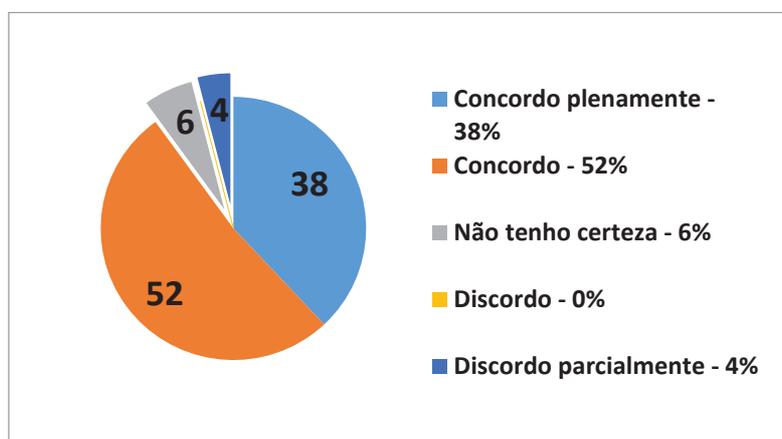
Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à percepção de que se o Curso de Letras os qualificou ou qualifica para que leiam e interpretem textos literários, as respostas não deixam dúvidas quanto à percepção dos estudantes. Se 38 (trinta e oito) dos interlocutores asseveraram incondicionalmente que sim, nada menos que 52 (cinquenta e dois)

⁵⁰ Universo de participantes: 42 (quarenta e dois).

afiançaram acordar com a assertiva. Conjuntamente, eles perfizeram 90 (noventa) respondentes, tornando inequívoca a certeza de que creem que a Licenciatura os preparou de modo a saberem ler e interpretar textos literários. Apenas 6 (seis) assinalaram não ter confiança na proposição e 4 (quatro) disseram divergir parcialmente. Os valores percentuais correspondem, respectivamente, a 38% (trinta e oito por cento), 52% (cinquenta e dois por cento), 6% (seis por cento) e 4% (quatro por cento). Vejamos no Gráfico 15:

GRÁFICO 15 – Papel do Curso de Letras na construção de leitores e interpretantes de textos literários⁵¹

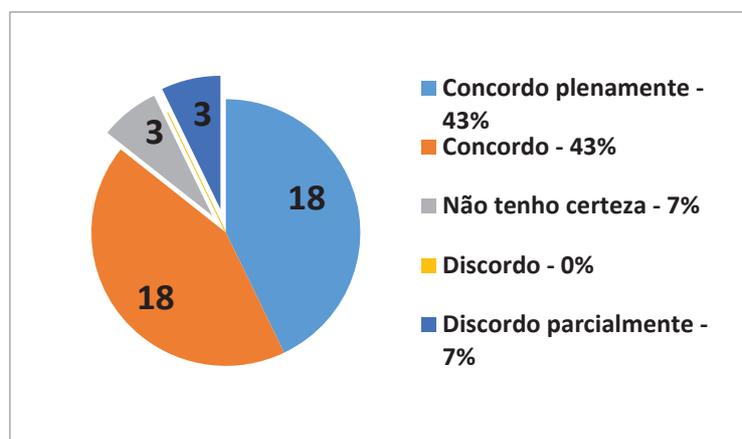


Fonte: Elaborado pela autora.

Os GP tomados em separado espelharam o quadro geral, refletindo proporções similares às crenças dos demais pares quanto à Graduação em Letras lhes ter possibilitado o aporte de leitores e intérpretes literários. Dentre os declarantes, 18 (dezoito) afiançaram assentir incondicionalmente e outros 18 (dezoito) afirmaram apenas concordar. Tão somente 3 (três) disseram não ter certeza. Nenhum dos respondentes discordou em absoluto e 3 (três) afiançaram divergir parcialmente de que o Curso os preparou para ler e interpretar textos literários. (GRÁFICO 16):

⁵¹ Total de respondentes: 100 (cem).

GRÁFICO 16 – Papel do Curso de Letras na construção de leitores e interpretantes de textos literários, por graduandos-professores⁵²



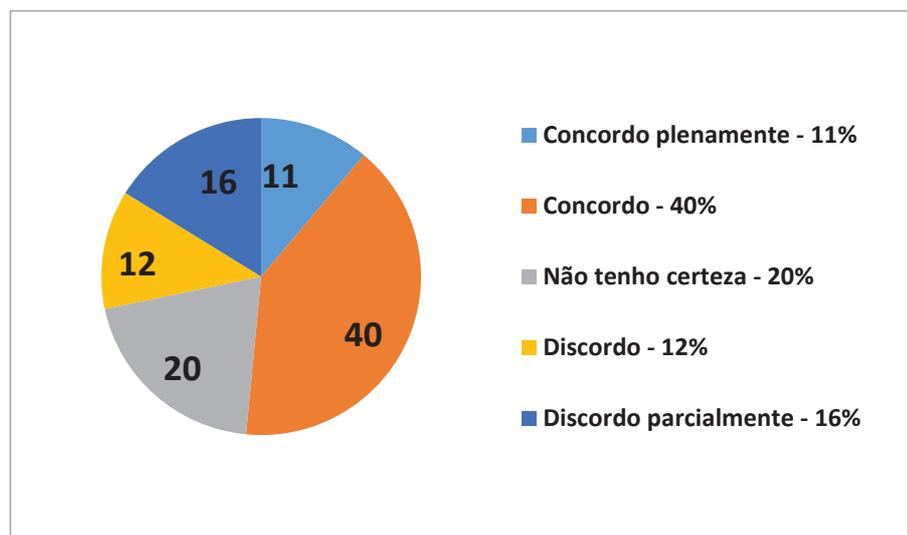
Fonte: Elaborado pela autora.

Indagados se creem que o Curso de Letras os prepara ou preparou para trabalhar com o texto literário na Educação Básica, 40 (quarenta) de nossos interlocutores afirmaram simplesmente assentir a ideia, correspondendo a um percentual de 40% (quarenta por cento). Dos respondentes, 11 (onze) assinalaram anuir integralmente, implicando em 11% (onze por cento). Juntos, compreendem 51 (cinquenta e um) respondentes, conformando 51% (cinquenta e um por cento) desse universo. Esses dados expressam a crença dos estudantes quanto ao papel formador do Curso de Letras para o trabalho com a leitura literária nas escolas de ensinos Fundamental e Médio.

Por outro lado, 20 (vinte) não demonstraram certeza absoluta, configurando 20% (vinte por cento) do universo de participantes. Outros 16 (dezesseis) assinalaram discordar parcialmente e apenas 12 (doze) se colocaram na condição de divergentes integrais do Curso de Letras, no que concerne à preparação dos formandos para o trabalho com o texto literário na Educação Básica. Entre os discordantes, os primeiros representam 16% (dezesseis por cento) e os segundos 12% (doze por cento). Os que disseram estar em desacordo juntos somaram 28 (vinte e oito), o que em termos percentuais corresponde a 28% (vinte e oito por cento). (GRÁFICO 17):

⁵² Universo de declarantes: 42 (quarenta e dois).

GRÁFICO 17 – Papel do Curso de Letras no processo de formação para trabalhar o texto literário na Educação Básica⁵³

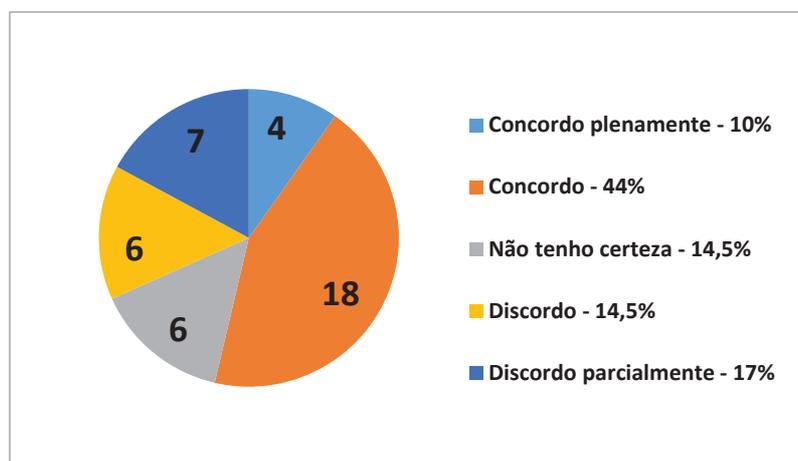


Fonte: Elaborado pela autora.

Quando tomados isoladamente os GP acerca da ideia de que a graduação em Letras os preparou para o manejo do texto literário na Educação Básica, 4 (quatro) assinalaram estar completamente de acordo com a proposição, 18 (dezoito) disseram concordar, 6 (seis) não tinham a convicção necessária, 7 (sete) discordaram parcialmente e 6 (seis) divergiram de modo incondicional. Percentualmente, correspondem respectivamente a 10% (dez por cento), 44% (quarenta e quatro por cento), 14,5% (quatorze e meio por cento), 17% (dezessete por cento) e 14,5% (quatorze e meio por cento). Observemos o Gráfico 18:

⁵³ Um dos participantes não respondeu ao quesito, ficando o universo restrito a 99 (noventa e nove).

GRÁFICO 18 – Papel do Curso de Letras no processo de formação para trabalhar o texto literário na Educação Básica, por graduandos-professores⁵⁴



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses dados nos possibilitam verificar que, quando os GP são tomados em separado, eleva-se a crença do papel formador da UECE no que pese ao trabalho com textos literários na Educação Básica. 40% (quarenta por cento) do total dos estudantes afirmaram concordar com a assertiva, mas o dado se eleva para 44% (quarenta e quatro por cento) dos declarantes, quando os GP são analisados em separado. Aqueles que disseram não ter como avaliar o trabalho com textos literários direcionados à Educação Básica caíram de 20% (vinte por cento) para 14% (quatorze por cento).

Mais uma vez nos vemos diante da questão do vínculo entre teoria e prática. Em que medida a formação tem preparado os graduandos para, na ação letiva deles, ensinarem a leitura literária a estudantes na escola? Pelas respostas apresentadas, pouco mais de 50% do universo dos respondentes creem que o Curso de Letras da UECE tem-lhes potencializado para esse ensino. A nosso ver, esse dado se mostra preocupante, o que nos leva a inferir que ainda se faz complexa a empreitada de

[...] fazer a *ponte* bilateral entre os saberes tratados no curso de Letras, que muitas vezes parecem cair no vácuo profundo e desvinculado da realidade, e a realidade concreta de salas de aula habitada por uma maioria de estudantes cujo aprendizado escolar os leva a pouco ler e pouco refletir sobre o mundo que habitam, a língua que falam e a literatura que lêem [...]. (LEAHY-DIOS, 2001, p. 8, grifo da autora).

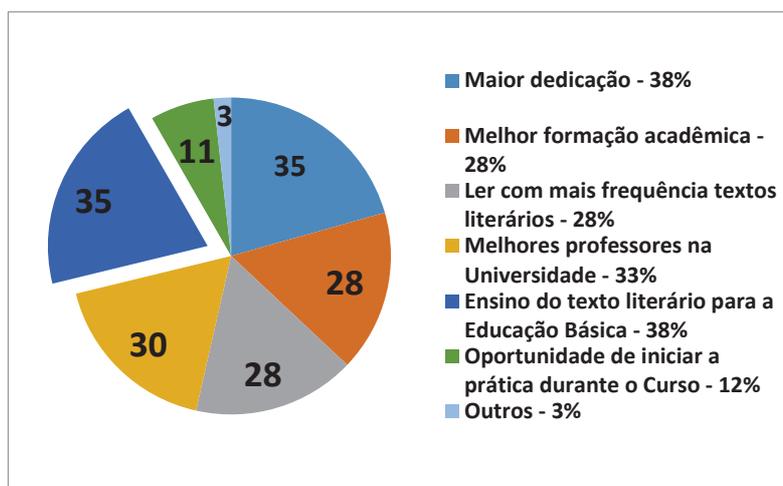
⁵⁴ Um dos participantes não respondeu à questão, sendo contabilizados 41 (quarenta e um) deles.

Além disso, uma formação que não orienta para o trabalho com o discurso literário nos ensinos Fundamental e Médio, conseqüentemente, não norteia os formandos para uma competência que lhes possibilite a pertinente escolha de obras a serem indicadas para os estudantes da Educação Básica, considerando a própria experiência leitora dos graduandos, tanto no percurso da formação quanto anterior a ele. Colomer (2007), ao tratar da importância do compartilhamento de leitura na formação do gosto leitor dos alunos, com base em sua experiência como professora formadora, atesta que uma das maiores dificuldades dos formandos, ao avaliarem e selecionarem textos literários, era não levarem em conta suas próprias histórias de leitura.

Assim, pelas crenças assinaladas pelos respondentes e pelas afirmações das autoras citadas, inferimos a importância do Curso de Letras no sentido de preparar o graduando para selecionar textos literários, considerando-lhes a qualidade estética, ao mesmo tempo em que atendendo aos horizontes de expectativa dos potenciais leitores desses textos, bem como para muní-lo de conhecimentos metodológicos específicos para o estudo da construção literária nos ensinos Fundamental e Médio.

Quando solicitados a indicar o que lhes faltou na formação, dentre os estudantes inqueridos, 35 (trinta e cinco) assinalaram maior dedicação; 28 (vinte e oito) apontaram melhor formação acadêmica; 28 (vinte e oito) afirmaram a leitura mais frequente de textos literários; 30 (trinta) marcaram ter melhores docentes na Universidade; 35 (trinta e cinco) anotaram a carência de um ensino direcionado ao manejo do texto literário na Educação Básica; 11 (onze) afiançaram a ideia de ter tido oportunidade de começar a prática durante a licenciatura e 3 (três) apontaram “outros” motivos. Dentre o universo de 92 (noventa e dois) respondentes, respectivamente, os percentuais correspondem a 38% (trinta e oito por cento); 30% (trinta por cento); 30% (trinta por cento); 33% (trinta e três por cento); 38% (trinta e oito por cento); 12% (doze por cento) e 3% (três por cento). Os dados que dizem respeito às carências formativas registradas no Curso de Letras da UECE, no que concerne à leitura literária, estão refletidos no Gráfico 19:

GRÁFICO 19 – Leitura literária: tipo de carência na formação docente⁵⁵



Fonte: Elaborado pela autora.

A ênfase das observações dos que assinalaram “outros” elementos de carência na Licenciatura em Letras apontou na direção de uma maior orientação para o ensino, sobretudo, para a área de literatura: “- Acesso a textos literários clássicos e (a falta de) recursos financeiros”; “- (Os) professores focam na formação acadêmica, não para ensinar”; “- Mais importância às disciplinas relacionadas à literatura e ao ensino da literatura”.

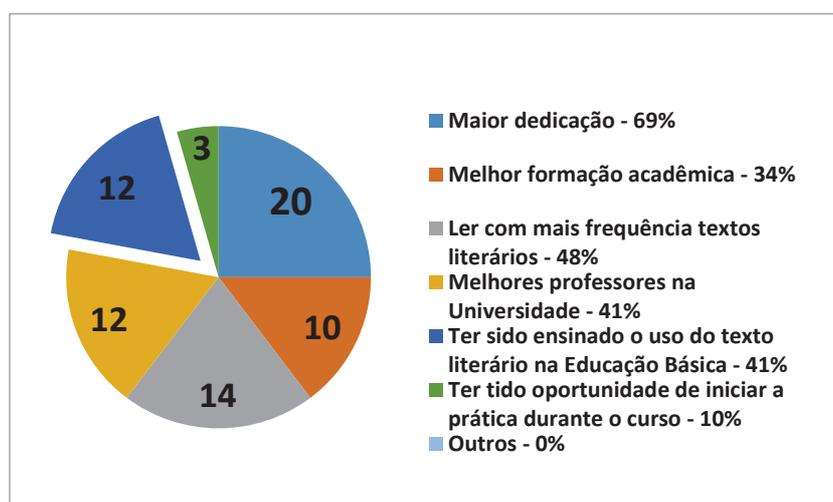
Entre os indicadores que conformam o Gráfico 19, existem referentes que apontam para a subjetivação das causas da existência de deficiências em suas formações docentes, com relação à leitura literária, como, por exemplo, maior dedicação à leitura, uma maior constância leitora e ter tido oportunidade de dar início à docência antes mesmo de se graduarem. Se existem elementos que indicam para uma internalização das deficiências formativas, há os que apontam para sua externalização, como os discentes disporem de uma formação acadêmica de melhor qualidade e de melhores professores no nível superior.

Por outro lado, a forte incidência de 35 (trinta e cinco) indicações no quesito, apontando como falha a ausência de um direcionamento do ensino para o uso do texto literário na Educação Básica, associada às justificativas daqueles que assinalaram “outros”, parece indicar na direção da ausência de um ensino que valorize a leitura literária em sua especificidade.

⁵⁵ Dentro do universo de 100 (cem) participantes, 8 (oito) não responderam a essa questão. Para efeito de tabulação, foram contados 92 (noventa e dois). A questão possibilitava ao declarante assinalar mais de um quesito.

Quando o recorte incide somente sobre os GP, 29 (vinte e nove) de nossos interlocutores apontaram que há falhas formativas. Dentre estes, considerando que podiam assinalar mais de um quesito, 20 (vinte) indicaram a falta de uma maior dedicação pessoal; 10 (dez) assinalaram a carência de uma melhor formação acadêmica; 14 (quatorze) a ausência de uma leitura literária mais frequente; 12 (doze) indicaram a carência no quadro docente; 12 (doze) assinalaram a deficiência de não terem sido devidamente orientados para o trabalho com o texto literário na Educação Básica; e 3 (três) ressaltaram a ausência de uma prática durante o decorrer do Curso. Respectivamente, os percentuais correspondem a 69% (sessenta e nove por cento); 34% (trinta e quatro por cento); 48% (quarenta e oito por cento); 41% (quarenta e um por cento); 41% (quarenta e um por cento) e 10% (dez por cento). Nenhum dos participantes assinalou a opção “outros”. Esses dados estão explicitados no Gráfico 20:

GRÁFICO 20 – Leitura literária: tipo de carência na formação docente, por graduandos-professores⁵⁶



Fonte: Elaborado pela autora.

Tomadas em separado, as respostas dos GP sofrem alterações significativas, se comparadas às do conjunto dos estudantes que participaram da pesquisa, demonstradas no Gráfico 19. O item “maior dedicação” mantém a posição de maior sinalização, com 20 (vinte) indicações. Não obstante, para a nossa surpresa, o indicador que aponta a carência de ensino sobre o uso do texto literário

⁵⁶ Universo de respondentes: 29 (vinte e nove). Nessa questão, os participantes podiam assinalar mais de um quesito.

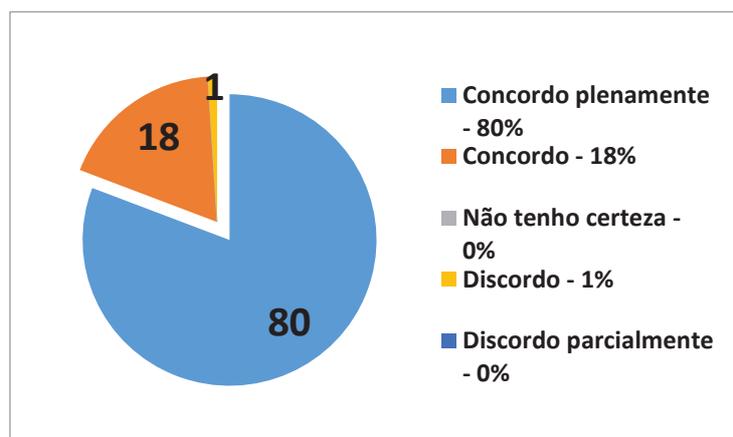
na Educação Básica recebeu, tão somente, 12 (doze) das assinalações dos GP. Parece que os docentes formandos do Curso de Letras não detectaram carência de discussões específicas na formação sobre o uso do texto literário na escola, diferente da maioria de seus pares que ainda não exercitam a docência.

Ademais, gostaríamos de chamar a atenção para o baixo índice de participantes que respondeu acerca da necessidade de uma prática durante a formação. Leahy-Dios (2001) defende que o acesso dos graduandos às salas de aula escolares deveria se dar a partir dos semestres iniciais do Curso, possibilitando uma prática docente futura, nos Estágios ou mesmo no mercado de trabalho, menos “artificial” e “dolorosa”.

Em vez de um número reduzido de aulas práticas em que licenciandos tensos e inseguros tentam demonstrar o potencial de competência docente, em situações desvinculadas da realidade da turma, da matéria e do processo de ensinar e aprender, teríamos, desde o início do curso de Letras, alunos inseridos na realidade das salas de aula. (LEAHY-DIOS, 2001, 72).

Assim, a interação entre graduandos e comunidade escolar logo no começo do processo formativo permitiria alargar o “[...] diálogo entre as instituições, as instâncias e as arenas profissionais.” (LEAHY-DIOS, 2001, 73) e possibilitaria um aprendizado mais participativo por parte dos formando, uma vez que, para a autora, os alunos “[...] de Letras não têm voz na organização do saber que deveriam estar ajudando a construir.” (Idem, 2000, p. 200).

Quando os participantes foram inquiridos se acreditavam que a literatura se faz necessária na formação docente, 80 (oitenta) asseveraram acreditar categoricamente e 18 (dezoito) simplesmente assinalaram assentir, tornando evidente a crença na necessidade de uma aprendizagem literária. Somente 1 (um) dos respondentes discordou. Em valores percentuais, esses dados correspondem a 80% (oitenta por cento), 18% (dezoito por cento) e 1% (um por cento). Observemos o Gráfico 21:

GRÁFICO 21 – Necessidade da literatura na formação docente⁵⁷

Fonte: Elaborado pela autora.

O esmiuçar dos dados contidos no Gráfico 20 nos possibilitou verificarmos que dos que assinalaram concordar incondicionalmente com a necessidade da literatura na formação dos graduandos, 35 (trinta e cinco) lecionavam quando da pesquisa de campo, 45 (quarenta e cinco) não. O único discordante ainda não exercia a docência. Em conjunto, esses dados põem em relevo a crença na importância dos estudos literários entre os estudantes de Estágio do Curso de Letras da UECE. Essa crença é reforçada pela observação de um dos participantes: “- É uma forma de mostrar aos alunos as práticas humanas, tendo em vista a proposta de literatura: retratar a realidade.”. Não nos ficou clara, pela declaração do participante, o que ele entende por ser papel da literatura “retratar a realidade”, considerando que a arte em geral e, por conseguinte, a literária não tem um compromisso *a priori* com o real imediato, mas com possíveis realidades criadas por meio da ficção.

Sabemos que o conceito de literatura é histórico e social, logo, passa por modificações ao longo do tempo. A literatura como *mimêsis*, por exemplo, segundo Compagnon (2006), estava atrelada ao princípio aristotélico da verossimilhança e à ideia da referência linguística. Nesse sentido, o autor entende que, para que haja uma referência a algo, faz-se necessária a existência deste algo, porém nos chamando a atenção para o fato de que a *mimêsis* não é reprodução estática, mas ação cognitiva e dinâmica que, antes de ser imitação, é representação. Nesse sentido:

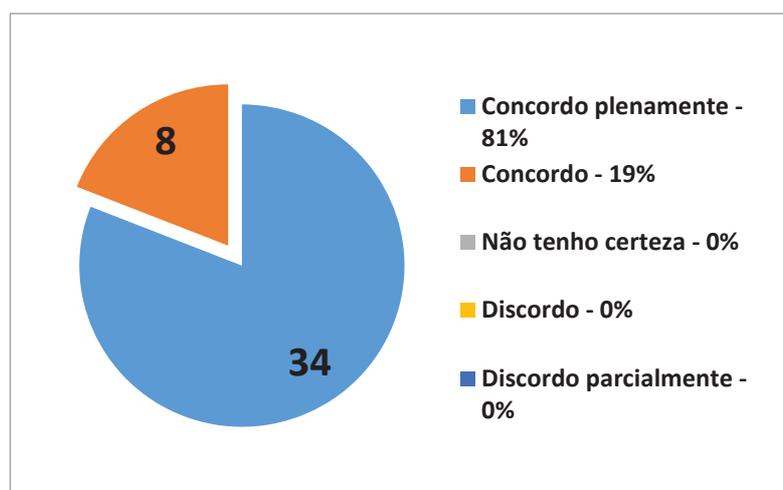
⁵⁷ Dentro do universo de 100 (cem) participantes, 1 (um) não respondeu à questão. Para efeito de tabulação, o cálculo fica restrito a 99 (noventa e nove) participantes.

Os leitores são colocados dentro do mundo da ficção e, enquanto dura o jogo, consideram esse mundo verdadeiro, até o momento em que o herói começa a desenhar círculos quadrados, o que rompe o contrato de leitura, a famosa “suspensão voluntária da incredulidade”. (COMPAGNON, 2006, p. 137, grifos do autor).

Portanto, é o pacto ficcional que permite que o jogo aconteça, de tal modo que o leitor acredite que aquilo que está representado não é a realidade, mas também não é uma mentira. O leitor aqui tem papel fundamental e ativo, posto que “Aceitamos o acordo ficcional e *fingimos* que o que é narrado de fato aconteceu.” (ECO, 2009, p. 81, grifo do autor). No que diz respeito, então, à fala de nosso participante, parece-nos que ele não considera a literatura em sua especificidade estética e de fruição.

Ao efetuarmos o recorte para observarmos os posicionamentos dos GP sobre a necessidade da literatura na formação docente, observamos que 34 (trinta e quatro) respondentes marcaram “concordo plenamente”, 8 (oito) assinalaram “concordo”, correspondendo a 81% (oitenta e um por cento) e 19% (dezenove por cento) respectivamente. Se comparados com os dados levantados junto ao corpo dos estudantes das disciplinas de Estágio, verificamos que não há desvio padrão nas respostas de uns e outros. (GRÁFICO 22):

GRÁFICO 22 – Necessidade da literatura na formação docente, por graduandos-professores⁵⁸

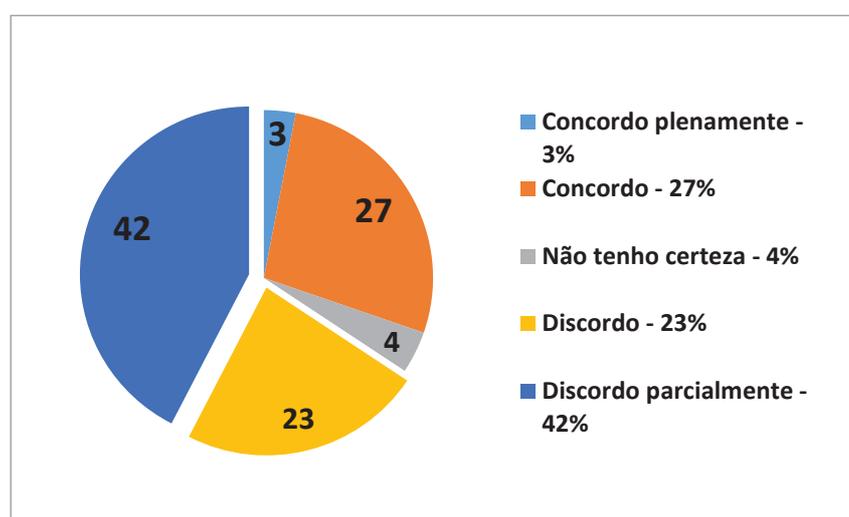


Fonte: Elaborado pela autora.

⁵⁸ Universo de participantes: 42 (quarenta e dois).

Quando a pergunta se direcionou para averiguar se os participantes consideravam a linguagem do texto literário difícil, 27 (vinte e sete) assinalaram concordar e 3 (três) afirmaram concordar plenamente. Agregados, os concordantes com a sentença compreenderam 30 (trinta) de nossos respondentes. De sua parte, 4 (quatro) não souberam responder ao certo se, de fato, a linguagem literária é de difícil compreensão. Entre os discordantes, 42 (quarenta e dois) divergiram de modo condicional e outros 23 (vinte e três) de maneira incondicional, perfazendo um total de 65 (sessenta e cinco) participantes que não concordavam com a dificuldade da linguagem do texto literário (GRÁFICO 23):

GRÁFICO 23 – A linguagem do texto literário é difícil⁵⁹

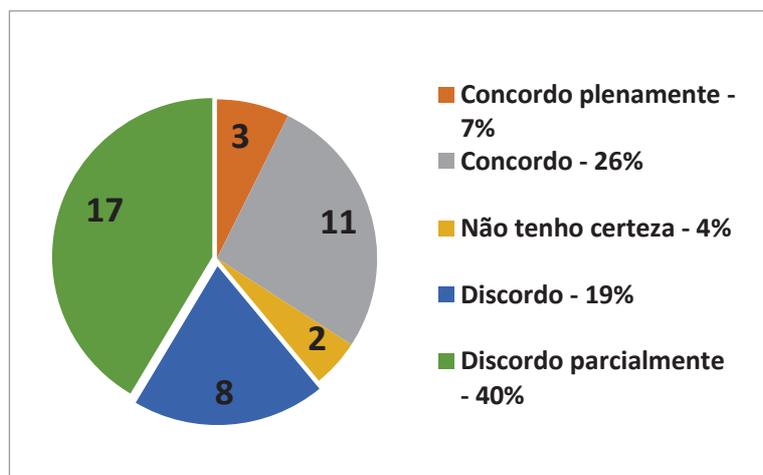


Fonte: Elaborado pela autora.

Tomados em separado, dos GP que responderam sobre a ideia de que a linguagem do texto literário é de difícil percepção, 11 (onze) abalizaram que sim e 3 (três) assinalaram concordar plenamente, compreendendo 14 (quatorze) respondentes. De sua parte, 2 (dois) não tinham convicção. Entre os discordantes, 17 (dezesete) divergiram de modo parcial e outros 8 (oito) de modo integral, compreendendo um total de 25 (vinte e cinco) declarantes. Esses dados sobre as crenças dos GP constam no Gráfico 24:

⁵⁹ Dentro do universo de 100 (cem) participantes, 1 (um) não respondeu ao item. Para efeito de tabulação, contabilizamos 99 (noventa e nove) declarantes.

GRÁFICO 24 – A linguagem do texto literário é difícil, por graduandos-professores⁶⁰



Fonte: Elaborado pela autora.

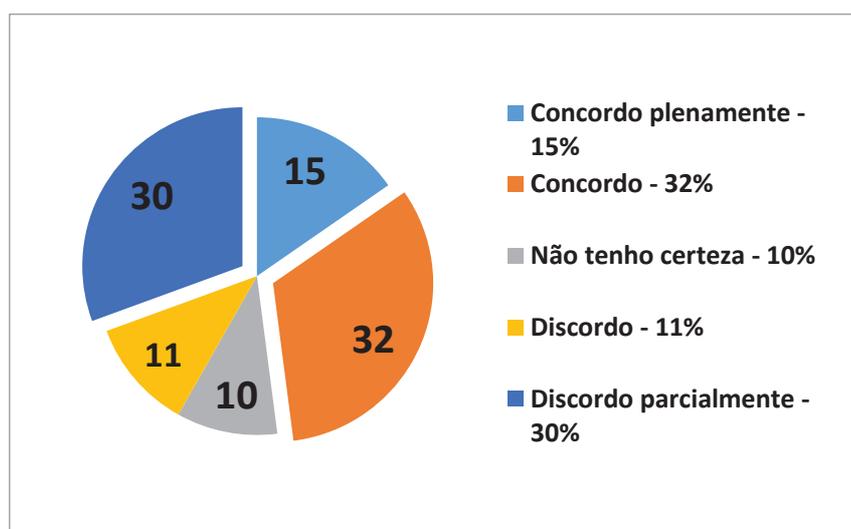
A crença de que o texto literário é difícil parece não estar presente nas respostas dos participantes, o que consideramos bastante positivo, uma vez que esse entendimento pode comprometer o trabalho escolar do letramento literário, se a literatura é tomada como “[...] experiência mística, uma epifania, daí sua intraduzibilidade”. (COSSON, 2006, p. 28). Entender os mecanismos temáticos, linguísticos e estéticos que conformam a arte literária, por meio de uma educação que tem por base o letramento literário, em cuja raiz se encontra o diálogo entre autor-leitor-texto-contexto, possibilita ao aluno a compreensão e interpretação do constructo literário, mesmo daqueles mais herméticos, os quais sabemos que existem, mas por isso mesmo deveriam se conformar como estímulo para a leitura. Para tanto, faz-se imprescindível a presença do mediador – na escola, o professor – para a construção desse diálogo, sob pena de advogarmos a impossibilidade de a leitura literária se constituir objeto de estudo. Os dados a seguir tratam dessa questão.

Inquiridos sobre se creem que a literatura não se ensina, mas se vivencia, 15 (quinze) assentiram plenamente e 32 (trinta e dois) assinalaram tão somente acordar com a sentença. De outro modo, 10 (dez) afirmaram não possuir convicção. 30 (trinta) divergiram parcialmente e 11 (onze) asseveraram discordar de modo absoluto. Os que afirmaram anuir inteiramente e os que disseram unicamente concordar somam 47 (quarenta e sete) dos declarantes. Enquanto os divergentes

⁶⁰ De 42 (quarenta e dois) participantes, 1 (um) não assinalou nenhum quesito, perfazendo o total de 41 (quarenta e um) respondentes.

juntos conformam 41 (quarenta e um) participantes. Respectivamente, esses dados correspondem, em valores percentuais, a 15% (quinze por cento), 32% (trinta e dois por cento), 10% (dez por cento), 30% (trinta por cento) e 11% (onze por cento). (GRÁFICO 25):

GRÁFICO 25 – Literatura não se ensina, se vivencia⁶¹

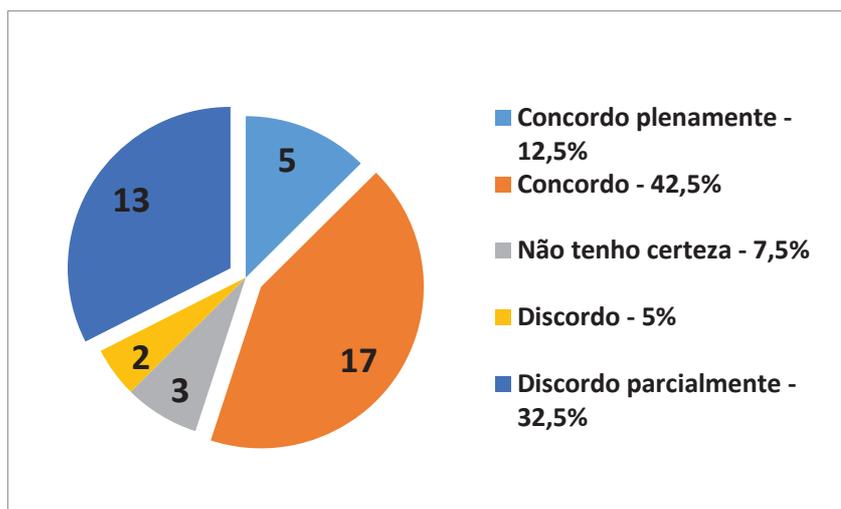


Fonte: Elaborado pela autora.

Quando os GP se veem frente à indagação se a literatura não deve ser lecionada, mas vivenciada, 5 (cinco) apontaram a plena concordância, 17 (dezessete) abalizaram meramente concordar com a sentença, 3 (três) disseram não ter certeza sobre ela. De outro modo, 13 (treze) afiançaram discordar parcialmente e 2 (dois) de maneira irrestrita. Percentualmente, o primeiro indicador representa 12,5% (doze e meio por cento), o segundo 42,5% (quarenta e dois e meio por cento), o terceiro 7,5% (sete e meio por cento), o quarto 32,5% (trinta e dois e meio por cento) e o quinto 5% (cinco por cento). Verifiquemos os dados ilustrados no Gráfico 26:

⁶¹ 2 (dois) dos participantes não responderam à questão. O total de declarantes é 98 (noventa e oito).

GRÁFICO 26 – Literatura não se ensina, se vivencia, por graduandos-professores⁶²



Fonte: Elaborado pela autora.

Notemos que, no conjunto dos participantes (GRÁFICO 25), 47 (quarenta e sete) respondentes assinalaram estar em concordância total ou parcial com a proposição, correspondendo a 48% (quarenta e oito por cento), enquanto entre os GP (GRÁFICO 26) são 22 (vinte e dois), compreendendo um percentual na casa dos 55% (cinquenta e cinco por cento).

Quando a análise comparativa avança sobre os discordantes, há uma inversão entre aqueles que divergem incondicionalmente e os que só divergem. Quando os dados são tabulados, contando com a participação do conjunto dos estudantes de Estágio (GRÁFICO 25), 11% (onze por cento) assinalaram “discordo” e 31% (trinta e um) “discordo parcialmente”. Quando os GP são verificados isoladamente, 5% (cinco por cento) afirmaram discordar categoricamente e 32,5% (trinta e dois e meio por cento) assinalaram unicamente discordar.

A problemática que envolve a pedagogização da literatura e, conseqüentemente, a escolarização da leitura literária, está associada à natureza do fenômeno literário e à sua função. Para nós, a percepção de que a arte literária não pode ser ensinada é ancorada na ideia da literatura como arcabouço sacralizado e não acessível a todos os leitores. Evidentemente, entendemos que aqueles que leem têm diferentes expectativas com relação a um texto seja ele literário ou não, mas o que nos interessa debater ao longo desta Tese é a possibilidade de a leitura

⁶² Dentro do universo de 42 (quarenta e dois) participantes, 2 (dois) não responderam ao quesito, conformando um total de 40 (quarenta) declarantes.

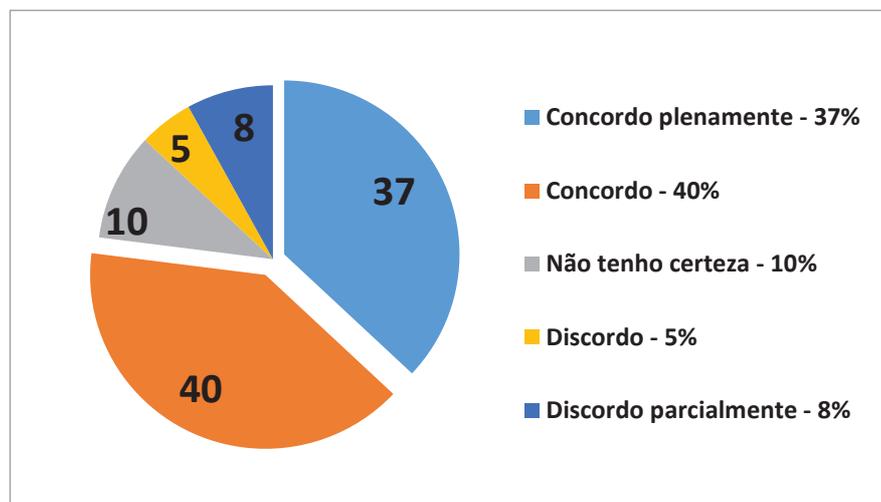
literária adentrar o espaço escolar e tornar-se objeto de estudo, de construção de conhecimento e de experiência estética. Sendo assim, reforçamos o ponto de vista de Soares (2006) de que a questão não é se a literatura deve ou não ser escolarizada, mas de que forma esse processo pode ser efetivado.

[...] o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz na sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (EVANGELISTA *et al.*, 2006, p. 22, grifos das autoras).

Portanto, a questão sobre se a literatura é passível de ser ensinada não é retórica, uma vez que a construção literária, por ser lugar do incerto, inseguro, fluido, comporta variantes de ordem teórica, metodológica e didática. Isso muitas vezes não está claro para os professores que já atuam em sala de aula, tampouco para aqueles em formação, como pudemos verificar pelos Gráficos 25 e 26. Entendemos que esses resultados terminam dialogando com aqueles que serão demonstrados nos Gráficos 35 e 37, quando os participantes, ao responderem quais devam ser os objetivos da leitura literária na escola, apontaram como última opção desenvolver no educando o prazer estético.

Quando o exame se volta para verificarmos a importância do texto literário como recurso para as aulas de gramática, há incidência de 40 (quarenta) participantes concordando e 37 (trinta e sete) acordando de modo incondicional, perfazendo um total de 77 (setenta e sete). Dos discordantes, 8 (oito) dissentiram parcialmente, 5 (cinco) de modo absoluto. Aqueles que se declararam sem posição definida somaram 10 (dez). (GRÁFICO 27):

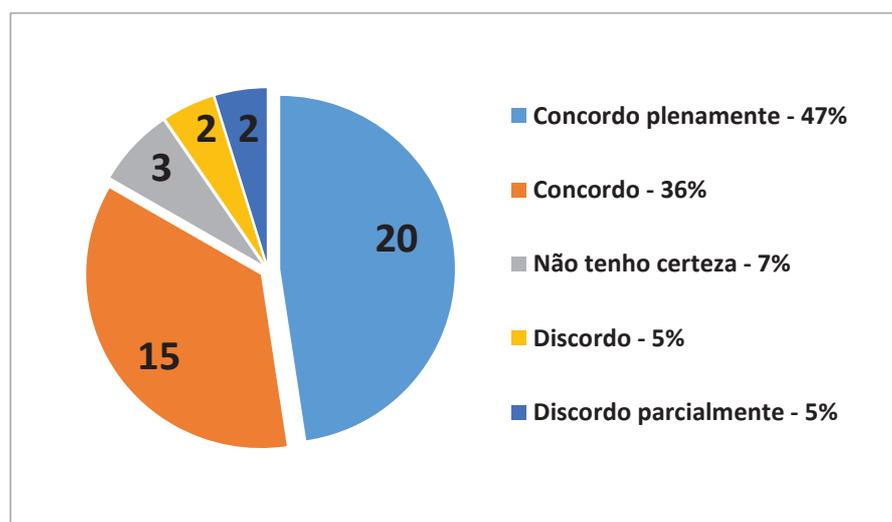
GRÁFICO 27 – O texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática⁶³



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao produzirmos o recorte sobre os posicionamentos dos GP, no que concerne à percepção do texto literário como recurso para o ensino da gramática, observamos que 20 (vinte) creem plenamente e 15 (quinze) apenas concordam, 3 (três) não apresentam certeza, 2 (dois) divergem de modo parcial e 2 (dois) de forma integral. O Gráfico 28 ilustra suas crenças quanto ao uso do texto literário para o ensino da gramática:

GRÁFICO 28 – O texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática, por graduandos-professores⁶⁴



Fonte: Elaborado pela autora.

⁶³ Universo de participantes: 100 (cem) declarantes.

⁶⁴ Total de participantes: 42 (quarenta e dois).

Percentualmente, o primeiro indicador corresponde a 47% (quarenta e sete por cento), o segundo a 36% (trinta e seis por cento), o terceiro a 7% (sete por cento) e os dois últimos equivalem de modo semelhante a 5% (cinco por cento). Se, para efeito de reflexão, adicionarmos os percentuais dos dois planos de concordância, teremos um somatório correspondente a 83% (oitenta e três por cento). Por meio da contundência desse dado, percebemos a força da crença do uso dos textos literários como recurso para o ensino e a aprendizagem da gramática.

Por outro lado, ao analisarmos o padrão de respostas, comparando o que pensa o conjunto dos discentes e o que refletem os GP, no momento da pesquisa de campo, verificamos uma pequena inversão nas crenças de uns e de outros. Se 40% (quarenta por cento) do conjunto dos discentes assinalou o item “concordo”, coadunando com a ideia do uso texto literário como recurso para a aprendizagem da gramática, esse indicador se reduziu para a casa dos 36% (trinta e seis por cento), quando circunscrito somente aos GP. Em sentido contrário, 37% (trinta e sete por cento) do conjunto dos declarantes assinalaram o indicador “concordo plenamente”, apoiando a ideia do uso de textos literários no ensino da gramática, mas, quando foram tomados apenas os GP, esse percentual se elevou para a casa de 47% (quarenta e sete por cento). Essa sutil inversão revela que a crença quanto a uso do texto literário como recurso para a aprendizagem gramatical se torna significativamente mais forte em meio aos GP do que no conjunto de seus pares.

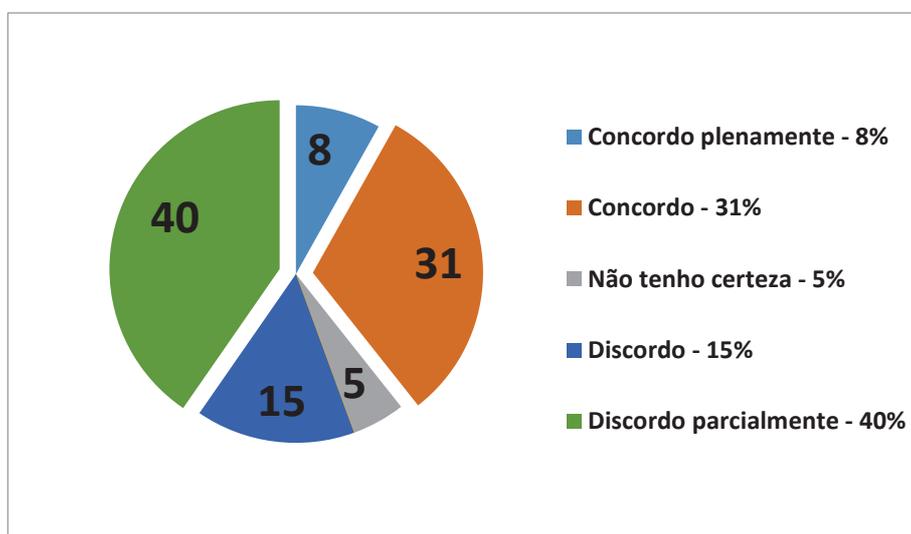
Esses dados que envolvem as crenças do corpo dos estudantes das disciplinas de Estágio do Curso de Letras precisam ser confrontados com as informações consubstanciadas nos Gráficos 35 e 37 para pormos luz à relação leitura literária e ensino da gramática. De qualquer forma, vale a pena refletirmos um pouco sobre a questão histórica do uso do texto literário como pretexto ou para formar valores, ou para o ensino normativo da língua. Apesar dessas reflexões não serem novas e já estarem, inclusive, presentes nas prescrições oficiais sobre o ensino da língua e da literatura, parece que essa prática ainda se faz presente no ambiente escolar.

Chamamos a atenção, no entanto, para as considerações de que um dos objetivos da prática leitora é aprender a ler. Logo, porque a matéria-prima da literatura é a palavra, embora destituída de seu valor referencial, a escrita estética pode nos levar a ler melhor, mesmo no sentido mais restrito da decodificação. Cosson (2014) denomina essa prática de uma metaleitura que potencializa o leitor a “controlar” e “aprimorar” sua competência leitora. Essas reflexões do autor,

entretanto, não podem ser confundidas com a ideia do texto como pretexto, quando a leitura é tomada como recurso para um ensino da língua pautado na metalinguagem e não na descrição dos fenômenos linguísticos e na reflexão sobre eles. Logo, pode-se perfeitamente por meio do texto literário trabalhar aspectos gramaticais, ou que se deve é trabalhar apenas isso no texto destituindo-lhe os sentidos.

Quando indagados quanto à crença de que os estudantes da Educação Básica não leem, as respostas dos participantes oscilaram entre o “concordo” e o “discordo parcialmente”. Entre estes, 8 (oito) afirmaram aquiescer absolutamente, 31 (trinta e um) assinalaram simplesmente concordar, somando 39 (trinta e nove) declarantes. De sua parte, 5 (cinco) afirmaram não ter convicção para afirmar se sim ou se não, 40 (quarenta) apontaram estar parcialmente em desacordo e 15 (quinze) manifestaram sua mais completa divergência quanto à ideia pré-concebida de que os estudantes da Educação Básica não leem. Somados, os discordantes perfazem 55 (cinquenta e cinco) respondentes. (GRÁFICO 29):

GRÁFICO 29 – Os estudantes da Educação Básica não leem⁶⁵



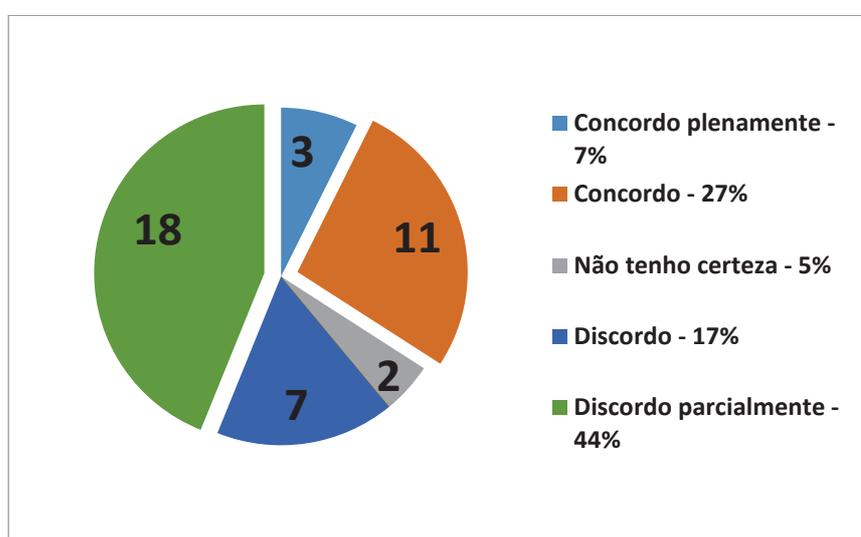
Fonte: Elaborado pela autora.

Quando o recorte incide, única e exclusivamente, nos GP, 3 (três) de nossos interlocutores afirmaram a crença irrestrita de que os estudantes de ensino fundamental e médio não leem, 11 (onze) aduziram tão somente concordar com a

⁶⁵ Dentre os participantes, um não respondeu. O universo de respondentes nesse item é de 99 (noventa e nove).

assertiva, 2 (dois) apontaram não saberem ao certo, 18 (dezoito) divergiram de modo parcial e 7 (sete) discordaram completamente da proposição. O primeiro dado corresponde a 7% (sete por cento), o segundo a 27% (vinte e sete por cento), o terceiro a 5% (cinco por cento), o quarto a 44% (quarenta e quatro por cento) e o quinto a 17% (dezessete por cento). Esses números estão explicitados no Gráfico 30:

GRÁFICO 30 – Os estudantes da Educação Básica não leem, por graduandos-professores⁶⁶



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise comparativa dos dados coletados junto ao conjunto dos estudantes e os extraídos do recorte dos GP alcançou exatamente a mesma proporção. Não havendo, portanto, qualquer desvio padrão entre o perfil das respostas de uns e outros, quanto à existência de uma não cultura leitora em meio aos estudantes da Educação Básica.

Esses dados revelam que ainda se observa uma ideia de que os alunos não exercitam a prática da leitura em seu cotidiano. Verifiquemos que o número dos que concordam plenamente é relativamente pequeno, mas, quando somados aqueles que concordam e os que discordam parcialmente, esses resultados se mostram significativos, tanto entre o conjunto dos estudantes das disciplinas de Estágio – 71 (setenta e um) –, quanto entre os GP – 29 (vinte e nove).

⁶⁶ Dentre os participantes, 1 (um) não respondeu, passando os respondentes a somar 41 (quarenta e um).

De acordo com Rösing (2014), pesquisas demonstram que historicamente os índices de prática leitora dos brasileiros são baixos e que os números vêm caindo a cada ano, especialmente, se nos reportarmos à leitura de obras completas. A autora apresenta, entre outros exemplos, a pesquisa de abrangência nacional *Retratos da leitura no Brasil*, na edição de 2011, na qual se evidenciou que a média de livros inteiros lidos pelo conjunto dos entrevistados acerca do perfil leitor, nos últimos três meses, era de 0,82. Ou seja, menos de um livro por entrevistado. Se tomarmos os dados da edição de 2015, quando a amostra foi de 5.012 entrevistados, no período de 24/11 a 14/12/2015, notamos uma melhora com relação a esse resultado – de 0,82 para 1,06.

Esses dados, portanto, podem nos levar a crer que, especificamente com relação à literatura, esta vem desaparecendo do espaço educacional. Entretanto, considerando os novos suportes de texto na sociedade atual, além dos inúmeros gêneros nos quais os enunciados se organizam, verificamos que em muitos deles se encontra a presença do literário, ou por meio de adaptações, ou de transposições, como no caso de obras literárias para o cinema, textos e fragmentos poéticos em *blogs*, poemas musicados etc.

Nesse sentido, Cosson (2014) defende que não há um lugar específico para a literatura, uma vez que ela pode se manifestar em qualquer espaço, muito embora o autor entenda a importância do *locus* escolar para a formação de leitores literários. De acordo com esse pesquisador, o ponto nevrálgico desse debate é o próprio conceito que se tem de literatura que, se compreendida exclusivamente pelo viés do cânone, leva-nos necessariamente à tese de que os alunos não leem e que o literário já não tem mais espaço nem na escola, nem na vida dos jovens. Todavia, na perspectiva do letramento literário, pode-se advogar que há um ambiente ampliado para a formação de leitores da construção literária, posto que:

Se pensarmos que a literatura é o uso da palavra para criar mundos ou sentimento de mundo, correspondendo a um uso específico da palavra, valem as transformações em novas manifestações, como o cinema, a canção popular e as HQS, e os novos usos, como dados pelos jovens que se apossam da literatura para outros fins. (COSSON, 2014, p. 23).

Assim, podemos afiançar que, tanto na escola, quanto fora dela, esses atores, de algum modo, vêm experienciando a prática da leitura estética. Podemos, em parte, verificar isso pelos resultados da edição de 2015 da própria pesquisa *Retratos de leitura no Brasil*, que demonstrou uma melhora no perfil do leitor

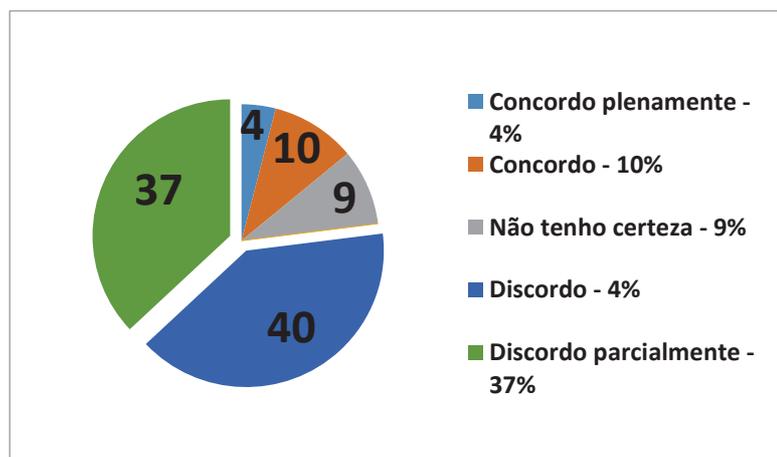
brasileiro. Nesta última edição, houve algumas modificações com relação à anterior de 2011, que buscaram fortalecer a avaliação sobre a utilização de bibliotecas em geral, o uso da *internet* e a prática de leituras em meios digitais. A nosso ver, essas mudanças proporcionaram um aumento de 6% no perfil do leitor brasileiro, que em 2011 era de 50%. Agregue-se a isso, o aumento no nível de escolarização no país:

Outro dado relevante, que pode explicar a elevação nos indicadores de leitura, é o nível de escolaridade dos leitores brasileiros. O percentual de pessoas não alfabetizadas ou que não frequentaram escola formal caiu de 9%, em 2011, para 8%, em 2015. Em contrapartida, em 2011, o número de entrevistados que não estudavam era de 68% e, em 2015, passou para 73%. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p. 2).

Vale ressaltar que nesta pesquisa considera-se leitor aquele que leu um livro inteiro ou partes dele nos três meses anteriores à aplicação da investigação. Embora os resultados, tanto na edição de 2011 quanto na de 2015, possam não se mostrarem tão positivos – média de 53% de brasileiros leitores, tomando como base as duas últimas edições –, essa impressão pode não ser tão negativa se considerarmos a história de escolaridade e de leitura no Brasil, que sempre esteve restrita a pequenos grupos de uma elite.

Convém nos debruçarmos agora sobre as respostas dos participantes acerca da capacidade dos alunos de ensinos Fundamental e Médio para ler e interpretar textos literários. A despeito de, na questão anterior, informarem que os discentes leem pouco, aqui os dados nos mostram que a maior parte dos respondentes do questionário creem que os jovens têm condições de fazer a leitura e interpretação do constructo literário. Desse modo, 4 (quatro) concordaram completamente, 10 (dez) disseram apenas concordar, 9 (nove) afirmaram não ter opinião formada. Por outro lado, 37 (trinta e sete) não se mostraram plenamente de acordo com a sentença e 40 (quarenta) discordaram completamente. Os dados concernentes a essa crença estão esquadrihados no Gráfico 31:

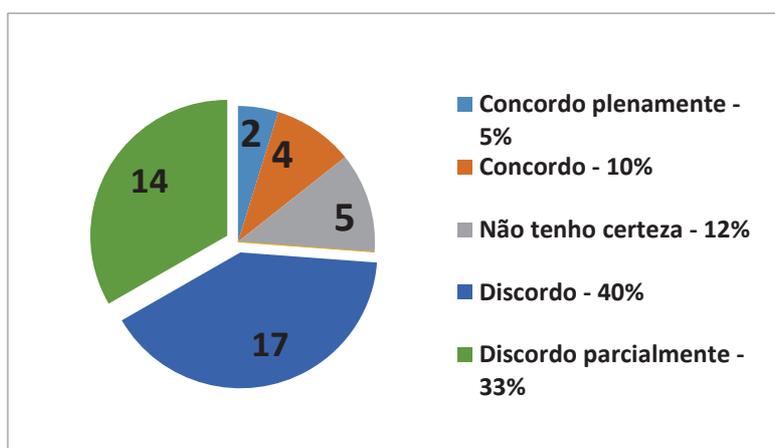
GRÁFICO 31 – Os estudantes da Educação Básica não têm condições de ler e interpretar textos literários⁶⁷



Fonte: Elaborado pela autora.

Quando o recorte incidu exclusivamente sobre os GP, para averiguarmos se, em suas percepções, os estudantes do ensino fundamental e médio conseguem ler e interpretar textos literários, 2 (dois) assinalaram concordarem plenamente com a assertiva, 4 (quatro) afiançaram tão somente concordar e 5 (cinco) afirmaram não ter certeza. Por outro lado, 14 (quatorze) discordaram parcialmente e 17 (dezessete) incondicionalmente. Esses dados estão ilustrados pelo Gráfico 32:

GRÁFICO 32 – Os estudantes da Educação Básica não têm condições de ler e interpretar textos literários, por graduandos-professores⁶⁸



Fonte: Elaborado pela autora.

⁶⁷ Total de participantes: 100 (cem).

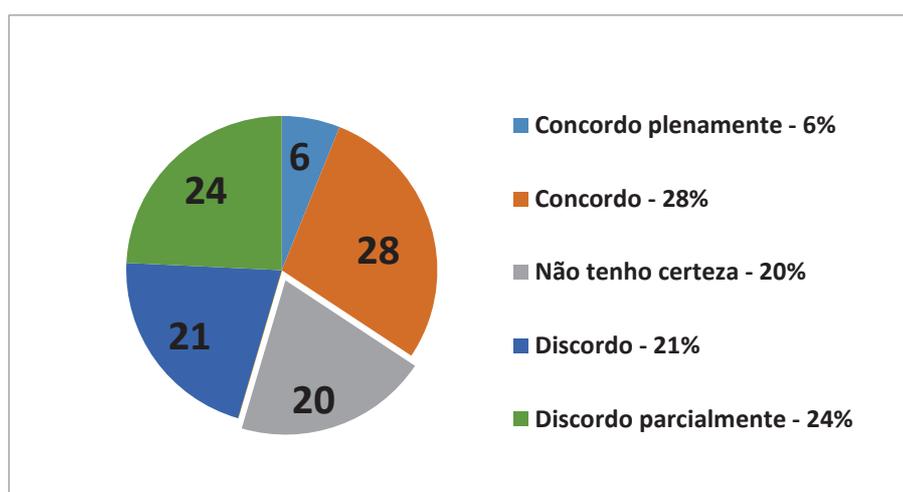
⁶⁸ Universo de declarantes: 42 (quarenta e dois).

Em termos percentuais, as respostas dos GP compreenderam respectivamente a 5% (cinco por cento); 10% (dez por cento); 12% (doze por cento); 40% (quarenta por cento) e 33% (trinta e três por cento). Quando comparados com o padrão das opções registradas pelo conjunto dos participantes, foi possível verificar a inexistência de qualquer desvio-padrão entre uns e outros.

A nosso ver, esses dados se mostram positivos, uma vez que parece estarmos superando, tanto na formação, quanto no exercício do trabalho docente, a falsa ideia de que a literatura é de difícil acesso aos jovens leitores e que, por conseguinte, é reservada para alguns privilegiados. O cerne dessa questão talvez não esteja no fato de os alunos não conseguirem interpretar, mas na prática escolar de se propor uma mesma leitura e se exigirem os mesmos resultados para alunos, cujas competências leitoras em relação ao objeto literário estejam em diferentes níveis. (COSSON, 2014).

Indagados sobre se percebem a existência de relações de conflito entre a escola e a literatura, 6 (seis) asseveraram concordar totalmente e 28 (vinte e oito) assinalaram tão somente anuir com a ideia da existência de um clima conflituoso. Por outro lado, 20 (vinte) declararam não ter convicção para se posicionar ao certo, enquanto 24 (vinte e quatro) apontaram divergir parcialmente e 21 (vinte e um) integralmente. Esses dados estão ilustrados no Gráfico 33:

GRÁFICO 33 – As relações entre a escola e a literatura são conflituosas⁶⁹



Fonte: Elaborado pela autora.

⁶⁹ Dos participantes, 1 (um) não respondeu à questão. O cálculo de participantes passou a incidir sobre 99 (noventa e nove).

Juntos, os concordantes quanto à existência de descompassos entre a escola e a literatura perfizeram 34 (trinta e quatro) declarantes. Já os discordantes somaram 45 (quarenta e cinco), revelando uma discrepância entre uns e outros. Não obstante, entre os primeiros, há supremacia entre aqueles que assinalaram o item “concordo” e, entre os segundos, os que apontaram o indicador “discordo parcialmente”. Importa registrar a forte incidência de declarantes que não tiveram pleno domínio de conhecimento para efetivamente se posicionarem: 20 (vinte) respondentes.

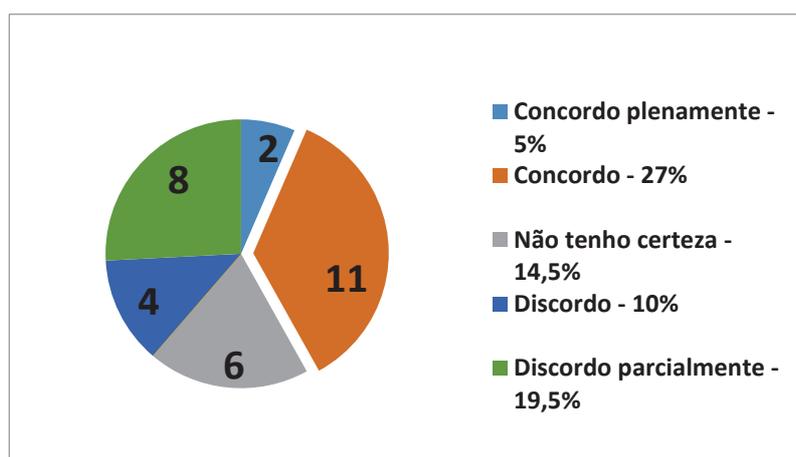
A conjugação desses elementos não nos possibilitou evidenciar uma clara consciência quanto aos históricos conflitos existentes entre literatura e escola, que levam à tão propagada crise entre o discurso pedagógico e o literário, conduzindo professores e mesmo pesquisadores a questionarem se ainda há lugar para a literatura na escola, defendendo muitas vezes que seu objeto ainda permanece no espaço escolar por força de tradição. Os defensores dessa ideia alegam que a literatura nada mais tem a dizer para o público estudantil do século XXI, como se o arcabouço literário historicamente construído pela humanidade e por uma determinada comunidade nada tivesse a nos ensinar.

Cosson (2006), retomando ideias de Zilberman (1990), posiciona-se a favor da ideia de que a literatura é educadora e que, por intermédio dela, temos historicamente nos apropriado de diversos conhecimentos de naturezas distintas. Para o autor, a questão central dessa discussão não seria se a literatura deve ou não estar nos currículos escolares, mas o modo como ela vem sendo trabalhada nos ensinos Fundamental e Médio que, muitas vezes, ao invés de aproximar os alunos das práticas leitoras do literário, terminam por distanciá-los delas. Evangelista *et al* (2006) observa que nesse sentido o diálogo entre educadores torna-se produtivo, na medida em que possibilita a discussão sobre como formar discentes leitores de literatura “[...] no bojo de outras práticas de leituras escolares e, assim, focalizar a experiência estética da leitura do texto literário em sua relação com outros ‘modos de ler’ praticados no ambiente escolar. (EVANGELISTA *et al.*, 2006, p. 12, grifo das autoras). Para nós, (re)pensar os modos de ler o texto estético com os educandos no espaço escolar é necessário para superarmos a dicotomia entre o pedagógico e o literário, que se manifesta nas relações conflituosas entre escola e literatura.

Quando os posicionamentos dos GP foram analisados em separado, aqueles que concordaram de modo incondicional somaram 2 (dois) declarantes e aqueles que assinalaram tão somente concordar conformaram 11 (onze). Os que

não souberam ao certo constituíram 6 (seis) respondentes. Aqueles que discordaram parcialmente compreenderam 8 (oito) participantes e os que indicaram estar em desacordo absoluto, 4 (quatro). (GRÁFICO 34):

GRÁFICO 34 – As relações entre escola e literatura são conflituosas, por graduandos-professores⁷⁰



Fonte: Elaborado pela autora.

No que concerne ao posicionamento dos GP quanto à existência de uma relação conflituosa entre literatura e escola, os que concordaram incondicionalmente representaram, em termos percentuais, 5% (cinco por cento). Os que assinalaram o quesito “concordo” corresponderam a 27% (vinte e sete por cento). Os que registraram não ter convicção somaram 14,5% (quatorze e meio por cento). Os que apontaram discordar parcialmente conformaram 19,5% (dezenove e meio por cento) e os que assinalaram “discordo” demarcaram 10% (dez por cento).

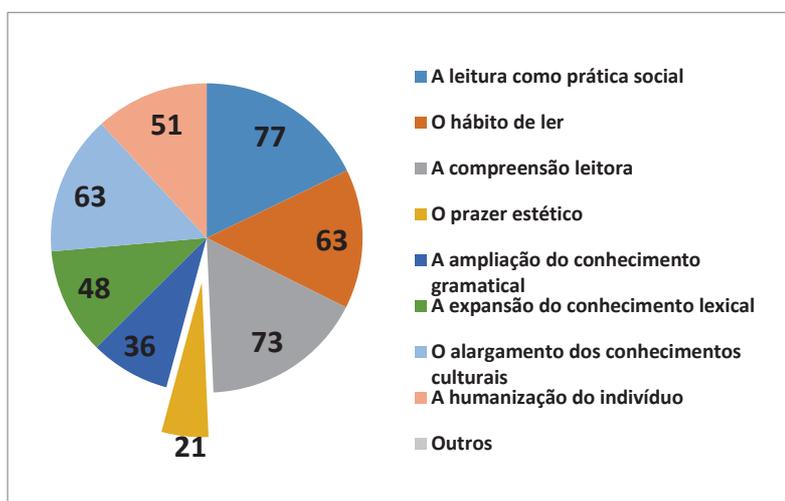
As alterações mais significativas que ocorreram entre os posicionamentos da totalidade dos estudantes das disciplinas de Estágio e as percepções específicas dos GP se manifestaram nos quesitos “discordo” e “discordo parcialmente”. Quando os estudantes foram tomados em conjunto, 21% (vinte e um por cento) assinalaram discordar da proposição e 24% (vinte e quatro por cento) discordaram parcialmente, perfazendo um total de 45% (quarenta e cinco por cento) de discordantes. Quando os GP se constituíram em um recorte, esses percentuais foram reduzidos para 10% (dez por cento) e 19,5% (dezenove e meio por cento) respectivamente, perfazendo um total de 29,5% (vinte e nove e meio por cento). Esperava-se que a experiência

⁷⁰ Um dos participantes não respondeu à questão. O universo de declarantes é de 41 (quarenta e um).

profissional lhes permitisse enxergar o alcance do conflito existente entre a instituição escolar e a literatura, todavia não foi o que aconteceu, uma vez que os GP não observam um descompasso entre o discurso pedagógico e o literário. Os momentos das autoconfrontações certamente se configuraram como instâncias para que essas percepções dos GP pudessem ser aclaradas e melhor analisadas, conforme verificaremos no próximo capítulo.

Questionados sobre quais os objetivos para o uso do texto literário nas salas de aula da Educação Básica, os declarantes, cientes de que podiam assinalar mais de um quesito, assim se posicionaram: 77 (setenta e sete) apontaram a leitura como prática social; 63 (sessenta e três) o hábito de ler; 73 (setenta e três) a compreensão leitora; 21 (vinte e um) o prazer estético; 36 (trinta e seis) a ampliação do conhecimento gramatical; 48 (quarenta e oito) a expansão do conhecimento lexical; 63 (sessenta e três) o alargamento dos conhecimentos culturais e 51 (cinquenta e um) a humanização do indivíduo. (GRÁFICO 35)⁷¹:

GRÁFICO 35 – Objetivos para o uso do texto literário nas salas de aula da Educação Básica⁷²



Fonte: Elaborado pela autora.

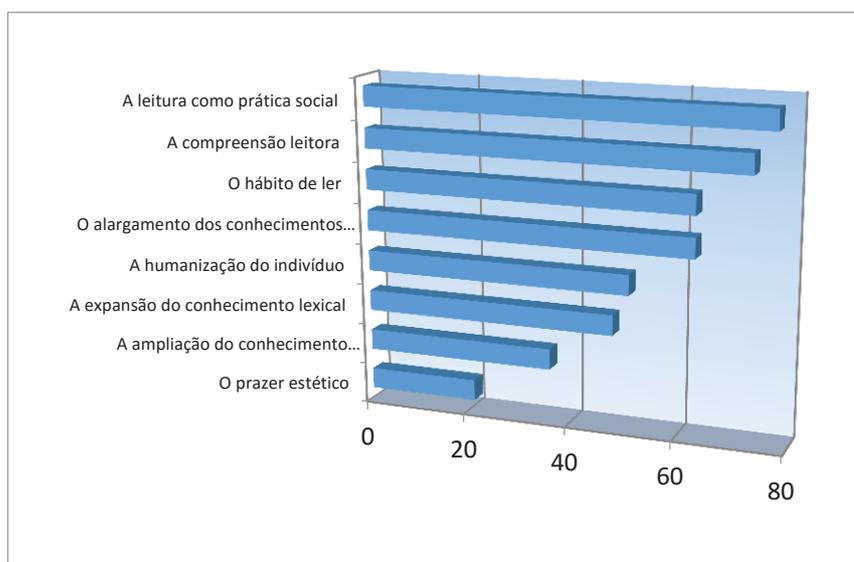
O estímulo, para que assinalassem os objetivos da utilização do texto literário nas salas de aula da Educação Básica dentro do que considerassem relevante, os conduziu, coletivamente, sem que essa fosse suas intenções, a ranquear as competências a serem adquiridas pelo aluno na escola por meio da

⁷¹ Nos gráficos de 35 a 38, os valores em percentuais não estão representados, uma vez que o participante podia responder a mais de uma opção.

⁷² Total de declarantes: 100 (cem).

leitura literária. O Gráfico 36 ilustra a ordem das prioridades assinaladas pelo corpo daqueles estudantes que cursavam as disciplinas de Estágio do Curso de Letras:

GRÁFICO 36 – *Ranking*: Objetivos para o uso do texto literário nas salas de aula da Educação Básica⁷³



Fonte: Elaborado pela autora.

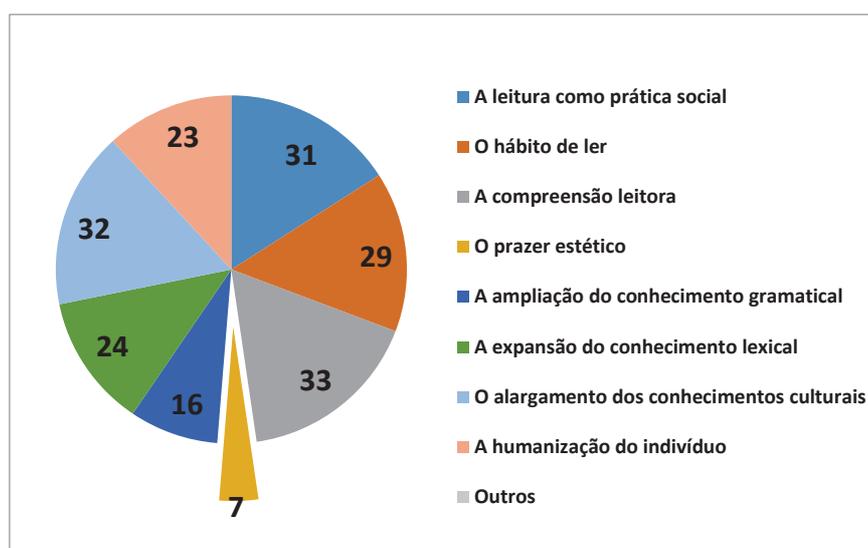
Ao desenvolvermos a análise sobre o *ranking* dos objetivos propostos pelos estudantes de Estágio do Curso de Letras da UECE para o uso do texto literário na Educação Básica, observamos que houve uma incidência em objetivos que nos remetem a uma noção de leitura como prática social, compreensiva e direcionada ao hábito de ler. Em seguida, assinalaram a ampliação de conhecimentos e a humanização do leitor. Depois vieram os saberes lexicais e gramaticais. Por fim, como última opção, assinalaram que o objetivo da leitura literária seria desenvolver no aluno o “prazer estético”. É como se a leitura literária remetesse o agente leitor preferencialmente para práticas sociais e humanísticas e para a aquisição de conhecimentos ligados à forma da língua, em detrimento do prazer advindo do gozo literário.

Quando realizado o recorte para verificarmos especificamente o posicionamento dos GP, quanto aos objetivos do uso do texto literário nas salas de aula da Educação Básica, verificamos que 31 (trinta e um) assinalaram a leitura como prática social; 29 (vinte e nove) apontaram o hábito de ler; 33 (trinta e três) a

⁷³ Universo de pesquisados: 100 (cem). Os participantes podiam assinalar mais de uma opção.

compreensão leitora; 7 (sete) o prazer estético; 16 (dezesesseis) a ampliação do conhecimento gramatical; 24 (vinte e quatro) a expansão do conhecimento lexical; 32 (trinta e dois) o alargamento dos conhecimentos culturais e 23 (vinte e três) a humanização do indivíduo. Esses dados podem ser visualizados no Gráfico 37:

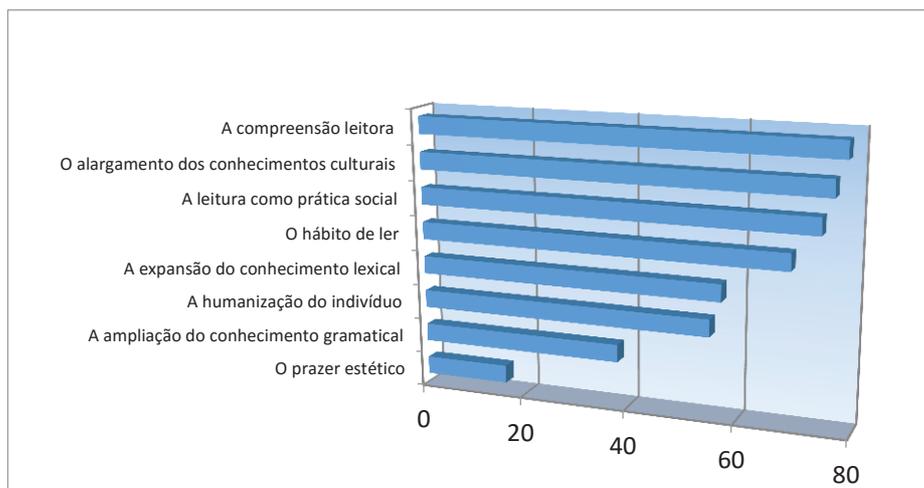
GRÁFICO 37 – Objetivos para o uso do texto literário nas salas de aula da Educação Básica, por graduandos-professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Quando o recorte incidu sobre o que pensam os GP quanto aos objetivos do uso do texto literário na Educação Básica, verificamos que ocorreram algumas alterações na ordem do *ranking*. O Gráfico 38 nos possibilita visualizarmos, na óptica dos GP, a ordem dos objetivos a serem alcançados pela leitura do texto literário:

GRÁFICO 38 – *Ranking*: Objetivos para o uso do texto literário nas salas de aula da Educação Básica, por graduandos-professores⁷⁴



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao realizarmos um paralelo entre o *ranking* estabelecido com base no que pensam os estudantes de Estágio e os GP em particular, observamos que existiram alterações nas colocações sobre os objetivos da leitura literária nas salas de aula da Educação Básica, no entanto o que mais nos chama a atenção não são as primeiras posições, mas coincidências quanto à última colocação, que parece revelar que os formandos em Letras não abrangem o “prazer estético” como um dos propósitos a ser alcançado pelo aluno advindo da prática da leitura literária.

No que diz respeito ao penúltimo item presente nos Gráficos 36 e 38, detectamos uma contradição dos respondentes, se tomarmos como elemento de análise a comparação com os dados demonstrados nos Gráficos 27 e 28. Quando solicitados a se posicionarem quanto à importância do texto literário como recurso para as aulas de gramática (TEXTO LITERÁRIO E ENSINO: QUESTÃO e), verificamos que havia o predomínio dos concordantes: 40 (quarenta) apontaram o quesito “concordo” e 37 (trinta e sete) “concordo plenamente”. Somados, eles conformaram 77 (setenta e sete) indicações. Para completar o quadro, 10 (dez) marcaram “não tenho certeza”, 8 (oito) “discordo parcialmente” e 5 (cinco) “discordo”. (GRÁFICO 27).

Ao produzirmos o recorte sobre os GP, percebemos que 20 (vinte) afirmaram “concordo plenamente”, 15 (quinze) “concordo”, 3 (três) “não tenho certeza”, 2 (dois) “discordo parcialmente” e outros 2 (dois) “discordo”. Em termos

⁷⁴ Total de declarantes: 42 (quarenta e dois).

percentuais, o primeiro corresponde a 47% (quarenta e sete por cento), o segundo a 36% (trinta e seis por cento), o terceiro a 7% (sete por cento) e os dois últimos equivalem cada um a 5% (cinco por cento). (GRÁFICO 28).

Conforme salientamos, os concordantes adicionados perfizeram 83% (oitenta e três por cento). Os que discordavam da assertiva do uso do texto literário como recurso didático para o ensino da gramática compreenderam, tão somente, 13% (treze por cento), configurando essa crença. A contradição entre esses dados e a condição de coletivamente os GP assinalarem a “ampliação de conhecimento gramatical” em penúltimo lugar, no *ranking* dos objetivos a serem alcançados por meio da leitura literária, só pôde ser dirimida, pelo menos com as participantes primordiais da pesquisa, por meio das entrevistas e das sessões de autoconfrontação.

No que diz respeito ao “prazer estético”, conforme já nos reportamos, ele ocupou a última posição nos dois levantamentos, tanto entre os estudantes das disciplinas de Estágio, quanto entre os GP. Entre os primeiros, alcançou um percentual de 21% (vinte e um por cento) das indicações e em meio aos últimos obteve, tão somente, aproximadamente 17% (dezessete por cento). Esse declive da dimensão estética nas sinalizações dos GP se configurou em mais um elemento de verificação quando do momento das entrevistas e autoconfrontações.

4.2 CRENÇAS DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Neste tópico, apresentamos os dados coletados por meio das entrevistas com as graduandas-professoras, participantes privilegiadas da pesquisa, analisando as crenças que professam acerca da leitura literária no Ensino Fundamental. Para tanto, tomamos como ponto de partida para suas observações o questionário (APÊNDICE A) que responderam acerca das crenças dos alunos de Estágio da UECE. Nosso intento foi possibilitar que ampliassem algumas questões que julgamos necessárias para o entendimento de suas crenças, ou mesmo que elas considerassem importantes para aclarar suas respostas no instrumento. Para efeito de exposição, nas subseções vindouras, refletiremos sobre cada temática que avaliamos relevante para efeito de análise.

4.2.1 Literatura não se ensina, se vivencia

De acordo com o que já aprofundamos nesta Tese, avaliamos que uma das crenças que, a nosso ver, pode comprometer sobremaneira o ensino literário na escola é a da impossibilidade de se tomar a literatura como elemento de ensino e aprendizagem, vendo-a como artefato sacralizado, desconsiderando, assim, seu efetivo objeto de estudos que é a leitura literária. Decorrente desse pressuposto, buscamos averiguar como esta crença se apresenta junto aos graduandos de Letras da UECE, o que já demonstramos e analisamos na seção anterior. Não obstante, julgamos necessário que as participantes primordiais da pesquisa ampliassem suas observações acerca desta questão.

Assim, no momento da entrevista, perguntamos à GP1 por que havia respondido no questionário (APÊNDICE A) que concordava com a assertiva que intitula esta subseção e ela assim se reportou:

- Eu costumo achar, assim, que ensinar a literatura+ é aquela coisa: “tem gente que tem o dom, tem gente que não tem! ”. Eu, por exemplo, eu acredito que eu não tenho o dom de ensinar literatura. Porque eu conheço+, tenho ótimos amigos, que eles são professores de literatura. Assim, que eles, até quando eles+ até na própria leitura parece que eles estão encenando, eles não estão lendo. Eu acho+ que é+ meio que ligado ao emocional. Não sei, mas ensinar literatura é dom. Ou você tem ou não tem. Eu acho que, por isso fica difícil essa questão de: “você passar pra mim”. Eu não tenho o dom de ensinar literatura. Eu tenho que trazer textos é+ a literatura eu gosto assim pra mim. Assim, mas pra ensinar, eu acho que eu não consigo. Quando eu vou dar aí aula numa escola do Estado, eu não vou colocar aula de literatura pra mim, porque é bem complicado. Ou você tem ou não tem!⁷⁵ (GP1).

Observemos que a GP1 demonstra corroborar a crença em tela, afirmando que, para ensinar literatura, o professor tem que possuir um “dom”, uma habilidade especial e individual, imanente. A participante é contundente, ao afirmar que ou se tem, ou não se tem esse dom, e se coloca na posição de um formando que não se sente capaz de conduzir o ensino de literatura na escola, apontando, inclusive, para uma postura futura de não lecionar esta disciplina.

Na nossa visão, tal entendimento é extremamente preocupante para a futura formação de leitores literários nos ensinos Fundamental e Médio, uma vez que um graduando, de oitavo semestre, já próximo a se tornar professor, deveria ter tido

⁷⁵ Todas as transcrições presentes ao longo da Tese, além de estarem orientadas pelo Quadro de Transcrições, exposto no capítulo anterior, mantiveram as marcas de oralidade e as inadequações, do ponto de vista da gramática normativa, como forma de tornar os depoimentos mais fidedignos.

um processo formativo que o preparasse, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, para atuar no ensino de língua e de literatura – conforme preveem as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras – e o demovesse de tal crença. Isso porque, conforme refletimos no Capítulo 2, as crenças são passíveis de serem modificadas pelo caráter dinâmico e social que têm. Nossa preocupação também se justifica em virtude de que entendemos – e já afiançamos anteriormente – que as crenças adquiridas na graduação orientam a prática dos futuros professores.

Ademais, percebemos no discurso da GP1 que ela atribui à pergunta feita um contexto bem específico que é o da literatura enquanto disciplina no Ensino Médio e não como objeto de estudos presente ao longo da vida estudantil dos alunos da Educação Básica. A nosso ver, subjaz em sua fala uma crença de que ensinar literatura está circunscrito tão somente à disciplina nas séries terminais. Essa crença possivelmente é oriunda de uma “[...] discrepância entre o que se entende por literatura nos dois níveis de ensino [...]” (COSSON, 2006, p. 21). Se, no Fundamental, o sentido é amplo, contemplando inúmeras produções poéticas e/ou ficcionais; no Médio, restringe-se o entendimento e o limita mais propriamente ao ensino da história da literatura brasileira. (*Ibid.*). Diante disso, indagamos à nossa participante sobre o fato de que, nas aulas de Língua Portuguesa, os textos literários também estão contemplados. Em resposta, a entrevistada se remete à falta de orientação no processo de formação:

- Tá. Mas, nas aulas de Língua Portuguesa, os textos literários, eles também estão contemplados lá, né? (P).
- Isso, eles estão contemplados, daí, você já+ volta ao que eu falei anteriormente, eu não fui orientada a fazer isso, como é que eu vou fazer? (GP1).

Na resposta, embora reconhecendo a presença da literatura nos demais níveis de ensino, GP1 reitera sua “inaptidão” para o trabalho pedagógico com o texto literário e refere-se a uma crítica anteriormente feita ao seu processo de formação que, segundo ela, não a preparou adequadamente para ensinar o objeto estético da palavra. Além disso, avalia que não tem como dar uma boa aula, uma vez que os modelos, inclusive de professores, que tem na Universidade não a favorecem para uma prática mais diferenciada.

- Mas, assim, eu vejo os professores e “meu Deus do céu”↑. Então, eu não quero ser uma professora dessas não. Mas como não ser uma professora dessas? Se eu estou sendo ensinada desse jeito? É+ quem é que vai me orientar, é+ dar uma aula diferenciada? Quem é que vai me orientar a usar um texto, numa sala de aula? Eu não sei, eu acho que esse é o problema de muitos professores de hoje. Se você é ensinado daquele jeito, você também ensina daquele jeito. [...] Você tenta é+ que nem eu, eu tento

mudar, algumas vezes eu passo horas e horas+ mas eu sinto a dificuldade de planejar uma aula que seja mais interessante que junte a gramática, que junte a literatura, que faça aquela coisa maravilhosa que a gente vê nos livros de teoria, mas eu num (*reflete*), você não tem muita noção, ...(GP1)

Por suas palavras, percebemos que GP1 se ressentida de uma preparação que melhor a conduza para um planejamento e uma atuação docente mais significativos para si e seus alunos. Ela direciona suas observações para os professores formadores, atestando a existência de um “círculo vicioso”, em que, ao não prepararem suficientemente os formandos, estes tenderão a reproduzir com seus futuros discentes aquilo que aprenderam na Universidade e como aprenderam. Além disso, nossa participante apresenta sua experiência individual de buscar planejar uma aula, de modo a colocar em prática aquilo que estuda nos manuais de metodologias de ensino da língua, mas – parece-nos – sem grandes resultados.

Tal qual GP1, GP2 também afirmara no questionário que concordava que *não se ensina literatura, mas se vivencia*. Diante disso, quando do momento da entrevista, pedimos que ela ampliasse mais essa visão e ela assim se manifestou:

- [...] Porque, eu acredito literatura como vivência, você+ é muito intimista, você lê e você mesmo tira as conclusões e você+ sente o que está ali. E às vezes ensinar é muito complicado++, ensinar literatura, criar esses sentidos. Aguçar esses sentidos é mu-i-to difícil, por isso que eu digo assim, que “vivenciar seria uma opção”↓. Mas+++ , sinceramente eu ainda não encontrei uma maneira de+ de++ (*faz gestos com as mãos, como se buscasse um sentido no seu pensamento*) fazê-los sentir esse gosto (*faz gestos, mostrando que é complicado*). Não sei, ensinar é complicado. Talvez interpretar seja mais fácil, mas essa literatura sentida é mais difícil (*parece refletir sobre o que disse*). (GP2).

A despeito da concordância entre as duas participantes da pesquisa, percebemos pelas palavras de GP2 que ela, ao se referir à literatura, não a toma como disciplina, mas como efetiva leitura da obra literária. Suas palavras parecem corroborar as de sua colega, quanto à dificuldade de ensinar ao aluno o texto literário, entretanto não direciona seu raciocínio exatamente para a formação, mas para o caráter singular desse constructo textual, cujos objetivos educacionais deveriam estar ancorados no prazer estético e na compreensão das produções literárias como artefatos culturais. (JOUVE, 2012).

Com base na busca por essa leitura estética, Paulino (2010) tece uma crítica à formação dos professores, reconhecendo a dificuldade deles em “[...] trabalhar leitura, com o imaginário, isto é, trabalhar as diferentes leituras possíveis, sem anular as diferenças, as dúvidas e as emoções [...]” (PAULINO, 2010, 135), uma vez que não lhes ensinaram esses procedimentos metodológicos no processo

formativo. Parece-nos que é a isso que GP2 faz alusão, quando afirma que é mais fácil ensinar a interpretar do que a fazer os alunos adquirirem o gosto literário. Provavelmente aí reside a sua crença da literatura exclusivamente como vivência. Diante dessa sua observação, travamos com ela o diálogo que segue:

- Tá. Mas, aí assim, Você parte então+ do pressuposto de que o texto literário não++ não+ pode ser ensinado, não tem como ele ser ensinado? (P);
- Não, tem sim! A literatura na interpretação na++, talvez relacionando com o cotidiano, sim. Mas, a literatura como gosto literário, não. (GP2);
- Tá, então+ é+ é+. Deixa eu ver se eu entendi. Você acha que não teria como, em tese, se, é+, ensinar, desenvolver o gosto literário dos alunos. É isso? Ou eu tô errada? (*risos*). (P);
- Não, não é desenvolver, ele pode até gostar durante as aulas. Mas assim, a busca dele é fora da sala, não vai ser aqui. O gosto que ele vai criar não vai ser aqui dentro, vai ser lá fora++. (GP2).

Apesar de GP2 asseverar que o texto de literatura pode ser ensinado e o gosto desenvolvido, ela ressalva, de forma difusa, que o aluno adquire seus interesses literários fora da escola e restringe o processo interpretativo como aquilo que pode ser ensino e aprendizagem na escola. Ela aparenta fazer uma cisão entre interpretar e apreciar esteticamente a obra literária no âmbito escolar.

Embora concordemos que os gostos literários de cada leitor não estão circunscritos exclusivamente à escola, entendemos que eles podem ser desenvolvidos no aluno, por meio de um trabalho de seleção textual e de análises interpretativas que possibilitem o encontro dos discentes com produções estéticas de qualidade, representativas de universos socioculturais diversos. Isso não significa dizer que esse trabalho do professor redunde numa unanimidade dos alunos com relação à determinada obra, posto que suas expectativas leitoras são distintas, porque fruto da história individual e leitora de cada um. Não obstante, isso deveria se constituir como elemento motivador para o trabalho docente, e não como argumento para a construção de uma crença que leva os jovens a cada vez mais se afastarem da literatura na escola.

Se tomarmos as ponderações de GP1 e GP2 e os dados demonstrados na seção anterior que revelaram que mais de 50% (cinquenta por cento) dos estudantes das turmas de Estágio concordam ou concordam plenamente que literatura não se ensina, simplesmente se vivencia, podemos inferir que esta crença é bastante forte no processo formativo destes alunos, o que nos leva a deduzir que a formação literária deles está ancorada numa visão de literatura como objeto superior, sacralizado, ao qual nem todos têm condições de acessá-lo.

4.2.2 A linguagem do texto literário é difícil

Decorrente das observações das GP sobre a subseção anterior e do que haviam respondido no questionário (APÊNDICE A), solicitamos-lhes que comentassem suas respostas acerca da dificuldade da linguagem literária. Ambas haviam concordado parcialmente com essa assertiva e, assim, se manifestaram:

- Discordei parcialmente, porque alguns são, outros não. Alguns eu já tenho mais facilidade, outros+ por exemplo, a literatura brasileira, eu acho um pouco mais fácil, mas quando eu vou pra portuguesa+ aí eu já sinto uma coisa bem mais diferente [...] Aí, já vira um bicho de sete cabeças, daí, eu: “não, eu não vou usar isso aqui não”↓. (GP1);

- Aí, eu falei por mim↓ (risos). Mas talvez pelos meus alunos, dependendo do texto seja, ▼ seja difícil, eu acho▼. Porque, ano passado, eu tive a experiência de ler com eles *Iracema* e eles acharam, de cada página, tipo umas cinco buscas de palavras que eles não sabem. E as frases também, eles ficavam confusos, tinha que ler novamente. Aí, dependendo do texto ▼ é bem complicado▼, sim, a leitura. (GP2).

Observemos que as duas GP partem de suas percepções e experiências individuais para apresentarem suas conclusões. GP1 fala da própria dificuldade quanto ao estudo de textos pertencentes à literatura portuguesa, enquanto GP2 relata uma experiência por que passou com seus alunos, frente à leitura de um clássico da literatura nacional. A primeira, tendo como ponto de partida sua própria dificuldade, afiança não ter como levar para os discentes textos com os quais ela mesma não se sente segura, textos “bicho de sete cabeças”. Obviamente que, para o docente estudar determinado conteúdo com seus alunos, ele precisa estar seguro, na medida em que na condição de “[...] professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância, se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”. (FREIRE, 1998, p. 107). É sobre isso que nos fala a GP1.

A segunda GP, por sua vez, trata dos obstáculos por que seus alunos passaram, diante de uma determinada leitura, em virtude do vocabulário e da estrutura sintática empregados no texto. Essa questão está diretamente relacionada com a seleção dos materiais a serem estudados em sala de aula, que devem estar em conformidade com o nível da turma, além de buscarem atender aos horizontes de expectativa dos alunos, especialmente, quando se trata de leitura literária. Quando advogamos isso, não defendemos que eles devam ler exclusivamente aquilo que querem, mas que o trabalho literário seja realizado, passo a passo,

levando em conta uma diversidade de produções que os conduzam ao letramento literário, por meio da ampliação de seus “horizontes de leitura”, incluindo aí os textos canônicos, posto que “[...] crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas”. (COSSON, 2006, p. 35).

Nesse sentido, defendemos que, no universo de leituras propostas para os estudantes de Ensino Fundamental, devam estar também contempladas as produções clássicas, como forma de garantir o papel da instituição escolar de agenciadora de letramentos, por meio do contato dos alunos com textos representativos de nosso universo sociocultural, além de proporcionar-lhes uma educação literária que os encaminhe para a autonomia na formação de seus gostos estéticos.

[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO, 2001, p. 13, grifo do autor).

Convém chamarmos a atenção para as palavras de Calvino, quando advoga que os alunos devam conhecer “bem ou mal” os clássicos. Entendemos que a defesa do autor é de que o contato com esse tipo de construção estética seja garantido pela instituição de ensino, de modo a ampliar o universo literário dos estudantes, o que não deve significar dizer que se realize um trabalho pedagógico sem planejamento ou sem uma metodologia específica para o ensino literário.

Considerando essas premissas, perguntamos à GP1 se ela acreditava que o gênero influenciava na dificuldade dos alunos para a realização de determinadas leituras. Diante da questão, ela respondeu afirmativamente:

- Também o gênero, ele influi muito, né? Quando você não compreende o gênero, você acaba que não entendendo nada. Você não consegue compreender a função dele aí, pronto. [...] Sim, é+ os gêneros que a gente costuma ver no dia a dia acaba que virando rotina, a gente já conhece++ agora, é+ esses, assim, que são um pouco mais distantes, que a gente não consegue ver no dia a dia, no cotidiano, ‘num sei o que...’ já se tornam um pouco mais difíceis. [...] (GP1).

A resposta de GP1 nos remete aos escritos de Marcuschi (2008), quando, ao tratar sobre o ensino dos gêneros textuais na escola, questiona se existem aqueles ideais para serem estudados no ambiente escolar e responde que, em princípio, não há. Entretanto, pondera que seja “[...] provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais

formal, do mais privado ao mais público e assim por diante [...]”. (MARCUSCHI, 2008, 207). Essa observação do autor é também apropriada para o estudo dos gêneros literários.

Nesse sentido, as ponderações de nossa interlocutora corroboram esse ponto de vista, quando ela assevera que os gêneros com os quais os alunos têm menos contato no cotidiano mostram-se mais difíceis para eles. Não obstante, se reconhecemos que existam alguns textos que sejam mais complexos, pelos aspectos formais ou temáticos, pelo gênero, pela linguagem empregada, pelo estilo de época ou mesmo individual do autor, entendemos que isso deve ser motivo para um trabalho pedagógico mais atento com relação à seleção dos textos e à metodologia aplicada para o estudo deles em sala de aula. É isso o que nos revela GP2, quando lhe perguntamos se o fato de existirem gêneros mais complexos poderia se constituir como impeditivo para não se trabalhar com textos literários com os alunos e ela responde: “- ▼Não▼, com certeza não! ↓ Não do meu entendimento. É uma+ pode até ser trabalhado como pesquisa, [...], linguagens que são difíceis pra eles.” (GP2).

Desse modo, a participante defende que existam estratégias para o estudo da leitura literária, apesar de demonstrar isso de modo amplo e genérico. Bordoni e Aguiar (1988) há muito já reivindicam a necessidade de uma metodologia para o ensino e a aprendizagem do texto literário e ressaltam que ela deva estar ancorada não em um modelo, mas em um conjunto de métodos que possam ser aplicados, considerando as especificidades de cada produção e as expectativas dos alunos, entretanto sem o professor “[...] renunciar à sua função de orientador do processo educativo.” (BORDONI; AGUIAR, 1988, p. 42).

Sendo assim, as autoras colocam em foco a condição capital do docente no processo de formação literária dos estudantes, na medida em que cabe a ele transformar “[...] saberes em *conhecimento*. Um *saber* não se torna efetivamente *conhecimento*, a não ser que seja objeto de reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência”. (JOUVE, 2012, p. 137, grifos do autor). Compete ao professor, portanto, ser o mediador no processo de transformação de seus alunos, levando-os a autonomamente ressignificarem os saberes literários a que tiveram acesso, por meio da leitura da obra estética.

4.2.3 Os alunos da Educação Básica não leem

Conforme já afirmamos na parte introdutória desta Tese, existe uma crença de que os estudantes não leem e, por consequência, não têm condições de ler e interpretar textos em geral e, particularmente, os literários. Acerca dessas questões, a GP1 havia concordado com essa assertiva ao responder o questionário (APÊNDICE A). Diante disso, solicitamos-lhe que comentasse um pouco mais sobre sua posição:

- [...] + eu acabo que meio que comprovando isso daí, na realidade mesmo, porque eu chego perguntando pra eles de um autor: você já+ de um livro clássico que todo mundo conhece. Eles não sabem o título, né. Não conhecem nem o título do livro. Aí, eu: “Mas vocês já ouviram falar do autor tal?”, aí, eles: “Tia, eu acho que uma vez, já!” Aí, eles gostam mais de ler essas coisas que eles veem na *internet* e aí eu acho que+ não é tão voltado pra literatura↑. E+ a leitura deles é meio que superficial, por exemplo: eles veem uma matéria, por exemplo no *facebook*, eles só leem a+ o título e passam. [...] Então, eu não acredito que eles sejam leitores, bons leitores+ leitores assíduos, não. (GP1).

As observações de GP1 têm por base sua própria experiência, na condição de professora do Ensino Fundamental, em que convive com alunos que não demonstram um repertório leitor suficiente. Assim, ela faz referência a um modo de leitura específico dos meios digitais, no qual os estudantes tendem a ler de forma mais aligeirada e superficial, comprometendo a formação leitora deles no que diz respeito à assiduidade e à qualidade da leitura.

Cumpramos destacamos as ponderações que fizemos com relação a isso na introdução desta Tese, quando afirmamos que, do nosso ponto de vista, o fato de entendermos que os alunos hoje em dia leem mais do que em tempos passados, de fato, não lhes garante a condição de leitores maduros e críticos. Daí o papel fundamental da escola e do professor como agentes de formação de leitores em geral e também literários, a fim de torná-los capazes de ler os textos e o mundo, para com eles dialogarem e neles atuarem.

Decorrente dessas observações de GP1, perguntamos-lhe por que ela havia respondido no questionário (APÊNDICE A) não ter certeza de que os alunos da Educação Básica não têm condições de ler e interpretar textos literários. Ela assim se manifestou:

- [...] + pela última aula que eu+ passei pra eles, era um texto+ uma aula sobre texto narrativo, e eu trouxe um conto *Venha ver o pôr do Sol*, da Lygia Fagundes Telles, [...] E uma das questões me chamou muita atenção, eles+ uma questão que eu coloquei, eu pedi pra que eles procurassem no texto

uma expressão que indicava o tempo da narrativa, e eles não conseguiram achar, e tava lá bem claro, [...] Aí, depois que a gente leu, várias e várias vezes, eu fui ler com eles e, na parte do texto que tinha a resposta, que eu dava uma ênfase maior, foi que eles↑: “Ah, tá! É essa daqui!”. É, eles não conseguiram interpretar+ não+ algumas perguntas eles tiveram muitas dificuldades. (GP1).

Mais uma vez o que conduz os comentários de GP1 é a sua vivência com a turma na qual leciona. Embora tenha inicialmente afirmado não ter certeza acerca dessa crença, quando relata o episódio no qual os alunos tiveram dificuldades para chegar a uma determinada resposta solicitada pela professora, parece-nos que ela reconsidera sua posição, tendendo a demonstrar que eles realmente têm dificuldades para interpretar produções literárias.

Quanto à GP2, ela havia discordado parcialmente da crença em tela, considerando também a realidade com a qual convive.

- [...] muitos vêm com problemas+, eu estava com o nono ano, mesmo no nono ano, muitos vêm ainda com problemas seríssimos de leitura. Como eu já disse antes, eles chegam silabando↓. E+ eles precisam ainda melhorar essa leitura deles, pra conseguir interpretar, pra chegar no nível de cognição, que eles consigam ler e entender o que estão lendo. Porque, por enquanto, alguns chegam com dificuldade até pra decodificar, o que é muito sério↓. (GP2).

GP2 nos revela uma situação seriíssima da realidade educacional brasileira, na qual os alunos têm concluído o Ensino Fundamental ainda com dificuldades de decodificação do signo linguístico. Apesar de entendermos que a leitura não se resume exclusivamente à decodificação, conforme discorremos amiúde, no Capítulo 2, assim como apresentamos nossa concepção de leitura enquanto um processo complexo de produção de sentidos no qual está envolvida uma série de elementos que se entrelaçam para a compreensão leitora, não se pode prescindir do reconhecimento do código linguístico para a leitura de um texto verbal. Até porque, quando somos orientados a ler formativamente, um dos modos de leitura que deve ser desenvolvido nos alunos é o *ler para aprender a ler*, que, para além de um exercício mecânico de deciframento, consiste em estratégia de monitoramento do próprio ato leitor.

[...] a leitura de aprendizagem. Longe de ser uma prática restrita aos leitores iniciantes que precisam adquirir habilidades específicas de decodificação do código escrito, esse tipo de leitura consiste em toda reflexão que se faz do processo da leitura no próprio momento da leitura. Trata-se de uma metaleitura que permite ao leitor conhecer e controlar seus mecanismos de leitura e, assim, aprimorá-los. (COSSON, 2014, p. 48-49).

Portanto, embora não sendo o reconhecimento do código linguístico sinônimo de compreensão leitora, ele se constitui como condição *sine qua non* para uma efetiva leitura verbal, considerando inclusive as observações feitas por teóricos como Jouve (2002), sobre cujas apreciações refletimos no segundo capítulo desta Tese.

Faz-se mister destacarmos que, apesar da realidade descrita por GP2, ela afiança que, dependendo do trabalho realizado em sala de aula, os alunos podem alcançar a interpretação de textos literários: “- Eu acho que sim, pelo que eu tenho trabalhado, sim”. (GP2). Sua afirmação e experiência vão ao encontro da defesa da literatura como imprescindível para se desenvolver no educando uma leitura formativa, em função dos díspares temas e das inúmeras formas que organizam o discurso literário. (COSSON, 2014). Acreditamos que isso se dá, porque sendo ele “[...] menos língua, no sentido de um sistema gramatical determinado, e mais linguagem, compreendida como competência de fazer o mundo com palavras, a literatura não tem outro limite que a própria capacidade humana de significar.” (*Ibid*, p. 49).

4.2.4 O conflito entre escola e literatura

De acordo com os dados que coletamos e demonstramos por meio do Gráfico 34, na seção anterior, verificamos que do total de graduandos-professores que responderam ao questionário (APÊNDICE A) apenas 10% (dez por cento) revelaram discordar da crença de que existe um conflito entre o discurso pedagógico e o literário. Além desses, 15% (quinze por cento) declararam não ter certeza sobre a questão.

Quanto às participantes privilegiadas de nossa pesquisa, GP1 concordou completamente com a assertiva e GP2 discordou parcialmente. Enquanto a primeira direcionou seus comentários para sua vivência de estudante de Ensino Médio, às vésperas de prestar vestibular para a Universidade Federal do Ceará – UFC, e ser obrigada a ler algumas obras previstas para o exame; a segunda referiu-se à baixa carga horária escolar disponibilizada para a disciplina de Literatura no Ensino Médio.

- É++ eu acho que muitas vezes o discurso pedagógico, ele vai na contramão... Lembrei agora da minha época de escola que, eu lembro que na época a UFC tinha os livros, né, pra você ler pra redação. E você acabava ficando preso àqueles 10 livros. Você tinha que ler+ ler os dez, depois ler os dez de novo, e acaba ficando presa naquela coisa e deixava de+ conhecer os outros, as outras obras, [..]. (GP1);

- [...] Conflituosa assim, os professores trabalhavam a Literatura, mas era a carga-horária minúscula, eram 50 minutos por semana e ainda tinha que dividir com a disciplina de Artes. Aí, era pouquíssimo tempo, não tinha o material, e ainda++ (*faz gestos*) era uma carga-horária minúscula. Por isso que eu disse que era conflituosa, por conta desses+ (*faz gestos*) aspectos↓. (GP2).

A despeito das diferentes direções apontadas por cada uma das GP, ambas nos remetem a questões ainda presentes na escola que comprometem a leitura literária nos ensinos Fundamental e Médio, e mais especificamente no Médio. Se, por um lado, a prática de adotar obras para exames vestibulares, que predominou em várias universidades do país, principalmente, na década de 1990, promovia aos alunos o encontro com autores e obras nacionais, regionais, ou mesmo de origem lusitana, consideradas de qualidade estética, por outro lado, produzia-se também uma situação de as escolas ficarem restritas exclusivamente àquelas leituras em virtude do caráter propedêutico que assumiam. Podemos inferir pelas palavras de GP1 que isso, na sua visão, limitava a possibilidade de um repertório literário mais amplo. Vale ressaltar que, apesar desta prática ter sido bastante reduzida com a implementação do ENEM como forma de ingresso no ensino superior, ela ainda está presente em algumas IES do país.

No que diz respeito às ponderações de GP2, sabemos que a problemática que envolve a carga horária disponibilizada para a disciplina de Literatura no Ensino Médio é histórica e que não é de hoje que vem sendo denunciada. Dentre as advertências de Todorov (2009), acerca dos perigos que sofre a literatura atualmente, essa é uma delas. Do mesmo modo, Cosson (2006) se reporta a essa situação, em que as aulas da disciplina são ministradas ao final do semestre, quando concluído o conteúdo de Língua Portuguesa, ou com uma única aula de cinquenta minutos por semana, resumindo-se a “[...] seguir de maneira descuidada o livro didático, seja ele indicado ou não pelo professor [...]” (COSSON, 2006, p. 22) e limitando-se a um modelo metodológico no qual predomina o excesso de informações em detrimento do exercício efetivo da leitura literária.

Nesse sentido, o autor trata do apagamento da literatura na escola, afirmando que “[...] se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento”. (*Ibid.*, 2014, p. 15). No nosso ponto de vista, isso de fato se constitui como um descompasso entre o discurso literário e o pedagógico, na medida em que entendemos que estudar literatura é acima e antes de tudo exercício de leitura

artística, o que demanda a formação de leitores de textos estéticos que, por sua vez, exige que a instituição escolar disponibilize tempo para tal empreitada.

4.2.5 O texto literário humaniza

Quando da elaboração do questionário para os professores em formação (APÊNDICE A), uma das questões que propusemos foi com que objetivo o texto literário deve ser trabalhado na Educação Básica. Conforme vimos na seção anterior, o tópico que menos foi apontado pelos graduandos de Letras da UECE foi o de desenvolver no educando o prazer estético. Vejamos como se pronunciaram nossas participantes privilegiadas acerca de seus posicionamentos frente a essa crença. Não obstante, a princípio, observemos sobre como cada uma delas respondeu ao questionário. GP1 marcou todos os itens propostos, exceto o prazer estético; GP2 assinalou somente uma das opções que foi a *humanização do indivíduo*. Diante de nossa solicitação para que a primeira explicasse o porquê daquela exceção, ela assim se reportou:

- Pois é, eu+ tão deficiente no meu aprendizado de literatura, que eu nem sabia direito o que isso significava, mas pra literatura, pra esses outros pontos que eu já conhecia, sim, realmente não tem outro meio de é+ ampliar o vocabulário, de você aprender norma culta, é+ não tem outro meio de você+ só leitura mesmo e pelo fato de+ é+ acho que pela questão cultural também, a literatura é o meio mais viável, mais fácil e o melhor, digamos assim, pra que você consiga aprender todos esses pontos que foram+ que eu até selecionei aí. Agora o da estética eu > não sabia muito bem < o que que era, mas já, como você me falou agora, eu acho que também deve servir para isso sim. (GP1).

A primeira observação que nos chama a atenção é a que GP1 faz acerca da sua formação acadêmica. Quando ela se refere à deficiência em seu aprendizado de literatura, ela trata da formação para ensinar literatura e diz sobre as disciplinas de literatura na Universidade: “[...] elas não contribuíram nem pra mim, quanto mais pra minha carreira docente. Como é que eu vou passar para os alunos uma coisa que eu não aprendi dentro do curso?”.

A participante reforça o posicionamento de Freire (1998), ao qual já nos referimos nesta mesma seção da Tese, de que o professor só tem condições de ensinar aquilo que sabe. Assim, ela afirma que crê que o texto literário deve ser estudado, a fim de desenvolver nos alunos a ampliação vocabular e o domínio da norma culta da língua, além das demais opções que apontou no questionário, quais

sejam: a leitura como prática social, o hábito de ler, a compreensão leitora, o alargamento dos conhecimentos culturais e a humanização do indivíduo.

Entretanto, ao comentar acerca de suas opções, reafirma em seu discurso o texto literário como meio para o aluno expandir o universo lexical e dominar a norma culta da língua. Parece que isso é o que mais aflora na fala de nossa participante, considerando que ela já havia feito essa mesma observação num outro momento da entrevista, ressaltando que, embora não sabendo como trabalhar com a leitura literária numa aula de língua, acreditava que essa forma de expressão se prestava para o ensino de gramática.

- [...] apesar de eu não saber muito como usar, eu vejo como+ o texto literário numa aula de gramática como um meio de é+ facilitar aquele monte de regras que o aluno tem que aprender. Eu acho que, se você pega um texto que eles gostam, > ainda tem esse detalhe <, você pega um texto que eles gostam+ e que isso+ consiga facilitar que eles aprendam uma regra+ uma coisa assim, bem complicada, que você é+ pra que eles aprendam a crase, pra que eles aprendam o acento da crase. Aí, já é uma coisa bem mais fácil, do que você ficar explicando as regras, aí depois têm as exceções. Eu acho que pra isso é bem válido o texto literário. (GP1).

Conforme podemos verificar, suas ponderações corroboram o que afirmara anteriormente e ela apresenta, inclusive, exemplo de estudo de um determinado conteúdo gramatical que pode ser trabalhado por meio de um texto literário. Se reconhecemos que a matéria-prima da literatura é a palavra, manifesta em estrutura(s) linguística(s) particular(es) de cada língua, sabemos os riscos de um ensino em que a construção literária esteja apenas a serviço de questões gramaticais da língua. Apesar disso, apesar de essa prática vir sendo denunciada há décadas, conforme já fizemos referência nesta Tese, sabemos que ela infelizmente ainda se faz presente em muitas salas de aula em nosso país.

A nosso ver, porque é linguagem, o objeto literário pode até ser eventualmente utilizado para estudo da língua, mas na perspectiva da análise sobre os eventos linguísticos, presentes numa construção textual bem específica. Logo, essa prática deve se dar de modo bem parcimonioso e tendo o professor o cuidado de claramente saber que textos utilizar, uma vez que, grande parte deles, exatamente por seu caráter estético, algumas vezes, busca romper com estruturas gramaticais e sintáticas mais rígidas. Isto é, busca transgredir a língua. (BARTHES, 2005).

Ademais, é necessário que a análise linguística de uma obra literária esteja a serviço dos sentidos produzidos, por meio da relação dialógica entre autor,

texto, leitor e contexto e, nessa perspectiva, não pode corresponder a matar a magia estética constitutiva desse diálogo. Isso nos parece não estar claro para GP1, em cujo discurso subjaz o uso do texto como pretexto e explicita sua inaptidão, segundo ela, para trabalhar adequadamente com a leitura literária na escola.

Quanto ao único objetivo não marcado por GP1, que é o prazer estético, ela afirma que não o havia assinalado, no momento de responder ao questionário, porque sequer sabia o que isso significava. Ora, se a especificidade da literatura está no seu caráter estético, é de se esperar que sobre isso recaia o escopo dos estudos literários (JOUVE, 2012), nos diversos níveis de ensino, e que, num curso de formação em Letras, isso seja questão central. Entretanto, a fala de GP1 vai de encontro a essas expectativas, já que afirma não saber o que significa o prazer estético, o que nos levou a esclarecê-la acerca disso. Diante de nossas observações, no que concerne à escola potencializar o aluno para que perceba a escrita literária como expressão artística, em suas considerações, a participante afirmou que, após entender o que seria “prazer estético”, acredita que o ensino literário teria também essa função.

Conforme salientamos anteriormente, GP2 assinalou como objetivo para o uso do texto literário na sala de aula tão somente a humanização do indivíduo e se vale de um conhecimento acadêmico para justificar sua escolha.

- Assim, um dia eu li no Antonio Candido que ele dizia que a literatura deveria ser um < direito universal >. Aí, com essa última disciplina que eu fiz de *Projeto V*, a gente trabalhou a marginalidade. É+ essa literatura que trata de assuntos reais e próximos, elas podem trazer uma reflexão nesses alunos de quem nós somos++ de humanização mesmo. De solidariedade, de esperança++ que eles precisam refletir o que eles vivem, sobre onde eles estão. Por isso, eu acho que o papel da literatura como humanização é assim. (GP2).

A participante alude à defesa de Candido (1995) de que a literatura é um direito do ser humano, tal qual o direito à educação, alimentação, moradia, crença, opinião, entre outros. Isso porque, para ele, na medida em que a criação artística é instrumento de cultura, ela se torna uma necessidade universal de todos os homens de qualquer tempo, de qualquer sociedade.

Para exemplificar sua posição, GP2 faz referência a uma disciplina que cursou na graduação e que, pelos textos e pela temática tratados, possibilitou o aluno-leitor refletir acerca da realidade na qual estava inserido. Sua explanação vai ao encontro das palavras do autor supracitado, quando afirma que a “[...] literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais

compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. (CANDIDO, 1995, p. 249).

Convém ressaltar, todavia, que as palavras do autor não significam necessariamente que a literatura tenha a capacidade milagrosa de tornar as pessoas melhores, mas ela promove um encontro do leitor com experiências de mundos possíveis que podem torná-lo mais sensível às realidades representadas na obra estética. Em função desse nosso pressuposto, perguntamos à participante se ela acreditava que a literatura era capaz de tornar o leitor literário uma pessoa melhor, e ela foi taxativa ao responder; “- Sim↑, com certeza”. (GP2).

Percebemos então que, ao mesmo tempo em que a participante lança mão de um saber acadêmico para comprovar o caráter humanizador da literatura, afirma uma crença de que a arte literária é redentora, quando na verdade ela é dialética, porque revela uma contradição inerente à sua própria condição de artefato cultural. Nesse sentido, ela

[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 1995, p. 243).

As palavras do autor sugerem um papel humanizador da obra literária muito mais complexo do que podemos supor e, assim, defende que nos currículos escolares estejam contempladas díspares produções literárias, uma vez que os “[...] valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática”. (*Ibid*, p. 243). Ou seja, a literatura carrega consigo a tese, a antítese e a síntese, a afirmação e a negação, a negação da negação. Nesse sentido, acreditamos que “[...] para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos de sua escolarização, [...], promovendo o letramento literário.” (COSSON, 2006, p. 17).

Diante da oportunidade de nossa participante se manifestar acerca do que respondera no questionário (APÊNDICE A), perguntamos-lhe se ela gostaria de comentar sobre o fato de haver marcado uma única opção com relação ao objetivo do uso do texto literário na escola. Ela, então, respondeu:

- Todas seriam bem válidas, né. Mas o que eu também colocaria, seria++ “a compreensão leitora” que eles++ “ampliação do conhecimento gramatical”, também com a professora eles aprenderem, também, novas palavras. Eles escreverem melhor. Também teria essa função. (GP2).

Frente às novas opções que GP2 aponta, estabelecemos com ela o diálogo que segue:

- Humrum, tá certo. E esse texto poderia ser utilizado para análises gramaticais+?... (P);
- Poderia sim. De uma forma bem secundária, mas poderia. (*sorri*). (GP2);
- Tá. Tu tens só como esclarecer o que é que tu chamas de “forma secundária”? (P);
- Assim, por exemplo, não+ pegar o texto e “ah, vamos circular os adjetivos, vamos circular os verbos”. Isso seria uma forma bem++, na minha opinião, errônea de utilizar um texto literário na aula de gramática. Seria fazer recortes do texto pra++ mostrar elementos gramaticais. (GP2).

Observemos que, apesar de não aprofundar a questão, a participante demonstra uma preocupação de não utilizar o texto exclusivamente como pretexto para um trabalho de ensino gramatical, exemplificado por ela, amorfo em que em tese os aspectos gramaticais não estão em articulação com o sentido produzido pelo texto na relação dialógica com o leitor.

4.2.6 Um professor leitor forma leitores

Em diversos momentos desta Tese, fizemos referência ao papel capital do professor como mediador entre o aluno-leitor e o texto literário, assim como à importância da formação desses docentes como leitores literários e como detentores de um cabedal teórico-metodológico que lhes possibilite formar leitores de literatura ao longo da vida escolar. Diante disso, interrogamos a uma de nossas participantes a respeito da crença de que a experiência leitora do professor é necessária para que ele forme leitores de literatura e, assim, ela se posicionou:

- ΔCom toda a certeza! Δ O professor precisa ler muito, pra ele conseguir é+ fazer com que os alunos leiam. Porque, um texto bom pra mim↑, não vai ser necessariamente um texto bom pra eles, eles estão em outra idade, em outra faixa e eu preciso ler pra entender isso. (GP2).

De modo categórico, GP2 aquiesce com a crença em tela e ressalva sobre os díspares gostos leitores de professores e alunos, considerando inclusive a diferença etária entre uns e outros, o que redundava em diferentes níveis cognitivos e distintas experiências de leituras. Nesse sentido, o docente deve ter um exercício de leitura que contemple não só, no cânone formativo, os textos de que gosta, mas aqueles que seleciona para estudos em sala de aula e os que fazem parte do universo leitor dos estudantes fora do ambiente escolar.

De acordo com as orientações mais recentes sobre didática e metodologias envolvendo o estudo literário, ser o professor um leitor assíduo e experiente parece ser mais importante do que mesmo ter um domínio especializado sobre a literatura e seu objeto de estudos. Obviamente que o saber teórico e metodológico acerca do objeto do conhecimento com o qual trabalha é fundamental na formação docente. No entanto, somente a efetiva leitura do texto literário por parte de professores e alunos garantirá uma prática de estudo, na qual estejam envolvidas as subjetividades, o entendimento do explícito e a construção de dimensões simbólicas pelos leitores:

[...] a comunidade de leitores em sala de aula constrói intersubjetivamente os sentidos do texto, buscando tanto as informações explícitas, como interpretando, a partir de repertório próprio e de significações compartilhadas, as dimensões simbólicas ali apresentadas. (MARQUES *et al.*, 2012, p. 186).

Desse modo, por meio de suas próprias experiências leitoras, o docente estará mais respaldado para uma atuação profissional produtiva a qual ponha como foco da leitura literária a dimensão estética dos textos, haja vista que “[...] quanto mais inseguro for o professor em relação a suas leituras, mais dependente é da palavra da crítica, que ele colhe, em geral fragmentadamente, do livro didático”. (MARQUES *et al.*, 2012, p. 185).

As análises empreendidas neste capítulo acerca das crenças dos graduandos de Letras da UECE e, particularmente, das graduandas-professoras, participantes privilegiadas da pesquisa, sobre a leitura literária no Ensino Fundamental se constituíram como uma das etapas de nossa investigação, cujos dados triangularemos juntamente com as análises das sessões de autoconfrontações simples e cruzada que apresentamos no capítulo vindouro.

5 CRENÇAS E PRÁTICAS: VÁRIOS OLHARES

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

(FREIRE, 1996)

Este capítulo está dividido em duas seções e tem como objetivo apresentar as análises e coanálises empreendidas acerca dos discursos proferidos pelas duas graduandas-professoras sobre suas crenças e práticas quando do trabalho realizado em sala de aula com a leitura literária. A primeira parte está destinada às análises dos dizeres oriundos das sessões de autoconfrontação simples (ACS) e a segunda, da autoconfrontação cruzada (ACC). Para condução de nossas reflexões, servimo-nos das orientações teórico-metodológicas, expostas nos capítulos 2 e 3 desta Tese. Reafirmamos ainda nas apreciações feitas o princípio do dialogismo bakhtiniano, do desenvolvimento de Vigotski e da formação do leitor de literatura na perspectiva do letramento literário.

Para a seleção das sequências da atividade a serem analisadas pelas GP, foram filmadas oito aulas de noventa minutos em média, nas quais o texto literário se mostrava como objeto de ensino e aprendizagem. Com base neste universo, foram selecionadas pela pesquisadora as sequências que se mostraram significativas para serem analisadas pelas participantes da pesquisa nas sessões de ACS e ACC. A princípio, a intenção era que as escolhas fossem feitas juntamente com as GP, todavia, por dificuldades de conciliar horários entre a pesquisadora e as participantes, ficou a cargo exclusivo da primeira essa tarefa, cujo embasamento adveio de Vieira e Faïta, quando asseveram que “[...] é uma incumbência do pesquisador, parcial ou, às vezes, total, visualizar a escolha dos momentos e sequências da atividade”. (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 32).

5.1 O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE SI

Esta seção foi reservada para as considerações a respeito das duas sessões de autoconfrontação simples, momento em que as GP individualmente com

a pesquisadora, assistem aos filmes acerca de suas ações docentes e sobre as imagens visualizadas produzem significações a respeito de seu trabalho por meio de trocas verbais. Ou seja, nesse momento, ocorre o registro das sequências filmadas “[...] de atividades de cada dupla ou membro do grupo, e os comentários que o sujeito, confrontado às imagens de sua própria atividade, faz ao pesquisador (auto-confrontação simples: sujeito/ pesquisador/ imagens).” (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 349).

Para efeito de exposição, convém ressaltar que, nas subseções em que são analisadas as situações iniciais geradoras dos diálogos entre pesquisadora e participantes individualmente, as relações dialógicas empreendidas podem se relacionar a uma situação inicial de apenas uma participante, mas também a situações distintas de cada uma delas. De mais a mais, as sequências analisadas não se encontram numa ordem cronológica das filmagens das aulas, mas dispostas numa lógica expositiva por nós definida.

5.1.1 O texto na sala de aula

A reivindicação do texto como ponto de partida e ponto de chegada para o ensino da língua materna não é nova. Geraldi (1984), com um livro cujo título nomeia este tópico e por meio de outras produções, já colocava em xeque essa questão como forma de tornar mais produtivo o processo de ensino e aprendizagem da língua.

Do mesmo modo, no que diz respeito ao ensino literário e, especialmente, ao da disciplina de Literatura no Ensino Médio, diversos estudiosos da área, sobretudo aqueles ligados à Estética da Recepção, conforme já citados nesta Tese, exigiam uma nova metodologia no trabalho pedagógico que centralizasse os estudos literários em seu objeto de ensino – o texto – o qual, geralmente, era desfavorecido em detrimento da história da literatura.

Em conformidade com algumas reflexões que já fizemos neste trabalho de doutoramento, a despeito de denunciadas há décadas, essas práticas parecem que não foram de todo superadas nas escolas. Isso nos leva necessariamente a um questionamento acerca do processo formativo dos professores de língua portuguesa, uma vez que é possível visualizarmos ainda um pouco delas, inclusive, em nossa pesquisa.

A seguir, descrevemos duas situações iniciais de nossas participantes e com elas analisamos suas crenças e suas práticas. A primeira sequência diz respeito a uma aula de GP1 e a segunda, uma aula de GP2.

Durante a sessão de ACS, assistíamos às filmagens de uma aula de GP1, na qual ela estudava com os alunos o conto *O primeiro beijo*, de Antonio Barreto. Num determinado momento em que a participante fazia menção aos elementos da narrativa, após a leitura do texto com a turma, GP1 pausou o vídeo e fez a seguinte observação:

16GP1⁷⁶ - Ah++ só comentar uma coisa, é que+ toda aula, eu sempre retomava a questão dos elementos da narrativa é+ eu achei um TANTo repetitivo, assim, mas::: serviu para que eles pudessem compreender. Depois que eles começaram a ver outros gêneros textuais, mas::: é++ eu acredito que foi um tanto repetitivo, mas eu estava seguindo o conteúdo do planejamento que foi repassado, é do+ foram umas dez↑ aulas de texto narrativo [...].

Observemos que parece que a posição exotópica da graduanda-professora permite-lhe concluir que as suas considerações para seus alunos acerca dos elementos da narrativa mostraram-se “repetitivas” e “cansativas”. Todavia, ela atribui isso ao planejamento que recebeu da escola e que deve cumprir, no qual prevê uma certa quantidade de aulas destinadas ao ensino e à aprendizagem do texto narrativo.

De acordo com o que vimos no capítulo 2, consoante Saujat (2004), a atividade do professor não é apenas uma resposta às prescrições, por meio do trabalho desenvolvido com seus alunos, mas também um exercício de prescrever sobre as prescrições, na medida em que planeja suas aulas, preparando-as a partir das orientações oficiais recebidas. Assim, o professor represcreve o que irá efetivar em seu trabalho real, posto que “[...] uma vez esse trabalho de preparação realizado, este se torna novamente prescrito para o professor. Em outras palavras, trata-se de um prescrito que ele dirige a si próprio, a partir das prescrições oficiais [...]”.⁷⁷ (SAUJAT, 2004, p. s/n).

Parece-nos que, no seu trabalho de represcrever para si as prescrições oficiais, GP1 não percebeu que poderia realizar uma atividade já aparentemente esgotada. Ela só se dá conta disso no momento em que visualiza as filmagens e percebe que as informações estavam muito repetidas, gerando uma situação de

⁷⁶ Para as análises das autoconfrontações, antes da identificação das interlocutoras (GP1, GP2, P), indicamos o número da sequência de cada turno de fala de cada uma delas.

⁷⁷ “[...] une fois ce travail de préparation réalisé, celui-ci devient à nouveau du prescrit pour l’enseignant. Autrement dit, il s’agit d’un prescrit qu’il s’adresse à lui-même, à partir des prescriptions officielles [...]”. (SAUJAT, 2004, p. s/n).

fadiga. Isso porque “[...] a minúcia da observação da atividade realizada é um recurso de acesso à atividade real”. (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 349). Ou seja, por meio da observação do trabalho realizado, é possível se chegar ao real da atividade, caracterizado não só pelo que se faz, mas também pelo que não se faz e pelos vários impeditivos que levam o trabalhador a não o fazer.

Com base nessa sua análise, perguntamos-lhe se todos os textos narrativos que trabalhava com os alunos eram literários, ou se também levava para eles narrativas não literárias. Ela assim se pronunciou:

18GP1 - Assim, na verdade, quando+ eu comecei a utilizar mais o texto narrativo foi depois das nossas aulas, porque, até então, eu usava mais teoria:: ficava explicando: “o personagem, ele tem a função tal” era mais a questão estrutural mesmo. Hurum, dos gêneros
 19P - Teoria Literária.
 das tipologias, trabalhava mais isso. Dificilmente eu levava um texto, na sala de aula, e aí, a partir das nossas aulas, que eu comecei a↑ “é legal levar um texto para que eles possam identificar mais, meio que na prática”. Porque só viam na teoria. Aí, depois das nossas aulas, eu comecei a exercitar com eles.

Os dizeres da participante nos revelam uma transformação em sua prática docente já motivada pela própria pesquisa, posto que passou a utilizar com frequência o texto como objeto de ensino e aprendizagem em sua docência, somente a partir do momento em que iniciamos as filmagens de suas aulas. Ela manifestou que anteriormente se detinha mais às questões teóricas sem uma articulação em uma produção textual e demonstrou isso como algo positivo. Mesmo assim, achamos conveniente reforçar esse seu posicionamento. Indagada se acreditava ter sido produtiva sua participação na pesquisa no que concerne ao uso do texto nas salas de aula, ela respondeu:

21GP1 - Eu acho que foi produtivo, porque eles conheciam tudo aquilo, que é todos os elementos que faziam parte do texto, mas+ individual, ali meio solto, depois eles começaram a identificar no próprio texto, e eu comecei a ver que, realmente, era necessário↑ o uso do texto. E, assim, eu encontro um pouco de dificuldade na hora de elaborar um pouco as aulas é+ porque: eu não tenho livro de apoio, eu não tenho+ algo que me oriente, só uma ficha de planejamento com o conteúdo que eu tenho que dar. Então, eu achei isso bem: foi bem útil, utilizar o texto, na sala.

Seu discurso responsivo atestou que, de fato, ela considerou essa mudança relevante para sua ação docente, ficando mais claro e concreto para ela que um estudo com o texto torna-se mais fecundo. Portanto, a presença dele se faz imprescindível nos estudos que envolvem a linguagem. Além disso, ela alude a sua dificuldade de planejar. Ou seja, de prescrever para si as prescrições. Essa

dificuldade acabou por se materializar em sua ação docente quando da realização do trabalho.

Não obstante, gostaríamos de ressaltar a importância das pesquisas acadêmicas e, sobretudo, daquelas envolvendo o trabalho docente, que não se limitam apenas a registrar e descrever as realidades encontradas no campo, mas promovem transformações no agir de professores, no nosso caso, de uma professora iniciante. Some-se a isso a opção metodológica de pesquisadores, a qual pode mais efetivamente possibilitar essas positivas mudanças de rumos na atividade profissional de ensino. A nosso ver, é isso o que ocorre quando se utiliza o dispositivo metodológico da autoconfrontação.

Todas essas trocas verbais produzidas com GP1 encaminharam-nos para verificar como essa situação se dava na sala de aula de GP2 e, conseqüentemente, nos discursos produzidos durante a sessão de ACS. Assim, já no final da sessão, perguntamos-lhe se na prática dela sempre o texto estava presente. Esse questionamento nos conduziu à seguinte troca verbal:

53GP2 - É, sempre presente. Toda semana, eu trago um texto, toda semana!

P54 - Normalmente um texto literário?

55GP2 - Normalmente. Basicamente, eu só trabalho texto literário. Às vezes, é uma crônica, uma poesia ou um conto. Eu trabalho mais contos, como você pode notar. Às vezes, eu trago uma música, mas é muito difícil, eu trago mais contos mesmo.

A despeito das duas participantes privilegiadas de nossa pesquisa se configurarem como professoras iniciantes, realizarem seus processos formativos na UECE e de estarem submetidas às mesmas prescrições, uma vez que trabalham no mesmo projeto – PRÓ-TÉCNICO –, notamos que elas efetivam suas atividades letivas de modo diverso. Se a primeira foi motivada pela própria pesquisa a utilizar o texto na sala de aula, a segunda afirma categoricamente que, em todas as suas aulas, ele está presente e que trabalha essencialmente com textos estéticos de gêneros diferentes, embora aborde o conto com mais frequência.

Ademais, GP2 nos revela que planeja suas aulas com outro colega que também trabalha no PRÓ-TÉCNICO, mas em outro polo, e que os dois sempre elegem um texto, com base em um eixo temático, a fim de trabalharem em sala de aula. Assim, diante de uma sequência em que GP2 estuda o conto *O outro*, de Rubem Fonseca, ela pausa o vídeo e estabelece conosco o diálogo a seguir:

- 21GP2 - Pois é, esse texto, como eu disse, eu trabalho com temas, né, a cada dois meses, a gente trabalha com temas lá no PRÓ-TÉCNICO e++
- 22P - Essa+ essa forma é+ esse eixo temático, pra trabalhar já veio no planejamento da escola, ou é você, ou é você com algum professor, ou com todos os professores?
- 23GP2 - Nós no PRÓ-TÉCNICO somos bem livres quanto à metodologia, [...]
- 25GP2 - [...] Aí, eu e um colega meu, que trabalhamos textos basicamente todas as aulas, a gente definiu alguns temas durante+ até o fim do nosso contrato que seria+ que será em setembro+ [...]
- 26P - Esse teu colega é também da disciplina de Língua Portuguesa?
- 27L - É de Língua Portuguesa: né, só que ele é de outro polo. Ele é da Regional IV e eu sou da III. Aí, nós trabalhamos com temas, nesse primeiro mês que a senhora acompanhou foi:: da marginalidade [...]

É interessante percebermos o modo como GP2 se relaciona com as prescrições em contraposição à GP1. Se esta justifica o real de sua atividade por se sentir mais aprisionada ao prescrito, aquela declara haver liberdade para o planejamento didático, demonstrando uma maior autonomia sobre a organização de seu trabalho.

Conforme vimos anteriormente, Saujat (2004) nos leva a refletir que o trabalho docente não se restringe somente a uma resposta ao prescrito, mas que é também uma reelaboração dessas orientações, sejam elas coercitivas em maior ou menor grau. Nesse sentido, Souza-e-Silva (2003) nos remete a uma “zona de incerteza” entre o prescrito e o não prescrito e a uma relação entre o prescrito e o planejado individual/coletivo.

[...] entre o prescrito e o realizado, os coletivos do trabalho constituem também o suporte a investimentos subjetivos constantes para responder àquilo que as prescrições não dizem e para fazer o melhor em uma zona de incerteza; esse engajamento pessoal é tanto mais forte quanto mais ele for sustentado por um coletivo de trabalho. (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 343 e 344).

Assim, a própria ação de represcrever para si o prescrito oficial torna-se decisiva para a atividade docente, o que nos parece que GP2 faz de modo mais autônomo, inclusive numa perspectiva mais coletiva de organização do trabalho, quando planeja com outro colega. Desse modo, atestamos o poder de agir⁷⁸ desta participante.

⁷⁸ “O poder de agir tem a ver com a capacidade de o sujeito aumentar a amplitude de sua ação no trabalho, colocando em sua atividade elementos de sua própria subjetividade, demonstrando domínio e controle sobre instrumentos e ferramentas, e conseguindo responder à atividade do outro para conseguir realizar a sua própria. O poder de agir está intimamente ligado à concepção de sujeito [...]: sujeito de ação, capaz de sentir-se responsável pelos próprios atos e pela existência das coisas.” (BENDASSOLLI, 2011, p. 85-86).

5.1.2 Introdução e contextualização

A situação inicial geradora do discurso produzido por GP2, que transcrevemos a seguir, faz parte de uma aula em que ela estudou com seus alunos o conto *O outro*, de Rubem Fonseca. Logo que distribuiu os textos para os alunos, um deles comentou: “– Ah, é grande, tia”. Frente a isso, a participante disse para eles que se tratava de um conto sobre marginalidade. Ao visualizar essa sequência, sugerimos a ela que comentasse sobre como geralmente faz a contextualização de um texto para os discentes.

GP235 - [...] Eu digo quem é o autor, às vezes, isso é uma falha minha. Às vezes, eu digo onde é publicado, às vezes eu conto um pouco sobre os+ o autor. Mas eu sou um pouco, confesso, relaxada quanto a isso, eu só vou no texto pelo texto. Isso é um erro, admito, mas eu não costumo contextualizar nas aulas de leitura. E o gênero é+ eu trago também textos +++ mas o gênero eu ensino nas aulas de Redação, que a gente vê todos os gêneros e tipologias++ durante a disciplina de Redação.

Cosson (2006), ao propor a *Sequência Básica*⁷⁹ para o estudo literário no Ensino Fundamental, apresenta como passos para a efetivação dela a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Contextualizar o texto quanto ao processo de produção, informar sobre o autor, discutir acerca do gênero a ser lido, tudo isso faz parte do segundo passo da sequência. Não obstante, o autor faz duas ressalvas sobre esse momento, que nos parecem importantes: uma sobre a contextualização da obra e outra sobre a justificativa da escolha do texto.

O autor diz, inicialmente, que essa contextualização pode parecer uma atividade simples, mas que de fato não é, pois exige do docente critérios sobre o que é relevante constar na introdução, de modo que ela não se alongue demais, particularmente no que diz respeito às informações sobre o autor, as quais não devem se constituir num resgate biográfico. “[...] não custa lembrar que a leitura não pretende reconstituir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor.” (COSSON, 2006, p. 60).

A segunda observação que faz o autor é que, nesse momento da introdução, o professor justifique para os alunos a escolha do texto, considerando a importância dele naquele momento, mas sem fazer um resumo da história, de modo a eliminar “[...] o prazer da descoberta.” (*Ibid.*, p. 60).

⁷⁹ Cosson (2006) propõe a sistematização de atividades de aulas de Literatura, por meio de duas sequências exemplares: a sequência básica, para o Ensino Fundamental, e a expandida, para o Ensino Médio.

A fala da participante revela que nem sempre ela atende a esse momento anterior à leitura literária, ao mesmo tempo em que reconhece isso como uma falha. Esse reconhecimento, a nosso ver, pode ter sido otimizado pelo dispositivo metodológico da autoconfrontação, na medida em que, por meio do exercício exotópico sobre a atividade realizada, ela pôde melhor visualizar não só aquilo que faz, mas também o que não faz, constatando o real de sua atividade. Isso porque, há uma dialética entre a realidade e a invisibilidade.

[...] ponto importante na autoconfrontação é que essa metodologia permite a análise de uma dimensão do trabalho real, que permanece invisível. A análise dos diálogos produzida por esses métodos possibilita constatações dos trabalhadores a respeito de realizações que não puderam ser feitas, dos impedimentos dessas realizações e dos sentimentos gerados por conta desses impedimentos. (BORGHI *et al.*, 2008, p. 64).

Nesse sentido, a análise de GP2 sobre o (não) realizado em seu trabalho demonstra um sentimento de incompletude profissional, que a leva a um discurso autocrítico de dizer que é um “erro”, uma “falha”. Mas que, por sua vez, pode encaminhá-la para a transformação em seu agir docente frente ao trabalho com a leitura literária no Ensino Fundamental.

Dentre as aulas filmadas de GP1, especificamente, em uma delas, ela contextualiza o autor, o gênero e a obra. Trata-se da sequência de uma aula, em que ela estuda algumas fábulas de Esopo com os alunos. Diante dessa sequência, solicitamos que ela pausasse o vídeo e produzimos com ela as seguintes trocas verbais:

78P - Lá, você vai trabalhar fábulas com eles, aí você contextualiza o gênero, né. E contextualiza o+ o autor. É uma prática tua com todos os textos?
 79GP1 - o autor!
 80GP1 - Geralmente, eu uso mais essa prática de contextualizar o autor, quando eu acredito que não é de conhecimento deles. E quando é assim, um autor meio que tem↑ livros publicados, sei que alguma vez na vida deles, pelo menos alguma vez, eles vão rever aquilo. Agora, em textos que eu pego assim: soltos na *internet*, geralmente eu vou+ não contextualizo muito+ é o autor, só se tivesse um obra↑ publicada. Aí eu já acho interessante eu falar sobre. Mas quando é um+ um texto assim de+ uma pessoa que ▼só tem um texto publicado▼ eu num+ eu não acho interessante+, não sei se é↓.

Do mesmo modo que GP2, GP1 também afiança que nem sempre faz a contextualização para introduzir uma leitura com a turma. Sua análise, entretanto, remete mais às informações relacionadas ao autor, aparentando uma atitude consciente de contextualizá-lo ou não, considerando o nível de “importância” dele,

em função das obras que publicou. Diante de sua observação, sentimo-nos impelida a travar com nossa interlocutora o diálogo ora transcrito.

81P - E como é que tu vais buscar essas+ assim+ é+(...)

82GP1 - Quando eu vou pesquisar uma aula, eu sempre procuro um tema, procuro um tema(...)

83P - Hum. Você parte de um eixo temático!

84GP1 - Parto, eu coloco lá o tema da aula, às vezes aparece lá uma aula pronta. Aí eu vejo um texto, aí eu digo: “- Ah , esse texto vai agradar eles!”, mas aí, o texto já tá lá na atividade montada↓, na *internet*. E a+ quando eu vou lá ver a referência, quando faz parte de um livro, eu acho interessante, mas quando não faz, eu às vezes não contextualizo↓. Quando, por exemplo, o do+ o primeiro texto que eu usei, foi aquele lá d*O primeiro beijo*, eu não contextualizei sobre o autor, porque eu não encontrei muita coisa sobre ele. Então, eu+ agora desse, eu já conhecia mais sobre ele, porque é até meio que um clássico:: né. Então eu acho interessante passar pra eles.

Provocada por nós, a participante afirma que, partindo de um eixo temático, busca um texto, por meio da *internet*, para levar para estudo com sua turma. Além disso, percebemos por meio de seus dizeres que ela parece se preocupar com um texto que atenda às expectativas leitoras dos alunos e reforça seu posicionamento anterior de só contextualizar o autor, segundo os critérios – próprios dela – de importância dele.

Assim, ela faz alusão a um texto estudado em uma aula anterior à da sequência que estávamos analisando, para justificar o porquê de não ter contextualizado naquele momento. O texto era *O primeiro beijo*, de Antônio Barreto. Como se tratava de um autor, cuja produção literária ela não conhecia muito, achou por bem não contextualizar. Sua atitude se mostrou diferente na aula, cuja filmagem estávamos analisando, pois se tratava de fábulas de Esopo, o que ela reconhecia como um clássico e, portanto, exigia-lhe um momento para informar aos alunos sobre o autor e o gênero. Além disso, a participante levou para os alunos o objeto livro de onde haviam sido retiradas as quatro fábulas lidas em sala de aula. Prossequimos, então, com nosso diálogo, chamando a atenção para esse fato.

85P - Além disso, você trouxe o objeto né, dessa vez né. Você trouxe o livro pra eles e você mostrou pra+ essa coisa do++ é+ do tato, né, do concreto, de eles terem essa relação com o objeto, com o objeto livre++ LIVRO. Ah+ isso é importante assim dentro da tua aula? Você acha que é produtivo pra eles?

86GP1 - Eu acho importante, porque eles não têm esse contato. Como eu falei, são poucos alunos que têm o costume de ler os livros, ler obras mesmo. Eu acho interessante, até porque(...) a questão da fábula, é eu já tive outros alunos e isso é muito rejeitado por eles, pelo fato de ser leituras assim, bem ‘facinha’:::, eles viam mais como coisa “- Ah, é coisa de criança!” Eu levei mais para eles verem que existe o livro só de fábula. Não é aquela coisa meio que pré-escolar, que a gente sabe que têm aqueles livrinhos infantis. E esse não, esse eu mostrei pra eles+ eu já usei até na faculdade↑ ele. Então, eu achei interessante e é importante esse contato, porque se

eles não têm na escola, eles não têm em casa, eu devo proporcionar pelo menos lá no Projeto. Quando eu tenho+ também a obra, porque às vezes eu levo e eu não tenho, eu retiro da *internet* o (texto?) que eu vou usar.

Outra ressalva que faz Cosson (2006), quando da fase da introdução, é o professor apresentar a obra fisicamente aos alunos, a despeito de ela ter vindo para eles de modo integral ou fragmentado em outro suporte. Essa situação pôde ser observada, durante essa sequência da aula de GP1, e, diante de nossas observações, a participante ressalta a importância de os discentes manusearem o objeto livro, uma vez que, segundo ela, muitos deles não têm essa oportunidade em casa. Ademais, ela tenta mostrar-lhes que o gênero não é tão “infantil” quanto possa parecer, por meio da contextualização de sua origem, do autor e do próprio objeto. Para tanto, ela lança mão de um discurso de autoridade, quando lhes diz que, até no curso superior, ela estuda fábulas.

Logo, por meio da sequência visualizada e da análise da participante, verificamos uma prática que vai ao encontro das orientações de Cosson (2006), quando nos chama a atenção para esse momento da leitura do livro por meio da capa, da orelha e dos elementos paratextuais presentes na obra. Assim, ele afiança que, mesmo quando o professor leva uma cópia ou reprodução de um texto ou fragmento dele, é conveniente os alunos terem esse contato físico com o objeto livro. Isso pôde ser constatado por nós, nessa aula de GP1, quando ela fez o livro circular entre os alunos da turma.

5.1.3 Modos de ler e práticas de leitura

Sabemos que o modo como lemos e as práticas adotadas para a efetivação da ação leitora são orientados por uma série de fatores, tais quais, o objetivo da leitura, o contexto onde é realizada, o tipo e o gênero textual que se está lendo, entre outros. Do ponto de vista da produção literária, entendemos que ela não pode ser lida da mesma forma, por exemplo, de um texto mais pragmático. Se o próprio gênero define o modo como lemos – romance, poema, crônica, texto dramático –, que dizer de um gênero que não se encontra na esfera literária?

No capítulo anterior desta Tese, tivemos oportunidade de ver o modo e as práticas dos graduandos da UECE e dos graduandos-professores lerem textos estéticos, se na íntegra, por meio de fragmentos, saltando partes e outros. Nesse momento, embora a maioria tenha revelado ler os textos integralmente, deparamo-

nos com as observações de alguns que afiançavam que o modo como liam dependia dos seus interesses específicos.

Também já tivemos oportunidade amiúde de refletirmos sobre a importância dos modos de ler na escola. Com relação a isso, quando da sessão de autoconfrontação simples, GP2 visualizava uma sequência na qual fazia a leitura de um conto em sua turma e pedia para que cada aluno lesse um parágrafo. Nesse momento, solicitamos que a participante comentasse um pouco do porquê de ela propor essa leitura compartilhada com os alunos e qual era a vantagem para o trabalho docente que realizava. O discurso por ela proferido revelou uma prática educativa articulada com a formação recebida na Universidade.

33 GP2 - No Estágio I, a professora sempre dizia que o professor não deveria ser um++ num tá sozinho no palco, ele tem que trazer esses alunos pra ele, tem que fazer eles se sentirem participantes. Muitos deles ficam dormindo, ou ficam vendo o celular, ou ficam fazendo qualquer coisa, não estão na aula, então eles têm que se sentir envolvidos pela aula. Envolvidos a participar, porque eles estão+ eles são participantes, eles não são só ouvintes. Aí, por isso que eu+ quando é um texto grande, dá pra ver né no vídeo dizer “É grande::, tial!”, quando o texto é, assim, grandinho, eu sempre peço ajuda, sempre peço pra eles lerem comigo. Quando é poesia, eu já+ tive também de ler todo mundo junto ao mesmo tempo, foi uma bagunça, mas eles se divertiram bastante. Eu também achei bem engraçado, foi todo mundo ao mesmo tempo lendo o poema e ficou+ [faz gestos com as mãos] ficou confuso, mas ficou divertido. Aí esse texto eu também pedi participação e+ eles participam... alguns são bem tímidos, mas alguns me ajudam, por isso que eu acho importante trazê-los pra+ pro texto também.

Notemos que a fala de GP2 remete à sua formação profissional, citando uma professora formadora que chama a atenção do graduando para que ele encontre estratégias, a fim de que os alunos participem ativamente da aula. A partir daí, nossa interlocutora diz que utiliza a prática da leitura compartilhada ou em conjunto como forma de os alunos participarem da aula e se envolverem com o texto. A despeito de revelar uma tensão entre o exercício metodológico da leitura coletiva, por meio de expressões como “bagunça”, “engraçado”, “confuso” e “divertido”, e a importância de “trazê-los (os estudantes) pra+ pro texto.” (GP2), essa segunda dimensão nos parece mais significativa.

Conforme vimos no segundo capítulo desta Tese, Cosson (2014) afirma que o exercício dos diversos modos de ler promove o desenvolvimento da competência leitora. Sendo assim, propôs os doze modos de ler textos literários, articulando os quatro elementos da leitura – leitor, autor, texto e contexto – com os três objetos – texto, contexto e intertexto. Segundo o autor, conhecer os vários

modos leitores é necessário para que haja menos descompassos entre expectativas de professor e alunos.

Considerando, portanto, os múltiplos caminhos que podem ser percorridos no processo de leitura estética, várias práticas podem ser exercidas. Nesse sentido, o autor trata de algumas delas como a leitura silenciosa, a contação de histórias, o coro falado, a dramatização, a participação, dentre outras. No que tange a essa última, Cosson (2014) faz referência às díspares formas como se pode compartilhar a leitura no ambiente escolar não só anterior e posteriormente ao exercício físico dela, mas também durante, a fim de se construírem os sentidos dos textos estéticos e se formarem leitores literários.

Por isso, uma interação organizada com atividades de participação, comentário e análise é fundamental para a formação do leitor e o desenvolvimento da competência literária. As práticas da interação são rotas traçadas no território que conhecemos como letramento literário. (COSSON, 2014, p. 130).

Portanto, as práticas de participação propostas por GP2 são corroboradas pelas observações do autor, o que pode levá-la a promover em seus alunos um exercício mais profícuo direcionado para o letramento literário.

5.1.4 Compartilhamento de leitura

A sequência selecionada a seguir refere-se a uma situação inicial, na qual GP2, após ter lido o texto *Poema dos olhos da amada*, de Vinicius de Moraes, com os estudantes do 9º ano, faz alguns questionamentos a eles sobre o texto, dizendo-lhes que, após a atividade oral, eles farão a escrita. Nesse momento, pedimos que ela pausasse o vídeo e perguntamos-lhe se ela sempre fazia essa interpretação oral com os alunos para, em seguida, passar para um momento de escrita. Ela respondeu a essa indagação, o que gerou o diálogo entre a participante e a pesquisadora, ora transcrito:

42GP2 - [...] Então eu sempre faço esse++ relacionar nossas respostas, perguntando a eles e eles me dizendo alguma coisa, o que eles acharam ou o que eles viram de diferente. Eu acho importante.

43P - Como parte dessa leitura?

44GP2 - Sim, porque às vezes o que ele escreve fica só entre ele, o caderno dele e eu. E os outros, talvez, não tiveram a mesma visão que aquele aluno teve. Por isso que eu acho importante de eles compartilharem as visões de cada um sobre o texto. Mesmo que nem todos não falem, mas é importante.

45P - Você acha que ajuda na+ interpretação: ajuda na+ na produção mesmo de sentido do texto?

46GP2 - Eu acho que ajuda, porque eles vão+ talvez um não tenha visto o que aquele aluno viu, aí eles vão construindo... talvez ele tenha tido uma interpretação e não ficou completa e o que o outro disse completa o que ele já tinha achado [...]

Observemos que a participante põe em relevo a importância da leitura compartilhada entre os alunos como forma de melhor produzirem os sentidos do texto. Sua escolha metodológica se mostrou bastante significativa para nós, haja vista que parece existir uma crença de que a leitura é uma ação solitária. Cosson (2006) contradiz essa visão, afirmando que, se ler é um ato solitário, interpretar é um ato solidário, na medida em que é uma ação essencialmente social.

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2006, p. 27).

Desse modo, as reflexões de GP2 vão ao encontro das do autor, o qual considera que a leitura requer uma interpretação inicial de quem lê individualmente com a obra. Segundo ele, nesse momento, se dá o encontro pessoal do leitor com o texto, com a história, com a temática. Numa segunda ocasião, no entanto, faz-se necessária uma outra interpretação, que deve ser oriunda do compartilhamento entre aqueles que produziram a leitura.

Para o autor, esse passo é capital para o crescimento dos alunos e, por conseguinte, para a construção de uma comunidade de leitores. Ademais, a emergência das várias vozes sobre uma mesma leitura possibilita que um texto literário sempre se amplie e se atualize, com base nas abordagens que cada leitor pode fazer, a partir de suas leituras de mundo e mesmo de outros textos sejam eles literários ou não.

Parece-nos que nossa participante tem claramente a ideia do que esse diálogo pode promover em seus alunos, quando chamou a atenção para o fato de que uma interpretação, quando compartilhada, pode ser comparada com outra, ou completada por mais alguma(s).

5.1.5 Várias vozes

Durante a sessão de ACS, que realizamos com GP2, algo que muito nos chamou a atenção, como pesquisadora, em sua postura docente, era o modo como conduzia as interpretações dos alunos. Observamos que a graduanda-professora buscava sempre ouvi-los, tanto com relação à recepção deles diante do texto,

quanto às análises que empreendiam. Ao visualizarmos a sequência de uma aula em que estudava com os alunos a crônica *Porta de Colégio*, de Affonso Romano de Sant'Anna, ressalvei que ela dava muita “voz” aos alunos, ao que ela respondeu:

77GP2 - Dou bastante! Só que+ a minha+ [gesticula com as mãos] o meu objetivo é fazer com que eles pensem um pouquinho antes de responder, porque eles vão chutando respostas chutando, chutando, chutando↑ até que alguém, também dessa aula, teve alguém que elaborou uma resposta, pensou e elaborou. Mas eu sempre dou muita voz a eles. Principalmente em aulas que eu uso o texto. Dou bastante.

A participante da pesquisa ratifica nossa observação e ressalta a importância de os alunos elaborarem de forma coerente as respostas às questões relativas à compreensão textual. Em seguida, dá sequência ao vídeo, e imediatamente depois o pausa, e comenta acerca de uma análise que havia feito anteriormente em que diz que sempre tenta construir o sentido dos textos numa relação de diálogo com os alunos.

50GP2 - Sempre! Sempre tento trazer o conhecimento deles e dialogando com o meu, o meu e o deles sempre. Eu vou↓ tentando fazer essa troca, né, que eles sabem, só que tentar tirar isso deles o tempo todo, construir junto.
81GP2 - Sim deles+ no caso de eles não verem+ a minha resposta como a única certa, eles também são completamente capazes de elaborarem uma resposta deles, de acordo com a linguagem deles, com o conhecimento deles. Que eles não respondam como eu responderia, mas com a bagagem que eles têm. ▼Mais ou menos isso! ▼

Segundo GP2, os alunos têm condições de construírem uma interpretação com base nos conhecimentos que possuem e, portanto, não precisam ficar bitolados às análises da docente. Para nós, a crença da graduanda-professora na capacidade deles norteia sua atividade docente, pautada no diálogo com os estudantes. Isso porque existe uma relação entre as crenças e o agir do trabalhador docente.

Ademais, “[...] o professor pode exercer forte influência no desenvolvimento das crenças de seus alunos e, quanto maior a convergência das mesmas, maior a possibilidade de sucesso na aprendizagem [...]” (BASSO, 2006, p. 70). Nesse sentido, verificamos que GP2 influencia na construção de crenças positivas por parte dos alunos, no que concerne às próprias leituras que eles fazem do texto literário.

Com relação ao modo como GP1 conduz com os alunos a interpretação, verificamos que seu discurso se orienta mais uma vez para o processo formativo. Quando assistíamos ao vídeo, em que a graduanda-professora estudava com a turma o conto *O primeiro beijo*, de Antonio Barreto, observamos que ela anotava as

questões sobre o texto na lousa, os alunos copiavam no caderno e, depois de realizarem a atividade, ela fazia uma correção coletiva com o grupo. Diante disso, sentimo-nos curiosa por saber se ela trabalhava outras maneiras de constatar a leitura e a interpretação dos alunos. GP1 assim se pronunciou:

59GP1 - Outras↑ formas de interpretação, assim, eu não+ eu nunca pensei em outra forma. Porque como eu te disse, assim, tinham algumas+ coisas, assim, que meio que me faltavam [*gesticula com as mãos fazendo aspas*] de suporte no Curso, então, eu aprendi dessa forma essa+ eu acho que esse é o básico do básico. E era+ é o que eu sei fazer, então, às vezes, até eu procuro+ tento procurar outra++ mas você vê meio ali, quando você vai pesquisar, você vê meio que: “Ah, faça isso! Faça de tal forma!” mas o que é que eu preciso fazer antes? Como↑ orientar os meninos pra é+ resolverem a atividade, interpretem de tal forma. [...]

Quando a participante diz “outras formas de interpretação”, ela se refere a uma outra metodologia para fazer a interpretação de um texto literário com os alunos que não seja exclusivamente por meio da correção de atividades escritas, no modelo pergunta-resposta. Seu discurso mais uma vez aponta para uma deficiência na formação acadêmica que, segundo ela, não lhe forneceu metodologias e suportes necessários para o trabalho com a leitura literária no Ensino Fundamental. GP1 é categórica ao afirmar que as disciplinas de Literatura na Universidade não contemplam a preocupação com uma formação didático-pedagógica dos graduandos, a fim de que se sintam preparados para atuarem em seu *métier*, tendo como objeto de ensino e de aprendizagem o texto literário.

Em vários momentos deste trabalho de doutoramento, discorremos sobre esse descompasso presente nas licenciaturas em Letras, que se caracteriza por um modelo cujas preocupações voltadas para o ensino parecem se circunscreverem exclusivamente às chamadas disciplinas pedagógicas⁸⁰. Entendemos que esta é uma questão nevrálgica no processo formativo dos graduandos que, muitas vezes, não se sentem seguros para realizarem sua atividade, em virtude da desarticulação entre os objetivos das disciplinas denominadas teóricas e os das pedagógicas. Se entendemos o papel do professor de língua materna como agente de letramentos e, por conseguinte, de letramento literário, essa questão se torna mais preocupante. Silva (2012) percebe a importância da sintonia formativa entre os professores das disciplinas de Estágio e seus demais pares.

Ao focalizarmos a função dos formadores de professores, no estágio supervisionado, como agentes de letramento, destacamos a necessidade

⁸⁰ Ressalvamos que entendemos as disciplinas pedagógicas como específicas, na medida em que consideramos que elas trazem em seu bojo questões teóricas que lhes são pertinentes.

desse profissional, em sintonia com os demais formadores das licenciaturas, propiciarem a preparação do professor em formação inicial para as demandas do futuro local de trabalho. (SILVA, 2012, p. 40).

Pelo que vemos, nossas inquietações são corroboradas pelos dizeres do autor, ao focar como agente de letramento o professor formador, que responde não só pelas disciplinas didático-pedagógicas, mas também pelas que tratam dos suportes teóricos para a atuação dos futuros docentes.

Assim, a ausência dessa articulação entre as disciplinas no sentido de preparar o formando para seu *métier*, obriga GP1 a se “virar” e a buscar, em outros meios, estratégias para conduzir sua atividade.

59GP1 - [...] Eu acho+ sinto muita falta disso, de suporte, como é a+ da metodologia por completo. É+ não é assim+ às vezes eu encontro meio que assim, simplesmente, “faça de tal forma! Faça isso! Faça aquilo!”, mas como que eu vou chegar naquilo, eu sinto muita falta disso é+ nas disciplinas, porque não tem::, [...], não tem uma aula assim que ensina como utilizar um texto literário em sala de aula, não tem! Eu vou levando, vou tentando me virar, pelo que eu sei, pelo que eu não sei também, porque às vezes é+ eu vi aqui na minha aula que falta coisa, falta muita informação ainda pra eles, é+ e tá meio complicado é+ assim (...)

Apesar das dificuldades relatadas por essa participante, constatamos novamente o valor do dispositivo metodológico da autoconfrontação, no sentido de possibilitar que ela assuma uma posição exotópica, diante de seu trabalho realizado, e sobre ele possa refletir acerca do que fez e do que não fez, dos impeditivos do seu fazer, potencializando-a para uma transformação laboral. Isso se constitui em uma tomada de consciência, já que promove um novo olhar sobre a sua atividade. Ou seja, a “[...] passagem para um novo tipo de percepção interior significa também a passagem para um tipo mais elevado de atividade interior, uma vez que uma nova forma de ver as coisas cria novas possibilidades de manipulá-las.” (VIGOTSKI, 2000, p. 114-115).

Essa tomada de consciência intensifica o seu poder de agir a leva à transformação e ao desenvolvimento de sua atividade. É isso que faz GP1 ao reconhecer que “falta muita coisa” em seu agir docente, tendo como objeto de ensino a leitura literária.

5.1.6 Gênero poema

No capítulo anterior, subseção 4.2.2, analisamos os dizeres das participantes privilegiadas desta pesquisa no que tange à dificuldade da linguagem

literária. Ambas haviam concordado parcialmente com essa crença e a reafirmaram, no momento da entrevista, por meio inclusive de suas experiências pessoais como leitoras e como ministrantes de aulas com a leitura literária.

Durante a ACS, visualizávamos a filmagem de uma aula de GP2, na qual estudava, em sala de aula, o soneto *Pálida à luz da lâmpada sombria*, de Álvares de Azevedo. Ela nos relatou que já havia trabalhado esse texto com outra turma do Projeto, no ano anterior, e que os alunos haviam recebido melhor a leitura do que a turma a cujas filmagens assistíamos.

15GP2 - [...] E eles receberam muito bem. Eles até entenderam::, eles falaram outras características do texto. Eles interpretaram de um jeito bem legal. Só que nessa turma houve um++ a recepção do texto não foi muito boa, pelo menos eu percebi isso++, que eles me deixaram falando sozinha, que eu pedia e eles não respondiam++, então eu acho que não houve uma recepção satisfatória.

Diante dessa constatação, nos sentimos curiosa para saber como a participante entendia o porquê daquela situação e como relacionava isso com seu processo formativo. Assim, concretizou-se o diálogo que segue e que trata do descompasso entre a formação para o trabalho com textos poéticos nas salas de aula e os estudos realizados na Universidade, marcados pela análise e pela semiótica.

16P - E++ nesse caso assim, a formação te ajudou no sentido de+ como trabalhar esse gênero, poema?

17GP2 - A poesia(...)

18P - Na sala de aula?

19GP2 - Na sala de aula, não. A poesia, não! A gente sempre trabalhou muito prosa e a poesia ela é um pouco esquecida.

20P - ΔE a que você atribui isso?Δ

21GP2 - Assim, esquecida++ esquecida, assim, pra ensinar na sala de aula. Porque sempre a gente trabalha ou na Semiótica++ fazendo análises, sempre é muito analisado e não é+ digamos, não tem uma orientação de como a gente trabalhe poesia em sala de aula.

Nossa interlocutora reconhece que na graduação estuda-se o gênero poema, mas voltado para a análise literária, sem uma articulação com o ensino. Seu depoimento atesta não haver uma preocupação por parte da formação em orientar os formandos no processo de transposição desse conhecimento para os estudantes nos ensinos Fundamental e Médio. Suas observações nos levaram a verificar um pouco mais seu posicionamento em relação a isso e a questioná-la sobre a necessidade de uma formação mais atenta para o ensino do poema.

22P - Você acha que seria necessário?

23GP2 - Eu acho que sim! Com certeza! Porque é um gênero complicado, não é muito lido, não é++ as poesias mais antigas românticas, elas não são tão+++ não têm, assim, livros que você vai na livraria e ache uma coletânea de livros de sonetos românticos, não é tão comum. Então, eu acho que precisaria assim de uma atenção especial ao ensino de poesia em sala de aula.

24P - Você acha que existe uma dificuldade por parte do professor de ensinar e do aluno conseqüentemente ou++(...)

25GP2 - É tanto que eu não vi tantos materiais para trabalhar, nem na *internet*, nem no livro didático não trabalham muito com isso, trabalham mais com as linhas modernas. Os poemas românticos não são tão trabalhados. E eles precisariam também ver tudo, ter uma aproximação com a poesia em todas as suas fases.

A graduanda-professora atesta categoricamente que é necessária uma maior atenção, no sentido de melhor formar os futuros professores para trabalharem com o poema na sala de aula, ressaltando a complexidade do gênero, principalmente quando se trata de textos pertencentes a escolas literárias menos modernas. Ela acrescenta às suas reflexões a ausência de materiais de apoio ao docente e afirma a importância de os alunos terem um contato maior com poemas de diferentes estéticas.

Pinheiro (1988), partindo de sua experiência docente, se diz reticente aos discursos de que os estudantes não gostam de poesia e afiança que a questão é sobre quais os textos que lhes são oferecidos e as metodologias adotadas. O autor confere parte das dificuldades de professores trabalharem com esse gênero em sala de aula à formação docente que, não raras vezes, ignora sua qualidade de licenciatura, fruto do histórico modelo 3 + 1, ao qual nos reportamos no segundo capítulo desta Tese. Para o autor, há um hiato teórico-metodológico entre a formação para o ensino da poesia e a existência de licenciaturas que mais parecem um bacharelado.

[...] a formação da maioria dos professores, no âmbito da poesia, é, no mínimo, problemática, muitos destes profissionais se limitam a manter a resposta que o livro didático indica, quase sempre sem criar um espaço mínimo para qualquer discussão. Junte-se a isto a metodologia: [...] Não podemos esquecer que a tradição de ensino de nossos cursos de letras pouco tem primado por uma formação metodológica adequada. [...] Nossos cursos de Letras, em sua maioria, têm mais o rosto de bacharelado do que de licenciatura. (PINHEIRO, 2007, p. 20 e 21).

As reflexões feitas por GP2, quando confrontada com sua atividade realizada, tendo como objeto de ensino e aprendizagem esse gênero textual corroboram as observações do autor. Como forma de superar esta dificuldade, ela nos manifestou o modo como costuma abordar o poema na sala de aula.

87GP2 - Ah, uma coisa que eu faço com poemas também, os poetas que me matem, mas é, assim, é uma cena. A poesia é uma tradução [*faz aspas com os dedos*] semiótica da realidade para uma linguagem mais poética, mais artística. Mas eles narram cenas reais, + assim, narram cenas, digamos possíveis. E eu tento fazer com que eles vejam isso e que detrás daquela linguagem, que para eles pode ser difícil, há uma cena, há um cenário, há pessoas, há ações e eu tento trazer isso para eles.

A participante relata, por meio de um discurso acadêmico, a estratégia que utiliza, a fim de que a linguagem poética fique mais próxima do aluno e ele consiga construir imagens que o conduzam à compreensão do texto. Desse modo, ela faz alusão à relação entre a literatura e a realidade, entendendo a poesia como “tradução” de uma realidade, mas mediada por uma linguagem singular. Essa condução didática reforça a tese de que a linguagem literária é, de qualquer modo, uma representação do real, embora de forma indireta. Frente à tese da literatura como representação de realidade, Perrone-Moisés (2000) nos remete à “inutilidade” da leitura literária.

Mesmo em suas formas mais fantásticas e “artificiais”, a literatura não se separa do mundo; entretanto, sua relação com ele é indireta, filtrada por inúmeras mediações. Seus efeitos sobre o real também são indiretos, incomensuráveis em termos práticos, mas sensíveis em termos de valorização da práxis. Daí sua “inutilidade” e sua indispensabilidade. (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 13, grifos da autora).

Ancorada, portanto, numa concepção de literatura que não perde sua relação com o real, a despeito das mediações indiretas de que lança mão para se realizar, a autora defende o paradoxo constitutivo da linguagem poética, que é sua “inutilidade” e “indispensabilidade”.

5.1.7 Literatura e formação humana

Nesta subseção, ocupamo-nos em analisar os discursos das participantes privilegiadas da pesquisa acerca da relação entre a literatura e a formação do ser humano. A situação inicial que gerou este diálogo foi uma aula de GP1, quando trabalhou com seus alunos algumas fábulas de Esopo. No momento em visualizávamos esta sequência, a participante, mais de uma vez, dizia aos alunos que eles deveriam levar para a vida deles a “moral” da fábula, que este era o desejo do autor. Pedimos então que ela comentasse sobre isso.

3GP1 - É, eu acho+ que tem coisa que eu sempre digo↑, “Gente, leve isso pra vida de vocês!”. Porque na+ no caso a++ como a gente tava trabalhando com fábulas, cada fábula tem a moral da história, né, tem uma até que eu comento que é sobre os preguiçosos colherão+ colherão alguma

coisa que eles plantaram, né. E+ é+(...) eles são bem jovens, né?! Então eu acho, né, que eles devem aprender um pouco sobre a vida.

Observamos pelo discurso de nossa interlocutora que ela concorda com a crença de que a literatura pode ser utilizada como instrumento para formação moral. Atestamos também que sua prática está orientada por essa crença, ao chamar a atenção dos alunos para levarem aqueles ensinamentos para a vida.

Embora reconheçamos que o gênero fábula se presta para esses ensinamentos e que, na sua origem, o objetivo era o tom pedagógico, já nos reportamos, no percurso desta Tese, a respeito da postura de utilização do texto literário como pretexto para conhecimentos de várias ordens – linguístico, ético, moral. Que a literatura forma não temos dúvidas, que nos proporciona conhecimentos de mundo e da língua, do mesmo modo. Afinal, conforme já vimos, ela trata do homem e do mundo, por meio da linguagem. No entanto, o risco é tomarmos o caráter formador da literatura como manual de prescrições, é colocarmos essas questões anteriores e acima de seu objeto maior que é a linguagem artística, é abortarmos a possibilidade de encontro dos estudantes com mundos e linguagens possíveis, é impedirmos que eles vivenciem a experiência estética, é obstruirmos a possibilidade de exercitarem a leitura de fruição. Afinal, a “[...] produção e fruição desta (literatura) se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida [...]” (CANDIDO, 2002, p. 80).

Seguida a essa fala de GP1, questionamos se ela acreditava que o texto literário poderia ou deveria ser utilizado para ajudar na formação do caráter dos alunos. Ela, então, reitera sua crença: “5GP1 - Eu acho que sim, alguns textos são bem formadores de caráter. No caso+ as fábulas eu acho que sim, contribuem bastante. Eu acho que+ ao meu ver, sim, [...]”.

Do mesmo modo que GP1, a segunda graduanda-professora também se refere ao caráter formador da literatura, mas numa perspectiva de humanização. A situação inicial refere-se ao texto *O outro*, de Rubem Fonseca, quando GP2 pergunta aos alunos se eles haviam achado o texto violento. Pedimos que ela pausasse o vídeo e assim dialogamos.

42P - É! “Não acharam violento::? É+ essas questões elas são importantes, significativas?”

43GP2 - Sim, porque, se eles sentiram, se eles gostaram é porque eles entenderam alguma coisa. Se eles acharam violento é porque eles viram+ sempre que eu pergunto é no sentido se eles entenderam o texto, se eles gostaram. É+ porque eles viram lá alguma coisa de interessante, se eles

acharam violento é porque eles tiveram essa consciência de que+ matar uma pessoa, mesmo que ela seja considerada [faz aspas com as mãos] “ruim” ou bandido ou marginal, não é certo. Então você tá trazendo essa humanidade do texto pra eles.

As trocas verbais produzidas revelaram a crença da participante de que a literatura pode humanizar os alunos-leitores. Importa ressaltarmos a coerência entre as crenças reveladas e a prática exercida, chamando a atenção para o fato de que, quando respondeu ao questionário (APÊNDICE A), GP2 havia assinalado, exclusivamente, como função do texto literário na sala de aula, a humanização do indivíduo. Diante dessa constatação, solicitamos que comentasse sobre a função do texto literário e a formação do caráter. Ela reafirmou essa crença.

44P - Então, você acha que é+, no seu trabalho, você vai tentando é+ vê como é que o texto literário é+ ele pode servir, não sei se a palavra é exatamente essa, mas servir, pode se prestar pra uma formação+ uma formação humana+ uma formação de caráter(...)

45GP2 - Sim, eu acho com certeza, eu procuro textos que ajudem nessa cidadania, nessa humanidade, porque eles+ precisam criar uma realidade melhor e eu:: tento trazer isso com os textos, uma reflexão. Que eles não podem só viver sem refletir sobre isso, sobre a vida, sem refletir sobre as ações deles.

Conforme podemos ver, GP2 reafirma sua crença, mas observamos que ela conduz seu discurso para a formação humana. Muito embora reconheçamos que, dependendo do gênero – no caso da fábula, por exemplo – a literatura esteja mais propensa à utilização com um viés exclusivamente pedagógico, a nosso ver, é no sentido da humanização que ela educa, o que vai muito além de formação moral ou de caráter. O conflito entre a leitura estética e as mensagens que possam estar contidas na literatura foram motivos de análise de Candido (2002).

A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. (CANDIDO, 2002, p. 83, grifos do autor).

Ao finalizarmos as análises acerca dos discursos das participantes, com relação a essa temática, reafirmamos uma coerência entre suas crenças e práticas, na medida em que não só declaram acreditar que a literatura pode/ deve ser usada como instrumento para formação moral, no caso de GP1, quanto humana, segundo GP2, mas transformam aquilo que acreditam em ato, por meio de uma ação pedagógica voltada para conduzir os alunos a levarem os ensinamentos para suas

vidas ou para torná-los mais humanos frente a realidades representadas na obra literária, conforme declararam.

5.2 O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE O OUTRO

Nesta seção, apresentamos os dados extraídos da sessão de ACC, quando as duas GP com a pesquisadora tiveram uma nova oportunidade de construir uma relação dialógica a respeito do agir pedagógico de cada uma delas, acerca do trabalho que realizam com o texto literário em sala de aula. Dentro desse contexto, “[...] a tarefa apresentada aos sujeitos consiste em elucidar para o outro e para si mesmo as questões que surgem no desenrolar de sequências da atividade apresentadas em documentos de vídeo.”⁸¹ (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 30).

Cada subseção está intitulada pelas temáticas das sequências filmadas nas ACS que julgamos de maior relevância, para serem levadas para a sessão de ACC, uma vez que foram situações similares que ocorreram tanto nas aulas de GP1 quanto de GP2. Antes de efetivarmos as análises sobre a atividade linguageira das GP, necessário se faz que descrevamos a(s) atividade(s) inicial(is) que suscitou(aram) os diálogos empreendidos.

Além da relação crenças e práticas sobre a leitura literária, consideramos também, para a escolha das sequências, o desenvolvimento da atividade profissional, expresso nos discursos de GP1 e GP2. Para isso, apoiamo-nos no caráter social e cultural do desenvolvimento, cujo pressuposto para se efetivar é a relação com o outro por meio dos signos. (VIGOTSKI, 2000). Nesse sentido, podemos afirmar que as interlocutoras, como sujeitos psicossociais, dialogicamente se constroem e são construídas enquanto profissionais.

5.2.1 Relação pessoal com o texto

Segundo Colomer (2007) e Cosson (2006 e 2014), uma das formas de melhor se atingir o objetivo de formação do gosto literário e, por conseguinte, de constituição de uma competência literária é o compartilhamento, na medida em que possibilita de modo efetivo que os leitores se sintam parte de uma comunidade

⁸¹ “[...] la tâche présentée aux sujets consiste à elucidar pour l’autre et pour soi-même les questions qui surgissent dans le déroulement de séquences d’activité présentées sur des documents vidéo.” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 30).

leitora. Essa sensação de pertencimento ao grupo e as trocas interpretativas por meio do diálogo atestam o caráter social do ato de ler, uma vez que "a comparação da leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social." (COLOMER, 2007, p. 144).

Partindo dessa premissa, a autora atesta a importância da dimensão pessoal do professor com os textos, no momento da realização de sua atividade de trabalho em sala de aula, e chama a atenção para o cuidado que deve haver no sentido de o docente evitar, por um lado, ignorar suas próprias experiências leitoras e, por outro, ater-se exclusivamente a elas de modo que recorra sempre às mesmas obras no percurso de seu agir profissional.

Por meio das trocas verbais entre as participantes GP1 e GP2, pudemos observar que a importância da relação pessoal com o texto se conforma como uma crença que embasa a prática delas. Vejamos as situações iniciais seguidas das autoconfrontações simples que provocaram este diálogo, assim como os discursos que emergiram a partir delas.

A primeira situação envolve o momento inicial de uma aula de GP1, quando propõe um texto para os alunos e comenta que o acha ótimo, porque acredita ser "a cara" dos alunos, pois era a sua própria "cara", na época de sua adolescência, quando estava na escola. No discurso que profere, durante a sessão de ACS, ela reitera essa afirmação, dizendo que se identificava muito com aquele constructo, porque a cada parágrafo se via igual àquele texto quando era adolescente. O texto em questão era *O primeiro beijo*, de Antônio Barreto.

A segunda situação retrata o discurso de GP2, referindo-se a dois poemas que havia trabalhado em sala com seus alunos, em aulas distintas que haviam sido filmadas e com sequências selecionadas para a sessão de autoconfrontação simples. Nesse momento, GP2 afirma que nunca havia estudado esses textos no Curso de Letras, mas que eram dois poemas de que "particularmente" gostava. Tratava-se do soneto *Pálida à luz da lâmpada sombria*, de Álvares de Azevedo, e o *Poema dos olhos da amada*, de Vinicius de Moraes.

Após as duas GP visualizarem as sequências, GP1 pausou o vídeo e deu-se o seguinte diálogo:

1GP2 - Assim ++... Qual era o texto GP1?

2GP1 - Era *Meu primeiro beijo* esqueci o nome do autor, mas fala da+... das experiências de uma menina sobre o primeiro beijo, na fase da escola... que

acontecia dentro do ônibus. Era assim bem adolescente o texto. (*sorri um pouco tímida*).

3GP2 - Ah, deve ser bem legal, não conheço.

4GP1 - E o teu, como é que era? Já ouvi que era poema!

5GP2 - Eram duas poesias++, do meu gosto. Uma era do Vinicius de Moraes e a outra era do Álvares de Azevedo que eu, particularmente, -a-mo- Álvares de Azevedo. Aí eu levei pra eles a minha experiência como leitora, né.

Observemos que as trocas verbais produzidas pelas GP expressam que o que as levou a selecionar os textos para trabalharem com seus alunos foi o fato de se identificarem com aquelas construções textuais e já a conhecerem bem. Suas experiências leitoras e vivências passadas demarcam suas opções quanto à seleção dos escritos que serviriam aos estudos literários dos discentes.

5GP2 - Mas, eu acho que o texto do Álvares de Azevedo era muito maduro pra eles, isso foi um erro! Talvez eu deveria ter trabalhado outros textos até chegar a ele. Porque ficava uma compreensão bem ++ [*gesticula com as mãos, tenta buscar palavras que se adequem*] precisava de uma bagagem de leitura bem +++ [*pensa em uma palavra que complete seu raciocínio, não a encontra*].

6GP1 - É assim+, já meu texto era bem mais simples, não sei se eu deveria ter levado alguma coisa mais complexa pra eles, né. Mas era uma coisa assim: (...)

7GP2 - (...) Eles devem ter gostado!

8GP1 - Bem adolescente...ouvi dizer que eles ficaram bem entusiasmados com a temática [*faz aspás com os dedos*]. Mas não sei se eu acertei na escolha ou não.

9GP2 - Eu acho que meu gosto [*ri um pouco tímida*] não deu certo com... com os meus alunos, né, com essa faixa etária.

A ação dialógica quanto à escolha das obras literárias prossegue. GP1 demonstra não estar confiante da opção feita, por meio da expressão facial que acompanha sua fala de que o texto era “bem adolescente” e se questiona se não deveria ter selecionado algo mais complexo, embora adiante afirme ter “ouvido dizer” que os alunos tinham gostado da temática. De sua parte, GP2 se mostra indecisa sobre a escolha feita, se indagando quanto à não complexidade da obra selecionada para o trabalho literário junto aos estudantes.

A nosso ver, parece que GP1 não consegue avaliar, ou ao menos expressar no diálogo, como foi a recepção da leitura por parte dos estudantes. Isso não acontece com GP2 que, após falar de sua relação pessoal com os poemas, afiançou que o de Álvares de Azevedo não funcionou com seus alunos de 9º ano e justificou pelo fato de eles ainda serem imaturos para aquela construção literária. Percebemos no discurso desta GP um tom de autocrítica, quando afirmou que deveria ter apresentado outros textos que pudessem lhes servir de ancoragem até chegarem àquele soneto com mais facilidade.

Evidenciamos, portanto, uma transformação em GP2, já que toma consciência do “erro” de levar aquele poema para aquele público, revelando todo um processo reflexivo acerca de sua ação. Logo, se GP1 tem dúvidas sobre se o conto que propôs era de fácil acesso para os alunos, GP2 é taxativa, ao afirmar que seu gosto “não deu certo” com a turma. Importa ressaltar que a incerteza de GP1, a nosso ver, foi despertada pela ACC, uma vez que até ali ela não tinha demonstrado se o texto havia sido bem aceito ou não pela turma. Essa reflexão não foi feita no momento da ACS.

Concernente à questão que envolve a seleção de textos para o trabalho em sala de aula, Colomer (2007) assevera que é necessário o professor ter o conhecimento de “onde estão” os educandos, a fim de auxiliá-los na capacitação para fruírem um texto. Assim sendo, concordamos com a orientação da autora, reconhecendo que, a despeito da importância de certas obras e das relações afetivas que estabelecemos com elas, o ideal é que os materiais para estudo não se encontrem aquém e tampouco além das condições de análises dos estudantes. Logo, cabe ao docente mensurar a dimensão dos saltos a serem dados na progressiva formação da competência literária dos alunos.

Diante do diálogo inicial acima exposto, sentimo-nos como pesquisadora impelida a intervir, para que melhor pudéssemos analisar a relação entre crenças e práticas das GP. Indagamos-lhes sobre a importância e a necessidade de o gosto docente servir de guia para a constituição do gosto literário do educando.

11GP1 - Eu acho que é importante que+ o professor, ele goste do texto, porque eu acho que gostar do texto, por eu gostar do texto, conseqüentemente, ele vai conhecer o texto e conhecer o texto é muito importante na hora de passar para os alunos.

12GP2 - Com certeza [voz *pensativa*]. Pois é, eu acho também muito importante o professor gostar do texto e também levar o texto, mas tem que ver também é++ [gesticula com as mãos] com quem está sendo trabalhado.

De acordo com as falas das duas GP, é possível confirmar que elas têm a crença de que a afinidade do professor com o texto é necessária e relacionam essa crença com suas práticas, ao proporem textos com os quais já têm uma relação afetiva. No entanto, GP2 pondera que é necessário ter clareza do público com o qual se vai trabalhar. Provavelmente, essa consideração se deu em virtude da sua experiência com um texto que não atendeu à expectativa de seus alunos.

Logo, podemos atestar que a formação docente se conforma por meio de um processo que principia na capacitação inicial, mas que perdura no decurso da prática. Ou seja, nela estão envolvidos, além da formação inicial, a continuada, a

contínua e o próprio desenvolvimento profissional, no qual estão implicadas as experiências profissionais, a formação, a carreira e a cultura institucional: relação com os pares, interação com os alunos, comunidade, gestão, etc. Nesse sentido, o professor reflexivo é aquele que constantemente avalia sua própria ação, sobre ela se debruça na busca por (re)traçar metas que o ajudem no desenvolvimento de seu ofício, cujo objetivo maior é a aprendizagem dos alunos.

Assim, a despeito de GP2 ser uma professora iniciante, podemos perceber pela sua fala que ela reflete sobre seu agir docente, reconsiderando atitudes tomadas (a escolha do texto). Muito embora reafirme sua crença e, provavelmente, continue a manifestá-la em sua prática, ela tem agora a consciência de que é necessário conhecer o perfil dos alunos com os quais vai trabalhar para melhor selecionar os textos.

5.2.2 Horizonte de expectativas dos alunos

O diálogo subsequente, estabelecido na autoconfrontação cruzada, advém de uma atividade inicial da aula de GP1 na qual, após ter lido o texto com os estudantes, pergunta-lhes se haviam gostado. Na sessão de ACS, essa GP afirma que considera importante saber se o aluno gostou do texto, porque, segundo ela, se não gostou “provavelmente ele não fez a atividade”. De acordo com o enunciado que proferiu, se o texto é longo ou o título não agrada, o discente não irá desempenhar a tarefa acerca da leitura. A GP então defende que é interessante buscar conhecer que temáticas satisfazem mais a turma, saber com quais ela já tem familiaridade, para que melhor receba o texto. Depois de assistirem à sequência sobre o gosto dos estudantes pela leitura, GP1 interrompe o filme e estabelece com GP2 as trocas verbais a seguir:

16GP1 - Assim, eu acho interessante, mesmo como eu falei, saber se eles gostaram ou não. Porque quando há rejeição de cara, provavelmente o texto que eu vá levar na outra aula, ele já vai dizer “ah esse texto é chato, igual ao anterior, então não vou ler!”

17GP2 - Pois é, eu acho+ eu também, às vezes eu sempre faço essas perguntas: “Se eles gostam ou não?”. Se eles gostam+ eu acho que é a primeira pergunta pra entrar no texto, a pergunta é bem superficial [*gesticula com as mãos*]: “se eles gostam ou não?” É mais as primeiras impressões deles, talvez eles nem saibam ou não tenham compreendido tudo, mas eles tenham entendido pelo menos [*gesticula com as mãos*] a temática. Aí++, seria o primeiro passo para se entrar no texto: “se eles gostam? Por que eles gostam? E se eles não gostam, por que eles não gostaram?”. Eu acho que seria a porta de entrada na compreensão do texto. O gosto!

[...]

20GP1 - É, eu acho que quando você pergunta ao aluno, depois dele ter feito a leitura desse texto, se você pergunta se ele gostou ou não, eu acredito que a resposta dê positiva ou negativa, vai depender da compreensão dele. Quando você compreende o texto: “Ah, eu adorei o texto!”, quando você não compreende: “esse texto é ruim, esse texto é muito difícil, não gostei...” enfim [...]

A advertência sobre o gostar da leitura literária demonstra a constituição de um professor em formação que já exercita o refletir sobre a ação, o que termina por promover o desenvolvimento de seu trabalho. GP1 propõe que, para o estudo do texto literário, se parta de um universo próximo do aluno para pouco a pouco imergi-lo em outras paisagens literárias mais complexas. Em consonância com Gómez (2000), GP2 afirma o professor como um trabalhador “interessado”, um profissional que faz uso de vivências passadas dos estudantes e de suas experiências adquiridas para além de suas vidas escolares “como ferramenta conceitual de análise e contraste.” (GÓMEZ, 2000, p. 353).

Convém ressaltar que GP1, embora expresse a crença sobre a conexão entre a escolha de textos e o gosto leitor dos educandos, ressalva que não leva(rá) para eles apenas as leituras de que gostam, mas que é importante trabalhar inicialmente com elas para aos poucos introduzir produções que não façam parte do convívio deles.

Conforme já lembramos nesta Tese, o exercício da leitura do texto na perspectiva estética visando à competência literária não pode estar reduzido exclusivamente ao gosto da leitura fácil, mas ao trabalho intelectual e estético, por meio da temática e da linguagem impressas na construção textual.

Observando suas falas, notamos que GP1 reafirma a crença do gosto pelo texto por parte dos aprendizes, o que é corroborado por GP2. Todavia, notamos nas apreciações da primeira uma preocupação talvez mais instrumental, no sentido de o aluno gostar do texto e sentir-se motivado para estudá-lo e realizar tarefas. Ademais, parece-nos que ela associa o gostar do texto com o desempenho da compreensão leitora. A nosso ver, essa relação não é necessariamente direta, na medida em que entendemos ser possível um leitor experimentar uma dificuldade diante de um texto e isso mesmo ser a força motora que o impele à leitura. Até porque ler qualquer texto, seja ele literário ou não, é determinado por situações que envolvem prazer e/ou necessidade. Lemos porque precisamos nos informar a respeito de algo, a fim de adquirirmos determinado conhecimento ou tomarmos alguma decisão, ou lemos pelo “simples” desejo de construir mundos possíveis por meio do ficcional, do estético, pelo anseio de nos apropriarmos de uma forma

singular – a literatura – de expressão de sentimentos, emoções, visões de mundo. Enfim, “[...] lemos para conhecer o texto que nos desafia e que responde a uma demanda específica.” (COSSON, 2014, p. 47).

Para GP2, por sua vez, avaliar se o texto atendeu às expectativas leitoras dos alunos seria apenas um primeiro passo, ou mesmo uma estratégia, para iniciar com eles o processo de compreensão. Ela afirma que a questão “Vocês gostaram do texto?” é “superficial”, mas é apenas um momento inicial para sentir a recepção deles e, a partir daí, lançar-se, possivelmente, a um estudo mais profundo na busca da compreensão e da interpretação. Essa postura frente ao texto é corroborada por Cadermatori (2009), quando propõe que o momento inicial, pós-leitura literária, seja de troca de impressões entre professor e alunos, que deve ser feita destituída de posturas mais formais. Ao intercambiarem suas primeiras percepções – empatia, repulsa, surpresa, cansaço, dentre outras –, o leque para um trabalho mais sistemático a respeito do texto pode ser conduzido pelo docente, porque as próprias questões surgirão desse contexto e exigirão de educador e educando formas complexas de organização de seus discursos para avaliarem e analisarem a obra.

Portanto, notamos que GP1 e GP2 apresentam a mesma crença de que é necessário acompanhar a recepção inicial do aluno com o texto. Como sabemos, em consonância com o que discorremos no capítulo teórico, as crenças, apesar da dimensão individual e subjetiva que têm, são construídas socioculturalmente, podemos inferir, então, que a crença em tela foi consubstanciada no processo formativo das participantes da pesquisa, possivelmente por meio de bases teóricas defensoras de que “[...] a informação transmitida pela literatura tem uma força de impacto que o discurso racional não pode ter: ela é ‘sentida’ antes de ser entendida, portanto, sem, ser compreendida.” (JOUVE, 2012, p. 136).

Nesse sentido, Cosson (2014) afiança que o texto deve necessariamente ser motivador para o leitor e essa motivação tem a ver com a história pessoal e leitora de cada um. Convém lembrar que a história do sujeito, embora “individual”, se insere numa dimensão sócio-histórica e cultural, logo, o agente da leitura só poderá conferir sentido à obra se ativar seus conhecimentos de mundo.

O leitor só pode converter um texto em fala – ou seja, converter em significado atual o sentido potencial da obra – na medida em que introduz, no quadro de referência dos antecedentes literários da recepção, sua compreensão prévia do mundo. Esta inclui suas expectativas concretas procedentes do horizonte de seus interesses, desejos, necessidades e experiências, condicionados pelas

circunstâncias sociais, específicas de cada estrato social, e também as biográficas.⁸² (JAUSS, 1987, p. 77).

No que diz respeito à formação literária na escola, então, cabe a essa instituição considerar os horizontes dos alunos, entendendo-os como seres individuais e sociais que, portanto, podem apresentar díspares expectativas leitoras. Segundo Cosson (2014), porque a escola não leva em conta esse pressuposto, tem dificuldade para atender às demandas de leitura dos estudantes, pois ou ela ignora a individualidade no nível de competência leitora e trata a turma de forma homogênea, ou desconsidera o valor literário que têm algumas obras no processo de formação de leitores, porque não estão contempladas pelo cânone.

Assim, pelo diálogo empreendido entre GP1 e GP2, podemos atestar que demonstram uma atenção especial à recepção que a princípio os alunos têm da leitura. A nosso ver, isso é bastante significativo, posto que a leitura literária carrega em si como dimensão inicial “[...] a apropriação singular, pessoal, para uso próprio daquele que lê e dela desfrute a seu modo.” (MARQUES *et al.*, 2012, p. 182). Assim, as práticas das nossas participantes se mostraram consoantes com as crenças que revelaram, quando da ACS, bem como com a prática que exercem, particularmente GP1, conforme verificamos na situação inicial descrita para efeito de coanálise por ambas.

5.2.3 Práticas de leitura

Para esta subseção, as situações iniciais coanalizadas pelas participantes privilegiadas da pesquisa são, primeiro, uma aula de GP1, em que diz que vai fazer uma breve leitura com os alunos e que depois eles irão ler individualmente. A outra situação é de uma aula de GP2, na qual lê um texto com sua turma de 9º ano, iniciando o primeiro parágrafo e solicitando que a cada parágrafo um aluno diferente leia.

Quando da sessão de ACS, GP1 analisou o vídeo referente à situação inicial em que estava envolvida e comentou que se propusera a ler primeiro, para que os alunos o fizessem depois. Ela afirmou que sempre fazia assim, porque

⁸² El lector sólo puede convertir en habla un texto — es decir, convertir en significado actual el sentido potencial de la obra— en la medida en que introduce en el marco de referencia de los antecedentes literarios de la recepción su comprensión previa del mundo. Esta incluye sus expectativas concretas procedentes del horizonte de sus intereses, deseos, necesidades y experiencias, condicionado por las circunstancias sociales, las específicas de cada estrato social y también las biográficas. (JAUSS, 1987, p. 77).

acreditava que, no momento da leitura dos estudantes, posterior à do professor, seria mais fácil para eles assimilarem o texto. Entretanto, como verificaremos adiante, disse que, durante o período da pesquisa em que suas aulas foram filmadas, resolveu pesquisar e “descobriu” que o “certo” seria os alunos lerem num primeiro momento, para só depois o professor fazer a leitura. Ela continuou suas análises na ACS, afirmando que em outras aulas que foram filmadas, depois daquela, ela já passou a usar essa metodologia. Isso demonstra uma transformação, nessa graduanda-professora, proporcionada por esta pesquisa.

Durante a autoconfrontação simples, nas análises de GP2, a respeito da situação de sua aula, ela inicia as observações se reportando à disciplina do Curso de Letras de Estágio Supervisionado I e diz que a professora chamara a atenção dos graduandos para que o docente não “ficasse no palco sozinho”, pois cabe a esse profissional trazer os discentes para si e fazê-los se sentirem participantes e não apenas espectadores. Percebemos aqui a relevância que essa GP dá à sua formação e como esse processo é importante para munir as salas de aula de docentes capazes de conectar as aprendizagens advindas do Curso Superior com sua atuação no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, GP2 prossegue dizendo que sempre pede a ajuda dos alunos para lerem e, com textos menores como poemas, também propõe que todos leiam conjuntamente. Ela conclui a análise reafirmando que sempre procura “trazer os alunos para o texto”. Finalizada a sequência, as duas GP produzem o diálogo que segue:

22GP2 - Sim, dos modos de leitura, né!? Que tu usa um modo diferente, eu gosto que eles participem, sempre. Às vezes, eles estão muito <...> agitados, que eu acabo não tendo a paciência de esperar eles se acalmar, ou esperá-los+, esperar que eles tenham a atitude de ler [*gesticula com as mãos*], se ninguém quer ler, também não tô muito com+ [*gesticula com as mãos*] paciência pra+ insistir. Mas eu sempre peço participação, eu acho importante, eu até acho, também, acho+ vi, comprovei que eles escutam, quando um aluno lê. Eles têm esse [*gesticula com as mãos*] ... eles prestam atenção no colega lendo e também é uma estratégia para eles prestarem atenção no que está sendo lido.

23GP1 - Achei interessante isso daí. Agora fiquei meio que: “Mais uma coisa na minha cabeça pra perguntar!”. Na verdade, qual é a forma certa? Eu ler primeiro, eu ler depois, eu ler com os alunos?

24GP2 - Eu acho que depende aí da turma, né!? Depende muito do texto, da turma, do seu estado de espírito (*ri*).

Sabemos que o modo como lemos e as práticas utilizadas são determinados por nossos objetivos leitores, pelo objeto da leitura e o contexto onde a realizamos, bem como com quem a compartilhamos. Assim, ler em sala de aula uma construção estética cujo instrumento é a palavra se diferencia de como

efetuamos essa ação, com o mesmo texto, em outros contextos. Por exemplo, quando se lê para apreciação estética em casa, para puro deleite, onde se pode ler sentado numa cadeira de balanço numa varanda, deitado numa cama ou uma rede, à mesa diante de um computador, sob a sombra de uma árvore, entre outras possibilidades. Em um momento, inclusive, definido pelo próprio leitor.

Na escola, entretanto, a forma como lemos, mesmo o texto literário, busca atender a outros objetivos e ocorre sob condições diferentes, subordinadas ao currículo e tempo escolares. Conforme já asseveramos nesta Tese, para Soares (2003), a questão fundamental não é a escolarização da leitura de literatura, mas o modo inadequado como ela vem tradicionalmente sendo efetivada no ambiente de aprendizagem, ao recorrer sempre aos mesmos textos e autores, em geral reconhecidos pelo cânone; ao estabelecer critérios estéticos duvidosos na seleção dos materiais literários a serem estudados; ao utilizar os textos com fins meramente instrumentais, sem a centralidade da leitura; ao selecionar fragmentos que não se constituem como unidade textual de significação, tanto no aspecto semântico quanto formal.

Na verdade, qualquer texto de qualquer gênero, quando é deslocado de seu espaço de circulação original e adentra o escolar, perde sua função social primeira e passa a atender a uma funcionalidade pedagógica. Portanto, considerando as peculiaridades que guardam uma e outra função, podemos analisar as trocas verbais de GP1 e GP2, verificando que as duas atuam diferentemente ao proporem uma prática de leitura para suas turmas. GP1 demonstra uma ansiedade para saber a forma “correta”, porém GP2 tenta tranquilizá-la elencando algumas situações que podem determinar como se pode fazer a leitura literária em sala de aula. Ressaltamos, neste momento, como a ação dialógica entre os pares potencializa uma troca de experiências capaz de fazê-los aperfeiçoarem suas atividades e transformarem o próprio poder de agir em ato.

A despeito da observação de GP2 parecer empírica, ela vai ao encontro das advertências de Cosson (2014) sobre as maneiras como o ato de ler literatura são diversificadas, evidenciando que não há apenas um caminho – o certo –, e o quanto essas maneiras devem ser conhecidas pelo docente, uma vez que possibilitam um maior encontro de “expectativas entre professor e aluno”, além de “uma maior abertura no tratamento do texto literário dentro e fora da escola”. (COSSON, 2014, p. 97). Sendo assim, o importante é a consciência teórica sobre as escolhas feitas, quanto aos modos de ler na escola e às práticas de leituras

adequadas para cada texto e situação, levando os educandos a estabelecerem um diálogo com a obra e com seus pares, na perspectiva de uma formação literária.

Outra questão que pudemos observar nas trocas verbais entre GP2 e GP1 é o comportamento desta, mostrando-se ansiosa e motivada para buscar formas de melhor executar a sua atividade docente, transformando suas crenças e práticas, por meio do diálogo interativo entre elas. As crenças funcionam como um pilar a partir do qual os professores podem refletir acerca de seus feitos, para se necessário modificá-los. Isso não ocorre num vazio, mas em “momentos catalisadores de reflexão”. (BARCELOS, 2006, p. 26). Os enunciados de GP1 já demonstram o quanto a pesquisa parece ter sido positiva para essa GP, levando-a a um provável desenvolvimento interno e a uma possível transformação na sua atividade docente, manifestada pela sua verbalização, pela sua atividade linguageira.

Entendemos que essa atitude é profundamente otimizada pelo quadro metodológico da autoconfrontação, que se reverte como espaço-tempo catalisador, pois leva o participante a adotar uma posição exotópica, distanciando-se de sua ação para assim refletir sobre ela. Quando das análises de GP1 na ACS, ela afirmara que “[...] no decorrer do+ das aulas, que estavam filmando, eu andei pesquisando e vi que na verdade quem deveria ler primeiro era os alunos [...]”. Na ACC, percebemos que, do mesmo modo, mostra uma preocupação sobre as modificações de suas crenças e a transformação de sua prática, só que agora potencializadas pela relação dialógica e responsiva, mediada pela linguagem, que mantém com GP2: “Mais uma coisa na minha cabeça pra perguntar!” (GP1). Podemos observar nesse momento todo um processo reflexivo desencadeado, a partir do diálogo que produz com seu par.

Frente a esses discursos, comprovamos a relevância da autoconfrontação como espaço-tempo favorável à (re)construção dos conhecimentos por parte das GP acerca da própria atividade e, por conseguinte, à transformação de sua atuação professoral. Ao confrontarem, por meio das trocas dialógicas, suas crenças e práticas, desvelando similitudes e distinções, compreendem e transformam o seu agir, posto que “[...] os diálogos profissionais são exercícios estilísticos os quais permitem tomar consciência daquilo que se faz no momento mesmo em que se

desfaz dele para eventualmente ‘refazê-lo’”. (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 35, grifo dos autores).⁸³

5.2.4 Formação e Atuação

Conforme vimos, no capítulo 2 desta Tese, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (2001) orientam que, entre as competências a serem desenvolvidas nos formandos está o domínio dos objetos de conhecimento essenciais para o ensino e a aprendizagem na Educação Básica e dos métodos e das técnicas para a eficiente transposição desses objetos. É de se esperar, então, que os graduandos que já têm mais de 70% (setenta por cento) do curso concluído e que já atuam no mercado de trabalho possuam um cabedal teórico-prático capaz de ancorar não somente suas crenças, mas principalmente suas práticas. Todavia, como verificaremos adiante, não é isso o que ocorre com as GP, partícipes dessa pesquisa, que explanam percepções contrapostas com relação à participação do Curso de Letras da UECE em seus processos formativos.

Para efeito de análise, nessa subseção, tomamos duas sequências dialógicas proferidas por GP1 e GP2. A primeira com base nas situações iniciais e nas análises sobre essas sequências na ACS e a segunda relativa às situações iniciais descritas na subseção anterior. Para um melhor acompanhamento das apreciações, intitulamos *sequência 1* e *sequência 2*.

A *sequência 1* tem como situação inicial uma aula de GP2 na qual trabalha com os alunos o conto *O outro*, de Rubem Fonseca. Na ACS, ela diz que lera o texto há algum tempo, na disciplina de Literatura Comparada, do Curso de Letras, mas que, quando o estudou, na disciplina de Projeto Especial V, passou a vê-lo pelos “olhos da marginalidade” (GP2), temática presente na obra, porque o professor formador havia ministrado uma oficina, na qual foi apresentado este texto dentre outros, cujo título era “Literatura e marginalidade”. Vemos novamente a influência da formação na atuação desta GP. Ela diz, então, que resolveu levar a narrativa para seus alunos de 9º ano, porque trata de uma realidade que eles, em geral, reconhecem – a dos mendigos –, pois a encontram no contexto social da

⁸³ “[...] les dialogues professionnels sont des exercices stylistiques qui permettent de prendre conscience de ce qu’on fait au moment même ou l’on s’en défait pour éventuellement le «refaire».(CLOT; FAÏTA, 2000, p. 35, grifos dos autores).

cidade em que vivem. Ademais, segundo a GP, a linguagem textual é “sensível”. A partir daí, seguem os enunciados de GP1 e GP2, na sessão de ACC.

Sequência 1

95GP2 - Ai, isso é tão complexo, formação e atuação.

96GP1 - Minha formação tá um pouco precária. É só o que eu tenho a dizer em relação ao ensino+ de literatura. Bom, eu costumo dizer que “você ensina aquilo que você aprende, né. Se eu tô aprendendo nessa forma, muito provavelmente vai ser dessa forma que eu vou ensinar.

97GP2 - Pois é, é como eu disse, eu já ensino há tempos, antes de fazer essas cadeiras, até antes de fazer faculdade eu já ensinava. [...] Mas+ então eu ensino já há bastante tempo. A faculdade tem me ajudado muito↑ as teorias são boas, né [GP1 faz sinal de negação com a cabeça],[...] Mas, assim, os Estágios me ajudam muito, Teoria do Ensino+ Teoria do Ensino em Língua Portuguesa me ajudou mu↑ito, a questão de elaborar atividades, a escolher textos e o Estágio me ajudou muito a como me comportar em sala de aula a como recebê-los, a como tratá-los de uma forma++ humanizada, digamos assim [...]

Nessas trocas verbais, observemos que GP1 não se sente capacitada para o trabalho escolar envolvendo a literatura. Por conseguinte, inferimos que ela não se vê em condições, devido à formação, de ensinar a leitura literária para seus alunos. Por seu turno, GP2 se diz mais experiente na profissão, mas reconhece a importância da formação inicial para sua atividade. Após fazer a análise sobre sua formação docente na UECE, no decurso da *Sequência 1*, GP1 faz uma ressalva sinalizando a esperança de uma melhor formação universitária.

Sequência 1

100GP1 - Assim, é++ [...] Tô tentando aprender a ser professora. Mas quanto assim à formação para o ensino, da Universidade, ainda tá um pouco precária, espero que melhore nesses últimos semestres. Venham uns professores novos aí pra dar um ‘up’.

Todavia, vale ressaltar da fala da participante que, a nosso ver, a questão não é necessariamente da necessidade de novos professores, embora essa demanda seja concreta, na UECE, mas uma melhor formação para o docente da Educação Superior.

De acordo com o que explanamos, a *sequência 2* é oriunda da situação descrita no subtópico anterior, quando, num determinado momento dos diálogos entre as duas GP, por ocasião da ACC, GP2 relata como a professora formadora X, da disciplina de Estágio orientava os alunos a como atuarem em sala de aula. Nesse momento, a pesquisadora, porque “não renuncia a defender o ponto de vista da pesquisa” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 32), interveio, a fim de aclarar mais como cada participante vê a formação acadêmica e o desempenho profissional de si mesma e

da outra. Em resposta, GP2 se remete à didática da professora de Estágio quando em suas aulas solicitava que os estudantes realizassem a leitura de algum texto.

Sequência 2

36GP2 - Foi no Estágio I, que ela+ até a própria+ a professora vou dizer o nome dela, X, do Estágio I, foi de manhã, até ela usa essa estratégia! Quando nós vamos ler os textos, alguns trechos, ela não lê. Quem lê são+ quem lê é a gente. Quem lê são os alunos. E sempre ela vai [gesticula com a mão], ou é por livre e espontânea vontade, ou ela vai na chamada e aponta o aluno que deve ler. Ela usa essa estratégia e nos aconselhou de usar ela também. De que o professor não pode falar sozinho. Não pode dar aula como++ [gesticula com as mãos] como um artista, ficar lá sozinho. Não é assim, é uma sala de aula, o conhecimento tem que ser construído junto. [...]

De sua parte, GP1 se refere ao modo precário como se deu a disciplina de Estágio I, com a mesma professora formadora, no entanto em meio a uma greve dos docentes da Universidade Estadual do Ceará. Sua fala põe em relevo os prejuízos formativos provocados pelos recorrentes movimentos paredistas dos trabalhadores das universidades públicas cearenses.

37GP1: Bom se foi a X que disse então (risos). Assim, eu fiz Estágio I com ela também, mas eu acredito que eu não aproveitei muita coisa, porque a minha época de Estágio I foi época de greve, (...)

38GP2: (...) Hum[reflexiva]...

Faz-se necessário abrir um parêntese para destacar que esses movimentos têm sido provocados pelo descaso com o qual os últimos Governos do Estado do Ceará vêm tratando a educação pública superior e negociando as pautas de reivindicações dos professores e técnicos administrativos em greve. São meses de paralizações até que as autoridades públicas recebam as lideranças grevistas e cheguem a um acordo. São acordos assinados, mas não necessariamente cumpridos nos prazos negociados. Essa situação revela as dificuldades com que as universidades públicas do país vêm se deparando com carência de recursos materiais e humanos, o que se reveste em perdas educacionais. O diálogo a seguir reflete a importância que as GP atribuem à ação da professora de Estágio I para a formação docente delas, isso a despeito dos danos advindos das greves.

45GP1 - Tudo que eu sei aprendi com ela. Mas, nessa disciplina não. E foi o único estágio que eu fiz com ela, então (sorri um pouco tímida), não sei nem o que dizer.

46GP2 - Pra mim também foi o único, mas assim, foi o divisor [gesticula com as mãos] de++ "você vai querer seguir a docência ou não vai?". O Estágio I é desse jeito, é um choque de realidade. [...]

57GP2 - O Estágio que foi bem++ estudar sobre a prática, estudar sobre+, refletir sobre a ação, como fazer planos de aula, como se portar em sala de

aula...foi bem completo. O Estágio, foi assim++ [gesticula com as mãos] foi bem divisor de águas mesmo, mostrou todas as facetas da docência.

58GP1: Eu, já tive que aprender isso aí mais que na prática. Porque (...)

59GP2: (...) Pois é... mas isso eu já dava aula antes, mas o Estágio I me ajudou muito↑, a ver como eu estava me comportando. E como muita coisa que eu fazia estava sendo++ bem+++ feito de uma forma assim...não pensada, aí me ajudou a refletir!

Pelo que podemos compreender das falas de GP1 e GP2, elas percebem diferentemente como a formação tem lhes ajudado no agir de sua atividade. A primeira avalia que o curso de Letras não tem lhe proporcionado o suporte necessário e satisfatório para o exercício da profissão, justificando, ou pelo fator externo das greves, ou pelo fato de cursar Letras à noite. Apresenta aqui, portanto, a crença de que o mesmo curso na mesma IES tem níveis de qualidade diferenciados em virtude do horário de funcionamento e do público ao qual atende.

43GP1 - (...) Assim, eu sempre penso que as aulas do turno da noite sempre têm uma diferença. Agora eu já fiz outras disciplinas com essa mesma professora e que a gente não teve problemas de calendário de greve, e que [sorri e gesticula com a mão] tudo que eu sei aprendi com ela.

GP2, como já vimos, afirma que já exercia a profissão há algum tempo, mas reforça o quanto o Curso e as disciplinas têm sido importantes para ela, auxiliando-a na escolha de textos para trabalhar no Ensino Fundamental, proporcionando-lhe um sustentáculo teórico capaz de fazê-la pensar na própria prática, apresentando-lhe modelo(s) de professor formador que, ao mesmo tempo em que orienta o formando para uma determinada postura frente a seus futuros alunos, também exercita essa prática com os graduandos. Convém salientar que GP2 estuda pela manhã, o que talvez encaminhe GP1 para suas crenças de diferenciação de níveis devido ao turno.

Araújo *et al* (2004) asseveram que existe com frequência uma objeção aos cursos superiores noturnos. Aqueles que portam esse discurso alegam que o público desse turno não tem condições para estar no ensino superior e não tem tempo para aprofundamento da formação, porque, por via de regra, são trabalhadores, o que redundaria numa formação deficitária. Em pesquisa que realizaram, acerca do desempenho de estudantes em cursos diurnos e noturnos da UFMG, esses autores chegaram a resultados que mostram que, com efeito, a nota dos candidatos ao vestibular num mesmo curso é ligeiramente superior no diurno do que no noturno. Entretanto, argumentam que isso não necessariamente significa dizer que os graduandos do turno da noite não têm condições de cursar esse nível de ensino. Ao compararem as médias de rendimento desses dois públicos (noturnos

e diurnos), concluem que as diferenças não são tão significativas e há casos em que médias de cursos noturnos são superiores às dos diurnos. Os autores defendem a tese de que a oferta de vagas em cursos no turno da noite é instrumento de inclusão social, por meio do acesso à Universidade.

Sem querer fazer digressões, mas, resguardando as especificidades dessa pesquisa, cujo contexto foi uma universidade federal do sudeste do país, contemplando todos os cursos que a IES oferecia, além de ser uma investigação que se deu no período de 2003, e considerando os discursos opostos de GP1 e GP2, advogamos que seria importante uma pesquisa no âmbito do Curso de Letras da UECE, com o objetivo de verificar, por meio dos professores formadores e dos estudantes, a validade da crença de GP1, no que tange aos diferentes níveis dos cursos, em função dos horários de funcionamento.

Apesar de não ser o foco desta Tese, inquietam-nos alguns questionamentos: Que diferenças fundamentais ocorrem entre os professores formadores de um e outro turno? São os mesmos profissionais ou não? Que fundamentos teórico-metodológicos utilizam em suas aulas? Como se veem e se comportam os alunos dos diferentes turnos? As respostas a essas questões nos ajudariam a pensar a formação no Curso e, particularmente, no que diz respeito à dos futuros formadores de leitores literários. Além disso, poderiam nos aclarar acerca da formação docente para atuar na Educação Superior, com o devido acompanhamento pedagógico pela instituição.

Conforme já nos reportamos no Capítulo 2, no nosso ponto de vista, os princípios do modelo 3 + 1 ainda subjazem nas licenciaturas em Letras, e não são raras as vezes em que assistimos a discursos que atestam a não articulação entre as disciplinas teóricas e as pedagógicas, como podemos comprovar pelas trocas verbais de GP1 e GP2.

68GP2 - Nas disciplinas que eu fiz até+ até agora, na minha grade [gesticula com as mãos] as únicas disciplinas que me+ direcionaram ao ensino, é+ são só os estágios e Teoria do Ensino em Literatura e em Língua Portuguesa. Língua Portuguesa foi ma-ra-vilhosa, vou tentar+ vou tentar terminar, né. Porque tá em greve, a gente parou no meio da disciplina em Literatura e o Estágio III também. Mas, não. Eu não vi, eu não consegui perceber e, olha, eu não falto aula (*sorri*). É difícil, eu sou uma pessoa muito assídua. Mas em todas as disciplinas que eu fiz em literatura, em linguística, eu não vi nada direcionado ao ensino. Nada assim, para o ensino fundamental, Ensino Médio... Nada. Sempre foi voltado à pesquisa acadêmica. Tanto que a gente não faz nenhum tipo de projeto... a gente faz mais trabalhos acadêmicos. Geralmente artigos, ensaios, provas... Até o nosso método de avaliação não é+, não tem+, não envolve o ensino [*faz uma expressão de descaso*]. Não envolve nossa prática de ensino.

69GP1: Inclusive eu fiz essa cad+ essa disciplina de Teoria, né, da Literatura [se corrige] Teoria da Língua Portuguesa. E eu esperava ver uma coisa mais direcionada pro ensino... mas, quando eu cheguei lá [expressão facial de negação], não era nada do que eu esperava. Também tem a questão de que eu sempre coloco os professores da noite++

Observamos aqui que, embora GP1, mais uma vez, encaminhe suas justificativas para o nível de qualidade do ensino noturno, reforçando sua crença, as duas interlocutoras afirmam o descompasso entre as disciplinas teóricas e as pedagógicas não só no que tange aos objetos de conhecimento, como também, conforme GP2, à própria forma de condução e avaliação da disciplina. A primeira participante revela a quebra de suas expectativas frente a uma disciplina teórica que não vincula os “conteúdos” à prática docente. Essa percepção das participantes vai ao encontro das observações de Geraldi (1991), Riche (2006), dentre outros já citados no Capítulo 2 desta Tese, quando tratam da dicotomização existente, nos Cursos de Licenciatura em Letras, entre teoria e prática, pesquisa e ensino.

Podemos, assim, inferir desses discursos que as participantes desta pesquisa se ressentem da ausência dessa conexão, da qual Paulo Freire (1989) nos chama a atenção: “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (PAULO FREIRE, 1989, p.67).

Realidade cada vez mais complexa na qual os professores terão que dar conta de aspectos teóricos, sim, mas não de modo estanque. Tem-se que levar em conta as histórias individuais e socioculturais dos alunos, os modos como aprendem, os saberes prévios que mobilizam. Com o conhecimento adquirido ao longo da Licenciatura, e não somente nas disciplinas pedagógicas, o professorando terá condições de adquirir conhecimentos teóricos e práticos, numa perspectiva humanizadora, tal qual salienta GP2, quando nos falou de sua professora X.

Embora entendendo a importância capital das disciplinas voltadas para o ensino, num curso de licenciatura, no sentido de enriquecer a prática docente e, por conseguinte, a qualidade da Educação Básica no país, defendemos que não cabem somente a elas os direcionamentos para o ensinar a ensinar, mas a todas que constituem os cursos de Letras, uma vez que saber a teoria não é suficiente, pois é necessário conhecer como se ensina (TARDIF, 2002), para evitar um processo formativo que leve o futuro professor a mecanicamente transpor aquilo que aprendeu e vivenciou na Universidade, quando o objetivo deveria ser prepará-lo

para constantemente exercitar a reflexão sobre a ação com base nos fundamentos teóricos que vai adquirindo.

Essa é uma falha central na formação docente nos cursos de licenciatura em Letras que tem se apresentado de modo recorrente. Não podemos reduzir a ação formativa dos futuros professores de língua materna à reprodução irrefletida daquilo que aprendem teoricamente no ensino superior. Faz-se necessário prepará-los para uma *práxis* que conjugue teoria e prática, onde uma retroalimente a outra de modo a redundar em uma ação docente enriquecida.

5.2.5 Múltiplas leituras

Nesta subseção, GP1 e GP2 produzem trocas verbais, salientado que as interpretações que os alunos realizam, quando da leitura literária, devem estar respaldadas pelos limites do texto. Duas situações iniciais foram desencadeadoras do diálogo das GP. A primeira diz respeito à aula de GP2, em que interpreta com seus alunos a crônica *Porta de Colégio*, de Affonso Romano de Sant'Anna. Durante a sessão de autoconfrontação simples, a pesquisadora observa que esta GP dá possibilidade de participação aos alunos, estabelecendo com eles uma relação dialógica. Diante de nosso comentário, ela diz que dá sempre voz a eles, especialmente nas aulas em que utiliza textos, porque objetiva fazer com que pensem antes de responder e percebam que são capazes de construir uma resposta diferente da do professor. Que os alunos não devem crer que a única resposta certa é a do docente, mas saberem que podem elaborar uma interpretação e apresentar uma resposta com o conhecimento deles, a linguagem deles. Enfim, a bagagem que têm.

A segunda situação geradora do diálogo na ACC é da aula de GP1, quando, após o estudo de *O primeiro beijo*, por meio de questões de interpretação a que os alunos deveriam responder, por ocasião da correção, pergunta-lhes se eles haviam respondido algo diferente dela. Após visualizar essa sequência, ainda na ACS, a participante analisa o vídeo, afirmando que fizera a pergunta a eles, porque se tratava de uma “questão aberta” e que, embora se diga que a interpretação é livre, naquele texto, não era tanto, pois havia indícios textuais que orientavam a leitura interpretativa.

Importa-nos destacar que, durante a visualização do filme, as duas GP debruçam-se sobre a mesa, a fim de ficarem mais próximas à tela, demonstrando

estarem atentas ao que o vídeo mostra. Finalizada a sequência com a análise de GP1, durante a ACS, ela interrompe o vídeo e se estabelecem os enunciados sobre a incidência de “erros” na interpretação textual por parte dos educandos:

176GP1 - Assim, em relação a essa atividade, eu lembro que ainda era sobre aquele texto lá *dO primeiro beijo*. E, assim, sempre que eu vou trabalhar com interpretação, eu fico pensando: “Como é que às vezes o aluno coloca lá uma resposta que realmente, assim [*gesticula com as mãos*], foge”. A gente não pode dizer que existe interpretação errada... E no caso dessa atividade, o final dizia assim, era mais ou menos assim, a pergunta era: “O que que tinha acontecido com os meninos? Se eles tinham permanecido, se o casal tinha permanecido junto ou não?” Só que no final do texto dizia assim, é++: “E depois os dias foram passando, as contas de telefone aumentaram, depois diminuíram, e foi ficando tudo normal!” Então, eu acho que a parte lá que ela diz “As contas de telefone aumentaram, depois diminuíram”, e foram outras coisas que eu não estou lembrando, davam indícios que esse relacionamento (...)

177GP2 - (...) não tinha vingado...

178GP1 - Não tinha dado certo. Então, por isso eu perguntei: “Alguém colocou uma resposta diferente?”, né!

179GP2 - Porque é livre [*faz aspas com as mãos*] no limite do texto. Sempre falo isso pra eles também.

180GP1 - Den XXX (bem?) se não fugir demais...

181GP2 - Gente, a resposta sempre está no texto! Não é a+... é a imaginação de vocês, mas dentro do texto.

182GP1 - É, e fugir demais do contexto... aí já++ não sei nem como é que...

Analisar esses enunciados de GP1 e GP2 impõe-nos dois movimentos. De um lado, pensar sobre os “limites” da interpretação e, de outro, refletir acerca da postura do professor diante das possíveis leituras dos alunos. Certo é que não existe uma obra completamente aberta a múltiplas interpretações. Se, com efeito, um texto literário é passível de várias leituras, não se pode dizer que ele é livre para qualquer leitura. Para se chegar a uma compreensão e interpretação do texto estético, tem-se necessariamente que passar pelo sentido literal, expresso pelas palavras que o constituem, conforme discutimos no capítulo teórico desta Tese, particularmente quando Jouve (2012) se reporta ao sentido pretendido, ao sentido manifesto e ao sentido percebido. Perspectivas essas orientaram os estudos literários e, em dado momento, uma visão se tornou mais relevante do que a outra.

Apesar de nos alinharmos com a última corrente, do sentido percebido, dominante na Estética da Recepção, entendemos que as duas perspectivas iniciais – do autor e do texto – não desaparecem completamente quando interpretamos uma obra literária, apenas perdem a sua centralidade. Cremos que as veementes críticas feitas a elas se justificam pelo fato de terem colocado o leitor numa condição de apassivamento diante da produção escrita, porém, como essas instâncias não têm como se esvaírem da obra, elas se circunscrevem no constructo textual e devem ser

levadas em conta no ato da leitura. Isso não significa dizer que o papel ativo do leitor, como “coautor”, esteja relegado, pois sem ele não há ação leitora, não há atualização da obra, logo, não há literatura. Entretanto, o sentido percebido dialoga com o pretendido e o manifesto, ele não é completamente autônomo, posto que o texto é um objeto social e, portanto, situado. O sentido pretendido, ou “projeto do autor” nos dizeres de Jouve (2012), pode até não estar manifesto na obra, que, muitas vezes, acaba subsumindo-o, mas preexiste à interpretação que se faz dela, tal qual o sentido manifesto, aquele expresso na materialidade linguística. Para Eco (2015):

Existe um sentido literal dos itens lexicais, aquele que os dicionários registram por primeiro, [...] Nenhuma teoria da recepção pode se furtar a essa restrição preliminar. Todo ato de liberdade do leitor vem *depois* e não *antes* da aplicação dessa restrição. (ECO, 2015, p. XVII e XVIII, grifos do autor).

Para dirimir qualquer possibilidade de contradição em nosso discurso, reiteramos que considerar as instâncias do autor e do texto não pode redundar em destituir o leitor de centralidade no processo de formação literária. Nesse sentido, apesar de GP1 e GP2 não expressarem suas crenças sobre os “limites” da interpretação por intermédio de um discurso acadêmico, inferimos que ele encontra-se subjacente às suas observações, no que diz respeito a algumas interpretações feitas por alunos que “fogem” do texto ou o “extrapolam”.

Quanto a como a temática da interpretação deve ser abordada e conduzida pelos professores em sala de aula, as GP demonstram não estarem seguras de como devam agir. Prezando o que já enfatizamos acerca das múltiplas leituras que um texto possibilita e, especialmente, o literário, porque oportuniza o leitor a adentrar o campo do simbólico, o para além do discurso pragmático, do ler para fazer, entendemos que é preciso levar em conta variadas interpretações. Todavia devemos ter cuidado com aquelas que não se justificam pelas “pistas”, implícitas ou explícitas, presentes num determinado discurso literário. Se é certo que o leitor dialoga ativamente com texto, autor, intertexto e contexto, de acordo com Cosson (2012), mobilizando suas próprias experiências rumo à significação, esta deve manter a coerência interna e externa com os elementos que a constroem.

Frente às ocorrências, expressas por GP1 e GP2, parece-nos que elas se veem num “beco sem saída”. Se de um lado não podem dizer que há interpretações “erradas”, por outro sabem que as observações dos alunos não estão “certas”. Demonstram, em suas enunciações, principalmente GP1, que não sabem como agir.

Podemos levantar como hipótese que o Curso de Letras não as vem preparando teoricamente de forma clara, acerca de um objeto tão relevante – a interpretação – e tampouco as fundamentando para didaticamente tratarem a questão no processo de formação literária na escola.

Ademais, existe também o constante problema relacionado às prescrições. Embora não seja foco desse estudo, o déficit de prescrições é uma dificuldade que habita o fazer docente, sobretudo dos professores iniciantes. Esse “como fazer” raramente vem explícito nas prescrições oficiais e menos ainda ao longo do processo formativo. Desse modo, encontram-se num *imbróglio*:

- 184GP1 - Não sei nem como é que eu vou dizer: “Tá errado!”. Não tenho coragem de dizer.
- 185GP1 - Extrapola o texto.
- 186GP2 - É porque errado+++ errado++ num tá, né.
- 187GP1 - Pois é.
- 188GP2 - Mas assim, se não tá de acordo com o texto então não é (...)
- 189GP1 - (...) Certo!
- 190GP2 - É (*sorri*)
- 191GP1 - É difícil! (*risos*)
- 192GP2 - Uma coisa que não é errada, mas também não é certa.

A confusão provavelmente provém de uma crença de que o professor não deve corrigir o aluno, quanto à interpretação de um texto. Como vimos, as crenças são socialmente construídas e aquelas que envolvem a educação são disseminadas tanto nos espaços específicos de ensino e de aprendizagem como fora deles. Assim, percebemos em diversos *loci* e por meio de variados discursos, inclusive de não especialistas, que a correção por parte do educador é atitude de autoritarismo. Talvez, mais do que corrigir, esteja em jogo o como isso é feito.

Contudo, se é certo que o professor não é único detentor do conhecimento, não é exclusivamente aquele que possui *a leitura correta*, mas apenas uma entre outras, também o é que, na condição de formador de leitor literário, não pode permitir, por uma postura ingenuamente democrática, que leituras inapropriadas – porque elas podem emergir, sim – sejam legitimadas, em função de um pseudorespeito à fala do educando. O compartilhamento da leitura pelo grupo, conformando assim uma comunidade de leitores, parece-nos uma estratégia produtiva para dissipar possíveis incongruências. Se queremos promover em nossos alunos o letramento literário, temos de levá-los a considerar suas interpretações e a refletirem sobre elas com bases em argumentos coerentes que as validem, por meio dos indícios textuais. Não se trata, pois, de um jogo onde tudo vale ou nada vale.

5.2.6 Estratégias de leituras

Reservamos esta subseção para fazermos algumas ponderações no que tange à participação do professor no sentido de tornar seus alunos mais conscientes dos próprios processos de leitura, compreensão e interpretação. O que lhes acontece quando leem e como podem monitorar de modo calculado suas ações? Que postura devem assumir e que caminhos percorrer a fim de melhor controlarem suas construções de significado? Qual o papel do docente na formação de leitores que conscientemente utilizam estratégias durante a ação leitora?

Esses questionamentos foram suscitados a partir da sequência de uma aula de GP1, na qual ela conversa com a turma de 9º ano sobre como devem se comportar diante de um texto. Diz-lhes que devem buscar ler em voz alta, em seguida, de modo silencioso, que procurem fazer uma leitura completa e retornem a partes do texto quando necessário, de tal maneira que evitem ler de forma “mecanizada” com o único objetivo de buscar respostas para questões pontuais de compreensão. A GP chama-lhes a atenção para que não percam o “contexto do texto todo.” A partir dessa situação inicial, GP1 e GP2 desenvolvem o diálogo que vai aqui transcrito:

224GP2 - Eles odeiam fazer isso [*refere-se às dicas de leituras dadas por GP1*]. (*risos*)

225GP1 - É, geralmente+, mas isso é uma cultura+ (...)

226GP2 - (...) Voltar no texto...

227GP1 - É uma cultura que vem da escola, eu acho. Porque eles, já meio que têm aquela pergunta lá. Aí já tem dizendo: “Na linha tal, fulano de tal, diz uma coisa”, aí ele vai lá na linha tal, lê a linha, o que ele entender por aquela linha que ele foi induzido a ler coloca lá e, às vezes, a resposta dessa pergunta+ ela tá+ nas entrelinhas.

228GP2 - Exatamente, tá dito de outra forma, né, que vai ter que interpretar.

Diante da sequência do vídeo descrita acima, GP2 inicia as trocas verbais, ressaltando que os alunos, em geral, não gostam de “voltar ao texto” e GP1, concordando com sua interlocutora, atesta que essa postura do alunado é fruto de uma cultura escolar que já os orienta para uma visão episódica da obra, não os conduzindo a uma postura mais analítica e interpretativa. Isso porque, historicamente, a escola não encaminha o estudante para um exercício reflexivo, levando-o a questionar os objetos de estudos e a dialogar com eles. Na instituição escolar, ainda se observam atitudes que conduzem para as respostas exclusivamente em favor das perguntas. (GIROTTO; SOUZA, 2010).

Corroborando a preocupação de GP1, entendemos a importância de a metacognição⁸⁴ ser trabalhada em sala de aula, para que crianças e adolescentes, na escola, apropriem-se de um conhecimento específico que os faça entender não só o que leem, mas também o como compreendem o que leem. Para tanto, cabe ao professor propor atividades que mobilizem não somente estratégias cognitivas, mas também as metacognitivas. Ademais, a compreensão em boa medida é determinada por uma leitura fluente. Logo, o leitor necessita de “instruções precisas”, por parte do docente, a fim de avançar nesse processo. (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Esses autores, buscando articular as relações entre leitura, literatura, ensino e aprendizagem, defendem que “a situação de estar em processo de leitura é instrumento para aprender estratégias de leitura, a fim de aprender a ler.” (*Ibid.*, p. 46). Nesse sentido, ressaltamos a postura de GP1 que, ao realizar um estudo de texto com seus alunos, ensina-lhes também os processos pelos quais aprendemos a ler. Embora ela faça referência, na sequência transcrita, somente a duas estratégias de leitura – confirmação e correção –, dentre aquelas apontadas por Goodman (1991), conforme vimos no capítulo 2, percebemos pelo discurso da GP uma preocupação em formar alunos estrategistas da leitura, o que nos parece bastante relevante, uma vez que o conhecimento não se faz aleatoriamente, mas de forma planejada e calculada.

Por sua vez, ao ser provocada pela pesquisadora se também chamava a atenção de seus alunos a respeito das estratégias de leitura, GP2 se expressa negativamente, o que leva GP1 a enunciar uma disposição de trocar materiais que as ajudem na atividade docente que realizam.

246GP2 - (...) Não, não chamo. Não chamo atenção. Os alunos, como eu+, [...] Mas eu não costumo fazer isso, não.

267GP1 - A+, assim, eu tenho uma apostila que ela ensina um monte de estratégias de leitura. Se tu quiser, depois até eu te empresto. Que foi a X que me deu.

268GP2 - Ai, eu quero! Dela eu quero! (*risos*)

269GP1 - Ela meio que pegou vários capítulos de um bocado de livros. É só de estratégias de leitura. Então, algumas coisas eu acabo aprendendo com ela. E as que eu consigo+

270GP2 - Eu acho que tenho isso!

271GP1 - passar pra eles, eu passo!

⁸⁴ Cf. Silveira, os dois tipos básicos de estratégias de leitura são as “cognitivas – relacionadas aos princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor e as estratégias metacognitivas – relacionadas aos princípios que regulam a desautomatização consciente do processo, ou seja, das estratégias cognitivas.” (SILVEIRA, 2005, p. 75).

Notamos aqui, mais uma vez, a referência à professora formadora X, demonstrando o quanto essa profissional é representativa para as participantes da pesquisa. GP1 remete-se à existência de um material organizado pela docente de Estágio I no qual se ampara para, quando possível, repassar para seus alunos de Ensino Fundamental. Segundo Kleiman (2007), para a atuação prática do professor, é necessário que a formação lhe proporcione modelos de um fazer pedagógico. Pelo que temos visto, ao longo das análises de GP1 e GP2, a formadora X cumpre o papel de apresentar modelos aos formandos, para que melhor exerçam a transposição dos conhecimentos científicos que adquirem na academia.

Convém destacarmos novamente a autoconfrontação como espaço-tempo catalisador, para que as participantes analisem suas atividades, buscando encontrar a partir do realizado o “real”, o qual é não só o que se faz, mas também aquilo que não é feito. “As atividades impedidas, suspensas, adiadas, antecipadas ou inibidas formam com as atividades realizadas uma unidade desarmônica.”⁸⁵ (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 35). Nesse sentido, as trocas verbais entre GP1 e GP2 potencializam-nas para o desenvolvimento e a transformação da atividade laboral. O não fazer de GP2 – ensinar estratégias de leitura – é um real que pode ser transformado pelo fazer de GP1, levando aquela a uma provável ampliação no seu poder de agir (CLOT, 2008, 2010), inclusive, por meio de atitudes colaborativas como a demonstrada por esta, quando se predispõe a compartilhar materiais teóricos com aquela.

5.2.7 Gênero Poema

Consoante o que já evidenciamos no capítulo anterior desta Tese, quando os graduandos de Letras da UECE, por meio dos questionários, revelaram que uma de suas crenças é a de que a linguagem literária é de difícil acesso aos alunos, os enunciados das participantes privilegiadas da pesquisa reafirmam esta crença, particularmente no que diz respeito ao gênero poema, ao dialogarem sobre uma aula de GP2 em que estuda o texto *Poema dos olhos da amada*, de Vinicius de Moraes, com os estudantes do 9º ano. Nessa aula, após a leitura, essa GP faz algumas considerações acerca do autor e da escola literária na qual está inserido o

⁸⁵ “Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment avec les activités réalisées une unité dysharmonique.” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 35).

autor – Modernismo. Retoma com a estruturação de um soneto e trata das metáforas presentes, a fim de que eles identifiquem e signifiquem algumas delas.

Durante a sessão de ACS, GP2 diz que na formação os graduandos leem muito poema, mas é sempre um estudo direcionado para análise e não para prepará-los para didaticamente trabalharem com o texto poético na escola. Após visualizarem as imagens, GP1 pausa o vídeo e já inicia sua análise:

271GP1 - Então, esses textos, eles não são muito acessíveis.

272GP2 - Pois é. A+ as poesias não são trabalhadas nem dentro da Universidade, nem na escola. Nós não vemos muito, não têm leitores de poesias na escola. Não têm [*sorri um pouco triste*] [...]

273GP1 - (...) É!

274GP2 - Até no Estágio, também eu não vi atividade de leituras com poesias. Nas oficinas também eu não vi, eu fiz com música, fiz com conto, os meus colegas também fizeram com conto, até com músicas com+(...)

Observamos que GP2 reforça a crença de que o poema é um gênero de difícil acesso, o que é confirmado por GP1, que se ressentido de o Curso de Letras não forjá-las para ensiná-lo na Educação Básica, o que talvez justifique a sua conclusão de que não existem leitores de poemas na escola. Ela também se refere à disciplina de Estágio que não propõe atividades sobre o gênero textual em tela.

A visão das interlocutoras acerca das dificuldades que perpassam o ensino do texto poético pode ser confirmada pelas ponderações de Araújo (2009), quando afirma que o poema está sempre em desvantagem com relação à prosa no ambiente escolar. O que para o autor gera um hiato no universo literário dos estudantes, reduzindo-lhes de modo significativo o repertório cultural. Concordamos com essa reflexão e ressaltamos a necessidade de esse gênero ser estudado na escola, a fim de promover o “encantamento” das crianças e dos jovens com uma linguagem única, capaz de nos transportar para um universo lúdico, para o espaço do estranhamento, para a experiência da fruição estética. Tudo isso por meio da musicalidade, do jogo linguístico, das inúmeras temáticas a que faz referência, da forma propositalmente indireta de falar do eu, do outro, do(s) mundo(s).

Se o texto poético já ocupou um espaço privilegiado nos currículos, assim como os gêneros literários, em geral, isso hoje já não ocorre e, à medida que se avança nos anos escolares, mais o poema vai desaparecendo das salas de aula. As práticas com poemas infantis, quadrinhas, parlendas, ficam cada vez mais restritas à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.

Dentre algumas justificativas para o afastamento entre literatura e ensino que Perrone-Moisés (2000) analisa, ela destaca as próprias produções estéticas

vanguardistas do Modernismo. O caráter “demolidor e anárquico” delas, de fato, se mostrou incompatível com um modelo mais comportado de literatura e de poesia que predominou nas escolas literárias anteriores – o máximo a que chegávamos era uma obra ou outra romântica. – No bojo dessa questão da literatura do século XX, inclui-se o fato já mencionado nesta Tese do uso pela escola do texto como pretexto. Com efeito, a literatura modernista não nos parece o melhor “modelo” para se ensinar gramática, ou mesmo valores, considerando as transgressões, quanto à linguagem e às temáticas que marcaram esses textos.

Se entendemos que “um bom leitor de poesias não nasce feito, mas se forma” (LEWIS, 2005, p. 311), temos que reconhecer e reivindicar o papel ativo da escola na formação desses leitores. Com um maior acesso dos alunos aos textos poéticos, a escola poderia/ deveria se tornar o *locus* de dessacralização da literatura e, especialmente, desse gênero, que realmente parece ocupar um espaço cada vez menor em sala de aula e na própria formação, conforme atestam nossas interlocutoras.

[...]

280GP1 - Assim, nas disciplinas de literatura, a gente+ quase não é solicitado, a menos naquela+ do conto que eu li todos os contos que existem (...)

281GP2 - Não. Drama e Poesia tem muita leitura, mu↑ita leitura.

282GP1 - Nessa disciplina, eu precisei ler todos os contos que o professor mandou. Mas, nas outras, é sempre uma coisa mais voltada pra teoria. Eu acho, como a GP2 disse: “tudo aqui é voltado pra pesquisa, apesar de ser licenciatura”. Então, é+ se querem que a gente leia uma poesia, eles não dizem assim: “vai ler a poesia...”, não, “escreva um artigo analisando os fundamentos da poesia tal”, mas, não tem dizendo “aí, vamos ler essa poesia, vamos refletir sobre ela” né...

283GP2 - Foi raro isso!

284GP1 - Mas enfim, é tudo voltado pra teoria!

285GP2 - Mas é porque tem muita análise mesmo. Muita a-ná-lise mesmo!

À medida que o diálogo entre as GP vai progredindo, percebemos a dissonância entre os enunciados delas. A despeito de GP2 atestar a dificuldade com o trabalho com o poema, ela diz que o lê muito no Curso. Isso, porém, não é confirmado pelo que GP1 profere, dizendo que na formação o gênero conto foi o mais exigido e lido por ela. GP2 discorda de seu par quanto à incidência de leituras de outros gêneros – drama e poesia –, mas concorda que as leituras são voltadas para análise acadêmica. Isso nos faz lembrar as irmãs da obra de Calvino (2014): enquanto Ludmilla (Leitora) deseja a obra para a leitura de prazer, de fruição, de encantamento; Lotaria (leitora) a anseia para o estudo, a análise, a dissecação.

309GP1 - Exceto Conto++ Exceto Conto que enquanto as outras não tinham nada, Conto eu tinha aula que eu tinha que ler uns cinco contos pra mesma aula, ou mais >...<, é tudo aquela coisa “você tem que ler o conto pra você produzir um trabalho.”, “você tem que ler o conto pra produzir um artigo.”, “você tem que ler o conto para analisar não sei o que.” Não é leitura+ é uma leitura obrigatória.

[...]

311GP1: É! Não é uma leitura de prazer. É uma leitura obrigatória. Ou você lê e produz ou você não lê e não produz nunca mais.

[...]

313GP2 - Olha, eu vivo muito+ eu gosto muito de ler desde sempre, leio bastante, gosto muito. Na faculdade acho que foi o período que eu menos li, porque eu tenho me dedicado bastante às leituras que passam aqui. Que nosso curso tem mu↑ita leitura, tem muito texto, muito livro, tem muita coisa pra ler. Então a minha leitura pessoal tem sido deixada de lado. [...] Mas, é+ tem sido importante sim↓, têm textos muito bons... essa de *Literatura e Marginalidade*, eu conheci vários textos que eu não+ é+ um caráter social, que eu nunca, pelo meu gosto, eu nunca teria pegado pra ler. [...] e poesia também que eu li mu-ito, [...] Dos primeiros textos até o Modernismo. Então foi uma+ li bastante e gostei muito.

[...]

315GP2 - Exatamente! Eu não teria lido, só se fosse vendo um livro pra ensinar, mas eu não+, por mim, por prazer estético não leria. Aí, pois é, tem ajudado na bagagem literária e tem criado novos gostos também. Em mim↓, com certeza.

316GP1 - Pois pra mim tá criando gosto não! Tô tendo que ler tudo obrigado. É sempre+ é sempre+ (...)

Apesar de afirmar que tem deixado suas leituras de prazer um tanto de lado, em função das exigências acadêmicas, GP2 reitera que lê muito no Curso de Letras e que isso a tem ajudado na ampliação de seu gosto literário. Mais uma vez nos encontramos diante do descompasso entre os discursos das participantes, pois GP1 expressa uma visão exatamente oposta: a de que ler por obrigação na Universidade não tem contribuído para lhe expandir as expectativas leitoras.

Se levarmos em conta o depoimento dessa última participante, percebemos uma problemática já bastante discutida sobre a leitura obrigatória na Educação Básica que parece, ao menos na visão de GP1, se presentificar também no ensino superior. Há que se considerar, no entanto, que um curso de licenciatura que visa à formação de futuros formadores de leitores precisa articular a teoria com o ensino, o saber com o fazer, e para isso não pode abrir mão da preparação dos professores para a interpretação e a análise, essenciais nos estudos literários no nível secundário e superior.

Obrigamo-nos, portanto, a reafirmarmos que a questão fundamental que se coloca é como se escolariza o texto literário, como ele passa a ser objeto de estudo e não o fato em si dele o ser. Nesse sentido, com base em sua experiência com a leitura de uma obra pela primeira vez aos vinte anos e durante toda a sua vida acadêmica, tanto na condição de aluno, quanto de professor, Eco (2009) assim se

reporta: “A experiência de reler um texto ao longo de quarenta anos me mostrou como são bobas as pessoas que dizem que dissecar um texto e dedicar-se a uma leitura meticulosa equivale a matar a sua magia.” (ECO, 2009, p. 18).

Não advogamos a postura de Lotaria de mero uso da obra, mas defendemos que os estudos literários têm de estar amparados por procedimentos de análise e interpretação adequados ao nível do estudante-leitor. E especialmente nas licenciaturas esses procedimentos têm de estar articulados com a futura prática docente com a qual os graduandos irão se deparar. Faz-se mister, então, que na formação os graduandos possam ampliar suas leituras, conforme atestou GP2, e expandir suas bases teóricas para no estudo literário não eliminarem a “magia” dos textos, além de, de posse de um cabedal teórico-metodológico consistente, saberem distinguir quando, como e por que realizar tal leitura em detrimento de outras.

5.2.8 Caráter formador da literatura

Iniciamos esta subseção tecendo algumas considerações acerca do esclarecimento que nos faz Candido (2002) sobre o papel humanizador da literatura. Reconhecendo, em termos, a importância dos estudos estruturalistas, que predominavam à época de suas reflexões, este pensador ressalta que não se pode deixar de lado a função literária na medida em que a obra estética é experiência humana e contextualmente situada. Logo, conforme já tivemos oportunidade de mencionar nesta Tese, é construção cognitiva, social, histórica, cultural e, nesse sentido, é instrumento de identidade individual e social.

Esse autor atribui à construção literária em suas diversas formas – romance, teatro, poema, folclore, adivinhas, quadrinhas, entre outras – uma função psicológica e uma formativa. A primeira tem por base a necessidade humana universal do encantamento, da fruição, da fantasia, da imaginação, da ficcionalização. Enfim, do desejo do ser humano de narrar sobre si e sobre os outros, de relatar as experiências vividas e de ser copartícipe de narrativas alheias. Isso contribui para a constituição da personalidade do indivíduo, pois atua nos níveis do inconsciente e do subconsciente, e se dá por meio da singularidade da linguagem estética:

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso

espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. (CANDIDO, 1995, p. 245-246).

Por seu turno, a função formativa se apoia na complexidade da vida e do real e, assim, a obra literária não se reduz a mero instrumento da “pedagogia oficial”, a despeito de ela historicamente coabitar o ambiente educacional e, não raras vezes, ser utilizada como veículo de ensinamento de virtude e boa conduta. Candido (2002) nos faz ver a contradição dessa prática, considerando que a própria obra de arte também é contraditória, pois ora se mostra conservadora, ora transgressora. Tal descompasso, fatalmente, desemboca na escola que, muitas vezes, abre mão de estudar alguns textos, apesar de sua qualidade estética, porque não se coadunam com os valores “morais” difundidos pela instituição escolar. A literatura não “[...] *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (CANDIDO, 2002, p. 85, grifos do autor).

Com base nessas considerações iniciais, vejamos o que nos dizem as participantes privilegiadas desta investigação acerca do papel formador da leitura literária. Os diálogos a seguir transcritos referem-se à sequência de uma aula de GP1, na qual estuda com a turma de 9º ano as fábulas de Esopo e diz aos alunos que eles devem levar a moral da história para a vida deles. Na ACS, ela enuncia que acredita que existem muitos textos literários que são formadores de caráter.

256GP1 - E+ toda vida que eu levo alguma coisa, eu sempre digo: “Gente, leve isso pra vida de vocês!” [...] a gente tava trabalhando com fábula, né, fábula sempre tem a moral, então eu acho que o tex-+ a leitura dos textos, ela ajuda

257GP2 - moral...

256GP1 - assim a construir o caráter da pessoa, porque lá...pegar a fábula, esses ditados, essas coisas bem simples pra gente assim (...)

257GP2 - (...) Com certeza, [...] e+ eu acho muito importante ter textos na formação deles. Eles terem+ eles lerem tanto dentro da escola como fora, como em projetos ou não↓, eles tenham esse hábito de leitura em casa. E, eu trabalhei marginalidade, pra ver se aguçava a cidadania deles e tal, pra eles não passarem por um mendigo virando a cara, [...]

As graduandas-professoras manifestam, ambas, em seus discursos, a alteridade. A necessidade de que se veja e se considere o “outro”, para que um indivíduo possa se tornar muito mais humanizado. Verificamos que a crença expressa pelas GP de que, por meio de produções literárias, os alunos podem ser formados quanto ao caráter e, por conseguinte, quanto ao comportamento, se manifesta nas práticas de ambas, já que exemplificam situações em que levam os textos para a sala de aula, a fim de trabalharem determinados valores. Desse modo,

atestamos a relação direta entre as crenças que proferem e as práticas que exercem, validando a tese de que as crenças produzem efeito direto no modo como organizamos nossas atividades e conduzimos nossas ações.

Convém destacar, porém, que as crenças são por nós internalizadas ao longo de nossa vivência e, na formação do professor, elas são forjadas não somente na formação inicial ou continuada, mas mesmo antes disso. Sendo assim, avaliamos que “[...] uma formação inicial adequada é aquela capaz de transformar crenças primárias do aluno-professor, trazidas para a graduação, em teorias do conhecimento, teorias de ensino...” (BASSO, 2006, p. 78). Na nossa visão, isso ainda necessita ocorrer com as participantes desta pesquisa, no sentido de ampliarem a noção do caráter humanizador da literatura, para além da ideia de que ela é formadora de caráter.

Muito embora GP1 e GP2 compartilhem da mesma crença, têm diferentes formas de conduzir suas práticas, como podemos verificar pelas trocas verbais que seguem:

273GP1 - E eu sempre, às vezes, eu digo que meio que+ sei lá, lição de moral, acho que não é a palavra mais adequada. Mas eu sempre tive essa coisa de “Ah, você tem que ser assim. Leve isso pra vida de vocês.”.

[...]

280GP2 - Eu não sou muito, assim, de dar conselho, de motivar não. Eu prefiro usar o texto e desenvolver essa criticidade deles+ neles, para que eles encontrem o caminho deles, mas eu tento!

281GP1 - Eu sou bem conselheira. Mas o texto é uma coisa+ é bem mais fácil de você. (...)

Enquanto GP1 se coloca na posição de conselheira e para isso lança mão de textos que possam lhe permitir tal emprego, GP2 alega que prefere que os alunos, por meio da leitura, alcancem uma visão crítica, ao exprimir claramente orientações para eles seguirem por si próprios. Vejamos que, em certa medida, a prática das duas GP destoa, indicando-nos que a atividade de GP2 demonstra distanciar-se mais de uma crença primária, aproximando-se de uma prática mais ancorada nas teorias acadêmicas.

As análises acerca das trocas verbais das participantes nos fizeram observar que a autoconfrontação permitiu-lhes um posicionamento exotópico e, por conseguinte, uma reflexão sobre o próprio trabalho, levando-as a um processo de transformação e desenvolvimento, inclusive, na própria formação na Universidade, como pudemos ver com GP1. Diante dessa percepção, achamos por bem indagarmos sobre como as graduandas-professoras perceberam suas participações

no processo investigativo que ora apresentamos os resultados. Sobre essas percepções, tratamos na seção seguinte.

5.3 O OLHAR DAS PARTICIPANTES SOBRE A PESQUISA

Nesta seção detemo-nos em examinar a atividade linguageira das GP a respeito de como se viram e se sentiram no processo de desenvolvimento da pesquisa. Após visualizarem todas as sequências que havíamos selecionado e sobre elas dialogarem, oportunizamos-lhes um momento para que se manifestassem acerca da participação de cada uma na investigação. Vejamos o que nos diz GP1.

286GP1 - [...] eu tava pensando é+...eu não tive uma preparação assim, muito boa é+ pra preparar uma aula. Mas aí hoje eu tava pensando quando eu tenho dúvidas de preparar aula+ uma aula, a primeira coisa que eu vou procurar é um texto, porque ele já vai me dar o norte.

288GP1 - [...] Mas aí eu tive a experiência de ter alguém observando a minha aula. E de certa forma é+ agregou muitas coisas porque eu nunca tinha dado uma aula com texto, assim, em que eu tivesse aquele objetivo de levar o texto pra que os alunos aprendessem um determinado assunto, [...] eu já tinha levado, mas meio que “Gente, vamos ler esse texto!”, mas sem um objetivo, não tinha uma finalidade, era mais a leitura mesmo. Agora não, eu já pego um texto, já levo com um objetivo...

Em consonância com o que já tivemos oportunidade de verificar ao longo das análises empreendidas tanto por nós quanto por GP1, ela declara o quanto a pesquisa lhe foi fundamental, no sentido de fazê-la, ainda no processo, transformar a sua atividade, na medida em que não costumava trabalhar com texto literário de forma mais sistemática com seus alunos. Inserir-se no contexto da investigação possibilitou-lhe uma tomada de consciência acerca de seu fazer e a busca por novas formas de proceder. Levou-a, também, a perceber que é impossível “aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar da leitura literária.” (COSSON, 2006, p. 26). São necessários objetivos claros, procedimentos analíticos definidos, participação coletiva dos alunos-leitores, espaço de compartilhamento, a fim de que se produza uma educação literária na perspectiva deste tipo específico de letramento.

A pesquisa para essa participante, portanto, proporcionou-lhe uma preparação que ela alega não ter recebido na formação inicial. Apesar dessa observação, ela apresenta uma autocrítica, conforme podemos constatar pelas transcrições a seguir, e revela uma modificação não só em sua atuação como professora, mas também como graduanda.

288GP1 - [...] eu acho que agora, quando a gente voltar a estudar [...] mas eu vou perguntar à professora, porque eu vou ter o que perguntar. Vou dizer: “Professora, como aplicar esse texto em sala de aula?”, porque também é+ digo muito que eu não tive essa formação pra professor, mas também nunca perguntei.

Além disso, demonstra ter sido positiva sua participação, pois adquiriu um maior conhecimento sobre como se procede num processo de investigação acadêmica, o que lhe despertou um maior interesse pela questão.

91GP1 - [...] eu gosto muito de trabalho acadêmico e foi uma experiência de conhecer como funciona. (...)

293GP1 - [...] a gente aqui tá sendo treinado para a pesquisa e foi, assim, a primeira experiência com a pesquisa assim [*gesticula tentando mostrar a materialidade do contato com a pesquisa*], ela mesmo assim, e eu assim tô participando, eu tô vendo já ela pronta, eu vi como é que é, assim, uma parte da pesquisa e eu achei isso muito interessante. Quando eu for fazer uma pesquisa, vai ser desse jeito!

Observamos, assim, que a incursão nas relações dialógicas entre essa GP com seu ofício, consigo mesma e com seu par, por meio da autoconfrontação, potencializou o desenvolvimento de sua atividade concreta e a estimulou a refletir e a questionar acerca de seu agir docente, além de lhe ter estimulado a uma atitude mais proativa na graduação e uma maior predisposição para a pesquisa. Evidenciamos, portanto, que aqui se revela o caráter interventivo desta pesquisa no agir docente dessa professora iniciante.

Quanto às considerações de GP2, ela enuncia que o fato se ver nos vídeos aguçou-lhe ainda mais o senso de reflexão tão necessário à prática docente.

290GP2 - [...] uma coisa que eu aprendi com a X é exatamente isso que ela diz, com outras palavras, de você sempre refletir sobre a situação, quando se reflete sobre a situação você nunca vai ser um professor medíocre. Quando você olha o que você tá fazendo+ porque nem sempre a gente tem esse retorno, né, de como a gente se vê. E me ver trouxe essa reflexão, eu sempre vejo “Ah, essa aula foi boa, essa aula não foi boa, eles não me responderam, ah eles+”, eu sempre faço essa minirreflexão, mas eu nunca me vi e olhei assim “olha isso não tá legal, vou melhorar isso...”, eu nunca me vi. Então, me ver me ajudou bastante em+ em refletir melhor sobre o que eu estou fazendo.

Apesar da GP já demonstrar uma busca constante para pensar de modo crítico a sua atividade, inclusive com orientações explícitas na graduação, citando mais uma vez a professora formadora que lhe é referência, considera que a sua participação na pesquisa foi construtiva e ressalta que se ver, por meio dos vídeos, proporcionou-lhe uma postura mais reflexiva acerca de sua prática. Ou seja, ao se engajar

[...] em um diálogo consigo mesmo no âmbito do qual justifica, avalia seus próprios atos, se surpreende deles eventualmente e disso constrói uma

nova visão, argumentada pela visão a distância que é a sua e o repatriamento desses mesmos atos na situação atual.”⁸⁶ (FAÏTA, 2007, p. 6).

Esse depoimento e o de GP1 ratificam a nossa tese de que o quadro metodológico da autoconfrontação se reveste como espaço-tempo catalisador, na medida em que promove a oportunidade de as GP se aproximarem de suas situações concretas de trabalho, por meio da visualização dos filmes, e assim adquirirem um autoconhecimento sobre o real de sua atividade, intermediado pelas trocas verbais empreendidas. Ademais, esse dispositivo metodológico se mostrou extremamente produtivo para a investigação sobre as crenças e as práticas dessas participantes da pesquisa quanto à leitura literária no Ensino Fundamental.

5.4 O OLHAR DA PESQUISADORA SOBRE OS DADOS

Nesta seção, tecemos algumas considerações acerca dos dados coletados em todas as fases da pesquisa, apresentando nossos posicionamentos teóricos e metodológicos, no que se refere ao objeto investigativo. As discussões aqui empreendidas estão articuladas aos nossos objetivos geral e específicos.

O objetivo geral de nossa pesquisa foi investigar a relação entre as crenças e as práticas de graduandos-professores da UECE, no que se refere à leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental e, para tanto, utilizamos como principal dispositivo metodológico a autoconfrontação. Assim, fizemos uso de instrumentos como questionários e entrevistas, a fim de darmos conta de nossos dois primeiros objetivos específicos e, para atender ao terceiro, lançamos mão da autoconfrontação.

Como pressuposto basilar para atendermos a esses objetivos, partimos das contribuições, dentre outros, de Paulino (2005, 2010, 2016), Cosson (2006, 2014), Paulino e Cosson (2009) acerca do conceito de letramento literário, o qual se define “[...] como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.67) e que não ocorre exclusivamente na escola. Na verdade, esse processo acompanha a vida do leitor e se faz presente a cada significativa leitura estética.

⁸⁶ “[...] dans un dialogue avec lui-même dans le cadre duquel il justifie, évalue, ses propres actes, s’étonne éventuellement et en construit une vision nouvelle, argumentée par la vision à distance qui est la sienne et le rapatriement de ces mêmes actes dans la situation actuelle.” (FAÏTA, 2007, p. 6).

5.4.1 Crenças envolvendo a leitura literária

Como resultados mais significativos, acerca das crenças dos formandos com relação à leitura literária na escola, observamos que os dados apresentados e analisados se coadunam com duas crenças que julgamos preocupantes com relação ao processo de ensino da leitura na perspectiva do letramento literário e sobre as quais já nos posicionamos na introdução desta Tese. A primeira é a de que a literatura não se ensina, mas que é apenas objeto a ser vivenciado pelos leitores. Essa crença se fez presente nas respostas da maioria dos graduandos que responderam ao questionário (APÊNDICE A) ou por meio da resposta concordo ou concordo plenamente.

Também vimos que as graduandas-professoras, participantes privilegiadas da pesquisa, concordaram com essa crença, tanto por meio da entrevista, quanto das sessões de autoconfrontação simples. Particularmente, GP1 foi mais contundente em afirmá-la, quando disse que o professor deve ter um “dom” para ensinar literatura.

Conforme discutimos amiúde, pensar na impossibilidade do texto estético se tornar objeto de ensino e aprendizagem vai ao encontro de uma visão do literário como objeto sacralizado, ao qual poucos podem ter acesso, e reforça uma visão de literatura elitista e, em geral, canônica. Produções infantis, populares, *best-sellers* e da chamada cultura de massa não são reconhecidas como constructos literários. Isso pôde ser percebido, em nossa pesquisa, quando uma de nossas participantes – GP1 – trabalhava com seus alunos as fábulas de Esopo e se viu obrigada a chamar a atenção deles para o fato de que aquele gênero não era somente para crianças.

Essa crença elitista, a nosso ver, tende a excluir os alunos do contato mais direto com a leitura literária, reforçando também uma ideia de que ela é essencialmente individual e que não tem como ser traduzida ou compartilhada, porque fruto de uma experiência mística, epifânica, apenas para “iluminados”. Conforme vimos com Cosson (2006), o exercício leitor mesmo individual é uma prática social. E assim também o é a leitura estética. Ademais,

[...] mesmo as experiências místicas são de alguma maneira transmitidas por aqueles que a experienciaram, porque se não fosse assim teríamos de aceitar o fracasso da própria linguagem que nos faz humanos e, portanto, capazes de experiências que vão além dos cinco sentidos. Além disso, nada mais lógico do que transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras. (COSSON, 2006, p. 28).

Além desses resultados com relação à literatura como objeto de ensino e aprendizagem na escola, a segunda crença que foi confirmada, por meio da pesquisa, foi a de que a linguagem literária é difícil. A maioria dos graduandos que respondeu ao questionário concordou ou concordou plenamente com essa crença e, tanto GP1 quanto GP2 sobre ela se manifestaram nos diálogos empreendidos, durante as sessões de autoconfrontação simples e cruzada, particularmente no que diz respeito à linguagem do poema. Ambas afirmaram ser esse gênero “complicado”, nas palavras de GP2, além de não haver um processo formativo que ajude o futuro professor a trabalhar com o poema na escola. Essa crença pode ser oriunda do fato de que a “[...] expressão poética opõe-se exemplarmente à rotina linguística. Palavras em estado de poesia superam as formas ordinárias de comunicação e, desviantes, percorrem as margens da nomeação convencional.” (CADEMARTORI, 2009, p. 115). Ou seja, é a própria transgressão da linguagem da qual nos fala Barthes (2005) que caracteriza a literatura.

Todorov (2009), por seu turno, atesta a crescente falta de interesse dos alunos pela leitura literária, em virtude de formulações que ratificam um hiato entre a literatura e o mundo, a qual “[...] é representada como um objeto de linguagem fechado, auto-suficiente, absoluto” (TODOROV, 2009, p. 38), e que periga não mais tomar parte no processo de formação cultural do indivíduo.

Conforme já nos posicionamos, embora reconheçamos que existam de fato alguns poemas mais difíceis, ou mesmo outros gêneros literários, em função de determinado emprego da linguagem, entendemos que isso não pode ser justificativa para que os alunos sejam excluídos do contato com esse tipo de leitura. A nosso ver, a questão se insere na escolha dos textos propostos em consonância com as expectativas leitoras dos alunos e com o nível em que se encontram. Daí a necessidade de uma formação inicial de qualidade, a fim de tornar os graduandos mais conscientes e seguros de suas opções teórico-metodológicas, quando da atuação docente.

Com relação à crença de que o texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática, pudemos ver, pelos dados apresentados nos gráficos 26 e 27, do quarto capítulo desta Tese, que a maioria dos graduandos concordou com essa afirmação, ou de modo parcial, ou total. Quando foram tomados somente os graduandos que já exerciam a docência, esse resultado foi reafirmado. Quanto às participantes privilegiadas da pesquisa, ambas se pronunciaram concordando com essa crença, entretanto chamamos a atenção para a fala de GP2, durante a

entrevista, quando ela condena recortar os textos, meramente, para análises de elementos gramaticais.

- Assim, por exemplo, não+ pegar o texto e “ah, vamos circular os adjetivos, vamos circular os verbos”. Isso seria uma forma bem++, na minha opinião, errônea de utilizar um texto literário na aula de gramática. Seria fazer recortes do texto pra++ mostrar elementos gramaticais. (GP2).

Obviamente, entendemos que, em princípio, pode-se perfeitamente utilizar o texto literário para se trabalharem aspectos gramaticais da língua. Todavia, é conveniente ressaltar que esses estudos devem estar integrados com os sentidos do texto que se materializam por meio do código linguístico. Eles devem estar a serviço da produção de significados construídos e compartilhados pela experiência literária, na qual “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor.” (COSSON, 2006, p. 17). Ou seja, por meio da vivência literária, tanto nos formamos enquanto usuários de uma língua e, portanto, melhor conhecemos essa língua, quanto como seres humanos em toda sua complexidade.

Portanto, nada mais justo do que o estudo das formas do gênero e da língua nas análises literárias, posto que “[...] na obra literária, o sentido (enquanto sintoma) passa essencialmente pelo significante. A análise da escrita é, então, a melhor forma de ir ao encaixe dos conteúdos explícitos de uma obra” (JOUVE, 2012, p. 149). Entretanto, esse estudo não pode se dar aprioristicamente, tampouco de modo a decompor mecanicamente os elementos que compõem o texto.

No que diz respeito aos resultados encontrados sobre o descompasso entre a literatura e a escola, vimos que a maioria dos graduandos do Curso de Letras da UECE que respondeu ao questionário (APÊNDICE A) concordou com essa afirmação e, quando foram tomados somente os graduandos-professores, o resultado muito pouco se alterou. Quanto à GP1 e GP2, as duas concordaram que o discurso pedagógico, muitas vezes, se coloca na contramão do literário. Esses dados confirmam as reflexões de Compagnon (2006), Todorov (2009) e Cosson (2006), sobre a crise pela qual passa a literatura, amplificada pelos discursos de estudiosos, que não veem justificativa para sua atual existência nos currículos. “Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI.” (*Ibid.*, 2006, p. 20).

De todos os resultados que emergiram na pesquisa, certamente o que mais nos chamou a atenção, surpreendendo-nos sobremaneira, foi o que tange aos objetivos para o uso do texto literário em sala de aula. Entre as opções apresentadas no questionário (APÊNDICE A), o prazer estético ficou em último lugar nas escolhas tanto do universo dos formandos, quanto dos graduandos-professores, quando quantificados isoladamente. Esse resultado se torna mais grave quando ouvimos de uma de nossas participantes privilegiadas, no momento da entrevista, que sequer sabia do que se tratava esse item.

Quando advogamos que um dos objetivos da leitura literária é propiciar o prazer estético não significa dizer que é levar o aluno a uma visão meramente contemplativa das obras, ou que ele só deva ler na escola as produções de seu agrado, mas proporcionar-lhe o encontro com formas de construção de mundos possíveis por meio da linguagem, até porque é a dimensão estética dos textos que constitui a especificidade da literatura. (JOUVE, 2012).

Não obstante, é necessário ressaltar que “[...] Ensinar normativamente o prazer estético é não apenas impossível (e, por sinal, eticamente discutível), como também inútil [...]” (*Ibid.*, 2012, p. 134), no sentido de que ele não tem um fim em si mesmo, mas é fruto e expressão de uma cultura e de um contexto histórico e social. “Por isso, o prazer não está ausente do ensino [...]” (*Ibid.*, p. 134).

Como resultado positivo no que diz respeito às crenças dos formandos do Curso de Letras da UECE, podemos atestar a discordância que expressaram de que os alunos na escola não leem ou não têm condições de ler e interpretar textos literários, conforme demonstrado nos gráficos 29, 30, 31 e 32, constantes no capítulo 4. A maioria que respondeu ao questionário ou discordou parcialmente ou totalmente dessas afirmações, demonstrando que não compartilham dessas crenças.

Chamamos a atenção para o fato de que parece haver uma contradição entre algumas crenças reveladas, pois, embora os dados tenham mostrado que, para os graduandos, a linguagem literária é difícil e que literatura não se ensina, eles assinalaram que os alunos podem sim ler e interpretar produções literárias. Isso foi reforçado pelo discurso de GP2, no momento da entrevista, quando lhe perguntamos se o fato de a linguagem literária ser difícil era impeditivo para se levarem textos literários para estudos com os alunos e ela respondeu: “▼ Não ▼, com certeza não! ↓ Não do meu entendimento. É uma+ pode até ser trabalhado como pesquisa, linguagens que estão difíceis, linguagens que são difíceis pra eles.”

(GP2). Para essa graduanda-professora, com base inclusive em sua experiência docente, dependendo do trabalho pedagógico realizado, os alunos conseguem interpretar construções literárias.

5.4.2 Leitura literária e formação docente

Nesta subseção, direcionamos nosso olhar para alguns dados que envolvem a leitura literária como objeto de ensino e aprendizagem e a formação docente. Inicialmente, gostaríamos de ressaltar os dados oriundos do questionário (APÊNDICE A), que demonstram que a maioria dos graduandos e graduandos-professores participantes concorda ou concorda plenamente que a literatura é necessária na formação docente deles. Isso está demonstrado nos gráficos 21 e 22, no quarto capítulo. Do mesmo modo, a maior parte deles reconhece a importância do papel do Curso de Letras no processo de formação docente para se trabalhar com o texto literário nos ensinos Fundamental e Médio. (GRÁFICOS 17 e 18).

Ao responderem acerca do papel das disciplinas de Literatura na graduação para a formação de futuros formadores de leitores, um número significativo de respondentes concordou ou concordou plenamente com essa ideia. Entretanto, quando das entrevistas e das sessões de autoconfrontação simples e cruzada com nossas participantes primordiais, elas declararam o descompasso entre as disciplinas teóricas e as ditas pedagógicas.

Vale lembrar que, quando responderam ao questionário, GP1 discordou que as disciplinas de Literatura na graduação tenham-na ajudado a formar leitores literários, assim como a tenha preparado para trabalhar com textos de literatura na escola. Por sua vez, GP2 discordou parcialmente dessas assertivas. Seus posicionamentos no questionário mantêm-se coerente aos seus discursos tanto no momento das entrevistas, quanto das sessões de autoconfrontação simples e cruzada. Tanto é que GP1 e GP2 assim justificam seus pontos de vista.

Eu discordei (*sorri levemente*), porque elas não contribuíram nem pra mim, quanto mais pra minha carreira docente. Como é que eu vou passar para os alunos uma coisa que eu não aprendi dentro do Curso? Que minhas cadeiras de Literaturas, assim, foi uma coisa+ foram quase um desastre. [...] É+ você quase não vê literatura. [...] as minhas disciplinas de Literatura, elas não me trouxeram nada de novo. É tanto que, quando eu curso disciplinas de Literatura, eu sinto uma dificuldade pelo fato de não ter aproveitado muita coisa das disciplinas. Não que eu não tenha participado, eu tentava, mas+ não tinha o que fazer, não tinha! [...] você vai simplesmente para uma aula e o professor diz: “Quero um artigo tal. No

último dia de aula, você me entrega!” e acabou. É isso! Aí, não tem como aproveitar nada, né?! (GP1)

Eu++ o que eu aprendi de selecionar textos para sala de aula não foi nas turmas de Literatura, foi numa disciplina chamada Teoria do Ensino de Língua Portuguesa, com a professora X, que é o divisor de águas no ensino da Língua Portuguesa, assim sabe. E também em uma disciplina chamada Projeto Especial V, que foi com o professor Z que a gente trabalhou vários temas de++ sobre marginalidades. Aí, essas disciplinas me ensinaram bastante como conduzir uma aula de literatura, com o texto em sala↓ (GP2)

Os discursos aqui transcritos, bem como outros que tivemos a oportunidade de analisar, nos Capítulos 4 e 5 desta Tese, reafirmam os posicionamentos de GP1 e GP2 e atestam que as disciplinas que realmente se direcionaram para a formação docente foram as da área pedagógica.

Tanto no capítulo teórico quanto nos de análises, lançamos mão de vários autores como Pinheiro (1988, 2007), Riche (2006), Paulino (2010), Oliveira e Bonfim (2012), Oliveira (2013), dentre outros, para tecermos reflexões sobre um modelo de licenciatura com feições de bacharelado, resultado de um padrão histórico conhecido como 3 + 1, por meio do qual as disciplinas ditas teóricas parecem não ter um real comprometimento na formação docente dos graduandos, uma vez que não direcionam seus estudos para o ensinar a ensinar.

Se essa realidade é grave nas licenciaturas em geral, o que se pode dizer naquela(s) que trata(m) do ensino da leitura literária na escola, cujo processo ensino e aprendizagem não envolve somente conhecimentos de ordem cognitiva, mas também, afetiva, estética e formativa, na medida em que a obra literária se revela como “[...] pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana [...]”? (TODOROV, 2009, p. 77).

Essa perspectiva formativa humana da literatura também foi resultado de dados encontrados nesta investigação, especialmente, nas sessões de autoconfrontação. Por meio das filmagens das aulas das graduandas-professoras, tivemos a oportunidade de nos deparar com situações em que ambas demonstraram uma prática pedagógica em consonância com a crença de que a literatura é capaz de formar o ser humano.

No momento das sessões de autoconfrontação, essas situações iniciais foram levadas para que as participantes pudessem analisar o real de seu trabalho. No processo analítico que desenvolveram e materializaram por meio das trocas verbais, pudemos ver que elas corroboram a crença sobre o caráter formativo da

construção literária. Não obstante, ressalvamos que o discurso de GP1 orienta para uma visão mais maniqueísta e moralista, no sentido de que a literatura pode tornar o indivíduo melhor, conforme pudemos verificar, nos diálogos 256GP1 e 257GP2, produzidos, durante a sessão de autoconfrontação cruzada, e reproduzidos nesta Tese na subseção 5.2.8.

Quanto à GP2, por meio de uma análise mais acadêmica, citando inclusive autores como Antonio Candido, afirma sua crença acerca do valor formativo que têm as produções literárias, revelando uma crença e uma prática que levem o aluno a tomar consciência das questões sociais e humanas com as quais está envolvido.

Assim, um dia eu li no Antonio Candido, que ele dizia que a literatura deveria ser um < direito universal >. Aí, com essa última disciplina que eu fiz de *Projeto V*, a gente trabalhou a marginalidade. É+ essa literatura que trata de assuntos reais e próximos, elas podem trazer uma reflexão nesses alunos de que nós somos++ de humanização mesmo. De solidariedade, de esperança++ que eles precisam refletir o que eles vivem, sobre onde eles estão. Por isso eu acho que o papel da literatura como humanização é assim... (GP2).

Convém salientar e reiterar que, essa participante trouxe valores como “solidariedade” e “esperança”, nas várias fases da pesquisa, e seu discurso e sua prática se mostraram menos maniqueístas e academicamente mais articulados. A despeito disso, as duas graduandas-professoras partilham da mesma crença no que se refere à força humanizadora da literatura, a qual deve estar presente no ambiente escolar e cujo objeto de estudos – o texto literário – requer uma metodologia que dê conta de sua especificidade.

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p. 30).

Exatamente aí reside o caráter formador da literatura que faz com que nos deparemos com as questões humanas as quais, embora atemporais, se apresentam situadas e contextualizadas, possibilitando-nos vivências com realidades ficcionais ou poéticas que não necessariamente nos tornam pessoas melhores, mas certamente nos tornam mais humanos.

5.4.3 Autoconfrontação: trocas verbais e desenvolvimento

Em consonância com o que viemos afirmando ao longo desse texto resultante de nossa pesquisa, para analisarmos as crenças e as práticas de graduandos-professores da UECE, utilizamos nesta investigação o quadro metodológico da autoconfrontação, em função do pressuposto de que essa escolha melhor daria conta para atendermos aos objetivos investigativos.

Para nós, isso se confirmou, na medida em que as participantes privilegiadas tiveram a oportunidade de se posicionar de modo exotópico diante de suas atividades realizadas, visualizando as filmagens do que efetivaram no cotidiano de seu trabalho docente e sobre isso dialogaram de modo analítico, nos momentos da autoconfrontação simples e da cruzada, a fim de atingirem o real da atividade e, por conseguinte, a transformação de seu trabalho.

Consoante Clot *et al* (2000), essas vivências subjetivas e as trocas intersubjetivas lhes possibilitaram refletir e (re)significar suas ações letivas em sua realidade mais imediata. Isso porque a “[...] atividade é uma prova subjetiva, onde se mede a si mesmo e aos outros, medindo-se no real, para ter uma chance de chegar a realizar o que se tem a fazer.”⁸⁷ (CLOT *et al*; 2000, p. 18). Como se verá, as participantes vislumbraram o que e como fazem.

Conforme já nos reportamos, o real da atividade não é somente o que foi efetuado, mas também aquilo que foi impedido, o que não foi feito, o que se pretendia fazer e não se fez. A autoconfrontação permite, então, que se chegue a esse real da atividade, no conflito entre o que foi feito e o que poderia/ deveria ter sido efetuado, para de modo consciente transformar o trabalho. Ou seja, “[...] nesta situação, o desenvolvimento da atividade vencedora (Vygotski, 1994) é regido pelos conflitos entre essas, concorrentes, que teriam podido realizar a mesma tarefa a outros custos.”⁸⁸ (CLOT *et al*; 2000, p. 18).

Essa ação reflexiva conflitiva possibilitou às participantes refletirem e remodelarem suas ações docentes de modo a darem um salto dialético em suas *práxis* letivas. Faïta *et Saujat* (2010) nos chamam a atenção quanto à natureza

⁸⁷ «L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire.» (CLOT *et al*; 2000, p. 18).

⁸⁸ «[...] dans cette situation, le développement de l'activité gagnante (Vygotski, 1994) est gouverné par les conflits entre celles, concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts.» (CLOT *et al*; 2000, p. 18).

problematizante e paradoxal da autoconfrontação para que possamos refletir sobre nossas práticas em sala de aula.

É a partir deste contexto problemático e paradoxal que se deve compreender o nosso desejo de reconhecer (em todos os sentidos do termo) o trabalho docente. Esta preocupação científica é guiada por uma ideia forte, do ponto de vista da sua utilidade social: analisar o trabalho docente permite colocar em outros termos a questão de sua possível transformação.⁸⁹ (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 43).

Em várias ocasiões, durante as sessões de autoconfrontação, tivemos a oportunidade de atestar, por meio das trocas verbais empreendidas por GP1 e GP2, situações em que demonstraram o quanto a pesquisa lhes foi positiva no sentido de (re)pensarem sobre suas crenças e suas práticas e buscarem a transformação, configurando a “utilidade social” assinalada por Faïta e Saujat (2010).

Para efeito de ilustração, tomemos como exemplo uma passagem da autoconfrontação cruzada, na qual as duas graduandas-professoras assistiram à sequência de uma aula de GP2. Quando entrevistamos, comentando o modo como GP2 realizava a leitura de um texto com seus alunos, produziu-se a seguinte troca verbal.

22GP2 - [...] Mas eu sempre peço participação, eu acho importante, eu até acho, também, acho+ vi, comprovei que eles escutam. Quando um aluno lê, eles têm esse [*gesticula com as mãos*]... eles prestam atenção no colega lendo e também é uma estratégia para eles prestarem atenção no que está sendo lido.

23GP1 - Achei interessante isso daí. Agora fiquei meio que: “Mais uma coisa na minha cabeça pra perguntar!”. Na verdade, qual é a forma certa? Eu ler primeiro, eu ler depois, eu ler com os alunos?

Observemos que GP2 justifica sua prática por meio da crença que manifesta de que é importante a participação dos alunos no momento da leitura em sala de aula. Por seu turno, GP1 reconhece como “interessante” aquele modo de conduzir a leitura dos estudantes e, por meio do diálogo empreendido, afirma que tem mais uma questão que se coloca para sua prática docente.

Assim, ao se posicionarem distantes de seu fazer, ambas as participantes tiveram uma melhor oportunidade de (co)analisarem as ações que realizavam em consonância com as crenças que despontavam. Isso porque a autoconfrontação prioriza “[...] o confronto das representações que se revelam pela ação vivida e as representações que se constroem no momento do visionamento. Dessa forma, a

⁸⁹ C'est à partir de cet arrière-fond problématique et paradoxal qu'il faut comprendre notre souci de reconnaître (dans tout les sens du terme) le travail enseignant. Cette préoccupation scientifique est guidée par une idée forte, du point de vue de son utilité sociale: analyser le travail enseignant permet de poser en d'autres termes la question de sa possible transformation. (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 43).

ação vivida é reconstruída e expandida, podendo gerar desenvolvimento.” (BORGHI *et al*, 2008, p. 69).

Portanto, a tomada de consciência, formada pela relação de alteridade entre GP1 e GP2, proporcionada pelo dialogismo no processo de autoconfrontação, conduz a uma ampliação no poder de agir das graduandas-professoras sobre seu *métier*. Reconstrução, expansão da ação vivida, troca de experiência e desenvolvimento compõem as palavras-chave para significar as experiências possibilitadas pela autoconfrontação.

A experiência profissional não deve apenas ser reconhecida, mas transformada. Melhor, ela só pode ser reconhecida graças à sua transformação. Só a vemos quando ela muda de estatuto: quando ela se torna um meio para viver outras experiências. No nosso vocabulário, pode-se dizer que a transmissão da experiência, quando ela se realiza efetivamente, dá uma história possível a esta experiência. Reconhecê-la é implicá-la em uma história que a modifica. É torná-la disponível para uma outra história além daquela da qual ela sai, pois agir, é sobretudo aumentar seu poder de ação, é chegar a se servir de sua experiência para realizar outras experiências.⁹⁰ (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 34).

Por fim, reforçamos os discursos positivos produzidos por GP1, no que tange à sua participação na pesquisa, em que reconheceu que a investigação a ajudou a repensar sua *práxis* docente. Para ela, a autoconfrontação lhe permitiu construir uma “ponte entre um texto e uma aula”, de modo a aclarar uma relação opaca nascida da ausência de orientação docente específica em seu Curso de Letras.

288GP1 - [...] hoje, o texto, ele me ajuda na sala de aula e que antes eu não... eu acho que isso era meio que+ invisível. Eu não conseguia ver a ponte entre um texto e uma aula. Eu não conseguia ver como é+ não sabia como levar esse texto pra sala de aula e lá dar uma aula. Hoje eu ainda não sei, mas tô aprendendo, já tô caminhando, já dei o primeiro passo e você vai aprendendo na prática [...] Eu nunca perguntei nada, de como aplicar tal assunto em uma sala de aula. Então, acho que também teve aí um+ uma falhazinha minha. Hoje, professor vai tá lá ensinando teoria né e: “Sim, professor, como é que eu levo isso aí pra sala de aula? Como aplicar?”, né, já é uma coisa que agregou muitos valores como o povo diz.

De sua parte, GP2, concordando com a avaliação de GP1, assinalou a relevância de ela poder voltar-se para seu fazer, a fim de melhor perceber sua ação

⁹⁰ L'expérience professionnelle ne doit pas seulement être reconnue mais transformée. Mieux, elle ne peut être reconnue que grâce à sa transformation. On ne la voit que lorsqu'elle change de statut : quand elle devient le moyen pour vivre d'autres expériences. Dans notre vocabulaire, on peut dire que la transmission de l'expérience, quand elle se réalise effectivement, donne une histoire possible à cette expérience. La reconnaître, c'est l'impliquer dans une histoire qui la modifie. C'est la rendre disponible pour une autre histoire que celle dont elle est issue. Car agir, et surtout élargir son pouvoir d'action, c'est parvenir à se servir de son expérience pour faire d'autres expériences. (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 34).

letiva. Do mesmo modo, destacou a importância de ter vivenciado o processo de autoconfrontação, o que lhe propiciou a possibilidade de um “aprendizado mútuo”.

290GP2 - Pois é. Eu também agradeço como GP1 disse, né, de que tudo se tira proveito, [...] porque nem sempre a gente tem esse retorno, né, de como a gente se vê. E me ver trouxe essa reflexão. Eu sempre vejo “Ah, essa aula foi boa, essa aula não foi boa, eles não me responderam, ah eles+”, eu sempre faço essa minirreflexão, mas eu nunca vi e olhei assim: “Olha, isso não tá legal, vou melhorar isso...”. Eu nunca me vi. Então, me ver me ajudou bastante em+ em refletir melhor sobre o que eu estou fazendo. Então eu agradeço também (*risos*), foi um aprendizado mútuo! Porque, eu gostei de ter me visto, de ter percebido novas maneiras de trabalhar.

As duas participantes perceberam o valor que teve a pesquisa no trabalho delas. No caso de GP1, não só como professora, mas também como formanda, uma vez que diz que sua postura diante dos professores formadores se modificou, pois doravante estará sempre atenta para lhes questionar como articular melhor a teoria com a prática. Além disso, reforça o que já dissera, por ocasião da autoconfrontação simples, que antes da sua participação na investigação não costumava trabalhar com textos em sala de aula.

Por sua vez, GP2 afirma que sempre teve o cuidado de avaliar sua própria ação docente, refletindo sobre como havia sido a recepção por parte dos alunos. Entretanto, reforça a importância da metodologia aplicada, no sentido de fazê-la melhor analisar sua prática, por meio da visualização das imagens. Segundo ela, ter se visto, além de ter-lhe sido bom, possibilitou que ela percebesse novas formas de condução de seu trabalho, o que nos faz comprovar o desenvolvimento e a transformação em seu *métier*.

A seguir, apresentamos nossas considerações acerca de todo o percurso da investigação, buscando evidenciar as respostas às questões de pesquisa que conduziram nosso olhar de pesquisadora.

6 CONCLUSÃO

“Se a autoconfrontação se propõe a ser um procedimento que capte as relações dialógicas na fronteira entre o discurso e a atividade, não pode se contentar em descrever apenas as trocas verbais. O diálogo, tomado como atividade linguageira, não pode ser analisado somente como enunciado produzido, é preciso também desencadear um processo de contradições imediatas entre o visto e o representado, no qual a ação e a atividade possam aparecer.”

(VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 43).

Nesta seção, apresentamos nossas considerações finais acerca dos resultados da pesquisa, chamando a atenção para as contribuições que todo o estudo conseguiu promover para o campo da Linguística Aplicada, particularmente no que se refere à autoconfrontação como dispositivo metodológico para se investigarem as crenças e as práticas de graduandos-professores no que tange ao uso do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Para tanto, recuperamos nossos objetivos investigativos, no intuito de demonstrarmos como as questões que nos motivaram a trilhar os caminhos da presente investigação foram respondidas. Além disso, expusemos os limites a que ficou submetida nossa pesquisa, de modo que possíveis lacunas possam permitir a outros pesquisadores pôr luz aos resíduos da investigação, considerando que um processo de (des/re)construção do conhecimento é sempre provisório.

Na pesquisa que originou o texto desta Tese, buscamos investigar as crenças de graduandos-professores do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa da UECE com o objetivo geral de analisar as relações entre as crenças e as práticas dos participantes da investigação, utilizando como dispositivo metodológico primordial a autoconfrontação simples e cruzada. A questão central que nos orientou foi: *qual a relação entre as crenças e as práticas de GP da UECE, no que diz respeito à leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental?*

Esse questionamento se tornou imperativo a partir do nosso pressuposto de que as crenças norteiam as práticas docentes, levando à constituição de uma *práxis*, nos termos de Freire (1989).

Ao longo de nossas análises, fomos procurando responder a esse questionamento nuclear, passo a passo, na medida em que respondíamos às questões redundantes dele. Assim, no quarto capítulo, levantamos as crenças dos graduandos de Letras da UECE, por meio de um questionário, e das GP, participantes privilegiadas da investigação, por intermédio da entrevista semiestruturada realizada com elas.

A nosso ver, a primeira questão de pesquisa – *Quais as crenças dos GP no que diz respeito ao uso do texto literário em língua materna no Ensino Fundamental?* – que originou o primeiro objetivo específico foi respondida, na medida em que, por meio da descrição, análise e interpretação dos dados, pudemos averiguar as crenças apresentadas pelo universo dos respondentes do questionário e refletir como aquelas manifestas pelas duas graduandas-professoras em particular puderam se materializar em suas ações, quando da realização das entrevistas, momento capital para aclarar como elas refletiam acerca de suas próprias crenças e práticas.

A segunda questão – *De que modo as crenças dos GP sobre a leitura literária se materializam na atuação profissional deles?* – também consideramos que conseguimos respondê-la, por intermédio do procedimento descritivista e analítico, com o qual tratamos os dados advindos das sessões de entrevistas e de autoconfrontações, realizadas com as graduandas-professoras, participantes privilegiadas da pesquisa.

Para efeito de nossas conclusões, tomaremos em conjunto os indicadores extraídos nas fases iniciais da pesquisa, fazendo uso dos dados dos questionários aplicados junto aos estudantes das disciplinas de Estágio e dos depoimentos provenientes das entrevistas com GP1 e GP2. Por intermédio dos primeiros, averiguamos suas crenças iniciais quanto ao ensino da leitura literária na Educação Básica, assim como quanto ao processo formativo no qual estão inseridos no Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa da UECE. Por meio das segundas, refletimos sobre as percepções que têm no que tange às suas próprias práticas docentes e como estas se articulam com as crenças que expressaram nas várias fases da investigação.

No que diz respeito aos resultados advindos da aplicação dos questionários, pudemos observar a existência de um conflito no padrão das crenças dos estudantes das disciplinas de Estágio. Por um lado, eles assinalaram acreditar na sua condição de bons leitores literários, mas, por outro lado, apontaram a existência de deficiências leitoras literárias que não foram sanadas em seu Curso Superior, ora atribuindo para si as causas da má formação, ora imputando aos seus professores a responsabilidade por suas carências formativas.

A crença nas suas potencialidades de leitores literários pôde ser percebida por intermédio da percepção de 57% (cinquenta e sete por cento) dos declarantes, quando afirmaram gostarem “bastante” de ler, ou a partir da frequência com que praticavam a leitura de textos literários: 41% (quarenta e um por cento) afiançaram que a exerciam “diariamente” (GRÁFICO 4). Essa visão que tinham de si mesmos de se constituírem em excelentes leitores pôde ser reforçada pela forma como afirmaram ler textos literários. Perguntados se os liam na íntegra ou elegendando e/ou alternando partes, 82 (oitenta e dois por cento) deles indicaram que o faziam integralmente (GRÁFICO 6).

A despeito da constatação da maioria dos participantes sobre suas limitações de tempo para uma maior frequência para lerem textos estéticos, atraindo para si as causas para esse quadro que revelaram, houve aqueles que atribuíram aos docentes do Curso de Letras da UECE a responsabilidade por sua deficitária formação como leitor literário no Curso de Letras (GRÁFICO 8).

De acordo com os dados levantados sobre a relevância do Curso no processo de constituição do gosto literário dos graduandos, 74% (setenta e quatro por cento) apontaram afirmativamente para essa crença, conforme vimos no GRÁFICO 11. Esses indicadores tornaram-se mais importantes, quando nossos interlocutores foram colocados à frente da questão se a licenciatura os preparava para a leitura de textos de literatura: 90% (noventa por cento) dos respondentes assinalaram essa importância formativa (GRÁFICO 15).

Afirmamos que nem a subjetivação dessas deficiências pelos graduandos, nem a transferência delas para os professores é, por si só, capaz de dar conta das lacunas formativas deixadas pela Graduação, no que concerne à prática de um ensino no nível superior envolvendo a leitura literária em sua especificidade. Nesse sentido, entendemos que nossa pesquisa pode abrir caminho para investigações vindouras, cujo objeto se insira nas crenças dos professores formadores a respeito do uso do texto literário no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Infelizmente, nesses dados, a despeito de despontar uma crença sobre a relevância do Curso na formação dos graduandos como leitores literários, apresentou-se uma contradição com as crenças estabelecidas pelos próprios formandos, quando assinalaram o tipo de carência que identificavam em sua formação docente. Em resposta, 38 (trinta e oito por cento) afirmaram que a maior falha residia em um ensino não direcionado para o manejo do texto literário na Educação Básica (GRÁFICO 19). Essa ênfase não formadora de docentes para o ensino da leitura literária é corroborada por alguns daqueles que assinalaram o item “outros” nesse item do questionário: “- Mais importância às disciplinas relacionadas à literatura e ao ensino da literatura”; “- (Os) professores focam na formação acadêmica, não para ensinar”.

Esses resultados, associados aos depoimentos das graduandas-professoras, por ocasião das sessões de entrevista e de autoconfrontação simples e cruzada, apontaram para a existência de um hiato no ensino ministrado na Universidade quanto às questões teóricas e práticas que envolvem o processo de formação de professores. Esse vazio apareceu no discurso de GP1, durante a sessão de entrevista, ao analisar as disciplinas de literatura do Curso de Letras em sua formação profissional. Nas palavras da entrevistada: “- [...] elas (as disciplinas de literatura) não contribuíram nem pra mim, quanto mais pra minha carreira docente. Como é que eu vou passar para os alunos uma coisa que eu não aprendi dentro do curso?”. No conjunto, esses dados ratificam as reflexões empreendidas por diversos autores, como Riche (2006), Leal (2006), Pinheiro (1988, 2007), Paulino (2010), Oliveira e Bonfim (2012), Oliveira (2013), dentre outros, acerca de um modelo de licenciatura que mais se parece com bacharelado.

Conforme assinalamos, as entrevistas com as graduandas-professoras confirmaram uma carência na formação, ao não as prepararem para trabalhar com o texto literário nos ensinos Fundamental e Médio, de modo a promover no educando desses níveis de ensino o gosto pela leitura estética e a educação literária. Como reflexo de suas dificuldades letivas no trato com essa prática, GP1 afirmou que “[...] ensinar literatura é um dom.” É como se a atividade do ensino da literatura e de seu objeto se resumisse a uma vocação e correspondesse a uma dádiva divina. Para romper com essa percepção “iluminada”, faz-se necessário que os licenciandos sejam formados teórica e metodologicamente para uma futura ação letiva que leve em conta a leitura literária em sua especificidade. O reconhecimento desse descompasso se refletiu por meio de uma sentença verbal que remete GP1 a um

sentimento de perplexidade: “- [...] eu não fui orientada a fazer isso, como é que eu vou fazer?”.

Seu depoimento parece confirmar a crença de que *literatura não se ensina, mas se vivencia*, refletida nos dados contidos no Gráfico 25, em que 50% (cinquenta por cento) dos participantes concordaram com essa ideia. Essa crença foi parcialmente corroborada por GP2, quando, na sessão de entrevista, avaliou o ensino da literatura como “muito complicado”, uma vez que em sua concepção não é fácil “[...] aguçar esses sentidos [...]”, referindo-se à promoção do gosto literário nos alunos que frequentam a escola.

Por meio da análise do *ranking*, quanto às finalidades elencadas pelos participantes para o uso do texto literário na Educação Básica (GRÁFICOS 36 e 38), vimos que de todos os objetivos propostos no questionário o que ficou em último lugar foi o desenvolvimento do prazer estético por parte dos educandos da escola. Essa visão generalizada dos estudantes de Estágio do Curso de Letras da UECE, para nós, se revelou extremamente preocupante no processo de formação de futuros formadores de leitores literários. Isso se tornou mais evidente para nós, quando no momento da entrevista, ao se deparar com os resultados do *ranking* que punha a dimensão estética em último lugar dos objetivos a serem buscados pelo ensino de literatura na Educação Básica (GRÁFICOS 36 e 38), GP1 afirmou seu desconhecimento a respeito do que significava o prazer estético, que ficou demonstrado por meio da sentença: “- [...] o da estética eu > não sabia muito bem”. Nossas inquietações, diante de resultados dessa natureza, é que crenças sobre um ensino da leitura literária que não leve em conta seu caráter estético sejam disseminadas na Universidade e retroalimentem as futuras ações dos docentes em formação, quando de sua atuação na escola. Para nós, essas práticas podem concorrer para o apagamento da literatura, em consonância com o alerta de Todorov (2009).

Vale reiterar que o prazer estético proporcionado pela literatura não é inato. Ele provém do exercício com assíduas leituras dessa natureza. Para o professor promover esse tipo de experiência no educando, faz-se necessária uma formação que não se ocupe exclusivamente de um trabalho literário de dessecamento da obra, mas também de uma formação que desenvolva e/ou amplie no graduando o prazer estético. Sem essa prática leitora e sem esse traquejo didático a serem adquiridos, exercitados e fortalecidos sistematicamente em sua formação superior, torna-se mais difícil uma ação docente futura, muitas vezes

desassistida no contexto escolar, que conduza os alunos para a apropriação da construção literária na perspectiva do letramento literário. Sendo assim, é importante que como conteúdo de estudos, em um curso de formação docente, esteja contemplado não só o prazer de ler, mas também o prazer de ensinar.

A fim de darmos conta de nossa última questão de pesquisa – *Como as GP analisam, por meio da autoconfrontação, a ação letiva de si mesmas em contraposição com as crenças que expressam sobre a leitura literária em língua materna?* –, lançamos mão do quadro metodológico da autoconfrontação, que se materializou por meio das sessões de autoconfrontação simples e cruzada, realizadas com as graduandas-professoras, participantes primordiais da pesquisa.

Essa questão de pesquisa originou nosso terceiro objetivo específico, qual seja: *Analisar as trocas verbais das GP acerca da ação docente delas, confrontando com as crenças que revelam sobre as práticas da leitura literária, por meio da autoconfrontação.* Avaliamos que esse objetivo também foi atendido, na medida em que, por meio das análises das trocas verbais entre GP1, GP2 e a pesquisadora, as graduandas-professoras conseguiram atingir o real de suas atividades por intermédio da visualização de filmagens da atividade por elas realizada, levando-as a uma reflexão sobre o agir docente de si mesmas e a uma transformação de seu trabalho. Vale ressaltar que também utilizamos esse dispositivo metodológico para empreender análises que nos levassem a responder nossa segunda questão investigativa.

As sessões de ACS, com a apresentação de sequências, selecionadas pela pesquisadora, das filmagens das aulas ministradas pelas graduandas-professoras, lhes permitiram um olhar distanciado sobre suas ações letivas direcionadas para o ensino do texto literário no Ensino Fundamental, em virtude da posição exotópica que ocuparam, bem como do dialogismo promovido pelo quadro metodológico da autoconfrontação. Cada uma das participantes (co)analisou cenas de suas ações letivas em sala de aula, buscando a coerência entre suas práticas e crenças, bem como da transformação de seu trabalho, por meio da ratificação, do abandono ou da mudança de suas crenças, uma vez que estas são socialmente construídas. (BARCELOS, 2006).

Em suas análises, por exemplo, GP1 nos remeteu ao reconhecimento das dificuldades sobre como trabalhar com textos literários, advindas das debilidades provenientes de sua formação acadêmica, afirmando a carência de “suporte do curso”. Em sua concepção, faltava-lhe o saber-fazer teórico-metodológico específico

para “orientar os meninos” para “interpretarem de tal forma.” Em nossa ótica, essa debilidade advém da dissociação das disciplinas de literatura do Curso de Letras da UECE com a perspectiva de formação pedagógica, uma vez que a preocupação com as práticas docentes fica praticamente circunscrita às disciplinas de Estágio. Este extrato de depoimento da participante nos revela exatamente essa lacuna formativa: “- não tem uma aula assim que ensina como utilizar um texto literário em sala de aula, não tem!”.

Não obstante às deficiências no processo formativo, expostas por GP1, que interferem diretamente nas suas ações letivas, impondo-lhe limites teórico-metodológicos, verificamos que a autoconfrontação lhe possibilitou o exercício exotópico de análise de seu saber-fazer em sala de aula, lhe propiciando aprendizados e transformação em seu agir acadêmico e docente. Essa experiência lhe permitiu refletir sobre as ações realizadas, impedidas e/ou não efetuadas, o que por sua vez lhe possibilitou a condição para o redirecionamento de sua atividade e a transformação de seu trabalho. Ela percebeu, por exemplo, a necessidade de fazer uso de textos no ensino de língua materna, de modo a que seu agir transcendesse a mera exposição de teorias: “- eu comecei a utilizar mais o texto narrativo foi depois das nossas aulas, porque, até então, eu usava mais teoria.” Esse olhar para si na posição de “outro” fez com que ressignificasse suas ações letivas.

De sua parte, GP2 concordando com as falhas formativas do Curso de Letras da UECE, constatou a predominância e o direcionamento do ensino para as análises semióticas e literárias em detrimento de uma formação que a ajudasse a trabalhar com o texto literário na escola e, em especial, com o texto poético: “- não tem uma orientação de como a gente trabalhe poesia em sala de aula.” Faltam, em sua concepção, materiais específicos para trabalhar com poemas e em especial os mais antigos como os da escola romântica. Ela, então, afirmou de modo categórico, e não sem razão, a necessidade de o Curso reservar uma “atenção especial ao ensino do poema em sala de aula.” Suas constatações e reflexões corroboram os estudos empreendidos por autores como Pinheiro (1988) e Lewis (2005), dentre outros.

Sabemos que a complexidade dos estudos das diferentes escolas e estilos literários exige atenção não apenas para o gênero poético. Cada um dos gêneros requer uma preparação teórico-metodológica específica, assim como cada escola literária requer um olhar específico. Sem uma preparação sistemática, que deveria ocorrer no âmbito de uma instituição de nível superior, torna-se mais difícil

esperar que, sozinhos, os professores de níveis Fundamental e Médio logrem alcançar a “difícil” tarefa de um ensino do objeto literário em sua especificidade estética.

É preciso abrir um parêntese para afirmar que a ausência de orientação específica, por parte do Curso de Letras, para o trabalho escolar com textos literários, por parte dos futuros professores de língua materna, não impacta de modo linear nas crenças e nas ações das duas participantes da pesquisa. Conforme vimos, pelas (co)análises empreendidas pelas graduandas-professoras, nas sessões ACS e ACC, GP1 se sentiu em estado de abandono pela falta de um suporte metodológico para trabalhar o texto em suas aulas, a ponto de afirmar em tom de aflição: “- vou tentando me virar”.

De sua parte, GP2 assinalou que já trabalhava cotidianamente com textos literários variados antes mesmo de participar da pesquisa, fazendo uso, por exemplo, de gêneros como crônicas, poemas e contos. Além disso, a graduanda-professora ressaltou a importância de um planejamento coletivo, o que costuma fazer com um colega, embora ele não esteja vinculado ao mesmo polo que ela. Isso demonstrou um poder de agir mais significativo da participante da pesquisa.

A despeito de realizar um trabalho mais sistemático de ensino da leitura literária, se comparada com GP1, isso não significa dizer que ela consiga desenvolver em seus alunos um trabalho que os direcione para o letramento literário. Por meio das trocas verbais, GP2 reconheceu que muitas vezes se esquece de descrever o contexto de produção de determinada construção literária, quando do início do estudo de textos literários na sala de aula: “- não costumo contextualizar nas aulas de leitura”. A nosso ver, esse reconhecimento da ausência de contextualização pode, em alguns casos, dificultar ou ser impeditivo para os alunos interpretarem as obras literárias.

Conforme pudemos ver em distintos momentos desta Tese, Cosson (2006) defende a necessidade de uma sistematização do ensino literário e propõe as sequências básica e expandida, nas quais reserva um momento para a introdução na leitura, no qual podem ser feitas contextualizações acerca da obra e do autor, desde que não sejam exaustivas e apresentem informações relevantes para que os alunos sejam levados a uma leitura mais significativa do texto. Gostaríamos, entretanto, de ressaltar que a percepção de GP2 sobre esse seu alheamento pode/deve ter sido ativada pelo exercício da autoconfrontação, na medida em que

Ihe possibilitou uma experiência exotópica e dialógica acerca de sua atividade docente, levando-a a uma reflexão sobre seu agir.

As aulas de GP2 nos chamaram a atenção devido à recorrente participação dos estudantes estimulados pela docente. Sistemáticamente, quando do trabalho com textos literários, ela se referiu a uma prática da troca de percepções com os discentes na busca de construção de sentidos com o objetivo de “- compartilharem as visões de cada um sobre o constructo textual.” Esse compartilhamento, por meio do qual os interlocutores, em uma ação responsiva e dialógica (BAKHTIN, 1997), podem comentar, complementar, confrontar e ampliar suas percepções, possibilita uma construção coletiva e polissêmica na interpretação dos textos, em conformidade com o que propõe Cosson (2006), acerca do caráter social da leitura.

A observação das aulas de GP2 nos levou a perceber que a docente conferia muito espaço à participação dos alunos, buscando sempre escutá-los, com o objetivo de perceber como se davam suas recepções aos textos e de que modo se configuravam as análises que elaboravam de modo individual ou coletivo. Assumindo uma postura dialógica, GP2 se abre à participação reflexiva dos alunos, reconhecendo-os como: “- capazes de elaborarem uma resposta deles, de acordo com a linguagem deles, com o conhecimento deles.”

Sua prática apresentou uma intencionalidade manifestada na crença na construção consciente de sentidos: “- Meu objetivo é fazer com que eles pensem um pouquinho antes de responder.” Em nossa perspectiva, a crença na capacidade de construção de sentidos por parte dos estudantes se manifestou nas ações letivas de GP2, evidenciando a interconexão entre as crenças por ela professadas e seu exercício docente cotidiano. Essa sintonia entre suas crenças manifestas e a metodologia aplicada Ihe permite influenciar pela coerência e pelo exemplo as construções das crenças edificadas pelos discentes.

Uma das crenças recorrentes que apareceu, nos dados oriundos de todas as fases da pesquisa, foi a da vinculação direta da literatura com a formação humana e a construção de valores. Essa crença se manifestou, no momento da ACS, nos discursos de cada uma das participantes: enquanto GP1 se remeteu à formação moral do homem, GP2 se referiu a uma construção do indivíduo em uma perspectiva mais humanística. Para isso, essa graduanda-professora ancorou seu discurso nas ponderações feitas por Candido (1995, 2002). Nesse momento de nossas conclusões, convém ressaltar que o discurso dessa participante da pesquisa

se mostrou, ao longo de toda a investigação, mais acadêmico do que o de seu par, cujas reflexões se mostraram provenientes de uma visão mais empírica acerca do seu saber-fazer docente.

Nas enunciações proferidas por GP1, a crença moral se manifestou quando comentou sobre seu trabalho com fábulas de Esopo. Como “cada fábula tem a moral da história”, em sua concepção, essas lições morais devem ser absorvidas pelos estudantes, a partir da leitura literária. Para ela, o papel desses textos como construção moral se justifica, na medida em que funcionam como “formadores de caráter.” De sua parte, GP2 demonstrou crer na necessidade de que os escritos literários trabalhados em sala de aula reflitam valores humanos que possam contribuir para a constituição de “cidadania” e de “humanidade”. Ela exemplificou os critérios que usa para escolher as temáticas trabalhadas, citando o tema “marginalidade”: “- pra eles não passarem por um mendigo virando a cara”.

Pela sua própria natureza, a ACC, segunda fase do quadro metodológico utilizado, para atender a nossos objetivos investigativos, possibilitou a realização de trocas verbais entre as participantes e entre estas e a pesquisadora, diante das sequências filmadas das situações iniciais selecionadas para a ACS e das próprias sessões de ACS. Ela oportunizou que as participantes analisassem, em conjunto, crenças e práticas individuais, que verificassem como se desenvolveram suas formações acadêmicas, no que tange ao ensino da leitura literária no Ensino Fundamental e refletissem sobre suas atividades realizadas com textos literários nas salas de aula do Curso Pró-Técnico, de modo a (re)significá-las.

Dentre as sequências filmadas propostas, com o objetivo de fazerem emergir as ações dialógicas entre as participantes, destacamos o estudo, realizado com seus alunos, de textos motivado pelas preferências leitoras delas. Enquanto GP1 escolheu o conto *O Meu Primeiro Beijo*, GP2 optou por dois poemas, um de Vinícius de Moraes e outro de Álvares de Azevedo, e ambas justificaram tais escolhas pelo “gostar do texto”. Em decorrência, as GP afirmaram a crença na necessária afinidade do professor com a obra a ser estudada pelos estudantes, para o bom desempenho docente em classe. Suas crenças e suas práticas vão ao encontro das formulações de autores como LEAHY-DIOS (2001) e MARQUES (2012), entre outros, acerca das implicações entre a prática leitora do professor e sua ação docente como formador de leitores literários.

Quando a troca verbal se voltou para a recepção leitora por parte dos estudantes, mais uma vez as GP apresentaram crenças semelhantes, ao afirmarem

que a primeira indagação que fazem aos alunos, após a leitura de um texto é “se eles gostaram ou não”. Embora considere “a pergunta bem superficial”, para GP2 essa é a “primeira pergunta” a ser efetuada. Segundo ela, essa interrogação corresponde ao “primeiro passo para se entrar no texto”, a sua “porta de entrada”. De sua parte, GP1 considerou que essa indagação servia de termômetro para verificar a rejeição ou não da turma ao texto. Ela ressaltou uma relação direta entre gostar do texto e compreendê-lo: “Quando você compreende o texto: ‘Ah, eu adorei o texto!’”.

Convém salientarmos mais uma vez a ressalva assinalada por GP1 de que não seleciona apenas textos em consonância com o gosto dos discentes. Como uma estratégia metodológica, ela reforçou a crença na ideia de tomar inicialmente obras de que eles gostem, para paulatinamente introduzir leituras que sejam mais distantes deles. Agindo assim, ela confirmou a crença de que um ensino que conduza o aluno para a educação e letramento literários não pode estar aprisionada à ideia de uma leitura de entendimento fácil e imediato por parte do educando, conforme alerta Colomer (2007). Essa crença é compartilhada por nós, uma vez que entendemos que a dificuldade diante de uma construção textual não deve se constituir como motivo para que seja descartada. Afinal, possíveis obstáculos podem se conformar em elementos de motivação ao serem ultrapassados. Mais uma vez, verificamos que a crença manifestada por GP1 se revela como elemento de mobilização de sua *práxis* educativa.

Quando as (co)análises se direcionaram para as estratégias de leitura que podem ser utilizadas pelos estudantes como controle de seu ato leitor, verificamos que GP1 tem uma prática de orientá-los para essas estratégias, o que não ocorre com GP2. Indagada se chamava a atenção dos discentes sobre como utilizarem as estratégias de leitura, GP2 respondeu negativamente. Essa resposta conduziu as graduandas-professoras a trocas verbais sobre o intercâmbio de materiais didáticos entre elas. Pudemos verificar que a não realização de GP1 pode ser transformada pelo fazer de GP2, caracterizando mais uma ressignificação propiciada pela autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000).

Na ACC, quando as análises centraram-se sobre as práticas leitoras, GP1, ao comentar que sempre solicitava a participação dos educandos nas leituras em classe se/nos indagou: “- Na verdade, qual a forma certa? Eu ler primeiro, eu ler depois, eu ler com os alunos?” Diante desse questionamento, GP2 retorquiu: “- Depende muito do texto, da turma, do seu estado de espírito.” A nosso ver, esse

diálogo empreendido entre as participantes expressou o impacto que a autoconfrontação lhes propiciou. Isso pode ser comprovado pela afirmação de GP1 de que, no decorrer das filmagens, havia pesquisado e verificado que “quem deveria ler primeiro era os alunos”. Essas trocas verbais revelaram um compromisso de busca por alternativas didáticas para suas ações letivas, uma abertura para a ressignificação de suas crenças e práticas, ao mesmo tempo em que uma ausência de clareza quanto às diferentes práticas de leitura literária, conforme pudemos ver com Cosson (2014).

No que concerne à formação adquirida no Curso de Letras da UECE, os discursos das GP, fruto de seus dessemelhantes enredos formativos e profissionais, se expressaram diferentemente. GP1 afirmou sua formação docente como “um pouco precária”. Para ela, essa inconsistência formativa se refletia diretamente em suas ações profissionais. De modo conciso, sentenciou: “- você ensina aquilo que você aprende.” Em seguida, justificou de modo assertivo: “- Se eu tô aprendendo nessa forma, muito provavelmente vai ser dessa forma que eu vou ensinar.” Esse posicionamento vai de encontro à crença dos estudantes que participaram da aplicação do questionário, quando indagados se as disciplinas de Estágio os auxiliavam na docência: 97 (noventa e sete) responderam afirmativamente (GRÁFICO 9).

É interessante pensarmos sobre esses resultados, a respeito da relevância dessas disciplinas na formação docente de cada um deles. Vimos que quase a totalidade do universo dos respondentes crê no valor dos Estágios, conforme foi demonstrado no GRÁFICO 9. Reconhecemos, assim como eles, a importância basilar dessas disciplinas num curso de licenciatura, e, justamente por isso, entendemos, tal qual Leahy-Dios (2001), que a inserção dos graduandos na prática docente nos primeiros anos do Curso poderia lhes possibilitar desde cedo uma maior articulação entre a teoria acadêmica e a prática docente.

Ao tratar do seu processo formativo, GP2 afirmou que, por já ter uma experiência docente antes mesmo de ingressar na Universidade, considerava que a Graduação e as disciplinas de Estágio a haviam “ajudado muito”, sobretudo na elaboração de atividades, na seleção dos textos e no modo como se comportar em sala de aula. Sua visão acerca de suas vivências acadêmicas era positiva, embora ressaltasse a distância do conhecimento edificado em sua formação de nível superior nas disciplinas ditas teóricas com o que realmente deveria aplicar na escola: “em todas as disciplinas que eu fiz, em literatura, em linguística, eu não vi

nada direcionado ao ensino. Nada assim, para o ensino Fundamental, ensino Médio... Nada.” Mais uma vez, evidenciamos a distância entre aquilo que se pratica na Universidade e o que os professores devem realizar na Educação Básica.

Não obstante as considerações de GP1 e GP2, ressalvamos os comentários que realizaram, ao se referirem em especial à professora formadora X, demonstrando um reconhecimento sobre a atuação dela, no sentido não só de orientar os graduandos para como se conduzirem em suas ações docentes, mas também demonstrando pelo próprio exemplo postura(s) a ser(em) adota(s) em sala de aula. Essa constatação por parte das participantes se revelou extremamente positiva, o que nos leva a confirmar a crença da importância do professor na formação de um aluno em qualquer nível de ensino. A forma carinhosa e respeitosa com que faziam alusão à professora X atesta a deferência dessas formandas a essa profissional.

Quando a ação dialógica avançou para a influência do Curso em suas leituras literárias, ambas atestaram estarem submetidas a uma “leitura obrigatória”, para dar conta dos trabalhos acadêmicos, em detrimento de uma “leitura de prazer”. Essa prática leitora dissociada da fruição corresponde ao que Todorov (2009) nos alerta sobre a transformação do “leitor lúdico” em “leitor compulsório”, na medida em que as análises literárias, embora necessárias e importantes, não podem se constituir como o primeiro momento no encontro entre o aluno-leitor e a obra estética.

Quando a conversação se direcionou para a influência da formação em novos gostos leitores das participantes, a divergência entre suas percepções tornou-se latente. Para GP2, a licenciatura lhe havia propiciado “novos gostos”, de modo a ampliar a sua “bagagem literária”. Em sentido contrário, GP1 afirmou que a leitura literária que realiza na Universidade “tá criando gosto não” e que lê “tudo obrigado”. Frente a esse descompasso entre as GP, ficou uma indagação: até que ponto as crenças de que o Curso de Letras da UECE influenciava diretamente no gosto leitor dos estudantes, como atestaram 74 (setenta e quatro) dos respondentes do questionário (APÊNDICE A), se efetivam na prática? Essa indagação pode levar a novas pesquisas no campo da LA acerca da relação entre crenças e leitura literária.

Vale salientar que, em vários momentos dos discursos de GP1, ao longo da pesquisa, ela revelou a crença de um descompasso, no processo de formação na mesma Universidade, entre o ensino que é ministrado no turno diurno e no noturno. Em suas palavras, “as aulas do turno da noite sempre têm uma diferença.” A nosso

ver, essa menção poderia se constituir em uma pista investigativa para a realização de novas propostas de pesquisas acadêmicas, uma vez que não nos foi possível evidenciar essa realidade, até porque não era objetivo de nossa investigação. Todavia, consideramos necessárias pesquisas que apontem para resultados, provenientes dessa questão investigativa, para ajudar a comunidade da UECE a refletir sobre seu modo de operar e redirecioná-lo, sobretudo, na área de formação de professores.

Convém salientar, entretanto, que somente a formação pode não dar conta dessa ampliação do gosto pela leitura, especialmente a literária, do graduando, uma vez que entendemos que isso tem a ver também com o perfil leitor de cada indivíduo. Mas imputamos a ela o compromisso de os estudos literários se pautarem na especificidade de seu objeto. Ademais, entendemos que a pesquisa apresentou resultados que indicam que os cursos de formação inicial precisam conhecer as diretrizes que os orientam, rever seus currículos e suas práticas, com uma formação mais específica para os docentes da Educação Superior.

Ao serem indagadas sobre como perceberam suas participações na presente investigação e até que ponto aquilo que tinham vivenciado poderia alterar suas ações letivas, GP2 afirmou que a autoconfrontação lhe oportunizara a elevar-lhe o senso crítico sobre sua própria prática docente, sobretudo, a partir daquilo que percebeu nas filmagens: “nunca me vi e olhei assim”. Essa nova percepção emergiu de um olhar exotópico: “porque nem sempre a gente tem esse retorno”. Em sua visão, esse exercício a “ajudou bastante”, a “refletir melhor” sobre o que praticava em suas atividades letivas.

Salta aos olhos o modo como GP1 percebeu, por meio da autoconfrontação, as possibilidades de ressignificação de sua ação letiva. Ao analisar a participação da pesquisadora na observação de suas aulas afirmou: “eu tive a experiência de ter alguém observando a minha aula”. Para ela, essa experiência formativa foi inédita: “eu nunca tive uma preparação assim”. Como resultado, “agregou muitas coisas, porque eu nunca tinha dado aulas com texto”. Percebe-se aqui o caráter interventivo dessa pesquisa, pelo trabalho de (co)análise desenvolvido entre participante(s) e pesquisadora.

Se, antes da pesquisa, não fazia questionamentos a seus professores sobre aquilo que eles ministravam em sala de aula na Universidade, agora ela se propõe a fazê-los, indagando-lhes, por exemplo, “como aplicar esse texto em sala de aula?”. Do mesmo modo, ela viu como extremamente positiva sua participação em

cada uma das fases da pesquisa acadêmica: “tô participando, eu tô vendo já ela pronta, eu vi como é que é”. Em seguida reforçou, olhando para si como quem olha de fora: “Quando eu for fazer uma pesquisa, vai ser desse jeito!”. Portanto, podemos perceber o quanto a investigação foi importante para essa graduanda-professora, tanto nas transformações promovidas em seu fazer docente, quanto nas posturas a serem adotadas numa investigação acadêmica.

A despeito de GP1 e GP2 serem as participantes privilegiadas no processo investigativo e terem demonstrado que passaram por transformações, a nosso ver, potencializadas pelo quadro metodológico da autoconfrontação, gostaríamos de registrar, nessas últimas considerações, que também nós, enquanto pesquisadora, atestamos uma transformação em nossa prática docente e em nosso percurso de pesquisadora. Isso porque os diálogos empreendidos com as graduandas-professoras nos foram bastante caros, tanto no sentido de atentarmos para como melhor conduzirmos as pesquisas acadêmicas, quanto para nos fazer também refletir sobre nossa prática docente, considerando nossa condição de professora de Língua Portuguesa na Educação Básica. Ademais, todo o período do doutoramento, assim como as discussões empreendidas, no GPLEER e no LIFT, nos permitiram a ampliação de um referencial teórico-metodológico que pudesse dar o suporte necessário a essa investigação.

Por fim, ao concluirmos a presente exposição, reiteramos a relevância desta pesquisa, considerando os parcos estudos que envolvem a relação entre crenças e leitura literária, especialmente de professores em processo de formação. Além disso, asseveramos que os diálogos realizados pelas GP com a pesquisadora e por elas entre si e as transformações advindas da posição exotópica que assumiram na pesquisa e nas trocas verbais que realizaram sobre suas crenças e práticas se efetivaram, em função da proposta metodológica advogada nesta Tese, baseada na autoconfrontação simples e cruzada. Resta claro, que a opção teórico-metodológica se revelou como elemento transformador e catalisador das crenças e práticas vivenciadas pelas GP em seu processo de formação superior e na sua ação docente no ensino Fundamental. O quadro metodológico da autoconfrontação se mostrou primordial para refletirmos sobre crenças e sobre situações concretas de trabalho docente envolvendo o ensino da leitura literária.

Diante do exposto nessas considerações, afirmamos a necessidade de um retorno desta pesquisa ao ambiente da formação, de modo a fazer eco ao clamor dos participantes da investigação, a fim de que a Universidade reveja suas práticas.

Nesse sentido, reafirmamos nosso compromisso de apresentarmos esse *feedback* ao Curso, a fim de que esta pesquisa produza resultados positivos não somente para as participantes privilegiadas, mas também para todos aqueles envolvidos no processo de formação de professores de Língua Portuguesa no contexto da UECE.

Sendo assim, acreditamos que esse estudo também abre caminhos para novas investigações, relacionadas ao processo formativo de professores futuros formadores de leitores literários, com foco nas crenças dos docentes formadores com relação à leitura literária, tanto no contexto da Educação Básica, quanto do próprio ensino superior. Ademais, esses estudos poderiam perfeitamente lançar mão do quadro metodológico da autoconfrontação, como forma de ampliar o uso desse dispositivo metodológico nas pesquisas em educação, principalmente, naquelas que visam a uma postura mais interventiva do pesquisador.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C. **Assessing Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALVES, V. A. **A atividade de trabalho docente em uma escola privada: usos de si e circulações de valores, saberes e competências**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- AMORIM, M. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-113.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices: La literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como Objeto de estudio, Recurso para la enseñanza y Formadora de lectores**. 2006. 552 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.
- ARAÚJO, A. E. A. *et al.* Cursos noturnos: uma alternativa para a inclusão social no ensino superior brasileiro (Estudo de caso da UFMG). In: PEIXOTO, M. C. L. (Org.). **Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 173-195.
- ARAÚJO, J. *et al.* A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo. In: **Interações**. Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 175-188, jan./jun. 2015.
- ARAÚJO, M. L. Dos impasses do encantamento: o texto poético entre a leitura, o ensino e a pesquisa. In: PINHEIRO, H.; ARISTIDES, J. SILVA, M. V. da; ARAÚJO, M. L. (Orgs.). **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008. p. 69-80.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. (VOLOCHÍNOV) **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena S. Nazário, Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem e Ensino**. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Les croyances des enseignants: une clé pour comprendre leurs pratiques. In: **Recherches et applications: le français dans le monde**. Paris, n. 56, p. 64-82, 2014.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2005.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 65-84.

BENDASSOLLI, P. F. Mal-estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir. In: **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 63-98, mar/2011.

BORGHI, C. I. B. *et al.* Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 53-70.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2013.

BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRAIT, B. Língua e literatura: saber com sabor. In: **Estudos linguísticos**. São Paulo, 39 (3): p. 724-735, mai.-ago. 2010. Disponível em: <www.gel.org.br>. Acesso em: 15 de junho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 07 de janeiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias.** Brasília, v.1, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília, 1998.

BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. In: **Scripta.** Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1. sem. 2011.

BROSSARD, M. Le développement comme transformation par appropriation des oeuvres de la culture. In: CLOT, Y. (Org.). **Vygotski maintenant.** Paris: La Dispute, 2012. p. 95-116.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos.** Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Se um viajante numa noite de inverno.** Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção: seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas.** São Paulo: Editora 34, 2002. p. 77-92.

_____. **Vários escritos.** 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASSANY, D. **Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea.** Barcelona: Anagrama, 2006.

CASTRO, S. T. R. de; ROMERO, T. R. de S. A linguagem na formação do educador. In: CASTRO, S. T. R. de; ROMERO, T. R. de S. **Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada.** Taubaté: Cabral, 2006. p 125-147.

CHARTIER, A. M. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, A. *et al.* (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 127-144.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Travail et pouvoir d'agir.** Paris: Presses Universitaires de France – PUF, 2008.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In: **PISTES: Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé**. Québec, v. 2, n. 1, p. 17-25, 2000.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: Concepts et méthodes. In: **Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail**; n. 4, p. 7-42, 2000.

Disponível em: <http://www.ucm.es/cont/news2/media/clot_yvestexteclot4_3.pdf>. Acesso em: 26 de junho de 2016.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós)modernidade. In: LIMA, R. C. de C. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado das letras, 2009. p. 15-44.

COSSON, R. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 281-297.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, L. M. A. da. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes**. 2007. 78 f. Dissertação (Mestrado em Estatística) – Departamento de Estatística e Investigação Operacional, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? In: **RGO – Revista gestão organizacional**. Chapecó, v. 6, Edição especial, p. 161-174, 2013.

DIONÍSIO, M. de L. Avaliações internacionais da leitura: e a literatura? In: BELMIRO, C. A.; MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 100-122.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DOUNIS, A. B. *et al.* A autoconfrontação: um estado da arte das produções acadêmicas disponibilizadas na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações da Capes. In: **XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – Unicamp. Campinas: Junqueira e Marin, I. 2, p. 7026-7037, 2012.

ECO, U. **Lector in fabula: la cooperacion interpretativa en el texto narrativo.** Tradução de Ricardo Pochtar. 3. ed. Barcelona: Editorial Luman, 1993.

_____. **Os limites da interpretação.** Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. **Seis passeios pelo bosque da ficção.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

EGES - Escritório de Gestão Empreendedorismo e Sustentabilidade. **As Secretarias Regionais de Fortaleza e a Descentralização da Administração Municipal.** Disponível em: <<http://pordentrodoseubairro.com.br/2016/08/18/as-secretarias-regionais-de-fortaleza-e-a-descentralizacao-da-administracao-municipal/>>. Acesso em: 16 de dezembro de 2016.

EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. Perspectivas de escolarização da leitura literária. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-15.

FAÏTA, D. Dialogismo. In: **Laboreal.** Porto, v. 9, n. 1, p. 113-116, 2013.

_____. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une anayse clinique d l'activité. In: **@ctivités: revue électronique.** v. 4, n. 2, p. 3-14, 2007. Disponível em: <<https://activites.revues.org/1366>>. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

_____. La conduite du TGV: exercices de styles. **Camps visuels,** Paris, n. 6, p. 75-86, 1997.

_____. Monde du travail et pratiques langagières. In: **Langages.** n. 93, p. 110-124, 1989.

FAÏTA, D.; SAUJAT, F. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. In: F. Yvon et F. Saussez (Eds.). **Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation.** Québec: Presses de l'Université Laval, 2010. p. 41-71.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. In: **Skholê,** hors - série 1, p. 57-68, 2003.

FARIA, M. A. **Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente (não) gostam.** São Paulo: Contexto, 1999.

FARIAS, A. L. G. **Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo.** 2011. 265 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

_____. **Análise de diálogos de autoconfrontação:** relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente. 2016. 446 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos *ler* e *escrever*.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** Tradução de Horácio Gonzalez *et al.* 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor:** aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução de Lúcia P. Cheren e Suzete P. Bornatto. Curitiba: UFPR, 2008.

FRANCO, Â. **Metodologia de ensino:** Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Lê, 1997.

FRANCO, C. de P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K. C. do A.; BECHER-COSTA, S. B. A.; FRANCO, C. de P. (Orgs.). **Ensino de leitura:** fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski:** mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GABRIEL, G. de A. **Práticas de leitura literária em aulas de FLE:** desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de francês na UECE. 2013. 295 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 41-48.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIESTA, N. C. **Professores do ensino médio em escolas públicas:** o gosto pelo que sabem e fazem na profissão docente. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008.

GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: UEL, 2002.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. da C. S.; GIROTTTO, C. G. G. S.; ARENA, D. B.; SOUZA, R. J. de.(Orgs.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 45-114.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Teoria acadêmica e prática profissional na licenciatura em Letras. In: **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. Campinas: Pontes, 2012. p. 109-136.

GOODMAN, K. S. Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional. In: **Letras de hoje**. Porto Alegre: v. 26, p. 9-43, 1991.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional PISA 2012: Resultados brasileiros**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014>. Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

_____. **Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

IPL - INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **A Quarta Edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil traça o perfil do comportamento leitor do brasileiro**. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/1-_Geral.pdf>. Acesso em: 23 de setembro de 2016.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

_____. El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. Tradução de Adelino Álvarez. In: MAYORAL, J. A. (Org.). **Estética de la recepción**. Madrid: Arco Libros, 1987. p. 59-86.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: JAUSS *et al.* **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução de Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

JOUVE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo, UNESP, 2002.

_____. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JOVER-FALEIROS, R. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 113-134.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 173-200.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez-2007.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das letras, 2008. p. 15-64.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. In: **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói: EDUFF, 2000.

_____. **Língua e literatura: uma questão de educação?** Campinas: Papirus, 2001.

LEAL, L. de F. V. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 263-268.

LEFFA, V. J. A look at student's concept of language learning. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 17, p. 57-65, 1991.

LEWIS, C. S. **Um experimento na crítica literária**. Tradução de João Luís Ceccantini. São Paulo: UNESP, 2009.

LOPES, P. H. M. **A leitura de obras literárias nos cursos de língua estrangeira: de justificativa para avaliação oral a um uso eficaz para o fomento da competência leitora**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. In: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo: v. 16, n. especial 1, p. 35-46, 2013.

MAGALHÃES, E. M. **Autoconfrontação simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE)**. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de

Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-55.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, F. C. F. S. **“Eu não sei ler”**: um estudo sobre mudanças no desempenho leitor e em crenças autoexcludentes de alunos do sexto ano de uma escola pública a partir de práticas de leitura literária. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

MARQUES, G. M. B. **O texto literário nas disciplinas voltadas para as Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa – MELPs**. 2011. 218 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2011.

_____. **Proposta de Programa de Literatura para a 1ª Série do 2º Grau**. 1996. 120 f. Monografia (Especialização em Ensino de Literatura) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 1996.

MARQUES, G. M. B.; SAMPAIO, M. L. P.; REZENDE, N. L. de. O professor leitor: implicações na prática docente. In: SAMPAIO, M. L. P.; REZENDE, N. L. de; BONFIM, M. N. B. (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa**: entre documentos, discursos e práticas. São Paulo: Humanitas, 2012. p. 179-192.

McCLELLAND, J. A. G. Técnica de Questionário para Pesquisa. In: **Revista Brasileira de Física**. São Paulo: v. especial, p. 93-101, 1975.

MENDOZA, A. **La educación literária**: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Aljibe, 2004.

_____. **Tú, lector**: Aspectos de la interacción texto-lector em el proceso de lectura. Barcelona: Octaedro, 1998.

MORENO, V. **Cómo hacer lectores competentes**: Guía práctica: reflexiones y propuestas. Pamplona-Iruña: Pamiela, 2011.

MOTA, M. S. P. **A inserção do texto literário como ferramenta para a produção oral de alunos de nível intermediário de inglês como língua estrangeira**. 2012. 271 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MULIK, K. B. **Crenças de professores em formação sobre o ensino-aprendizado de língua estrangeira**. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/316_771.pdf>.
Acesso em: 26 de dezembro de 2014.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NOLASCO, S. M. **Projeto Hora da Leitura: Os Sentidos/Significados sobre Leitura de Professores do Ensino Fundamental II**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Conhecimentos e atitudes para a vida: resultados do PISA 2000**. Tradução de B&C Revisão de textos. São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, E. G. P. de; BONFIM, M. N. B. Situando os saberes pedagógicos na composição da estrutura curricular do curso de licenciatura em letras da UFMA. In: SAMPAIO, M. L. P.; REZENDE, N. L. de; BONFIM, M. N. B. (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas**. São Paulo: Humanitas, 2012. p. 63-83.

OLIVEIRA, G. R. de. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino**. São Paulo: Alameda, 2013.

PAULINO, M. das G. R. *et al.* A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta? In: ROSA, C. (Org.). **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: EDGUFPEl, 2010. p. 142-153.

PAULINO, M. das G. R. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. *et al.* (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 55-68.

_____. **Leitura Literária. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Universidade Federal de Minas Gerais UFMG/Faculdade de Educação/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. CEALE, 2014. ISBN: 978-85-8007-079-8. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 26 de maio de 2016.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-81.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PEREIRA, A. T. **Textos literários e práticas de leitura crítica nas aulas de língua espanhola: análise do desempenho da compreensão leitora de alunos da 3ª série do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

PEREZ, D.; MESSIAS, C. O dispositivo metodológico e interventivo da autoconfrontação e seus usos em pesquisas de educação. In: **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 81-100, set./dez. 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 353-379.

PERRONE-MOISÉS, L. **Inútil poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PINHEIRO, H. A poesia na sala de aula. In: **Revista USP**. São Paulo, p. 72-76. 1988. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/viewFile/3709498>>. Acesso em: 20 de setembro de 2016.

_____. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2011.

PRETI, D. (Org.). **Análises de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999.

REZENDE, N. L. de. O ensino da literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

RICHE, R. M. C. Leitura e formação de docentes: teoria e prática pedagógica. In: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. Assis: ANEP, 2006. p. 107-123.

ROCCO, M. T. F. Escola, meios de comunicação e a relação professor-aluno. (Entrevista a R. Figaro). In: **Comunicação e educação**. São Paulo, n. 13, p. 77-88, 1998.

ROCHA, M. O. dos S. **Práticas de oralidade a partir do texto teatral em aulas de E/LE: revendo crenças de professoras de espanhol do núcleo de línguas – campus Fátima da UECE**. 2016. 331 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

RODRIGUES, V. L. B. **O uso do texto literário nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano do Ensino Médio de uma escola particular de Porto Velho: a relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar**. 2011. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

ROSEMBERG, D. S.; BARROS, M. E. B. de; PETINELLI-SOUZA, S. A utilização do vídeo como dispositivo metodológico na clínica da atividade docente. In: **Informática na educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v.13, n.1, p. 31-40, jan./jun. 2010.

RÖSING, T. M. K. Onde estão os leitores? In: BELMIRO, C. A. *et al.* **Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 210-229.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SABOIA, A. L. **A transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE: crenças de professores formadores e em formação do Curso de Letras-Espanhol da UERN (CAMEAM)**. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SÁNCHEZ MIGUEL, E.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANDRÉ, M. **Analyser les discours oraux**. Paris: Armand Colin, 2013.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAUJAT, F. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". In: **Polifonia**. Cuiabá, n. 8, [s/n] 2004. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/1128/892>>. Acesso em: 21 de novembro de 2016.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Cultrix: São Paulo, 1975.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. S. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. ver. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, G. M. da. **Crenças dos professores de espanhol do núcleo de línguas estrangeiras da UECE sobre o papel da leitura nas aulas de E/LE**. 2011. 192 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, K. A. da; ROCHA, C. H. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. In: **Linguagem e Ensino**. Pelotas, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./ jun. 2007.

SILVA, W. R. Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In: SILVA, W. R. (Org.). **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. Campinas: Pontes, 2012. p. 27-49.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SILVEIRA, R. F. **Crenças docentes: motivação e autonomia na aprendizagem de inglês como le**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48.

_____. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A. *et al.* (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 29-34.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr.2004.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://WWW.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 de novembro de 2014.

SOARES, S. T. Caminhos e descaminhos do ensino de literatura: letramento literário e materiais didáticos. In: **Revista Litteris**. Rio de Janeiro, n. 7, março 2011.

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

SOUSA, S. da S. **Língua, leitura, gramática e escrita nas crenças de professores de língua portuguesa em formação**. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho – o professor como trabalhador. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, p. 339-351, Jan./Jun. 2003. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/>>. Acesso em: 04 de dezembro de 2015.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p. 69-92.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYASSU, C. Alfabetização e letramento: condições de inclusão social(?). In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 17-48.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. (Orgs.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Tradução de Beatriz Cardoso. 4. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE. Disponível em: <<http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2014.

VERISSIMO, E. **Incidente em Antares**. Rio de Janeiro: Globo, 2002.

VERSIANI, D. B.; YUNES, E.; CARVALHO, G. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: UNESP, 2012.

VIDAL, M. C. **Introdução à ergonomia**. Disponível em: <[http://www.ergonomia.ufpr.br/Introducao%20a%20Ergonomia%20Vidal%20CESER G.pdf](http://www.ergonomia.ufpr.br/Introducao%20a%20Ergonomia%20Vidal%20CESER%20G.pdf)>. Acesso em: 25 de novembro de 2015.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. In: **Polifonia**. Cuiabá, n. 07, p. 27-65, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p. 41-64.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005 p. 170-180.

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 11-16.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO DAS
DISCIPLINAS DE ESTÁGIO DO CURSO DE LETRAS
PORTUGUÊS — HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA, DA
UECE



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



QUESTIONÁRIO

Caro(a) graduando(a),

Este questionário constitui um dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa da doutoranda Gláucia Maria Bastos Marques, cujo título é **A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: DE LEITORES EM FORMAÇÃO A FORMADORES DE LEITORES**, sob orientação da Prof^a Dr^a Cleudene de Oliveira Aragão Aragão e coorientação da Prof^a Dr^a Rozania Maria Alves de Moraes.

Gostaríamos, portanto, da sua participação em uma das fases da pesquisa e esclarecemos que seus **dados pessoais** são totalmente **confidenciais** e que eles não serão divulgados ou publicados na pesquisa ou em qualquer outra instância. Esperamos contar com a sua colaboração e agradecemos, desde já, a sua cooperação.

Gláucia Bastos
Doutoranda do Posla-Uece

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

DADOS PESSOAIS

1. Nome: _____
2. Idade: _____ 3. Gênero: () Feminino () Masculino
4. Grau de escolaridade dos pais:

	Analfabeto	Ens Fund I	Ens Fund II	Ens Médio	Graduação	Pós-graduação
Pai						
Mãe						

FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Curso: _____
2. Semestre: _____ 3. Turno: _____
4. Disciplina de Estágio em curso: I () II. () III. () IV. ()
5. Previsão para conclusão do Curso: ano/ semestre _____

FORMAÇÃO LEITORA

1. Você gosta de ler?
 () não () pouco () bastante
2. Se sim, o que mais gosta de ler? (Pode assinalar mais de uma opção)
- () Romance
 - () Teatro
 - () Poema
 - () Conto
 - () Crônica
 - () Memórias
 - () Biografias
 - () Textos teóricos
 - () Aventura
 - () Autoajuda
 - () Jornal
 - () Revista
 - () Quadrinhos
 - () Outros _____
-
3. Com que frequência lê textos literários?
 () diariamente () uma vez por semana () uma vez por mês
 () outros _____
4. Como você costuma ler textos literários?
 () o texto na íntegra
 () saltando partes ou páginas
 () selecionando trechos ou capítulos
 () outros _____
5. O que mais o influencia na escolha de uma obra literária?
 () A temática
 () A indicação de professores
 () A publicidade em torno da obra
 () A crítica sobre a obra
 () A indicação de parentes e amigos
 () Outros _____
-
6. Pelo tempo que tem para ler e pelas leituras que faz, pode-se dizer que você é um bom leitor.
 () concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
 () discordo () discordo parcialmente

7. O que acredita que falta(ou) na sua formação literária?

- () maior dedicação à leitura () ler com mais frequência
 () ter melhores professores na escola
 () outros _____
-

PROCESSO DE FORMAÇÃO NO CURSO DE LETRAS

1. Acredita que as disciplinas de Estágio o ajudaram(ão) em sua atividade docente?

- () concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
 () discordo () discordo parcialmente

2. Acredita que o Curso de Letras o ajudou a formar seu gosto literário?

- () concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
 () discordo () discordo parcialmente

3. Acredita que as disciplinas de Literatura cursadas na UECE o ajudaram(ão) a formar leitores literários?

- () concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
 () discordo () discordo parcialmente

4. Acredita que o Curso de Letras o ajuda(ou) a ler e interpretar textos literários?

- () concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
 () discordo () discordo parcialmente

5. Acredita que o Curso de Letras o prepara(ou) para trabalhar com o texto literário na Educação Básica?

- () concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
 () discordo () discordo parcialmente

6. Acredita que o Curso de Letras o ajuda(ou) a selecionar textos literários para trabalhar na sala de aula da Educação Básica?

- () concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
 () discordo () discordo parcialmente

7. Acredita que falta(ou) algo na sua formação docente em relação à leitura literária?

- () concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
 () discordo () discordo parcialmente

8. Se sim, o que falta(ou)?

- () maior dedicação
 () melhor formação acadêmica
 () ler com mais frequência textos literários
 () ter melhores professores na Universidade
 () ter sido ensinado o uso do texto literário na Educação Básica
 () ter tido oportunidade de iniciar a prática durante o curso
 () outros _____
-

TEXTO LITERÁRIO E ENSINO

1. O que você pensa sobre o trabalho com o texto literário no ensino de Língua Portuguesa?

a. A literatura é necessária na formação de professores.

() concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
() discordo () discordo parcialmente

b. A literatura é importante nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica.

() concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
() discordo () discordo parcialmente

c. A linguagem do texto literário é difícil.

() concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
() discordo () discordo parcialmente

d. Literatura não se ensina, se vivencia.

() concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
() discordo () discordo parcialmente

e. O texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática.

() concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
() discordo () discordo parcialmente

f. Os alunos da Educação Básica não leem.

() concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
() discordo () discordo parcialmente

g. Os alunos da Educação Básica não têm condições de ler e interpretar textos literários.

() concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
() discordo () discordo parcialmente

h. A leitura literária não deve ser avaliada na escola.

() concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
() discordo () discordo parcialmente

i. O discurso literário vai na contramão do discurso pedagógico.

() concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
() discordo () discordo parcialmente

j. As relações entre escola e literatura são conflituosas.

() concordo plenamente () concordo () não tenho certeza
() discordo () discordo parcialmente

k. O texto literário deve ser utilizado nas salas de aula da Educação Básica, a fim de desenvolver no aluno a (o)

() leitura como prática social
() hábito de ler
() compreensão leitora
() prazer estético
() ampliação de conhecimento gramatical

- () expansão do conhecimento lexical
 () alargamento dos conhecimentos culturais
 () humanização do indivíduo
 () outros: _____
-

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Já atua como professor? SIM () NÃO ()
2. Em caso afirmativo, em qual(is) escola(s) leciona?

3. Em caso afirmativo, essas instituições são
 Públicas () Privadas ()
4. Em caso afirmativo, em qual(is) turma(s) leciona?

5. Em caso afirmativo, em qual(is) disciplina(s) ministra aulas:

6. Há quanto tempo atua na área docente? _____
7. Atua em outra área? SIM () NÃO ()
8. Em que área? _____

DISPONIBILIDADE DE PARTICIPAÇÃO

1. Gostaria de atuar como participante privilegiado nesta pesquisa?
 SIM () NÃO ()
2. Contatos:(Favor colocar os contatos, independente da resposta do item anterior.)
- Telefone(s) _____
- E-mail(s): _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS GRADUANDAS-PROFESSORAS



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE A ATUAÇÃO DAS GRADUANDAS-PROFESSORAS

Caro(a) professor(a),

Este roteiro de entrevista constitui um dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa da doutoranda Gláucia Maria Bastos Marques, cujo título é ***A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: DE LEITORES EM FORMAÇÃO A FORMADORES DE LEITORES***, sob orientação da Prf^a Dr^a Cleudene de Oliveira Aragão Aragão e coorientação da Prof^a Dr^a Rozania Maria Alves de Moraes.

Gostaríamos, portanto, da sua participação em uma das fases da pesquisa e esclarecemos que seus ***dados pessoais*** são totalmente ***confidenciais*** e que eles não serão divulgados ou publicados na pesquisa ou em qualquer outra instância. Esperamos contar com a sua colaboração e agradecemos, desde já, a sua cooperação.

Gláucia Bastos
 Doutoranda do Posla-Uece

Fortaleza, _____ de _____ de 2016.

A. Dados pessoais e profissionais

1. Nome:
2. Escola onde leciona:
3. Disciplina(s) que leciona:
4. Séries:

B. Formação leitora na escola

1. De que modo acredita que a escola contribuiu para sua formação leitora literária?
2. Relembre algum(ns) fato(s) que tenha(m) marcado (*positiva* ou *negativamente*) sua vida de leitora literária na escola.

C. Processo de formação no Curso de Letras

(Esclarecimentos sobre as respostas do questionário)

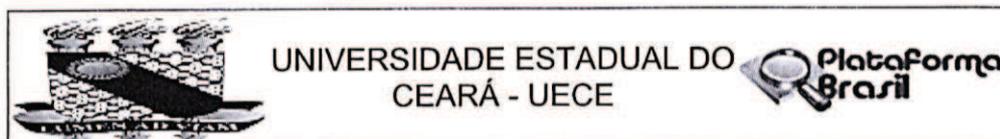
D. Texto literário e ensino

(Esclarecimentos sobre as respostas do questionário)

E. Prática como formador de leitor

1. Qual(is) a(s) maior(es) dificuldade(s) para trabalhar a leitura literária em sala de aula?
2. Costuma trabalhar com textos integrais ou fragmentos? Por quê?
3. Costuma trabalhar com textos literários autênticos ou adaptados?
4. O que leva em consideração ao selecionar as obras ou textos literários para os alunos?
5. Acredita que a experiência leitora do professor é necessária para a formação de alunos leitores? Por quê?
6. Entende que há uma especificidade na leitura literária? Por quê? Se sim, qual seria ela?

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: DE LEITORES EM FORMAÇÃO A FORMADORES DE LEITORES

Pesquisador: Gláucia Maria Bastos Marques

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 51796115.0.0000.5534

Instituição Proponente: Centro de Humanidades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.386.073

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma análise da relação entre as crenças e as ações de professores em formação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, acerca da leitura literária em língua materna, por meio da metodologia da autoconfrontação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as crenças e as práticas de graduandos-professores da UECE, no que se refere à leitura literária em língua materna na Educação Básica, considerando a metodologia da autoconfrontação.

Objetivo Secundário:

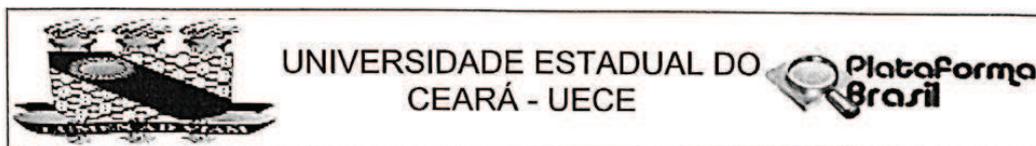
Investigar as crenças de professores formadores e professores em formação no que concerne às práticas da leitura literária em língua materna na

Educação Básica;

Analisar as práticas de professores-graduandos nas salas de aula da Educação Básica, no que diz respeito às práticas da leitura literária, refletindo

sobre como as crenças estão representadas nas práticas;

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** anavaleska@usp.br



Continuação do Parecer: 1.386.073

Averiguar as análises dos graduandos-professores acerca da ação docente deles confrontando com as crenças que revelam sobre práticas da leitura literária, por meio da autoconfrontação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa envolve riscos mínimos como possibilidade de sentir algum desconforto, dificuldade ou desinteresse, timidez ao se sentir filmado. Mas caso o participante sinta algo desagradável, poderá interromper a sua participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto. Estes riscos estão descritos no TCLE e termo de assentimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de relevância acadêmica e de potencial consideração científica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória encontram-se em concordância com o que preconiza o CEP-UECE.

Recomendações:

Acrescentar riscos e ações acerca desses riscos nas informações básicas do projeto, conforme foi colocado no termo de assentimento.

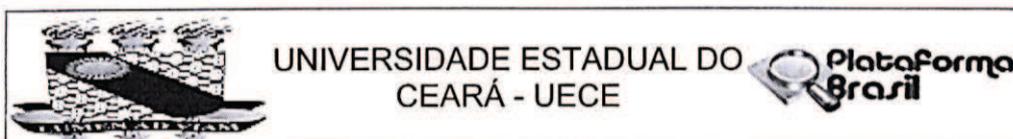
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_615588.pdf	10/12/2015 17:14:10		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_pais.pdf	10/12/2015 17:12:49	Gláucia Maria Bastos Marques	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento.pdf	10/12/2015 17:12:33	Gláucia Maria Bastos Marques	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	10/12/2015 17:11:15	Gláucia Maria Bastos Marques	Aceito

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: anavaleska@usp.br



Continuação do Parecer: 1.386.073

Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/12/2015 17:11:15	Gláucia Maria Bastos Marques	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Pedido_anuencia.pdf	10/12/2015 16:53:32	Gláucia Maria Bastos Marques	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_anuencia.pdf	10/12/2015 16:53:17	Gláucia Maria Bastos Marques	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	04/12/2015 12:32:49	Gláucia Maria Bastos Marques	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	04/12/2015 12:30:50	Gláucia Maria Bastos Marques	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 10 de Janeiro de 2016

ACCP

Assinado por:
Ana Carina Stelko-Pereira
(Coordenador)

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: anavaleska@usp.br

APÊNDICE D – SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA DA UECE



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Prezada Coordenadora do Curso de Letras da UECE

Solicito autorização institucional para realização da pesquisa ***A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: DE LEITORES EM FORMAÇÃO A FORMADORES DE LEITORES*** coordenada pela doutoranda Gláucia Maria Bastos Marques, sob orientação da Prof^a Dr^a Cleudene de Oliveira Aragão e coorientação da Prof^a Dr^a Rozania Maria Alves de Moraes, que envolve aplicação de questionários com os graduandos matriculados nas turmas de Estágio I, II, III e IV, do Curso de Letras Português-Literatura, diurno e noturno, que funciona no *Campus* Fátima. Esse estudo é essencial para a formação docente contribuindo a reflexão dos graduandos estagiários acerca das crenças e práticas docentes, dentro e fora de sala de aula, de modo a compreender sua ação e transformá-la em seu processo formativo.

A aplicação do questionário dar-se-á no semestre 2015.2, os dados coletados serão utilizados exclusivamente para análise e os ***dados pessoais*** dos participantes são totalmente ***confidenciais*** e não serão divulgados ou publicados na pesquisa ou em qualquer outra instância. Esclarecemos que a coleta de dados dar-se-á exclusivamente após a aprovação pelo Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta direção, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição, para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Fortaleza, 03 de dezembro de 2015.

Gláucia Maria Bastos Marques

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada –
 PosLA (UECE)

APÊNDICE E – TERMO DE ANUÊNCIA DA UECE



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará
Direção do Centro de Humanidades

**Termo de Anuência**

Eu, _____, Coordenadora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE), autorizo a realização da pesquisa ***A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: DE LEITORES EM FORMAÇÃO A FORMADORES DE LEITORES***, coordenada pela doutoranda Gláucia Maria Bastos Marques, sob orientação da Prof^a Dr^a Cleudene de Oliveira Aragão e coorientação da Prof^a Dr^a Rozania Maria Alves de Moraes, a ser iniciada após aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço das salas de aula de Estágio I, II, III e IV do Curso de Letras Português-Literatura, *Campus Fátima*, no semestre 2015.2, para a realização de aplicação de questionários com os alunos dessas turmas. Afirmo que não haverá qualquer implicação negativa para os estudantes das turmas de Estágio que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Fortaleza, 03 de dezembro de 2015.

Coordenadora do Curso de Letras
Universidade Estadual do Ceará

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ESTUDANTES DE ESTÁGIO



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista a pesquisa que apresenta como título **A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: DE LEITORES EM FORMAÇÃO A FORMADORES DE LEITORES**, o (a) senhor(ra) está sendo convidado(a) a participar deste estudo, coordenado pela doutoranda Gláucia Maria Bastos Marques, sob orientação da Profª Drª Cleudene de Oliveira Aragão e co-orientação da Profª Drª Rozania Maria Alves de Moraes, o qual apresenta como objetivo principal analisar as crenças e as práticas de graduandos-professores da UECE, no que se refere à leitura literária em língua materna na Educação Básica, considerando a metodologia da autoconfrontação.

Neste estudo, serão utilizados questionários, entrevistas e filmagens, e desta forma pedimos sua colaboração a fim de que responda, de forma coerente, às perguntas propostas sobre o tema acima proposto. Garantimos que esta pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo na qualidade e condição de vida, dano ou transtorno aos estudos e/ou trabalho daqueles que dela participarem. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais, ou seja, serão mantidas em total sigilo, assim como a identidade dos colaboradores não será revelada a outrem.

É importante salientar que a sua participação é voluntária e o Sr. (Sra.) tem a total liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que isso traga a você qualquer constrangimento.

Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e nos empenharemos em veicular, de forma clara, seus resultados através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre protegendo a identificação dos voluntariados.

Portanto, todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca deste estudo no momento oportuno. O Sr. (Sra.) poderá ter acesso a maiores informações sobre essa investigação através do telefone ou e-mail da pesquisadora: (85-986880783, glauciabastosmarques@yahoo.com.br).

O Comitê de Ética da UECE, que fica no endereço: Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Fortaleza/CE, encontra-se disponível para quaisquer esclarecimentos pelo fone: (85-3101.9890).

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outra para o pesquisador, que deverá anexá-lo a seus arquivos.

Eu, _____, manifesto meu consentimento em participar desta pesquisa, tendo sido esclarecido(a) a respeito deste objeto de estudo.

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

 Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

 Assinatura da Pesquisadora

 Assinatura da Orientadora

APÊNDICE G – SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA DO CURSO PRÓ-TÉCNICO



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Prezada Coordenadora do Curso Pró-Técnico

Solicito autorização institucional para realização da A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: DE LEITORES EM FORMAÇÃO A FORMADORES DE LEITORES, coordenada pela doutoranda Gláucia Maria Bastos Marques, sob orientação da Prof^a Dr^a Cleudene de Oliveira Aragão e coorientação da Prof^a Dr^a Rozania Maria Alves de Moraes, que envolve filmagens de aula de Língua Portuguesa, nas turmas de 9º ano do ensino fundamental. Esse estudo é essencial para a formação docente contribuindo para a reflexão dos graduandos-professores acerca das crenças e práticas docentes, dentro e fora de sala de aula, de modo a compreender sua ação e transformá-la em seu processo formativo.

As filmagens dar-se-ão no primeiro semestre de 2016, os dados coletados serão utilizados exclusivamente para análise e os **dados pessoais** dos participantes são totalmente **confidenciais** e não serão divulgados ou publicados na pesquisa ou em qualquer outra instância. Esclarecemos que o projeto já está aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta direção, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição, para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Fortaleza, _____ de março de 2016.

Gláucia Maria Bastos Marques-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA (UECE)

APÊNDICE H – TERMO DE ANUÊNCIA DO CURSO PRÓ-TÉCNICO



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Termo de Anuência

Eu, _____, Coordenadora do Curso Pró-Técnico, da Prefeitura Municipal de Fortaleza, autorizo a realização da pesquisa ***A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: DE LEITORES EM FORMAÇÃO A FORMADORES DE LEITORES*** coordenada pela doutoranda Gláucia Maria Bastos Marques, sob orientação da Prof^a Dr^a Cleudene de Oliveira Aragão Aragão e coorientação da Prof^a Dr^a Rozania Maria Alves de Moraes, a ser iniciada em março de 2016.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço das salas de aula de 9º ano do ensino fundamental, no primeiro semestre de 2016, nos turnos da manhã e da tarde, para a realização de filmagens de aulas de Língua Portuguesa com os professores e alunos dessas turmas. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa para os professores ou os estudantes das turmas que não queiram participar do estudo ou desistam dele.

Fortaleza, _____ de março de 2016.

Coordenadora do Curso Pró-Técnico
 Prefeitura Municipal de Fortaleza

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS GRADUANDAS-PROFESSORAS



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista a pesquisa que apresenta como título ***A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: DE LEITORES EM FORMAÇÃO A FORMADORES DE LEITORES***, o (a) senhor(ra) está sendo convidado(a) a participar deste estudo, coordenado pela doutoranda Gláucia Maria Bastos Marques, sob orientação da Profª Drª Cleudene de Oliveira Aragão e coorientação da Profª Drª Rozania Maria Alves de Moraes, o qual apresenta como objetivo principal analisar as crenças e as práticas de graduandos-professores da UECE, no que se refere à leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental, considerando a metodologia da autoconfrontação.

Neste estudo, serão utilizados questionários, entrevistas e filmagens, e desta forma pedimos sua colaboração. Garantimos que esta pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo na qualidade e condição de vida, dano ou transtorno aos estudos e/ou trabalho daqueles que dela participarem. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais, ou seja, serão mantidas em total sigilo, assim como a identidade dos colaboradores não será revelada a outrem.

É importante salientar que a sua participação é voluntária e o Sr. (Sra.) tem a total liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que isso traga a você qualquer constrangimento.

Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e nos empenharemos em veicular, de forma clara, seus resultados através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre protegendo a identificação dos voluntariados.

Portanto, todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca deste estudo no momento oportuno. O Sr. (Sra.) poderá ter acesso a maiores informações sobre essa investigação através do telefone ou e-mail da pesquisadora: (85-986880783, glauciastostmarques@yahoo.com.br).

O Comitê de Ética da UECE, que fica no endereço: Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Fortaleza/CE, encontra-se disponível para quaisquer esclarecimentos pelo fone: (85-3101.9890).

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outra para o pesquisador, que deverá anexá-lo a seus arquivos.

Eu, _____, manifesto meu consentimento em participar desta pesquisa, tendo sido esclarecido(a) a respeito deste objeto de estudo.

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a Pais

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: DE LEITORES EM FORMAÇÃO A FORMADORES DE LEITORES**, coordenado pela doutoranda Gláucia Maria Bastos Marques, sob orientação da Profª Drª Cleudene de Oliveira Aragão e coorientação da Profª Drª Rozania Maria Alves de Moraes. O objetivo deste estudo consiste em analisar a atividade docente de graduandos-professores de língua portuguesa da UECE. Caso você autorize, a imagem e a voz de seu(sua) filho(a) poderão aparecer nas filmagens das aulas filmadas, cujo foco é o professor e sua atividade docente. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador, nem com seu professor e nem com a UECE. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir desconforto, dificuldade, ou desinteresse, timidez ao se sentir filmado(a), poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você ou seu(sua) filho(a) não receberão remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de língua portuguesa da UECE. As respostas dele(a) não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Gláucia Maria Bastos Marques – (85) 98688-0783
 Email glauciastostmarques@yahoo.com.br

Eu, _____ (colocar o nome do pai/mãe/responsável) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu(minha) filho(a) nessa pesquisa _____ (colocar o nome do filho(a) e: () aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, _____ de _____ de _____

Assinatura

O pesquisador informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

APÊNDICE K – TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Termo de Assentimento a Estudantes (para menores de 18 anos)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa. **A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: DE LEITORES EM FORMAÇÃO A FORMADORES DE LEITORES**, coordenado pela doutoranda Gláucia Maria Bastos Marques, sob orientação da Prof^a Dr^a Cleudene de Oliveira Aragão e coorientação da Prof^a Dr^a Rozania Maria Alves de Moraes. O objetivo deste estudo consiste em analisar a atividade docente de professores-estagiários de língua portuguesa da UECE. Caso você autorize, sua imagem e sua voz poderão aparecer nas filmagens das aulas filmadas, cujo foco é o professor e sua atividade docente. A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador, nem com seu professor e nem com a UECE. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém você pode sentir algum desconforto, dificuldade ou desinteresse, timidez ao se sentir filmado. Caso sinta algo desagradável poderá interromper a sua participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, os participantes gostaram de participar e a sua participação poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de língua portuguesa da UECE. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a sua identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

 Gláucia Maria Bastos Marques – (85) 98688-0783
 Email glauciastostmarques@yahoo.com.br

Eu, _____ (colocar nome completo)
 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação e:
 () aceito participar () não aceito participar

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

 Assinatura

O pesquisador informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

ANEXOS

ANEXO A – LISTAS DE OFERTA E LOTAÇÃO

CURSO DE LETRAS 026/028 - OFERTA DE DISCIPLINAS PARA 2015.2
LICENCIATURA PORTUGUÊS - TURNO DA MANHÃ

1º Semestre 2015.2 – MANHÃ							
DISCIPLINAS	Código	Pré-req.	CR	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Língua Latina I	CH201	-	04	24CD	3145	20	Sérgio Barreira
Teorias Linguísticas	CH781	-	04	2AB6CD	3143	10	Bosco Luna
Teoria da Literatura	CH782	-	04	46AB	3144	05	Lúcia Freitas
Produção Escrita em Língua Portuguesa	CH787	-	04	35CD	3146	10	Maria de Jesus
Fonologia da Língua Portuguesa	CL105	-	04	35AB	3147	07	Maria Eduarda

2º Semestre 2015.2 – MANHÃ							
DISCIPLINAS	Código	Pré-requisito	CR	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Língua Latina I	CH201	-	04	35CD	2860	21	Cíntia
Sociolinguística	CL103	CH781	04	24CD	2856	12	Laura Tey
Morfossintaxe da Língua Portuguesa	CL104	-	04	35AB	2857	10	Bosco Luna
Linguística Aplicada	CL155	CH781	04	46AB	2859	03	Languisner Gomes
Crítica Literária	CL156	CH782	04	2AB6CD	2858	03	Humberto Torres

3º Semestre 2015.2 – MANHÃ							
DISCIPLINA	Código	Pré-requisito	CR	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Psicologia Evolutiva II (Adolesc.)	CH405	-	04	35CD	2863	08	Ronaldo
Literatura Brasileira: Conto	CL101	CH782	04	46CD	2865	04	Cândido Guerra
Literatura Comparada	CL102	-	04	2CD6AB	2861	04	Cândido Guerra
Sintaxe da Língua Portuguesa	CL135	-	04	24AB	2862	07	Maria Eduarda
Est. Func. Ensino Fundamental e Médio	ES231	-	04	35AB	2864	04	Ciza

4º Semestre 2015.2 – MANHÃ							
DISCIPLINA	Código	Pré-requisito	CR	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Psicologia da Aprendizagem	CH406	CH405	04	35CD	2870	05	Emili
Semântica e Pragmática	CH780	-	04	2CD6AB	2866	14	Ruberval Ferreira
Literatura Brasileira: Romance	CL133	-	04	46CD	2869	11	Edna Carlos
Teoria do Ensino da Língua Portuguesa	CL185	-	04	24AB	2867	13	Helenice Araújo
Didática Geral I	ES101	-	04	35AB	2868	05	Ieda Prado

5º Semestre 2015.2 – MANHÃ							
DISCIPLINAS	Código	Pré-requisito	C R	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Psicolinguística	CH124	-	04	24CD	2877	26	Camila Sousa
Literatura Brasileira: Poesia	CL192	-	04	35CD	2873	01	Lúcia Freitas
Estágio Supervisionado I em I. Port.	CL242	-	04	6ABCD	2875	13	Suelene Oliveira
Teoria do Ensino da Lit. e da L. Port.	CL261	-	04	24AB	2876	04	Cândido Guerra

6º Semestre 2015.2 – MANHÃ							
DISCIPLINAS	Código	Pré-requisito	CR	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Projeto Especial I	CL122	-	04	4ABCD	3277	06	Sarah Diva
Projeto Especial II	CL123	-	04	6ABCD	3270	01	Cibele Gadelha
Literatura Portuguesa: Prosa	CL134	-	04	35CD	2879	03	Coema Escórcio
Estágio Supervisionado II em Língua Port.	CL283	CL242	08	46ABCD	2880	16	Abniza Pontes
Linguística Textual	CL381	-	04	35AB	2881	13	Helenice Araújo

7º Semestre 2015.2 – MANHÃ							
DISCIPLINAS	Código	Pré-requisito	CR	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Estilística	CH159	-	04	2CD6AB	2885	07	Verbena Costa
Projeto Especial III	CL124		04	4ABCD	3271	06	Sarah Diva
Projeto Especial IV	CL125		04	6ABCD	3272	01	Cibele Gadelha
Literatura Brasileira: Drama	CL184	-	04	2AB6CD	2884	05	Lúcia Freitas
Análise do Discurso	CL282	-	04	35AB	2883	02	Carlos Dantas
Estágio Supervisionado III em Língua Port.	CL333	CL383	04	4ABCD	2882	14	Jacqueline
Produção de Gen. Acad. Lín. Portuguesa	CL577		04	35CD	2886	12	Cibele Gadelha

8º Semestre 2015.2 – MANHÃ							
DISCIPLINAS	Código	Pré-requisito	CR	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Literatura Infante Juvenil	CH117	-	04	35CD	2887	11	Edna Carlos
Projeto Especial V	CL126	-	04	4ABCD	3274	39	Pedro Praxedes
Projeto Especial VI	CL127	-	04	6ABCD	3273	05	Dilamar Araújo
Estágio Supervisionado IV em Língua Port.	CL377	CL333	08	26ABCD	2888	22	Jacqueline

9º Semestre 2015.2 – MANHÃ							
DISCIPLINAS	Código	Pré-requisito	CR	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Literatura Cearense	CL157	-	04	24AB	2890	02	Carlos Dantas
Língua Latina II	CH202	CH201	04	35CD	3295	20	Sérgio Barreira
Projeto Especial VII	CL148	-	04	4ABCD	3275	39	Pedro Praxedes
Literatura e Semiótica	CL157	-	04	46CD	2891	02	Arminda Serpa
Projeto Especial VIII	CL186	-	04	6ABCD	327	09	Dilamar Araújo

ANEXO B – LISTAS DE OFERTA E LOTAÇÃO

CURSO DE LETRAS 026/028 - OFERTA DE DISCIPLINAS PARA 2015.2 - LICENCIATURA PORTUGUÊS - TURNO DA NOITE

1º Semestre 2015.2 – NOITE							
DISCIPLINAS	Código	Pré-req.	CR	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Língua Latina I	CH201	-	04	46CD	3150	05	Sérgio Barreira
Teorias Linguísticas	CH781	-	04	24AB	3148	26	Lena Espíndola
Teoria da Literatura	CH782	-	04	35AB	3149	20	Sayure
Produção Escrita em Língua Portuguesa	CH787	-	04	35CD	3151	29	Haroldo
Fonologia da Língua Portuguesa	CL105	-	04	2CD6AB	3152	03-M	Wilson Carvalho

2º SEMESTRE							
DISCIPLINAS	Código	Pré-requisito	CR	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Língua Latina I	CH201	-	04	35AB	2666	27	Cíntia
Sociolinguística	CL103	CH781	04	35CD	2892	03-M	Camila Sousa
Morfossintaxe da Língua Portuguesa	CL104	-	04	2CD6AB	2893	22	Ygor
Linguística Aplicada	CL155	CH781	04	24AB	2895	24	Languisner Gomes
Crítica Literária	CL156	CH782	04	46CD	2894	13	Maicon

3º SEMESTRE							
DISCIPLINAS	Código	Pré-requisito	CR	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Psicologia Evolutiva II (Adolesc.)	CH405	-	04	35CD	2899	21	Vem do Curso de Psicologia
Literatura Brasileira: Conto	CL101	CH782	04	24CD	2900	07	Ana Vlândia
Literatura Comparada	CL102	-	04	24AB	2898	20	Sarah Holanda
Sintaxe da Língua Portuguesa	CL135	-	04	2AB6CD	2896	22	Ygor
Est. Func. Ensino Fundamental e Médio	ES231	-	04	35AB	2897	01	Ciza

4º SEMESTRE							
DISCIPLINAS	Código	Pré-requisito	CR	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Psicologia da Aprendizagem	CH406	CH405	04	35CD	2903	24	Vem do Curso de Psicologia
Semântica e Pragmática	CH780	-	04	24AB	2902	29	Haroldo
Literatura Brasileira: Romance	CL133	-	04	24CD	2901	20	Sayure
Teoria do Ensino da Língua Portuguesa	CL185	-	04	6ABCD	2904	29	Haroldo
Didática Geral I	ES101	-	04	35AB	2905	26	Emanoela

5º SEMESTRE							
DISCIPLINAS	Código	Pré-requisito	CR	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Psicolinguística	CH124	-	04	24AB	2909	21	Bosco Luna
Literatura Brasileira: Poesia	CL192	-	04	35AB	2906	05	Ana Vlândia
Literatura Portuguesa: Poesia	CL241	-	04	35AB	2874		Carlos Dantas
Estágio Supervisionado I em Língua Port.	CL242	-	04	6ABCD	2907	07	Abniza Pontes
Teoria do Ensino da Literatura de LP	CL261	-	04	35CD	2908	07	Ana Vlândia

6º SEMESTRE							
DISCIPLINAS	Código	Pré-requisito	CR	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Projeto Especial I	CL122	-	04	4ABCD	3269	03-M	Laura Tey
Projeto Especial II	CL123	-	04	6ABCD	3278	21	Flávio
Literatura Portuguesa: Prosa	CL134	-	04	24AB	2914	07	Ana Vlândia
Estágio Supervisionado II em Língua Port.	CL283	CL242	08	35ABCD	2912	04	Suelene Oliveira
Linguística Textual	CL381	-	04	24CD	2913	24	Languisner Gomes

7º SEMESTRE							
DISCIPLINAS	Código	Pré-requisito	CR	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Estilística	CH159	-	04	35AB	2919	07	Hugo
Projeto Especial III	CL124	-	04	4ABCD	3279	03-M	Laura Tey
Projeto Especial IV	CL125	-	04	6ABCD	3280	21	Flávio
Literatura Brasileira: Drama	CL184	-	04	46CD	2920	34	Sarah Holanda
Análise do Discurso	CL282	-	04	46AB	2917	34	Ruberval Ferreira
Estágio Supervisionado III em Língua Port.	CL333	CL283	04	2ABCD	2918	04	Suelene Oliveira
Produção de Gêneros Acadêmicos em LP	CL577	-	04	35CD	2916	22	Ygor

8º SEMESTRE							
DISCIPLINAS	Código	Pré-requisito	CR	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Literatura Infanto-juvenil	CH117	-	04	35AB	2922	09	Sarah Holanda
Projeto Especial V	CL126	-	04	4ABCD	3281	22	Humberto Torres
Projeto Especial VI	CL127	-	04	4ABCD	3282	20	Fábio Nunes
Metodologia da Pesquisa	CL210	-	04	35CD	2924	13	Tobias
Estágio Supervisionado IV em Língua Port.	CL377	CL333	08	46ABCD	2921	04	Jaqueline

9º SEMESTRE							
DISCIPLINAS	Código	Pré-requisito	CR	Horário	Cód. Mat.	Sala	Professor
Língua Latina II	CH202	CH201	04	35CD	3285	27	Hugo
Projeto Especial VII	CL148	-	04	4ABCD	3283	22	Humberto Torres
Literatura e Semiótica	CL157	-	04	24CD	2925	26	Arminda Serpa
Projeto Especial VIII	CL186	-	04	6ABCD	3284	20	Sayure
Tópicos em Gêneros Textuais	CL347	-	04	35AB	2926	22	Ygor

ANEXO C – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO I EM LÍNGUA PORTUGUESA



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Fundação Universidade Estadual do Ceará - Funece
Centro de Humanidades - CH
Coordenação do Curso de Letras
 Av. Luciano Carneiro, 345 – Bairro de Fátima
 Fortaleza – Ceará – Brasil - Cep: 60.410-690
 Fones: (85) 3101-2031 – (85) 3101-2030 – Ramal: 214 – FAX: (85) 3101-2026
 C.G.C.: 07885809 / 0001-97



COD. DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO
CL 242	68 h	04 créditos	-----

NOME DA DISCIPLINA:

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I EM LÍNGUA PORTUGUESA

EMENTA:

Concepção sobre estágio: diagnóstico do espaço escolar, escola de ensino fundamental II; diagnóstico do ensino de leitura e produção de textos em instituições públicas e/ou privadas; avaliação da formação e da metodologia do professor do campo de estágio; leituras direcionadas à formação de professores de língua portuguesa para o ensino fundamental II e relatórios.

OBJETIVOS GERAIS:

- Conhecer a realidade da escola de ensino fundamental II;
- Observar a prática de professores de LP do ensino fundamental II.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Observar e analisar como ocorre o ensino-aprendizagem dos processos de leitura e de escrita, para diferentes propósitos comunicativos, no Ensino Fundamental II;
- Observar e analisar criticamente os diferentes discursos, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos propósitos da multiplicidade de gêneros escolares no Ensino Fundamental II;
- Observar e analisar o ensino da gramática como um meio para melhorar o entendimento do aluno quanto aos usos da língua na produção e recepção de textos;
- Fazer um diagnóstico do ensino de leitura e produção de textos em instituições públicas e/ou privadas.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Conversando sobre a práxis docente: diagnóstico da realidade escolar; a formação e da metodologia do professor do campo de estágio;
- Observação do professor (formação e metodologia usada no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II) e do trabalho coletivo: formação do aluno como sujeito leitor e produtor de textos;

- Estágio Supervisionado enquanto mediação entre a formação inicial do professor e a formação contínua: a observação e a análise da escola e da sala de aula como espaços de preparação para a docência no Ensino Fundamental II.

METODOLOGIA:

Leituras de textos e discussões sobre a importância do conhecimento do espaço campo de estágio, sobre o como interagir com seus elementos e como diagnosticar suas particularidades, proporcionando ao futuro professor de língua materna vivências em sala de aula que poderão contribuir para uma reflexão-ação sobre a problemática do ensino da língua.

AVALIACÃO:

Pontualidade; Assiduidade; Participação e apresentação de relatórios reflexivos envolvendo:
a) as leituras pertinentes ao estágio e ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Ensino Fundamental II; b) a observação da realidade escolar e da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental**
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português encontro e interação**. Parábola. São Paulo. 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino**. São Paulo – SP. Parábola Editorial. 2009. p.33 a 45.
- ANDRIOLA, Wagner e Mc DONALD, Brendan (orgs.). **Avaliação - Fiat Lux na Educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2003.
- COSTE ET ALLI. **O texto: leitura e escrita**. São Paulo. Pontes. 1988.
- FURLANETTO, Cláudia Regina. **Funções da Avaliação**. In. McDONALD, Brandan Coleman (org.). **Avaliação Perspectivas em Debate**. RDS Editora. Fortaleza – CE. 2006.
- GERALDI, J. W. (Org.). 1997. **O texto na sala de aula**. Ática. São Paulo - SP.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever estratégias de produção textual**. São Paulo. SP. Editora Contexto. 2009. p.53 a 74.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A Hora da Prática**. 3ª ed. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2003.
- LUFT, C. P. **Língua e liberdade - por uma nova concepção da língua materna**. São Paulo. LPM. 1985
- MENEGOLLA, M. e SANT'ANNA, I. M. **"Por que planejar? Como planejar?"** Petrópolis: Vozes, 2005.
- NEVES, M.H.M. **Gramática na escola**. São Paulo. Contexto. 1990.
- OLINDA, Ercília e FERNANDES, Dorgival (orgs.). **"Práticas e aprendizagens docentes"**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.
- TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo, Cortez, 1997.
- VIEIRA, Iúta Ierche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza. Edições Demócrito Rocha. 2005. p. 69 a 101.

ANEXO D – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO II EM
LÍNGUA PORTUGUESA



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Fundação Universidade Estadual do Ceará - Funece
Centro de Humanidades - CH
Coordenação do Curso de Letras
Av. Luciano Carneiro, 345 – Bairro de Fátima
Fortaleza – Ceará – Brasil - Cep: 60.410-690
Fones: (85) 3101-2031 – (85) 3101-2030 – Ramal: 214 – FAX: (85) 3101-2026
C.G.C.: 07885809 / 0001-97



COD. DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO
CL 283	136h	08	CL 242

NOME DA DISCIPLINA:

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II EM LÍNGUA PORTUGUESA

EMENTA:

Preparação para o Ensino da língua materna no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, numa perspectiva reflexiva e interativa.

OBJETIVO GERAL:

Atuar em sala de aula do Ensino Fundamental II em escolas da rede pública municipal e estadual.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conscientizar-se da importância do ensino-aprendizagem dos processos de leitura e de escrita, para diferentes propósitos comunicativos;
- Analisar criticamente os diferentes discursos, desenvolvendo a capacidade de avaliação da funcionalidade dos gêneros escolares;
- Tratar o ensino da gramática de forma reflexiva como um meio para melhorar a compreensão de língua e o seu uso na produção e recepção de textos;

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Estágio: Orientação, planejamento e operacionalização;
- Elaboração de planos de aula envolvendo: a) o ensino da leitura como um processo: objetivo, estratégias, formação do sujeito leitor - atividades de leitura; b) o ensino da produção de textos escritos e orais; c) uma abordagem reflexiva de aspectos gramaticais.

METODOLOGIA:

Planejamento e prática de atividades de aplicação dos conhecimentos e procedimentos técnico-pedagógicos ao ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental II, em articulação com os parâmetros curriculares nacionais e com o projeto pedagógico da escola.

AVALIAÇÃO:

Pontualidade; Assiduidade; Participação e apresentação de planos de aulas e relatórios reflexivos envolvendo: a) o ensino da leitura como um processo: objetivo, estratégias, formação do sujeito leitor - atividades de leitura; b) o ensino da produção de textos escritos e orais; c) uma abordagem reflexiva de aspectos gramaticais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental**
- ALLIENDE E CONDEMARIN. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1987.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português encontro e interação**. Parábola. São Paulo. 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo, Cortez, 1998.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- CUNHA C. F. e CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro. Fronteira. 1985.
- FARIA, M. A. 1989. **O Jornal na sala de aula**. Contexto. São Paulo - SP
- FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore. **Linguística Textual**. São Paulo. Cortez. 1988
- _____. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo. Ática. 1991
- _____, ANDRADE, M. L. C. V. O., AQUINO, Z. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FULGÊNCIO, Lúcia e LIBERATO, Yara Goulart. 1992. **Como facilitar a leitura**. Contexto. São Paulo - SP
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. 1988
- ILARI, R. A. **Linguística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
- JORM, a. F. **Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1985
- KATO, Mary. 1985. **O aprendizado da leitura**. Martins Fontes. São Paulo - SP.
- KAUFMAN, A. M. e RODRIGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995
- KLEIMAN, Ângela. 1989. **Oficina de leitura**. Pontes. São Paulo - SP.
- _____. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo. Pontes. 1989.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo. Pontes. 1989
- KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. São Paulo. Contexto. 1989.
- _____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo. Cortez. 1987
- _____ e TRAVAGLIA, L. C. A. **A coerência textual**. São Paulo. Contexto. 1991
- _____. **Texto e coerência**. São Paulo. Cortez. 1989
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A Hora da Prática**. UECE. Fortaleza. CE. 2001.
- NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo. Contexto. 1990
- OLSON, David R. **O mundo no papel**. São Paulo. Ática. 1997
- PERINI, Mário. **Gramática descritiva do português**. São Paulo. Ática. 1995
- _____. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo. Ática. 1985
- PLATÃO & FIORIN. **Para entender o texto**. São Paulo. Ática. 1990.
- PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DO CEARÁ
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola - uma perspectiva social**. São Paulo. Ática. 1986
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo. Cortez. 1997

ANEXO E – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO III EM
LÍNGUA PORTUGUESA



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Fundação Universidade Estadual do Ceará - Funece
Centro de Humanidades - CH
Coordenação do Curso de Letras
Av. Luciano Carneiro, 345 – Bairro de Fátima
Fortaleza – Ceará – Brasil - Cep: 60.410-690
Fones: (85) 3101-2031 – (85) 3101-2030 – Ramal: 214 – FAX: (85) 3101-2026
C.G.C.: 07885809 / 0001-97



COD. DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO
CL 333	68 h/a	04	CL 283

NOME DA DISCIPLINA:

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III EM LÍNGUA PORTUGUESA

EMENTA:

Concepção sobre estágio: diagnóstico do espaço escolar, escola de ensino médio; diagnóstico do ensino de leitura, literatura, produção de textos e gramática em instituições públicas e/ou privadas; avaliação da formação e da metodologia do professor do campo de estágio; leituras direcionadas à formação de professores de língua portuguesa para o ensino médio e relatórios.

OBJETIVOS GERAIS:

- Conhecer a realidade da escola de ensino médio;
- Observar e acompanhar a prática de professores de literatura, leitura, produção textual e gramática do ensino médio;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Observar e acompanhar como ocorre o ensino-aprendizagem dos processos de leitura e de escrita, para diferentes propósitos comunicativos, no ensino médio;
- Analisar criticamente os diferentes discursos, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos propósitos da multiplicidade de gêneros escolares no ensino médio;
- Analisar o ensino da gramática como um meio para melhorar o entendimento do aluno quanto aos usos da língua na produção e recepção de textos;
- Observar e analisar o ensino de literatura para que o aluno desenvolva a reflexão e a crítica do texto literário;
- Fazer um diagnóstico da realidade escolar observada e do ensino de literatura, leitura, gramática e produção de textos em instituições públicas e/ou privadas através de relatórios reflexivos;

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Práxis docente: diagnóstico da realidade escolar; a formação e a metodologia do professor do campo de estágio;
- Observação do professor (formação e metodologia usada no ensino de Língua Portuguesa no ensino médio) e do trabalho coletivo: formação do aluno como sujeito leitor e produtor de textos;
- Estágio Supervisionado enquanto mediação entre a formação inicial do professor e a formação contínua: a observação e a análise da escola e da sala de aula como espaços de preparação para a docência no ensino médio.

METODOLOGIA:

Leituras de textos e discussões sobre a importância do conhecimento do espaço campo de estágio, sobre o como interagir com seus elementos e como diagnosticar suas particularidades, proporcionando ao futuro professor de língua materna vivências em sala de aula que poderão contribuir para uma reflexão-ação sobre a problemática do ensino da língua.

AVALIAÇÃO:

Pontualidade; Assiduidade; Participação e apresentação de relatórios reflexivos envolvendo: a) as leituras pertinentes ao estágio e ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa no ensino médio; b) a observação e acompanhamento da realidade escolar e da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português encontro e interação**. Parábola. São Paulo. 2003.
- BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC,1999.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- COSTE ET ALLI. **O texto: leitura e escrita**. São Paulo. Pontes. 1988.
- GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula**. Ática. São Paulo – SP,1997.
- KLEIMAN, Angela(Org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- LUCENA, Socorro. **A Hora da Prática**. 3ª ed. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2003.
- LUFT, C. P. **Língua e liberdade - por uma nova concepção da língua materna**. São Paulo. LPM. 1985
- NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo. Contexto. 1990
- PIETI, Emerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. Tópicos de linguagem 2.
- SIGNORI, Inês (Org.). **Significados de inovação no ensino de língua e na formação de professores**.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo. Cortez. 1997.

ANEXO F – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV EM LÍNGUA PORTUGUESA



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Fundação Universidade Estadual do Ceará - Funece
Centro de Humanidades - CH
Coordenação do Curso de Letras
 Av. Luciano Carneiro, 345 – Bairro de Fátima
 Fortaleza – Ceará – Brasil - Cep: 60.410-690
 Fones: (85) 3101-2031 – (85) 3101-2030 – Ramal: 214 – FAX: (85) 3101-2026
 C.G.C.: 07885809 / 0001-97



COD. DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO
CL 377	136 h/a	08	CL 333

NOME DA DISCIPLINA:

ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV EM LÍNGUA PORTUGUESA

EMENTA:

Abordagens metodológicas do ensino da língua materna e literatura nas séries do ensino médio, numa perspectiva reflexiva e interativa, desenvolvendo atividade docente através de aulas de língua portuguesa e literatura.

OBJETIVOS GERAIS:

Buscar a compreensão da prática de ensino de língua portuguesa e de literatura brasileira como espaço de fundamentação teórico - prática, instrumentalizadora da atividade docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conscientizar-se da importância do ensino-aprendizagem dos processos de leitura e de escrita, para diferentes propósitos comunicativos, bem como o ensino de literatura no ensino médio;
- Analisar criticamente os diferentes discursos, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos propósitos da multiplicidade de gêneros escolares no Ensino médio;
- Desenvolver a docência do ensino da gramática como um meio para melhorar o entendimento do aluno quanto aos usos da língua na produção e recepção de textos;
- Despertar o gosto pelo texto literário, através de leitura reflexiva e crítica de autores nacionais e internacionais, valorizando a leitura literária para facilitar a interação do aluno com o texto literário.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Conversando sobre a práxis docente: diagnóstico da realidade escolar; a formação e da metodologia do professor do campo de estágio; procedimentos e habilidades de ensino; contribuições teóricas para o ensino médio em Língua Portuguesa;

- Orientação sobre o estágio de docência, quanto ao planejamento (elaboração de projeto de ensino e planos de aula), à operacionalização e à produção de material, envolvendo:
 - e) o ensino da leitura como um processo: objetivo, estratégias, formação do sujeito leitor - atividades de leitura;
 - f) o ensino da produção de textos escritos e orais;
 - g) uma abordagem reflexiva de aspectos gramaticais;
 - h) abordagem plural do texto literário envolvendo intertextualidade, interdisciplinaridade, transversalidade e intersemiose;

METODOLOGIA:

Leituras de textos e discussões sobre a importância da formação do professor-estagiário, proporcionando ao futuro professor de língua materna vivências em sala de aula que poderão contribuir para uma reflexão-ação sobre a problemática do ensino da língua.

Planejamento e prática de atividades de aplicação dos conhecimentos e procedimentos técnico-pedagógicos ao ensino da língua portuguesa no Ensino médio, em articulação com os Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares Básicos da SEDUC e com o projeto pedagógico da escola.

AVALIACÃO:

Participação e apresentação de aulas simuladas, de planos de aulas, de material didático e relatórios reflexivos, envolvendo: a) o ensino da leitura como um processo: objetivo, estratégias, formação do sujeito leitor - atividades de leitura; b) o ensino da produção de textos escritos e orais; c) uma abordagem reflexiva de aspectos gramaticais; d) o ensino de literatura e o incentivo à leitura literária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português encontro e interação**. Parábola. São Paulo. 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo; Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática.1991.
- _____, ANDRADE, M. L. C. V. O., AQUINO, Z. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. 1988.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Ática. São Paulo – SP, 1997.
- ILARI, R. A. **Linguística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
- JORM, a. F. **Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1985.

- KAUFMAN, A. M. e RODRIGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo. Pontes. 1989.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo. Pontes. 1989.
- _____. **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- KOCH, Ingedore K. Villaça. **A coesão textual**. São Paulo. Contexto. 1989.
- _____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo. Cortez. 1987.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo. Cortez, 2002.
- _____. e TRAVAGLIA, L. C. A. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez. 1989.
- _____. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto. 1991.
- _____.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- LARA, G. M. P. (Org.) **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006, v.1 e v.2.
- LUCENA, Socorro. **A Hora da Prática**. 3ª ed. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2003.
- MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto. 1990.
- _____. **Gramática de uso do português**. São Paulo: UNESP, 2000.
- PERINI, Mário. **Gramática descritiva do português**. São Paulo. Ática. 1995.
- _____. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo. Ática. 1985.
- PIETI, Emerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, (Tópicos de linguagem 2).
- PLATÃO & FIORIN. **Para entender o texto**. São Paulo. Ática. 1990.
- PONTES, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora. **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008, v.1 e v.2.
- ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- SEDUC- **Escola viva: referenciais curriculares básicos – ensino médio, 5º ciclo**. Fortaleza, CE: SEDUC, 2000.
- SIGNORI, Inês (Org.). **Significados de inovação no ensino de língua e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola - uma perspectiva social**. São Paulo. Ática. 1986.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo. Cortez. 1997.

ANEXO G – SLIDES SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

- 1995 – Início do Programa Pró-Técnico, na época denominado Pró-Médio;
- Funcionava no prédio da Avenida Luciano Carneiro, Bairro Vila União, somente com os alunos da 8ª série (9º ano) da Escola Papa João XXIII, com aulas de reforço de matemática e português, com os estagiários da UECE no Projeto Mirim.

**CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

- 1997 – Início do convênio entre SME e IFCE - 40% do total das vagas do IFCE nos cursos do Ensino Técnico Integrado eram reservadas aos alunos do Pró-Técnico;
- 1999 – Início de novos Polos;

**CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

- 2013 – Com o surgimento da Lei Federal de Cotas para alunos de escola pública encerra o convênio SME-IFCE;

**CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

- 2014 – Amparo legal – Lei Complementar Nº 0169, de 12 de setembro de 2014.
- 2015 – As Escolas com alunos no Pró-Técnico receberam recursos do PMDE e assim repassaram o material para os Polos do Programa.

**CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

- Nos 20 anos de Programa participaram aproximadamente 20.000 alunos, destes 1.300 alunos ingressaram no ensino médio integrado (IFCE), além dos que foram



CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

- Há registros de alunos do Pró-Técnico que ingressaram nas universidades públicas em diversas graduações de nível superior como: Medicina, Direito, Letras, Química, Engenharia, Licenciaturas, etc.



JUSTIFICATIVA

- Reduzir a reprovação e o abandono dos alunos na etapa final do Ensino Fundamental;
- Propiciar a reflexão e a construção de perspectivas de vida dos discentes, tanto pessoais como profissionais;
- Elevar o desempenho acadêmico dos alunos nas demais disciplinas e áreas do conhecimento;



OBJETIVOS

- Oportunizar a formação integral e integrada do aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, agregando atividades de arte e cultura e a formação para a vida, proporcionando maiores possibilidades aos adolescentes que irão ingressar no Ensino Médio e/ou Técnico Profissionalizante.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Elevar a jornada escolar de 4 horas do ensino regular para 7 horas diárias para todos alunos que aderirem ao Programa;
- Fortalecer a política de ampliação da jornada escolar;
- Contribuir para elevar os índices de aprendizagem dos alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental;
- Implementar o projeto de vida denominado Formação para a Vida: Crescer e Aprender! E da Formação em Valores e Direitos Humanos;



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Potencializar a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência no Programa;
- Motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional;
- Proporcionar aos estagiários/professores uma formação em serviço para o bom desempenho da sua função docente;



FORMAÇÃO PARA A VIDA: Crescer e Aprender!

- PROJETO DE VIDA
1) Desenvolvimento Pessoal; 2) Desenvolvimento Familiar; 3) Desenvolvimento Social; 4) Desenvolvimento Educacional/Profissional
- FORMAÇÃO EM VALORES E DIREITOS HUMANOS
1) Respeito; 2) Responsabilidade; 3) Paz; 4) Amor.



ATIVIDADES DE ARTE, CULTURA E RECREAÇÃO

- Atividades realizadas nos Polos ou em quadras esportivas de Escolas Próximas dos Polos;
- Aulas de campos agendas com antecedência.



ESTRATÉGIAS DE FUNCIONAMENTO

- Propiciar um ambiente favorável de aprendizagem, com boas condições de trabalho com salas de aulas arejadas e claras e a **implantação de bibliotecas nos Polos;**
- Formar uma equipe de funcionários e professores/estagiários necessária para o bom andamento do Polo;
- **Fortalecer as relações entre escolas regulares e Polos do Programa para realizar o acompanhamento pedagógico dos alunos;**



ESTRATÉGIAS DE FUNCIONAMENTO

- Realizar encontros com os pais/responsáveis apresentando temas com informações pertinentes ao acompanhamento e desenvolvimento dos alunos;
- Desenvolver projetos com torneios esportivos, recreação e lazer favorecendo a integração social entre os alunos e entre Polos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não tenho um caminho novo, o que tenho de novo é o jeito de caminhar”.

Thiago de Mello

