

Leitura, Ensino de Leitura e o Professor de Língua Portuguesa em Formação: Um Estudo sobre Crenças

READING, TEACHING OF READING AND THE PORTUGUESE TEACHER:
A STUDY ABOUT BELIEFS

Letícia FRAGA*

Ieda Martins LOURENÇO**

Resumo: Este trabalho tem como foco investigar, por meio de uma pesquisa qualitativa, as concepções e crenças que os participantes da pesquisa, professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio em cidades do interior do Paraná, manifestam sobre leitura e ensino de leitura. No referencial teórico da pesquisa, discutimos a noção de letramento, a concepção de leitura numa visão sociointeracionista (KLEIMAN, 1989; 1995; 2004; SOARES, 1998) e algumas definições de crenças (PAJARES, 1992; BARCELOS, 2004; 2003; 2001; SILVA, 2005). Como resultados gerais, por meio desta pesquisa podemos apontar que os professores-participantes manifestam várias crenças sobre leitura e ensino de leitura, dentre as quais a de que, para ser um bom leitor, é preciso ler muito e com frequência; e que “escrever e falar bem” são características de um aluno que é bom leitor.

Palavras-chave: Crenças; Leitura; Ensino de leitura.

* Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, em 2008. Atualmente, é professora titular de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Contato: leticiafraga@gmail.com

** Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2004. Atualmente é docente da Rede Pública Estadual e Municipal de Ensino das cidades de Antônio Olinto e Lapa (Paraná). Contato: icedaml@yahoo.com.br.

Abstract: This text aims to present the result of a research about beliefs that teachers in service reveal about reading and reading teaching in mother tongue. The teachers that participate of the research work in elementary education and middle schools in cities of the interior of Parana. In the methodology we bases in Lüdke and André (1986), Barcelos (2001; 2004), Abrahão (2006). Theoretically, we discuss conception of literacy (KLEIMAN, 2002; 2004; SOARES, 1998), Reading (LOPES, 2006; OLIVEIRA, 2007) and beliefs (BARCELOS, 1995; 2000; 2001; 2004; 2006; SANTOS, 1996;). Among the beliefs that we find, we can highlight these ones: a) The work with reading is useful to teach grammar; b) the good reader speak and write well; c) In the school-book there isn't enough reading activities, so could be complemented.

Key-words: believes; reading; teaching reading.

Introdução

Este trabalho discute as noções de leitura e ensino de leitura em língua materna (LM) que manifestam professores de Ensino Fundamental e Médio das cidades de São Mateus do Sul, Lapa e Antônio Olinto (Paraná). Nesse sentido, partimos do princípio de que a concepção que os professores têm do que é leitura (e de como ela deve ser ensinada) é influenciada por suas crenças. Segundo Kern (1995), a compreensão do conjunto de crenças que professor e alunos manifestam dentro e fora de sala de aula é particularmente importante para que possamos compreender o processo ensino-aprendizagem de leitura em LM.

A escolha do tema se deveu ao fato de muitos estudiosos (SOARES, 1998; RITTER, 1999) acreditarem que tanto a *dificuldade em ler* (PITELI, 2006) quanto a *falta de leitura* (MARTINS, 2008) são as causas de incontáveis problemas de aprendizagem (KLEIMAN, 2002), de modo que “o ensino da leitura é fundamental para solucionar problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar” (PITELI, 2006, p. 16).

Logo, a proposta de se discutir este tema de pesquisa nada mais é do que a busca de respostas para muitas perguntas a respeito da

forma como a escola se organiza em relação às atividades de leitura e ao ensino de leitura, uma vez que é responsabilidade da escola oferecer aos alunos oportunidades para que seus alunos leiam; aliás, “essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano” (BRASIL, 1997, p. 41-42). Por outro lado, para que isso aconteça, é necessário que os professores estejam preparados para isso. Não é suficiente que os professores tenham boa vontade, se eles mesmos não têm o hábito de ler (MOREIRA, 2008; MARTINS, 2008) ou não dispõem de orientações e conhecimento de estratégias de ensino de leitura (CABRAL, 2005).

1 Fundamentação teórica

Teoricamente, julgamos importante, para esse estudo, fazer algumas considerações a respeito dos conceitos de letramento, leitura e crenças. As discussões sobre letramento se baseiam em Soares (1998) e Kleiman (2002; 2004); já a abordagem sobre leitura se apoia em Lopes (2006) e Oliveira (2007); enfim, a discussão sobre crenças se fundamenta em Santos (1996) e Barcelos (1995; 2000; 2001; 2004; 2006).

1.1 Leitura numa perspectiva de letramento: algumas considerações

1.1.1 Definição de letramento

Soares (1998) afirma que a noção de letramento surgiu a partir das mudanças que se deram, com o passar dos tempos, nos usos da leitura e da escrita¹. Segundo a autora, o termo letramento² veio “da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*”, que:

¹ Para uma distinção entre as noções de letramento e de alfabetização, ver Soares (2001).

² Para Soares (1998), Kato (1986) foi uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a usar o termo “letramento”.

[...] é o estado ou condição que assume aquele que aprende ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. (SOARES, 1998, p. 17)

A definição de Soares (1998) sofreu modificações com o passar do tempo. A princípio, a autora afirmava que “letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p. 47). Na seqüência, a mesma autora propõe uma ampliação do conceito, uma vez que este passa a dizer respeito, também,

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita [...], que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse. (SOARES, 2003, p. 91)

Definindo o uso da leitura e da escrita como práticas sociais, Soares (2003) afirma que letrado é o sujeito que sabe usar e interpretar vários gêneros textuais.

Já Kleiman (1998, p. 19), a princípio, definiu o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos para objetivos específicos”. Na seqüência, a mesma autora (KLEIMAN, 1998, p. 181) ampliou a definição ao estabelecer que o letramento pode ser entendido como o conjunto de “práticas e eventos relacionados com o uso, função e impacto social da escrita.”

Mas a mudança mais significativa na definição vai se dar quando esta passa a fazer referência aos eventos em que essas práticas são postas em ação. Pode-se dizer, então, que com o passar dos anos, surgiu, na área de Letras e Educação, não “uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfase na caracterização do fenômeno” (SOARES, 2002, p. 144).

Enfim, a concepção de letramento mais recente já não corresponde àquela descrita na década de 80, uma vez que a nova definição se reestruturou bastante. Por exemplo, os teóricos atualmente falam em “letramentos” ou “tipos de letramento” (como o digital, por exemplo) e não mais em “letramento”. Soares (2002, p. 146) chama a atenção para o fato de que as mudanças que a noção de letramento está passando se devem fundamentalmente às “novas e incipientes modalidades e práticas sociais de leitura e escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias da comunicação eletrônica”.

1.2 Ensino de leitura: breves considerações sobre a realidade escolar brasileira

Se, por um lado, a discussão sobre ensino de leitura na perspectiva do letramento é um avanço em relação aos posicionamentos teóricos que orientavam as práticas de ensino vigentes até as décadas de 70/80, por outro lado não podemos dizer que a mudança ocorrida teoricamente tenha acontecido na mesma intensidade e velocidade na prática, já que, ainda hoje,

A prática de leitura de textos se encontra desprovida de efeitos de sentido no leitor-aluno, servindo apenas como “*pretexto*” para o reconhecimento de unidades e de estruturas lingüísticas, ainda sob o império da concepção de leitura enquanto decifração. Observa-se, então, que, na prática de sala de aula, [...] é a leitura do professor, calcada na do livro didático, que se estabelece como a verdade única. Nesse tipo de aula o professor não se propõe discutir, argumentar com os alunos que apresentam interpretações diferentes da “*sua*”, mas direciona e monopoliza a compreensão. Assim, a voz do aluno apresenta-se como um eco da do professor. Não há espaço para ele se colocar livremente diante do texto, para refletir sozinho, tirar suas próprias conclusões, poder comparar sua leitura com a do professor e a dos colegas. (RITTER, 1999, p. 30)

Alguns autores (FREIRE, 1981; RITTER, 1999; CABRAL, 2005; MARTINS, 2008) afirmam que uma das principais razões de o quadro

ser este é porque o professor não é leitor e se ele não é leitor não pode formar leitores.

Em 2003, a situação motivou até, da parte do Governo Federal brasileiro, a proposição do projeto *Bolsa-Livro para professor*, cujo objetivo era fazer com que os professores desenvolvessem o hábito de ler. Este projeto foi sancionado, promulgado e, enfim, publicado como lei naquele mesmo ano (Lei nº 10.753/03) (MARTINS, 2008, p. 3).

Segundo Ritter (1999), a lei é necessária porque o professor, em geral, a) tem um repertório de leitura restrito e desatualizado; b) não lê e interpreta o que lê a partir do seu repertório, mas a partir da interpretação de outros (como do livro didático, por exemplo); c) mantém a sua prática de leitura ligada aos modelos tradicionais de ensino. “Como decorrência dessas afirmações, [deduzimos] que, *com esse perfil de leitor, a prática pedagógica do professor só pode ser ineficiente no ensino da leitura*” (RITTER, 1999, p. 34 – grifos nossos).

Para a autora, portanto, a relação entre *ser leitor e formar leitores* é necessária e direta, assim como para Freire (1981), que considera que, de modo geral, o professor não pode ensinar o que não sabe.

Enfim, como já dissemos, parece que todas as evidências se voltam para que a escola assuma efetivamente sua função de formadora de leitores (CUNHA, 2008), de modo que suas ações permitam que se obtenha sucesso nesse sentido, ou seja, não nos basta mais tentar, é preciso verdadeiramente conseguir formar leitores competentes. Por essa razão, “*seria importante um mutirão que, a curto prazo, ajudasse esses profissionais/educadores a, eles próprios, descobrirem a tal senha, e/ou se aperfeiçoassem com mediadores de leitura*” (CUNHA, 2008, p. 14 – grifos nossos). Para a autora, governo e também instituições de ensino superior privadas devem propor ou ampliar estratégias de formação continuada que deem conta de sanar essas falhas de formação dos profissionais que trabalham com leitura, seja por meio da promoção de “cursos, em vários níveis, de formação de gestores para a leitura, cursos de educação continuada com uma carga horária expressiva na área da leitura e da literatura, produção e, sobretudo, divulgação e aquisição de obras técnicas e de pesquisa sobre o assunto para esses profissionais” (CUNHA, 2008, p. 14).

Como se pode ver, é fundamental que a formação dos profissionais de Letras, pelo menos no que diz respeito ao ensino de

leitura, seja revista e repensada, considerando que cada vez mais pesquisas e estudos apontam a necessidade de que uma formação de qualidade deve incluir discussões sobre as crenças desses profissionais. Por essa razão é que o próximo item é dedicado ao tema.

1.3 Crenças

Neste trabalho, optamos por realizar nossa breve fundamentação teórica em crenças (sobre leitura, no caso) relacionando-a à questão da formação de professores, pois, como afirma Lopes (2006), “para os professores atingirem os objetivos de ensinar”, eles colocam, no dia a dia, nos seus planejamentos, *as suas crenças e essas influenciam a sua forma de ensinar e aprender* (LOPES, 2006, p. 12 – grifos nossos).

1.3.1 Definindo crenças

No Brasil, pode-se dizer que se realizam estudos sobre crenças desde a década de 80 (BARCELOS, 2004). A princípio, a maior parte das discussões dizia respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente de língua inglesa.

Atualmente, muitos estudos voltam-se à reflexão sobre crenças em LM, como é o caso deste trabalho.

Nesta pesquisa, adotamos a seguinte definição de crenças:

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências 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)³

No que diz respeito à importância dos estudos sobre crenças, estes são imprescindíveis porque podem nos auxiliar a compreender:

³ Essa definição se baseia nos trabalhos de Kalaja (1995); Kalaja e Barcelos (2003); Barcelos (2000; 2001, 2004, 2006) e Richardson (1996).

a) por que os alunos utilizam determinadas estratégias (e não outras) para aprender línguas (cf. HORWITZ, 1987; OXFORD, 1990; WENDEN, 1987 apud BARCELOS, 2006); b) por que o professor utiliza determinadas abordagens ou métodos de ensino (e não outros) (COTTERALL, 1995; WENDEN, 1991 apud BARCELOS, 2006); c) qual a natureza da relação que se estabelece entre as crenças dos professores e as dos alunos (HORWITZ, 1987, 1990; OXFORD, 1990; KUMARAVADIVELU, 1991; KERN, 1995; BARCELOS, 2000; 2003; GRADEN, 1996 apud BARCELOS, 2006); d) qual a relação que se estabelece entre as crenças e as atitudes dos professores.

Mas quais seriam as crenças que os professores manifestam sobre leitura? Segundo Moreira (2008), uma das mais comuns é a de que, quanto mais habilidades a pessoa tem nessa área, mais chances ela terá de alcançar um melhor nível social e um lugar mais privilegiado em seu campo de trabalho.

Se eu aprender a ler direito, quero ter mais estudo para poder arranjar um emprego com carteira assinada. Meu trabalho não dá garantia de nada (João). (MOREIRA, 2008, p. 80)

Para o autor, a própria sociedade ratifica essa crença ao exigir que no campo profissional, e mesmo na convivência ordinária, as pessoas coloquem em prática habilidades bastante desenvolvidas de leitura:

No meu trabalho, pedi ao gerente para ajudá-lo na separação de mercadorias por data de vencimento. Ele deu uma gargalhada e *disse que isso não era serviço para um analfabeto como eu*. Nesse dia não fui à escola [...] Fazia muito tempo que eu não chorava (Antônio). (MOREIRA, 2008, p. 71 – grifos nossos)

Para atender essa demanda social, levará vantagem (ao menos, terá amenizada a sensação de exclusão e discriminação em relação aos demais) o indivíduo que souber fazer uso da leitura, atendendo suas diversas funções e objetivos, nos mais diferentes ambientes da sociedade.

Para o sujeito que sonha em ser alfabetizado, acredita-se que o saber ler e escrever são tidos como um instrumento que credencia a aquisição de um emprego, ou a troca do atual emprego por um melhor, que propicie um salário melhor e que se goze de prestígio social. Saber ler e escrever é condição para *facilitar a sua locomoção numa cidade em que é necessário identificar desde os nomes e números de ônibus até identificar endereços*. Saber ler e escrever é indispensável para *ir fazer compras e comparar produtos similares*. Saber ler e escrever é poder *decifrar os códigos da língua sem precisar achar que está incomodando alguém*. Saber ler e escrever é *sentir autonomia em relação à comunicação em casa, no trabalho, na rua, na igreja, na escola dos filhos, nas leituras que sonha em realizar*. (MOREIRA, 2008, p. 82-83 – grifos nossos)

Mas este é somente um exemplo, bastante ilustrativo, é verdade, que, no entanto, é capaz apenas de dar uma pequena noção da complexidade que envolve a discussão do tema, que, obviamente, não pretendemos esgotar aqui.

Enfim, passaremos na sequência a discutir propriamente a pesquisa que realizamos, iniciando pela apresentação da metodologia empregada.

2 Metodologia

Esta seção tem o objetivo de apresentar a forma como foi realizada a presente pesquisa em termos metodológicos, descrevendo, dentre outras coisas, os professores participantes do estudo, os instrumentos e os objetivos da investigação. Tomamos como base as propostas de Lüdke e André (1986), Barcelos (2001; 2004) e Abrahão (2006).

2.1 A abordagem contextual

Segundo Barcelos (2001), os estudos sobre crenças podem ser divididos em três perspectivas: normativa, metacognitiva e contextual.

Nesta investigação, a metodologia usada é a da abordagem contextual. Nessa perspectiva, a mudança mais significativa é a que sugere que também se deve investigar, “por meio de observações,

entrevistas, diários e estudos de caso” (ABRAHÃO, 2006, p. 220), a relação entre crenças e ações⁴.

Segunda a autora, é por essa razão que se pode dizer que essa perspectiva enquadra-se na chamada abordagem pesquisa qualitativa, que é um “tipo de investigação [...] indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, idéias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 7).

Como já dissemos, o objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa que investigou as crenças que um grupo de professores, atuantes na Educação Básica nas cidades de São Mateus do Sul, Lapa e Antônio Olinto (PR), manifesta sobre leitura e ensino de leitura, a partir de sua experiência leitora pessoal e de sua prática docente.

Por essa razão, os professores participantes da pesquisa serão descritos a seguir, quando será descrito, também, o contexto em que esta se realizou.

2.2 Os professores-participantes da pesquisa e o contexto investigado

Segundo Barcelos (2000), não se pode realizar uma pesquisa sobre crenças de professores sem descrevê-los e contextualizar o meio em que vivem e trabalham, já que, para a autora, “as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos” (BARCELOS, 2000, p. 59).

Ao todo, dez professores participaram desta pesquisa. Estes trabalham em escolas estaduais e municipais nos municípios de São Mateus do Sul, Lapa e Antônio Olinto, todos situados no sul do Estado do Paraná. Para descrevê-los, fez-se necessário levantar algumas informações, de modo que solicitamos que cada professor – identificado por um pseudônimo⁵ – informasse os seguintes dados

⁴ Relação essa que era apenas sugerida nas abordagens normativa e metacognitiva (ABRAHÃO, 2006, p. 219).

⁵ Como prevê a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

pessoais e profissionais: idade, formação, escola(s) onde trabalha, localidade da escola(s) onde trabalha. Todos trabalhavam com a disciplina de língua portuguesa, nos níveis Fundamental e Médio.

O quadro a seguir resume o perfil profissional dos dez professores participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Perfil profissional dos professores-participantes da pesquisa

Professor(a), idade	Formação	Escola⁶	Cidade
(José) (27 anos)	Letras, com pós-graduação incompleta em Metodologia em Língua Inglesa e Portuguesa	A ⁷	Lapa/PR
(Elena) (48 anos)	Letras, com Especialização em Metodologia do Ensino	A B ⁸	Lapa/PR Antônio Olinto/PR
(Aparecida) (35 anos)	Letras, com pós-graduação em Metodologia de Ensino	A	Lapa/PR
(Maria) (53 anos)	Letras, com pós-graduação em Leitura e Interpretação textual	C ⁹	Antônio Olinto/PR
Lúcia (36 anos)	Letras, com pós-graduação em Língua Portuguesa	C	Antônio Olinto/PR
Fátima (34 anos)	Letras, com pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura	C D ¹⁰ E ¹¹	Antônio Olinto/PR São Mateus do Sul/PR

⁶ Todos os dados foram extraídos do site *Dia a dia Educação*, relativos ao ano de 2010, no link “Consulta escola” (<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/escola/index.php?PHPSESSID=2010072701225498>).

⁷ Colégio Estadual com 643 alunos matriculados.

⁸ Escola Estadual com 74 alunos matriculados.

⁹ Colégio Estadual com 674 alunos matriculados.

¹⁰ Escola Estadual com número de alunos matriculados não divulgado.

¹¹ Colégio Estadual com 2.125 matriculados.

Izabel (29 anos)	Letras	B	Antônio Olinto/PR
(Sofia) (37 anos)	Letras, com pós- graduação em Tecnologias Educacionais	A	Lapa/PR
(Anderson) (49 anos)	Letras, com mestrado em Teologia	A	Lapa/PR
Ana (34 anos)	Letras, com pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura	A F ¹²	Lapa/PR

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do trabalho

Expostos os participantes, dedicaremos a próxima seção a descrever o instrumento utilizado neste trabalho para levantamento dos dados: a entrevista.

2.3 Instrumento de pesquisa: entrevista

Como já afirmamos, esta é uma pesquisa de caráter contextual que propõe investigar a relação entre crenças e ações “por meio de observações, entrevistas, diários e estudos de caso” (ABRAHÃO, 2006, p. 220).

Dentre os instrumentos citados, optamos por utilizar a entrevista, que é bastante relevante no caso de um trabalho de natureza qualitativa, que envolve pesquisa de campo, como este. A entrevista é um instrumento importante, pois, por meio dela, podem-se obter respostas mediante perguntas diretas ao informante. Manter um diálogo com o participante torna mais fácil a tarefa de obter as informações que se desejam colher, pois, desse modo, pode-se observar não apenas o que estava sendo dito pelo participante, mas como era dito.

Para Barcelos (2001, p. 78-83), há vantagens e desvantagens em utilizar essa abordagem de pesquisa. Dentre as vantagens podemos citar a de permitir que os informantes usem suas próprias palavras, elaborem e reflitam sobre suas experiências de aprender; por outro

¹² Escola Municipal com número de alunos matriculados não divulgado.

lado, a principal desvantagem é a de apresentar uma visão parcial das crenças, as quais são investigadas somente por meio de afirmações dos informantes (e não por suas ações, o que é possível quando se usa a observação).

Neste trabalho, utilizamos a entrevista semiestruturada, que exige a elaboração de um roteiro de questões. A utilização do roteiro atendeu, inicialmente, à necessidade de submeter os informantes aos mesmos tópicos, mas possibilitou, também, que houvesse uma atitude flexível do pesquisador na situação de entrevista, permitindo-lhe: a) repetir questões até que se tivesse a garantia de que o informante a havia compreendido; b) retomar questões não respondidas satisfatoriamente, pelo fato de o informante se desviar com o relato de dados não pertinentes; e c) avaliar a necessidade ou não de suspender temporariamente a sessão de entrevista, em função do cansaço do informante, retomando-a posteriormente.

O roteiro de entrevista que propusemos possuía dezenove questões abertas, sendo que a última questão continha seis assertivas que os professores participantes eram convidados a comentar.

Algumas perguntas questionavam o professor sobre sua experiência leitora na infância e sobre suas leituras atuais. Por meio da análise das respostas a essas questões, foi possível identificar as crenças que o professor possui sobre seu perfil leitor e seu nível de leitura. Por meio de outras questões, procurou-se entender como o professor desenvolveu seu interesse e hábito de leitura (se é que desenvolveu) e quem foram seus incentivadores em relação à leitura (se é que houve incentivo da parte de alguém). Outras questões visavam a identificar a concepção de leitura dos professores-participantes.

Por outro lado, para investigar a metodologia utilizada em suas aulas de leitura, foram elaboradas algumas perguntas envolvendo vários assuntos relacionados à leitura, como a) a forma como o professor da pesquisa estimula seus alunos à leitura; b) a opinião dele sobre quem é responsável pelo desenvolvimento do hábito leitor dos alunos (a família ou o professor). Os professores também foram questionados sobre outros aspectos importantes relacionados ao trabalho com a leitura em sala de aula: a) como identificar um aluno leitor? b) qual a importância de realizar atividades de leitura? c) quais são e como se desenvolvem as atividades de leitura que o professor propõe em sala

de aula? d) como acontece o trabalho com interpretação de texto nas suas aulas?

Por fim, pediu-se aos professores que comentassem algumas afirmações, com o objetivo de saber o que eles acham sobre: a) quem deve escolher os livros que os alunos vão ler; b) se se deve ou não se deve impor leitura aos alunos; c) se se deve incentivar os alunos a ler atribuindo notas a essa atividade; d) o que se deve e o que não se deve ler; e) que tipos de textos e livros se deve ler e qual a quantidade de leitura se deve exigir do aluno.

Podemos dizer que a fase da coleta de dados foi um dos momentos mais difíceis desta pesquisa, pelo fato de que muitos docentes eram convidados a participar da pesquisa, às vezes até aceitavam, mas, depois, acabavam se recusando a conceder a entrevista. No entanto, apesar das dificuldades que tivemos no início do trabalho, conseguimos que dez professores aceitassem participar de todas as etapas do trabalho, tal como propusemos de início.

Enfim, consideramos que a opção por realizar uma entrevista semiestruturada foi positiva. Se utilizássemos um questionário, por exemplo, com perguntas fechadas, não seria possível “permitir que [os professores] usassem suas próprias palavras e metáforas, [já que] os questionários tornam difíceis investigar as crenças nos termos dos próprios alunos e professores” (BARCELOS, 2001, p. 78).

Por outro lado temos consciência das limitações de nosso estudo, considerando que utilizamos apenas um instrumento de levantamento de dados. Abrahão (2006, p. 229-239) defende que, mesmo que determinados instrumentos estejam ligados a determinadas abordagens de pesquisa (como são o questionário e a pesquisa quantitativa), a seleção de mais de um tipo de instrumento não só permite que se levantem mais dados (quantitativamente falando) como possibilita as chances de se encontrarem dados “que permitam atingir os objetivos propostos e responder às perguntas da pesquisa”, de modo que, talvez, a “fórmula ideal” não se concentre em apenas um instrumento, mas na combinação de vários, o que pode permitir que insinuações e sugestões iniciais sejam realmente confirmadas.

Depois de descrever a metodologia utilizada nesta pesquisa, passemos, na sequência, à análise dos dados e à discussão dos resultados. Em relação aos resultados encontrados, esclarecemos que não é nosso

papel, neste trabalho, julgar se as crenças dos professores estão corretas ou incorretas, pois consideramos que “as crenças não são obstáculos, mas as maneiras únicas que os professores têm de mostrar que são seres que pensam e que interagem a seu ambiente” (BARCELOS 2004, p. 136).

3 Apresentação dos dados: crenças sobre leitura

Nesta seção, apresentamos os resultados encontrados nas entrevistas com os professores participantes.

- A grande maioria dos professores participantes afirmou apenas que *lia ou não lia, conforme exigiam a escola e os professores*, sem se posicionar em relação a sua experiência, classificando-a como boa ou ruim. Quando muito, diziam que essa era uma atividade *muito difícil*.

(1) Então, *eu lia muito superficialmente, tinha muitas dificuldades de compreender a mensagem designada*. Até por sinal, quando eu li o “Memórias Póstumas de Brás Cubas” no ensino médio eu não entendi e detestei a obra, porém na minha graduação, por ironia do destino, fiz a trabalho nessa mesma obra. (José)

A afirmação de José demonstra que, mesmo depois de passado tanto tempo da chamada escolarização de massa, iniciada no século XIX (JUNG, 2007)¹³, ainda é possível ensinar e aprender leitura somente como decodificação, a qual não está necessariamente ligada à atribuição de sentidos ao texto. No entanto, um trabalho realmente eficiente com

¹³ Segundo Jung (2007, p. 82), “o objetivo maior da escolarização de massa era controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização. O desenvolvimento da escolarização pública passou a basear-se na necessidade de atingir uma nova forma de treinamento social, para transformar os trabalhadores domésticos ou rurais em força de trabalho operário. Para tanto, a alfabetização aliou-se a um processo de ensino-aprendizagem que salientava características comportamentais e morais, com a capacidade de decodificar e codificar símbolos escritos como um objetivo importante, mas secundário”.

leitura é o que considera que “ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes. [...] ler é reescrever o que estamos lendo” (SAVELI, 2007, p. 113).

- A grande maioria também afirmou que foi influenciada positivamente por professores que os incentivaram a ler:

(2) *Tive influência de um professor que falava de autores e títulos de livros indicava para leitura e depois discutia sobre o tema com a turma. Fiz também leitura e trabalho de algus clássicos da literatura que me lembro com carinho até hoje.* (Elena)

No depoimento de Elena, percebem-se outras associações frequentemente feitas em relação ao desenvolvimento do hábito da leitura: o aluno se tornará leitor se aprender a gostar de ler e se aprender a ler sem nem perceber que o está fazendo. No entanto, o que acontece em geral é que ler exige esforço, daí a importância de se “redefinir a concepção de leitura, não se limitando ao mais fácil. [Portanto] Para a escola cumprir sua função, é preciso acabar com a pedagogia do gostoso, com o utilitarismo e o reducionismo didático” (BRITTO, 2007, p. 65).

- Todos os professores entrevistados afirmaram que têm o hábito de ler (*jornais, revistas e literatura em geral*).

(3) Não consigo classificar. Gosto de Clássicos de Literatura Universal, Literatura Americana e Inglesa; Literatura Moderna também. Gosto de Paulo Coelho e literatura espírita, sou bem eclética. Mas, acima de tudo, Literatura Brasileira é claro. (Sofia)

A professora Sofia, a princípio, parece romper com a crença de que o conceito de leitura deve ser bastante restrito (*ler é somente ler os clássicos*), quando afirma que *lê de tudo, é eclética*. Desse modo, ela parece lidar com um conceito de texto escrito mais amplo, que se estabelece e se negocia culturalmente, em cada comunidade (JUNG, 2007, p. 90), que varia, portanto. No entanto, ao dizer “acima de tudo, literatura brasileira, é claro”, ela parece demonstrar um cuidado em deixar claro que não lê “qualquer coisa”, já que o ato de ler, para alguns, é praticamente “sagrado” (SILVA, 1993 apud SAVELI, 2007, p. 119).

• Para os professores entrevistados, *ler é viajar*, uma *forma de desenvolver senso crítico, uma forma de adquirir conhecimento* ou uma forma de *aprender a se expressar melhor oralmente e por escrito*.

(4) Ler é observar, obter informações, conhecimentos, analisar e refletir sobre diversos assuntos. O ato de ler é muito importante, pois faz com que o leitor consiga entrar no mundo de outrem, saber suas opiniões, suas formas de ver a realidade e construir sua própria ideologia sobre os assuntos lidos. Tudo o que nos cerca envolve a leitura, desde a marca de uma roupa, propagandas, livros, revistas, até os gestos de uma pessoa, podemos realizar uma boa leitura. (Fátima)

Fátima sintetiza, em seu depoimento, que considera que a leitura é uma atividade que proporciona desenvolvimento humano em diversos sentidos. É possível depreender, também, que a noção de leitura na qual a professora se baseia é bastante ampla, no sentido em que considera que é possível ler a palavra e o mundo, como instrumento de intervenção e participação social (BRITTO, 2007, p. 62).

• A grande maioria dos professores se considera leitora *porque lê bastante*; porque *tem senso crítico bastante desenvolvido* e porque *é alfabetizado*.

(5) Com certeza porque sempre estou lendo. Não conseguiria listar os livros que já li. Mas também, porque gosto de jornais e revistas. Até mesmo de histórias em quadrinhos. (Sofia)

(6) Sim, pois sendo alfabetizado leio mesmo que de maneira inconsciente. (Anderson)

Sofia define-se como leitora levando em consideração o critério da quantidade e da frequência (*estou sempre lendo/leio bastante*) e o da variedade de material que lê, sem, no entanto, entrar no mérito da qualidade do que lê e como lê, ou seja, para a escola, ainda é um grande desafio “romper com as práticas de leitura em que o ato de ler está submetido a mecanismos de decifração” (SAVELI, 2007, p. 114). Além disso, parte significativa dos professores argumenta que *é leitora porque é alfabetizada*, o que deixa bem claro que muitos ainda entendem que saber ler é relacionar letra e som de forma autônoma (CAGLIARI, 1997).

• A totalidade dos professores acredita que estimula, sim, seus alunos a ler por meio das seguintes estratégias: *fala sobre livros aos alunos, faz as crianças lerem, lê para as crianças, leva seus alunos à biblioteca, faz avaliação das leituras que exige e leva livros para a sala de aula.*

(7) Procuo sempre conversar com os alunos sobre a importância da leitura, comento sobre algumas obras que têm no acervo de nossa biblioteca para aguçar a curiosidade deles. (Aparecida)

(8) Procuo levar livros de poesia, gibis etc. para sala e realizo algumas avaliações sobre as obras lidas pelos alunos. (Aparecida)

(9) Eu os levo à biblioteca para que possam escolher. Não gosto muito de impor este ou aquele título, mas às vezes é necessário. (Sofia)

(10) Realizo algumas avaliações sobre as obras lidas pelos alunos. (Aparecida)

Os depoimentos dos professores sugerem que eles trabalham leitura sem levar em consideração que seu aprendizado se dá ao longo da vida do indivíduo e que não se aprende a ler só na escola. Um trabalho que considere a perspectiva do letramento, por exemplo, parte do princípio que os eventos de leitura podem se dar em qualquer lugar e hora e sempre envolvem aprendizagem (JUNG, 2007). Mas, o mais grave é que ainda nos deixamos levar por “aprendizagens tradicionais de leitura [que] colocam pouca coisa no lugar e, sobretudo, não têm quase nenhuma relação com a leitura e a escrita” (SAVELI, 2007, p. 123).

Portanto,

[É necessário] colocar a instituição escola numa outra direção quanto à organização de seu trabalho pedagógico. Tal direção deve adotar como princípio norteador a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, de maneira que as ações do ensino possam desencadear uma atividade reflexiva que permita à criança avançar em suas estratégias de questionamento da escrita. Evidentemente isso exige que a criança esteja envolvida

pelos mais variados escritos, exige encontrá-los, testemunhá-los e associá-los à utilização que os outros fazem deles, quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, de documentários, de obras de ficção. Tais procedimentos deixam claro que é impossível tornar-se leitor sem que haja uma contínua interação com um espaço onde as razões para ler sejam intensamente vividas, e ainda, onde a escrita seja usada não apenas para aprender a ler (SAVELI, 2007, p. 114).

• Para os professores, o bom leitor é *aquele que escreve melhor e fala melhor, é crítico; gosta de ler, sabe interpretar um texto.*

(11) Ele sabe se expressar muito mais e melhor, oral e na escrita também. (Sofia)

(12) É aquele aluno que: lê porque gosta; procura novas leituras; é crítico naquilo que lê; tem uma boa bagagem de conhecimento e capacidade argumentativa. (Ana)

Segundo os professores participantes da pesquisa,

Os alunos [podem ser] divididos em duas categorias: os leitores e os não-leitores. Essa divisão ideológica é reconfortante, pois justifica a existência dos alunos com dificuldades de aprender a ler. Muitas vezes, os/as professores/as não atentaram para o fato de que aqui está presente uma questão de cunho social, pois geralmente os inaptos para a leitura nascem entre as famílias mais pobres. Outra explicação mais sutil, mas não menos ideológica, é aquela que tenta justificar a existência de “*não leitores ou mau leitores*”, apoiando-se na “*falta de gosto pela leitura*”. Isto é, as crianças não teriam descoberto o prazer de ler, por isso não lêem. (SAVELI, 2007, p. 117 – grifos do autor)

A conclusão pode ter consequências sérias, pois leva o professor a pensar que os não leitores jamais poderão ser alçados a leitores, já que, se a sua condição é essa, a responsabilidade sobre isso é do próprio não leitor, que não se esforçou para deixar de sê-lo. Consequentemente, se “esforço, [...] sucesso econômico e [...] avanço na alfabetização estão,

necessariamente, relacionados, [...] a pobreza dos analfabetos passa a ser considerada culpa sua” (JUNG, 2007, p. 83), e não um problema social.

- Os professores acham que é importante trabalhar leitura, *porque a leitura é a base da aprendizagem de qualquer matéria.*

(13) Sim, porque a leitura é o princípio de toda a aprendizagem, quem lê e de forma adequada, terá muito mais facilidade na aprendizagem. (José)

O professor José demonstra que, em seu trabalho, ele considera que a leitura é mais do que “meio de comunicação, de expressão”. Segundo ele, por meio dela é possível acessar um “plano abstrato mais elevado” (SAVELI, 2007, p. 110). No entanto, fica a dúvida a respeito do que seria, no entendimento dele, *ler de forma adequada*. Já a observação de que *ler é a base para aprendizagem de qualquer matéria* nos permite considerar que “o ensino da leitura e da escrita é da responsabilidade da escola [como um todo] e que as práticas de leitura e escrita [devem] fazer parte das atividades de todas as matérias” (BRITTO, 2007, p. 65).

- Para trabalhar leitura, os professores acham que devem *estabelecer dia e horário certo.*

(14) Acontece toda 2ª feira. Uma vez por semana. Poesia. Leitura e análise dos poemas. A avaliação é feita de acordo com as produções feitas pelos alunos, a partir dos poemas. (Izabel)

Estabelecer um dia na semana e um horário específico para trabalhar leitura não deixa de ser uma forma de garantir que a atividade seja realizada. Pode-se discutir, no entanto, que é pouco tempo para que se possa desenvolver a “capacidade de ler [...] como instrumento de intervenção e participação social” (BRITTO, 2007, p. 62). Talvez a professora esteja se referindo a uma atividade em que há um pouco mais de liberdade por parte dos alunos no sentido de escolher o material a ser lido, se bem que ela afirma que o trabalho diz respeito a poesia e é avaliado formalmente. Fica a dúvida sobre que tipo de atividades Izabel desenvolve no restante da semana. Provavelmente, trata-se de

algo que ela mesma considera como algo menor (uma leitura como pretexto, por exemplo), a ponto de não ser referenciada por ela.

- O professor acredita que a melhor forma de definir se um texto é adequado aos seus alunos é *considerar o perfil da turma*.

(15) Você precisa conhecer o aluno e seu nível de entendimento, o interesse deles, se traz um assunto relevante para o momento, entre outros itens que faz com que o texto seja bem aproveitado pela maioria dos alunos, assim a leitura será feita com prazer e não pelo simples fato de decodificar os símbolos. (Lúcia)

Lúcia faz uma observação bastante pertinente, considerando que um dos equívocos da escola com relação ao trabalho com leitura e ensino de leitura é justamente o de não levar em consideração as preferências e dificuldades de cada aluno. Se é necessário construir “uma nova pedagogia da leitura que rompa com idéias estereotipadas sobre o processo de leitura”, de acordo com Silva (apud SAVELI, 2007, p. 118), o professor deve partir do “conhecimento [...] das circunstâncias de vida dos alunos, dos seus familiares e das condições concretas da escola”, ou seja, deve-se “*partir do que a criança já sabe*”, o que pressupõe considerar que a criança já sabe algo (SAVELI, 2007, p. 119 – grifos do original).

- A grande maioria dos professores usa o trabalho com textos para discutir questões gramaticais, *pois assim consegue fazer um trabalho mais contextualizado*.

(16) Contando com a ideia de que é num texto que o aluno absorve maiores aprendizados, sim. Uso muito textos ou trechos de textos com sentido e ensinamento, exemplificando o sentido do uso. Passo a parte as regras gerais e peço aos alunos que coloquem num quadro colorido essas regras para consultarem sempre que necessário. (Elena)

O depoimento da professora Elena é revelador daquela que, talvez, seja a função mais tradicional da leitura nas escolas brasileiras: a de servir de pretexto para trabalhar regras gramaticais normativas, ou seja, é comum que, na escola, a leitura sirva como atividade-meio, que

está a serviço de outro objetivo. Ainda “falta na escola um projeto político-pedagógico que tenha a LEITURA como um dos eixos norteadores de uma prática pedagógica interdisciplinar” (SAVELI, 2007, p. 109).

- Os professores escolhem os livros didáticos em função das atividades de leitura que estes propõem.

(17) Quando escolhemos o livro didático o primeiro item que olhamos são os textos. Os assuntos que eles trazem, como são apresentados e se são interessantes e relevantes para o aluno. Se os textos são desinteressantes o trabalho com ele ficará muito difícil e o aproveitamento, comprometido. (Lúcia)

- Os professores acham que devem analisar as atividades de leitura do livro didático e as complementar, *porque elas são meio fracas*.

As duas afirmações acima se complementam no sentido em que o professor manifesta que considera que o livro didático desempenha um papel central no ensino de língua portuguesa (SAVELI, 2007, p. 108), mesmo que este proponha atividades de leitura *fracas*. Neste caso, o professor afirma que sente a necessidade de complementá-las, mas, ainda assim, em geral, é pouco ousado em suas propostas e insiste em “atividade mecanicistas de treinamento e repetição”, talvez porque não se sintam seguros em exercer maior autonomia em função de sua “formação precária” (SAVELI, 2007, p. 108).

Enfim, o quadro a seguir sistematiza as principais crenças sobre leitura dos professores que participaram da pesquisa.

Quadro 2 – Sistematização dos resultados

Questão	Crenças sobre leitura e ensino de leitura
1 – Experiência leitora no Ensino Fund. e Médio	A escola nunca exigiu leitura, então não desenvolvi o hábito de ler. Em função disso, ler é muito difícil (60%) Minha boa experiência fez com que desenvolvesse o hábito de ler (40%).
2 – Prof. que influenciou (posit. ou neg.)	O professor pode influenciar positivamente (70%) O professor pode influenciar negativamente (20%) O professor não influencia (10%)
3 – Livros que leu na escola	Li mais que cinco livros (70%) – por indicação da escola (40%), por iniciativa própria (40%), não lembro (20%) Li menos que cinco livros (30%)
4 - O que mais lê?	Leio jornais, revistas e literatura em geral (100%)
5 - O que está lendo/acabou de ler?	Estou lendo ou acabei de ler livros da minha área de atuação (30%) Estou lendo ou acabei de ler livros de autoajuda e/ou best-sellers (70%)
6 – O que é ler?	Viajar (50%) Uma forma de desenvolver senso crítico (20%) Uma forma de adquirir conhecimento (30%) Uma forma de aprender a se expressar oralmente e por escrito melhor (20%)
7 – Você é leitor? Por quê?	Não, porque leio pouco (20%) Sim (80%) – porque leio bastante (50%); porque tenho senso crítico bastante desenvolvido (25%); porque sou alfabetizado (25%)
8 – Estimula os alunos a ler? Como?	Sim (100%) – pois falo sobre livros (60%), faço as crianças lerem (40%), leio para as crianças (30%), levo os alunos à biblioteca (20%), levo livros para a sala (10%), faço avaliação sobre leitura (10%)

9 – O prof. pode estimular o aluno a ler?	<p>Sim, o professor é o maior responsável (60%)</p> <p>O professor em conjunto com a família (40%)</p> <p>Escreve melhor e fala melhor (60%)</p> <p>É crítico (40%)</p> <p>Gosta de ler (20%)</p> <p>Entende o que lê, sabe interpretar um texto (20%)</p> <p>É reflexivo, curioso, criativo, tem entonação correta, tem mais interesse na sala de aula, está sempre lendo, é inteligente, tem iniciativa para ler (10%)</p>
10 – Quem é o bom leitor?	
11 – É importante passar atividades de leitura?	<p>É importante trabalhar leitura (100%), pois a leitura é a base da aprendizagem de qualquer matéria (80%); é assim que se desenvolve o hábito de ler (10%); é assim que se desenvolve senso crítico (10%)</p> <p>Faço um trabalho mais oral (50%)</p> <p>Estabeleço dia e horário certo para a atividade de leitura (40%)</p> <p>Trabalho com diversos gêneros textuais (40%)</p> <p>Passo filme (10%)</p>
12 – Como você trabalha leitura?	
13 – Essas atividades trazem resultados?	<p>Obtenho bons resultados (80%)</p> <p>Depende do gênero textual com que se trabalha (10%)</p> <p>Os resultados são um detalhe (10%)</p>
14 – O que é um texto adequado?	<p>Defino em função do perfil da turma (50%)</p> <p>Defino em função da indicação do livro (30%)</p> <p>Qualquer texto é bom (20%)</p> <p>Os alunos escolhem (20%)</p>
15 – Como trabalha interpretação?	<p>Seqüência de leitura (silenciosa ou em voz alta), debate e questionário (100%)</p>

16 – Usa texto p/ discutir gramática?	Sim (80%), pois aí o ensino é contextualizado (100%) Muito pouco (20%)
17 – Escolha do livro didático	O livro didático é bom se traz boas atividades de leitura (90%) O livro sempre precisa ser complementado (10%)
18 – Analisa as atividades de leitura do livro didático?	Sim, analiso e complemento-as, porque não são suficientes (100%)
19a – Ler é ler os clássicos	Não, ler é ler qualquer texto (50%) Não somente, mas inclusive, devem-se ler outras coisas (30%) Ler é ler qualquer texto (20%)
19b – Estimular os alunos a ler atribuindo nota para essa atividade	Nem sempre, às vezes deve-se cobrar, às vezes não (50%) Não, o aluno deve ler porque quer (30%) Sim, é a função da escola (10%)
19c – O professor é quem escolhe o livro que o aluno vai ler	Professores e alunos devem dividir essa responsabilidade (70%) O aluno é quem deve escolher o que quer ler (20%) O professor é quem deve escolher (10%)
19d – Todos devem ler a mesma quantidade de livros no ano	Não, cada um deve ler conforme seu interesse e capacidade (60%) Depende dos interesses do professor (20%) Seria bom se fosse assim, mas na prática não acontece (20%)
19e – Leituras devem ser evitadas, como a de gibis	Não existem textos a ser evitados, mesmo <i>textos-fraus</i> como os dos gibis (80%) Depende dos objetivos do professor (20%)
19f – Todos os alunos devem ler os mesmos livros	Não, cada um lê o que quer e o que consegue (90%) Depende dos objetivos do professor (10%)

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos resultados da pesquisa

De acordo com o que se pôde observar no quadro 2, pode-se concluir que a maioria dos professores foi leitora quando eram alunos na educação básica e, hoje, atuando na área da educação, tem “prazer em ler” diferentes gêneros textuais.

Sobre o ensino da leitura, alguns professores demonstraram que o trabalho de formar leitores é algo difícil, porque envolve não só o trabalho do professor, mas também questões econômicas, sociais e culturais que, algumas vezes, desmotivam o aluno no interesse e no hábito de ler.

Sobre o livro didático com que trabalham, os professores não se atêm somente à leitura dos textos que este traz. Para os professores, o material não dá conta das diferenças culturais, dialetais, nível de aprendizagem, de conhecimento e de comportamento dos alunos.

Já o aluno *bom leitor* é aquele que fala e escreve bem e, na opinião dos professores-participantes, é o professor quem deve modular e escolher os textos para leitura.

Considerações finais

O principal objetivo deste trabalho era discutir a noção de leitura e ensino de leitura em língua materna (LM) que manifestam professores de Ensino Fundamental e Médio das cidades de São Mateus do Sul, Lapa e Antônio Olinto (Paraná). Nesse sentido, partimos do princípio que a concepção que os professores têm do que é leitura (e de como ela deve ser ensinada) é influenciada por suas crenças.

Por meio das respostas às questões da entrevista foi possível levantar (de um modo geral) as crenças que os professores-informantes manifestam em relação à leitura e às atividades de leitura que eles relatam desenvolver em sala de aula.

Dentre as crenças levantadas, destacamos as seguintes:

- O trabalho com leitura serve para ensinar gramática;
- O bom leitor fala e escreve bem;
- O livro didático não traz atividades de leitura suficiente, por isso deve ser complementado.

Pretendemos, em estudos futuros, investigar as crenças por meio de um estudo de campo sob uma abordagem contextual mais ampla, ou seja, não só com a realização de entrevistas, mas também com

observações em sala de aula, por exemplo, ultrapassando a mera identificação das crenças, de modo que se possa levar os professores a reconhecerem-se como seres que possuem crenças, as quais necessitam, antes de tudo, ser reconhecidas e avaliadas, para que o professor se perceba como um pesquisador em constante autoavaliação.

Referências

ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das Crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: crenças no professor, no aluno e na formação dos professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1995.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach*. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – The University of Alabama, Tuscaloosa-AL. 2000.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 53-77.

CABRAL, Ana Nazareth Madureira. *Professoras leitoras nos anos iniciais do ensino fundamental: procurando entender as determinações desse processo*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CUNHA, Maria Antonieta da. Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa. In: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 2008. p. 30-35. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2010.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 79-106.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, Oxford, v. 5, n. 2, p.191-204, 1995.

_____.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 1, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.

_____. *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. *Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

LOPES, Márcia Oliveira Maciel. *Leitura: uma categoria híbrida – pistas dos discursos dos professores da Rede Particular e Pública*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006.

MARTINS, Maria Aparecida Sanches. *Formação continuada: por que os professores não lêem?* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2008.

MOREIRA, José Leonides. *O domínio da leitura e da escrita: por que não eu?* 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2008.

OLIVEIRA, Emilio Celso de. *Concepções, crenças e competências referentes à leitura, reveladas por professores (as) de matemática e o desenvolvimento de práticas de leitura em suas aulas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.

PITELI, Mirela de Lima. *A leitura em Língua Estrangeira em um contexto de escola pública: relações entre crenças e estratégias de aprendizagem*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2006.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. 2. ed. New York: Macmillan, 1996. p. 102-119.

RITTER, Cristina Buzato. *Em busca dos produtores de sentido na aula de leitura*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 1999.

SANTOS, E. D. *Certo ou errado? Atitudes e crenças no Ensino de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH,

Pascoalina Bailon de Oliveira. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 107-129.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. *Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas*. in: REUNIÃO DA ANUAL DA ANPED, 26., Poços de Caldas, 2003. GT Alfabetização, Leitura e Escrita. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003.