

## CRENÇAS E EXPECTATIVAS TECIDAS PELOS DOCENTES-ALUNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MESTRADO PROFLETRAS

---

LEANDRA INES SEGANFREDO SANTOS\*

LUZIA APARECIDA OLIVA DOS SANTOS\*\*

---

### RESUMO

O objetivo deste texto é apresentar um estudo qualitativo-interpretativista realizado com docentes de Língua Portuguesa da rede pública de ensino de Mato Grosso, ingressantes da primeira turma do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na UNEMAT/Sinop, com dados coletados por meio de questionários abertos. A partir dos estudos do letramento, das crenças e da formação de professores como agente letrador, discute-se como o grupo concebe conceitos de língua, linguagem, alfabetização e letramento(s), o papel da escola e do professor de Língua Portuguesa. Socializa-se como é a prática nas aulas de Língua Portuguesa e o que o grupo almeja a partir das reflexões propostas pelo Programa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa, Formação docente, PROFLETRAS, Crenças.

---

### 1. INTRODUÇÃO

É comum nos depararmos com manchetes em noticiários televisivos e impressos nacionais com declarações do tipo: “o desempenho dos alunos brasileiros não tem sido satisfatório”, “as crianças não dominam a leitura e a escrita”, “aumenta o fracasso escolar

---

\* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. Professora associada na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: leandraines@unemat.br

\*\* Doutora em Literaturas em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) - São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: luoliva@unemat.br

nas escolas públicas”, dentre outras. De fato, o panorama educacional brasileiro, por conseguinte, mato-grossense e sinopense, que nos dizem respeito neste estudo por se tratarem de contextos inter-relacionados ao contexto macro, não tem sido dos mais animadores no que se refere ao domínio das práticas de uso da língua.

Como partícipes do cenário educacional, filiados à área da linguagem, não podemos nos eximir da corresponsabilidade pelos dados veiculados. Em face dessa realidade, faz-se necessária, cada dia mais, a interlocução entre a Universidade e Escola em prol de mudanças. Destacamos, para este texto, duas ações: a elaboração e desenvolvimento de um projeto de ensino-pesquisa-extensão e um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), câmpus universitário de Sinop, um grupo de docentes ligados à Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL) elaborou um projeto intitulado “Multiletramentos e tecnologia: formação e prática docente” em parceria com o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) – órgão da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso responsável pela formação continuada dos profissionais da educação básica. Esse projeto tem como meta desenvolver uma investigação a partir de propostas de formação continuada assistida desenvolvidas com professores da rede pública de ensino.

No Mato Grosso, estado com extensões continentais, são poucos os programas de pós-graduação ofertados na área de Letras e Linguística. Em âmbito nacional, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior aprovou, em 2013, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) com a especificidade de atender aos professores de Letras em serviço no ensino público. A proposta inicial do programa contemplou professores da rede pública de ensino, que atuam especificamente no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º anos, na área de Língua Portuguesa. A UNEMAT é uma das instituições associadas com duas unidades de funcionamento, uma em Cáceres e outra em Sinop. Em Sinop, a unidade a que se propõe estudar aqui oferece 18 vagas e abarca 11 municípios do Estado. O sentido maior de participar de um Programa dessa envergadura está na função social que ele abriga em seu escopo ao priorizar a formação de profissionais que não tiveram acesso à pós-graduação *stricto sensu* depois de sua formação inicial.

Tem este estudo um caráter qualitativo interpretativista, desenvolvido com 18 professores-alunos (PA) que ingressaram na primeira turma do PROFLETRAS, em agosto de 2013. A coleta de dados deu-se por meio de questionário (Anexo 1), respondido no primeiro dia de aula (20/08/13), durante a aula da disciplina de fundamentos da Alfabetização e Letramento. Os PAs foram convidados a escreverem acerca de conhecimentos teórico-práticos que envolvem temas basilares do Programa, de modo que suas respostas pudessem oferecer subsídios para o corpo docente elaborar planos de ensino partindo desses pressupostos. Para a análise e interpretação, os dados foram organizados em blocos: conceitos dos temas (língua, linguagem, alfabetização, letramento, leitura, escrita); papel da escola e do professor de Língua Portuguesa; as tecnologias da informação e comunicação e o ensino; práticas de sala de aula e expectativas quanto à participação no Programa.

As reflexões tecidas aqui têm sustentação nos seguintes questionamentos: a) Como se caracteriza o grupo de professores-alunos ingressantes na primeira turma do Programa de Mestrado em rede PROFLETRAS?; b) Quais as crenças e expectativas do grupo acerca dos conceitos que envolvem direta e indiretamente o Programa, a saber, a língua(gem), a alfabetização e o(s) letramento(s) no ensino da Língua Portuguesa e Literatura?; e c) Quais desafios tais crenças e expectativas representam para o grupo de professores do PROFLETRAS/ Unidade Sinop, bem como para o Programa em rede nacional?

Além de caracterizar os professores-alunos do Mestrado, outro objetivo e, talvez, o principal para este estudo, consiste na compreensão da crença que estes têm da língua(gem), da alfabetização e do(s) letramento(s) e suas implicações para a docência na área de Língua Portuguesa. Além disso, os dados produzidos pela pesquisa darão suporte às dinâmicas formativas a serem engendradas no âmbito das ações do MULTFOR que têm como preocupação o ensino da Língua Portuguesa e Literatura em sua ampla dimensão, posto que o trato com o texto literário, inerente à língua, privilegia aspectos fundamentais das práticas de leitura e escrita na perspectiva do(s) letramento(s), por considerar que, dentre tantas nomenclaturas instituídas pelo sistema educacional, o texto literário tem sido posto como apêndice no trabalho com a língua.

## 2. CONCEITOS E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE DOCENTES DE LÍNGUA E LITERATURA

Os conceitos língua, linguagem, alfabetização e letramento são imprescindíveis para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que interferem nas práticas pedagógicas do professor de língua e literatura. Esses conceitos têm sofrido mudanças ao longo do tempo: acerca da língua, por exemplo, cabe ressaltar que pode ser compreendida desde estrutura, sistema linguístico, idioma, até instrumento heterogêneo de comunicação e interação social em que sentidos são construídos dentro de determinados contextos, quer sejam verbais ou não verbais, em que se considere ou não aspectos extralinguísticos. Koch (2002, p. 13-6) explica que a língua pode ser definida como representação do pensamento, em que o sujeito é falante individual, dono de sua vontade e ações; como estrutura, em que o sujeito é caracterizado por uma espécie de “não consciência”; e como lugar de interação, cuja noção de sujeito corresponde à entidade psicossocial.

Tradicionalmente, a língua é descrita como estrutura. Nessa perspectiva, a língua é compreendida como uma ação estática e individual, uma vez que a constituição do pensamento se dá tão somente na dimensão interior da mente, ou seja, sua externalização figura-se apenas como tradução das ideias do sujeito. Nesta acepção, o ensino de línguas pauta-se na normatização da gramática da língua, cuja ênfase incide no uso da linguagem praticada pelos falantes das camadas socioeconomicamente privilegiadas na sociedade, quando os atuais desafios estão em reconhecer e valorizar a diversidade sócio-linguístico-cultural, uma ação que questiona as práticas de leitura e escrita (letramentos) promovidas nas escolas contemporâneas (ROJO, 2009).

Menegassi et al. (2011), ao refletirem acerca de concepções de linguagem – à luz dos pressupostos defendidos por Bakhtin – pontuam que diferentes paradigmas coexistem, se inter-relacionam e se apresentam no contexto educacional. Os autores apresentam a linguagem como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação. A linguagem como expressão do pensamento, considerada a primeira visão de linguagem, toma a língua como unidade imutável.

Nessa concepção, “a aprendizagem da teoria gramatical é a garantia para se alcançar o domínio das linguagens (oral e escrita), sendo a leitura uma forma para exteriorizar o pensamento, avaliando-se o sujeito pela sua capacidade de expressar-se oralmente (MENEGASSI et al., 2011, p. 485).

Somente no início do século XX, com as ideias de Saussure (1997), essa concepção rompe com a tradição gramatical e surge a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. A língua é considerada um sistema de relações, ou, mais precisamente, um conjunto de sistemas ligados uns aos outros, cujos elementos não têm nenhum valor independente das relações de equivalência e de oposição que os unem. A língua é, pois, um sistema cuja estrutura se estuda a partir de um *corpus*, estudo que leva a uma classificação, a uma taxionomia dos elementos do sistema. É um código, um conjunto de signos que seguem determinadas regras, ou seja, a linguagem é concebida e usada com o objetivo de transmissão de mensagens, cuja ênfase está em postular a norma culta ou norma padrão. No tocante à língua portuguesa, a principal preocupação é com o ensino da forma mediante trabalho com as estruturas linguísticas.

A disseminação desse conceito de linguagem coincide, como bem lembrou Madeira (2005a), com mudanças significativas no contexto educacional brasileiro, com a expansão das escolas e, conseqüentemente, a oferta de ensino público, atingindo, assim, uma nova clientela que, por sua vez, requeria novas formas de se pensar e desenvolver o ensino. Tal fato influenciou as decisões que regiam os currículos, inclusive, o tratamento que era dado ao ensino de língua materna.

Nesse sentido, atualmente, a concepção de linguagem que tem circulado no meio acadêmico é entendida como interação, ação social, isto é, língua é um recurso linguístico que emerge de seu uso real, bem como os significados advindos desse uso.

Nesta concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.

De igual modo, os conceitos inerentes aos termos alfabetização e letramento têm sofrido alterações, devido à dinamicidade da linguagem e da sociedade. Uma visão mais restrita de alfabetização relaciona-se às habilidades de codificar e decodificar signos. Rojo, citando dados do Instituto Paulo Montenegro<sup>1</sup>, descreve que o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) define alfabetismo como “a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas” (ROJO, 2009, p. 43). O órgão apresenta quatro níveis de alfabetismo: o nível Analfabeto, em que o indivíduo não consegue realizar tarefas simples de decodificação de palavras e frases; o nível 1 – alfabetismo rudimentar – sendo o indivíduo capaz de localizar informações explícitas em textos muito curtos; o nível 2 – alfabetismo básico – que permite localizar informações em textos curtos; e, o nível 3 – alfabetismo pleno – em que o indivíduo já desenvolveu a capacidade de ler textos longos, relacionando partes, comparando dois ou mais textos, realizando inferências e sínteses (ROJO, 2009; BORTONI-RICARDO et al., 2010).

A emergência do pensamento interacionista em alfabetização tem desencadeado reflexões acerca dos processos que envolvem as práticas de leitura e escrita relacionando-as ao termo letramento. Para Soares (2003, p. 39),

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas de leitura e de escrita.

Street (2006, 2014) questiona a noção de aquisição de um letramento único e autônomo, uma vez que os usos e significados de ler e escrever são representados por diferentes modos em diferentes contextos sociais. Para ele, é preferível desenvolver a noção de práticas de letramento e advoga a favor do modelo ideológico de letramento. O significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos e essas práticas não são tecnologias neutras, mas estão associadas com relações de poder e ideologia. Assim,

“os processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia: eles são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes” (STREET, 2006, p. 475).

As práticas de letramento, compreendidas “como construções culturais, sujeitas a variações no tempo e no espaço” (BUNZEN, 2014, p. 7), precisam ser amplamente discutidas, inclusive nos espaços educacionais. Kleiman (2006), por exemplo, explica que os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita constituem o objeto de conhecimento dos estudos do letramento. Para ela, a escola é agência de letramento por excelência de nossa sociedade, por isso a necessidade da criação de espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas. Nesse sentido, faz-se necessário assumir os múltiplos letramentos da vida social como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos de ensino. Kleiman argumenta que o professor caracteriza-se como agente de letramento, mas para isso justifica ser necessária

[...] a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes (KLEIMAN, 2007, p. 21).

Ainda na linha de raciocínio acerca das práticas que formam leitores, estende-se a reflexão ao campo do letramento literário, discutido, entre outros teóricos críticos, por Cosson (2006). Os apontamentos do estudioso do letramento literário incidem nas estratégias que o docente poderá lançar mão para sustentar o trabalho com a leitura do texto literário em sala de aula. O percurso para esta finalidade passa necessariamente pelo exercício, pela experiência do eu e do outro: “podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (p.17).

Como desenvolver, então, essa experiência no âmbito da escola? Como a leitura do texto literário dentro dos muros escolares pode promover essa relação possível entre o eu e o outro do aluno? A primeira tentativa de argumento é observar em que dimensão encontra-se o texto na escola. Com referência às instituições públicas, o livro didático

adotado nem sempre abarca uma prática sustentada na formação do leitor, uma vez que são apenas fragmentos de textos, deslocados do sentido de pertença do aluno, com questões direcionadas que não desenvolvem o senso crítico e não dão a oportunidade dele exprimir sensações ou manifestar, muitas vezes, a recusa de determinados textos.

Com a leitura da obra na íntegra, é possível entrar em contato com o aprendizado atribuído à função da literatura, como aponta Compagnon (1999, p. 35), aludindo para o modelo humanista no qual “há um conhecimento do mundo e dos homens propiciado pela experiência literária (talvez não apenas por ela, mas principalmente por ela), um conhecimento que só (ou quase só) a experiência literária nos proporciona”. As observações da prática educacional, nesse sentido, têm levado a uma situação de “falência do ensino da literatura” (COSSON, 2006, p. 23). Os equívocos dessa ausência, visível a olhos nus, imprimem uma centena de páginas, a começar pela palavra ensino e sua relação com a literatura. De fato, ensina-se literatura? Ou ensina-se historiografia, história da literatura? O texto literário propriamente repousa sombrio nas estantes de bibliotecas (quando há), sem que os alunos possam tocá-los, ou se os tocam, com uma série de reservas.

Assim, Cosson (2006) discute o conceito de letramento literário como “uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (p. 23). A preocupação emerge com maior vigor do fato de que a escola privilegia, ainda, um modelo de estudo da Língua Portuguesa desvinculado da Literatura como se esta não pertencesse ao conjunto dos bens culturais de um povo falante de determinada língua. A gramática ainda ocupa boa parte das aulas em decorrência da necessidade de cumprimento de currículos estruturalistas que não levam à apropriação de fato das práticas de leitura e escrita na perspectiva do(s) letramento(s). Aliado a esse aspecto, encontram-se docentes com dificuldade de lidar com a linguagem literária, uma vez que suas características exigem um cuidado maior na elaboração do material e



uma leitura mais demorada para compreender os “bosques” pelos quais o leitor deverá trilhar.

Há alguns resultados sistematizados por pesquisadores e docentes adeptos ao letramento literário que merecem ser trazidos à luz dos espaços de debate para que contribuam na formação de docentes menos gramaticistas e mais abertos à formação humanista, como a proposição das sequências básica e expandida, de Cosson (2006). Há, também, os estudos organizados por Rezende et al. (2013) em que o olhar é especialmente dirigido à “perspectiva subjetiva da leitura”, entendendo que o leitor, oriundo de contextos diferentes, passa a fazer parte de uma comunidade escolar na qual se congregam “subjetividades múltiplas”. Há urgência em se repensar o espaço de inserção do texto literário no contexto escolar, uma vez que as teorias apresentadas como instrumentos para alavancar essa prática não têm dado resultados satisfatórios.

### 3. O ESTUDOS DAS CRENÇAS E (POSSÍVEIS) CONTRIBUIÇÕES

Em diversas áreas do conhecimento, pesquisadores têm se dedicado ao estudo das crenças que os indivíduos têm sobre si mesmos e sobre o que os cercam. Barcelos (2004, p. 125) afirma que uma das principais razões para investigação das crenças dá-se porque “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”.

Após revisão da literatura referente aos termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas, Barcelos (2004, p. 132) mobiliza duas observações gerais: a primeira é a de que “parece haver um consenso que crenças sobre aprendizagem de línguas, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender”; a segunda é a de que “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”.

Ao refletir acerca das implicações das crenças para o processo de ensino e aprendizagem de línguas e para a formação de professores, Silva (2007) assevera que estas permitem/incentivam a tomada de consciência, por parte dos futuros professores, de suas próprias crenças, e das crenças em geral. Os professores “trazem para seus cursos de formação e para as respectivas salas de aula, crenças e aglomerados de crenças adquiridas ao longo de suas experiências como aprendizes de línguas e às vezes como professores também” (SILVA, 2013, p. 19). Para o estudioso, essas experiências funcionam como filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas. O autor pondera, ainda, acerca da necessidade de se abrir espaço nos cursos de formação para a reflexão sobre as crenças e o processo de ensinar e aprender uma língua, uma vez que a reflexão posterior à conscientização das crenças ajudará o (futuro) professor a entender sua prática docente.

Barcelos (2007, p. 117) parte do pressuposto de que as crenças são uma forma de pensamento. Para ela, “todos nós seres humanos temos crenças e as desenvolvemos na interação e, por isso, pensamos coisas diferentes em determinados momentos de nossas vidas. Mudamos”. Ao refletir acerca da necessidade de considerar as implicações que afetam o ensino de línguas, a autora pontua que alguns aspectos podem se constituir em obstáculos à mudança: o primeiro deles é a própria natureza complexa das crenças, sendo que, quanto mais relacionadas com nossa emoção e identidade, e mais inter-relacionadas com as outras crenças, mais difícil mudá-las. O segundo é a relação crença e ação, que pode ser: de causa e efeito, em que as crenças exercem influência direta nas ações; interativa, em que crenças influenciam ações e vice-versa; e, hermenêutica, que situa o pensamento e as ações do professor dentro das complexidades dos contextos de ensino. O terceiro obstáculo é a influência dos fatores contextuais, tais como: rotina da sala, maneira de aprender dos alunos, material didático, políticas públicas escolares, disponibilidade de recursos, condições de trabalho, arranjo da sala de aula, exigências dos pais, da escola e da sociedade (BARCELOS, 2007).

Podemos citar ainda outros estudos realizados no Brasil acerca das crenças relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, como os

de Bunzen (2004), Figueiredo e Silva (2006) e Madeira (2005b). No trabalho desenvolvido por Bunzen (2004), por exemplo, que descreve crenças e valores sobre a escrita em manuais escolares de língua materna para o ensino médio, o autor aponta que “não podemos negar que as crenças e os valores sobre a escrita, veiculados e proclamados na esfera escolar, influenciam o modo como os professores e alunos agem dentro dessa instituição e fora dela” (BUNZEN, 2004, p. 20). De acordo com ele, as crenças e valores sobre a escrita, presentes no ambiente escolar e cristalizadas em muitos livros didáticos, favorecem, na maioria das vezes, uma visão de escrita mecânica e autônoma. “Não podemos negar”, afirma o autor, “que ao desenvolver uma imagem da escrita da escola, criamos uma representação social para aquele aluno que é visto como um “sujeito incapaz de escrever” e para o professor de língua materna, que deve dar subsídios para que aquele aluno consiga se tornar um cidadão mais preparado através das práticas de redação escolar” (BUNZEN, 2004, p. 31).

O estudo de Madeira (2005b) investigou crenças de professores de língua portuguesa acerca do papel do ensino da gramática. A exemplo deste estudo, os sujeitos de pesquisa selecionados pelo autor também foram professores da rede pública de ensino participantes de um programa de formação continuada dos profissionais de ensino de Língua Portuguesa. Madeira (2005b, p. 36) verificou que os sujeitos envolvidos questionam o ensino regido pelo modelo gramatical tradicional e, “apesar de não tão profundamente envolvidos com os estudos linguísticos, colocam-se abertos a reconsiderações e a questionamentos de concepções antigas de ensino e aprendizagem”, evidenciando esforços por mudanças das práticas em sala de aula.

Figueiredo e Silva (2006), por sua vez, investigaram crenças de professores e alunos da rede pública de ensino acerca da correção de erros em aulas de língua inglesa. Embora o estudo não trate especificamente do ensino de língua portuguesa, os resultados obtidos pelos autores nos permitem afirmar que experiências vividas pelos professores enquanto aprendizes de línguas influenciam sua prática cotidiana em sala de aula. Nesse sentido, Figueira e Silva defendem a importância de promover situações formativas que mobilizem os professores a conhecer, refletir, discutir e questionar suas crenças.

#### 4. QUEM SÃO E O QUE PENSAM OS INGRESSANTES DO PROFLETRAS NA UNEMAT/SINOP

Dedicamos esta seção para apresentarmos o grupo de professores-alunos da primeira turma do Programa PROFLETRAS da UNEMAT/Sinop, o desenvolvimento das ações destinadas à mudança da prática educacional, bem como o perfil e as crenças que trazem consigo mediante a formação inicial e sua experiência como professores.

##### 4.1 PERFIL DOS PROFESSORES-ALUNOS

Os 18 aprovados que compõem o grupo de ingressantes da primeira turma do Mestrado PROFLETRAS são professores efetivos da esfera estadual e municipal. Três atuam somente na rede municipal; um com afastamento total e dois sem afastamento. Dos 11 que atuam somente na esfera estadual, cinco encontram-se em estágio probatório, o que os impede de obter afastamento para qualificação. Seis possuem afastamento parcial de 50% da carga horária. Uma, que atua com 60h, está em regime probatório de 30h e obteve afastamento das 30h do outro regime em que está efetivada. Quatro são profissionais das duas esferas, distribuídas em 30h de âmbito estadual e 20h de âmbito municipal. Destes, um obteve afastamento total do município, um com redução parcial. Dois estão em estágio probatório na rede estadual, sem afastamento. Não obtiveram afastamento do município por este não ter interesse e alegar falta de verba para substitutos. Os que não obtiveram afastamento, por motivos diversos, conciliam trabalho e estudos.

Os professores-alunos têm entre 24 e 45 anos, com média de idade de 35 anos e lecionam entre 4 e 16 anos – a maioria, em média, 12 anos – cujas experiências vão da Educação Infantil ao Ensino Médio, em que lecionam/lecionaram Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, História, Geografia, Artes, Educação Física, Ensino Religioso, dentre outras disciplinas.

São profissionais com experiência em sala de aula, o que facilita as leituras e os debates no entorno das questões de ordem educacional. Mais que a preocupação com o conteúdo de cada disciplina, os

professores-alunos direcionam para um trabalho voltado ao como fazer, envolvendo a prática subjetiva e respeitando-a, mas debatendo a presença de novos elementos da teoria e da crítica, direcionados ao uso das novas tecnologias, por exemplo, que contribuirão para repensar o exercício cotidiano do fazer escolar.

Todos possuem Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Língua Inglesa ou Língua Espanhola) e suas respectivas Literaturas. Sete deles formaram-se em instituições privadas e os demais em instituições públicas de Ensino Superior, dentre elas a UNEMAT com dez professores-alunos. Apenas a ingressante mais jovem não possui especialização. Os demais já cursaram de uma a três especializações nas mais diversas áreas, como por exemplo: Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Língua Portuguesa e suas Literaturas, Gestão Escolar, Educação de Jovens e Adultos, Psicopedagogia, Alfabetização, Educação Infantil e Especial, Uso das TICs, para citar apenas algumas. 11 deles afirmam ter estudos em cursos livres de idiomas, nas áreas de Língua Inglesa (a maioria deles) e Espanhola.

Está impresso nos dados acima o caráter formativo e a necessidade premente de formação *stricto sensu*. Como já mencionamos, a região que o Programa contempla oferece poucas opções. Isso posto, considera-se que as distâncias geográficas do Estado de Mato Grosso impõem a determinados profissionais da Educação Básica um recuo na formação deste nível. Ainda considerada a dimensão geográfica do Estado, os professores-alunos são provenientes de onze diferentes municípios: Aripuanã, Colíder, Guarantã do Norte, Juara, Juína, Matupá, Nova Mutum, Sinop, Sorriso, Terra Nova do Norte e Várzea Grande. As distâncias que separam os locais onde os mestrados residem da unidade do PROFLETRAS em Sinop variam de 80 a 700 quilômetros (em média 300 km) e, não raramente, são estradas sem pavimentação asfáltica, o que dificulta o acesso, pelas quais as viagens podem levar até 30 horas.

Levadas em consideração a questão da distância e a exequibilidade do Programa, houve necessidade de se ajustar o cronograma de execução das aulas para que todos fossem contemplados em suas individualidades e não tivessem prejuízo na formação.

**FIGURA 01:** PROCEDÊNCIA DOS PROFESSORES-ALUNOS.



#### 4.2 OS PROFESSORES-ALUNOS E SUAS CRENÇAS

Acerca dos conceitos de língua e linguagem, os professores-alunos registram diferentes interpretações. Entretanto, há um consenso entre eles de que linguagem é toda forma de comunicação que envolve processos de interação, conforme evidência o excerto 1, proveniente do questionário:

(01)

É todo e qualquer meio de comunicação utilizado pelo ser humano para exprimir angústias, vontades ou para criar vínculos de amizade. Pode

ser oral/verbal (fala e escrita) ou não verbal (sinais, mímicas, placas, gestos). A linguagem é essencial para a vivência humana. (PA1)<sup>2</sup>

Ao exporem o que pensam sobre linguagem, dentre os 18 registros, alguns termos se destacam. Para eles linguagem é: interação, comunicação, processo, relação social. Percebemos, pois, que as crenças sobre a linguagem que aparecem na crença manifestada por eles coadunam com a concepção de linguagem descrita por Bakhtin (1999) e Madeira (2005a), como recurso que emerge do uso no social a fim de que os indivíduos possam, por diferentes modos, se comunicarem.

A língua é compreendida e concebida como uma das ferramentas da linguagem, um código usado na escrita e oralidade; trata-se de um complexo sistema de signos.

(02)

São os códigos verbais escritos e falados, convencionados por um grupo social para estabelecer a comunicação e interação entre seus representantes. (PA6)

(03)

É um processo comunicativo em que é necessária a interação social de todo um grupo que esteja inserido em um processo contínuo de transformação e interdependência linguística, sendo como fator de atuação as variedades sociais, históricas, geográficas, situacionais e interacionais em detrimento do código estabelecido pela Nação, ou seja, em nosso país a LP. (PA5)

Vemos que a língua não é compreendida como mera estrutura fixa. O código é visto como elemento determinante da identidade linguística de um povo em constante movimento intercultural que impulsiona o falante a interagir em diferentes situações de comunicação, dadas a partir do encontro da diversidade linguística oriunda do processo de colonização que intersecciona as diversas facetas sócio-linguístico-culturais impressas na história de vida dos mestrandos que ocupam este contexto específico.

O conceito de alfabetização é entendido como codificação e decodificação de sinais ou códigos:

(04)

É a decodificação da língua, que dá ao indivíduo a (re)conhecer códigos da escrita. (PA2)

Embora as crenças apontem descrição mais restrita do termo, é possível observar que, mesmo antes de serem submetidos às leituras e discussões em sala, já vislumbravam a alfabetização como um processo mais amplo do que apenas reconhecimento de letras, sinais, dentre outros. As respostas abaixo exemplificam o alargamento das habilidades de (de)codificação para instrumentalização do uso da língua escrita:

(05)

É a capacidade de reconhecer as letras do alfabeto, numerais, sinais gráficos com seus devidos significados. É dar sentido a escrita de forma global e coerente. (PA12)

(06)

O conceito de alfabetização é bastante complexo, porém, podemos entendê-la como a aquisição do ato de saber ler e escrever de forma não automática, sabendo, o feitor ou escritor, decodificar o texto a sua frente e, para tanto, é preciso prática, pois, segundo o poeta, “o maior analfabeto é aquele que sabe ler e não lê”. (PA18)

Essa visão mais ampla do termo alfabetização emerge, também, na compreensão expressa sobre o termo letramento. Os mestrandos são uníssomos ao afirmarem que o letramento refere-se às práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, uso da linguagem em práticas sociais. O excerto abaixo imprime essa assertiva:

(07)

Letramento vai além de codificação, está relacionado à compreensão de mundo, às experiências, às práticas sociais. O letramento busca um cidadão crítico que se impõe à sociedade e que busca melhorar e dar opiniões sobre o que se passa na sua realidade. (PA12)

A partir das informações elencadas nos aspectos acima analisados em relação ao letramento, nota-se que ainda se faz presente a concepção mais restrita do termo, num nível rudimentar, em que o indivíduo se



apropriada do saber do outro, entretanto sem o posicionamento mais crítico, sem se perceber como sujeito passível de provocar mudanças no letramento do outro por meio do conhecimento de língua escrita. No fragmento 07, o letramento insere-se no modelo ideológico defendido por Street (2006, p. 475), no qual o indivíduo atua em “instituições e concepções sociais mais abrangentes”, posto que permeia o aspecto da cultura e, especificamente, as relações de poder resultantes do nível de letramento de cada um. Ainda nesta configuração, há que se destacar o letramento no contexto escolar, em que o indivíduo se empodera para uma efetiva atuação na realidade em que se situa.

No item proposto pela pesquisa acerca do papel da escola no ensino de LP, há um consenso em torno de sua importância, porém no que lhe compete à função no campo do ensino, há certas incongruências nas concepções. A saber:

(08)

Deveria primar pelo conhecimento de mundo que o aluno já possui. (PA1)

(09)

Ensinar o bom uso da nossa Língua Portuguesa, para que o indivíduo a utilize de forma correta nas situações necessárias, na oralidade e na escrita. (PA2)

Nota-se que não há unidade no papel direcionado à escola como intermediadora entre o universo linguístico oriundo da comunidade externa e o que tem para oferecer como complemento ao saber que já possui. Observa-se, também, que é corrente, ainda, a concepção do certo/errado atribuída à escola como legitimadora do “correto”:

(10)

Precisa ensinar os alunos como se escreve convencionalmente correto, essas práticas de ensino da escrita deverão ocorrer dentro das práticas sociais de uso da escrita. (PA14)

Essa concepção do ensino de línguas assumida pela escola retrata o trabalho pedagógico em que a língua e a linguagem são tomadas como

elementos de negação da diversidade sócio-linguístico-cultural dos estudantes que, na atualidade, encontram-se expostos à multiplicidade de gêneros discursivos em diferentes formatos e suportes digitais, bem como em diferentes registros linguísticos ou estilos, mostrando uma contradição em relação à perspectiva de linguagem assumida anteriormente.

Dentre os entrevistados, alguns assinalam para uma atitude interacionista da língua quando se referem ao papel da escola, conforme elucida o seguinte fragmento:

(11)

É capacitar o estudante a fazer uso da leitura e escrita da Língua Portuguesa em seus mais variados contextos, ou seja, o estudante deve ser levado a reconhecer as linguagens, bem como os gêneros textuais em seus diversos contextos e funções. A escola não tem conseguido desempenhar bem este papel, por inúmeros fatores que concernem a ela e fora dela. (PA9)

Diante dos posicionamentos dos mestrandos, observa-se que são cientes da importância do ensino de LP, no entanto, quando se trata de apontar a função da escola na formação do indivíduo letrado, emerge um pensamento radicado nos paradigmas da escola de enfoque técnico (GÓMEZ; SACRISTÁN, 2000) que desvincula o ensino da Língua Portuguesa de sua prática social cotidiana. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa propriamente, há uma abertura maior enquanto habilidade de uso e não apenas descrição sistemática de normas. Nesse sentido, ensinar Língua Portuguesa:

(12)

É proporcionar possibilidades de comunicação oral e escrita, buscando por meio de leituras, debates, produções, despertar um posicionamento reflexivo e crítico no aluno. (PA4)

(13)

É envolver os estudantes nos usos reais da língua, uma língua realmente praticada no dia a dia em suas diferentes situações. Ensinar LP é apresentar aos estudantes e praticantes da língua os gêneros textuais, os quais abordam textos autênticos que fazem sentido a eles. (PA9)

No entanto, há excertos que se encontram arraigados na crença de que o ensino da língua pressupõe sua sistematização, aludindo à norma culta como modelo:

(14)

Mostrar aos estudantes que a norma Culta não é para uma elite privilegiada. Que é possível empregá-la no cotidiano juntamente com as variações linguísticas. (PA6)

(15)

Ensinar a escrita padrão sem discriminar variedades linguísticas, deixando claras “as formas de dizer” nos diferentes ambientes sociais, a ler e produzir diferentes gêneros textuais, fazendo da gramática uma aliada na produção de bons textos e não lista de regras em que o aluno não saiba usá-las. (PA14)

Nota-se acima que as variedades linguísticas são consideradas em seus diferentes espaços, mas alude, também, ao fato de que a funcionalidade da língua pode estar vinculada à aprendizagem da gramática de maneira contextual, o que contribuiria com o ensino da escrita e da leitura sem a incidência no ensino da gramática isolada. Notam-se traços perceptíveis, ainda que nuançados, de uma formação que entende a língua como um instrumento adaptável dentro e fora da escola. Valoriza-se a variação, mas não se desvia o olhar da gramática, como se houvesse uma língua para ser usada na escola e outra para ser praticada socialmente, descartando-se a norma culta como uma dessas variedades.

No que compete ao papel do professor de LP, os dados apontam para questões mencionadas no item anterior. Permanecem, ainda, crenças relacionadas ao ensino de décadas passadas em que a ação do professor é a responsável pelo desenvolvimento linguístico do aluno. Abaixo, alguns depoimentos em que está cindida a ideia de a escola fornecer modelos de uso da língua, por isso cabe ao professor de LP a tarefa:

(16)

O papel do professor de LP é proporcionar aos alunos a compreensão de todos os mecanismos necessários para o uso correto, na oralidade e na

escrita, da LP. Para que este a utilize na forma padrão em determinadas situações que a exigem assim. (PA2)

(17)

Mostrar as possibilidades de uso da língua, as formas que a constituem e criar alternativas para que o educando se torne um usuário competente. (PA15)

As expressões “uso correto”, “Língua Portuguesa padrão” e “as formas que a constituem” deslizam para um pensamento que “orientou muitos professores, na década de 60, a realizar uma prática preocupada com o ensino de conceitos normativos, voltados para o domínio da metalinguagem, centrando o processo de ensino na transmissão de conhecimentos”, conforme aponta Menegassi et al. (2011, p. 482). Há, por outro lado, vozes que despontam para um olhar mais abrangente, com perspectiva de mediar a construção do conhecimento linguístico:

(18)

Mediar, estimular, promover um ensino de LP que não seja excludente, que respeite as variedades linguísticas, que fundamente o aluno em processos de escrita e oralidade. (PA4)

(19)

Contribuir para a construção e identidade do educando quanto à formação do leitor/escritor em suas práticas sociais, em consonância a interatividade e situações de comunicação. (PA5)

(20)

Propor atividades de reflexão-ação sobre uso das linguagens e saber que produções dos alunos não devem servir apenas para correção de normas gramaticais. (PA11)

Os excertos sinalizam que o papel do professor de LP volta-se para o ensino-aprendizagem proposto por Bakhtin (1999), como visão dialógica da linguagem, elevada de um campo em que os sujeitos interagem diante de ações sociais nas quais lhes são exigidas situações de comunicação reais, interligadas e associadas a diferentes vínculos, sejam de ordem argumentativa ou narrativa. As habilidades desse sujeito

passam, portanto, por estratégias de ensino que os insiram em práticas que lhes façam sentido enquanto uso da língua para se apropriar de conhecimentos universais e se comunicar dentro de seu círculo social.

Acreditamos que tais crenças interferem diretamente nas práticas desenvolvidas pelos docentes, bem como os anseios que possuem como mestrandos do PROFLETRAS. É o que passamos a descrever na sequência.

##### 5. AS AULAS DOS PROFESSORES-ALUNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO ELES PRÓPRIOS E SUAS EXPECTATIVAS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Falar e/ou escrever sobre as próprias práticas caracteriza-se um importante exercício de reflexão. Evidenciamos o reconhecimento de vários dos mestrandos de sua condição de “professor gramaticista” ou de “professor tradicional”. Os que ainda assim se julgam têm consciência de que este perfil de professor não atende às demandas de formação do aluno para atuar como cidadão ativo no contexto contemporâneo:

(21)

Apesar de procurar incorporar os conhecimentos sobre o ensino da LP na atual conjuntura, as práticas tradicionais, como centrar atividades na figura do professor, ainda têm persistido, mesmo porque não considero fácil o processo de tornar o aluno um sujeito criador. (PA15)

Entretanto, a maioria dos professores assume que realiza uma prática que vai ao encontro das discussões mais recentes de como se almeja que as aulas sejam, a saber, dinâmicas, interativas, em que as práticas de leitura e escrita são potencializadas por atividades organizadas na perspectiva de desenvolvimento de sequências didáticas de trabalho com diferentes gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Muitos deles afirmam usar o livro didático apenas como suporte no desenvolvimento das aulas:

(22)

Muitos professores costumam ater-se apenas ao livro didático e gramática. Mas costumo levar textos que estejam de acordo com a realidade

dos alunos e tento trabalhar a compreensão da leitura, questionamentos, fazê-los expressar pensamentos sobre o assunto e refletir. (PA08)

Dentro do conjunto de dizeres em relação à prática em sala de aula, há dados que suscitam um aspecto particular. Há ausência total de vínculo da Língua Portuguesa com a literatura no ensino fundamental. Todos os pesquisados responderam as questões referentes à língua sem mencionar a literatura como um meio de formação do leitor. O termo letramento literário não ocorre em nenhum fragmento da pesquisa, o que leva à compreensão de que tal conceito ainda não foi introduzido no universo reflexivo dos professores-alunos do programa em leitura.

Por fim, compartilhamos as expectativas dos professores-alunos ao ingressarem no Curso. Estas, por sua vez, manifestam interesses formativos nas esferas pessoais e profissionais. Esperam que o Curso os possibilite a construção dos fundamentos teóricos e metodológicos com vistas ao aprimoramento da atuação profissional na área da linguagem, sobretudo na compreensão das práticas de letramento, e que estas possam potencializar a dinamicidade própria do ensino de línguas, conforme palavras de PA6, ou, ainda, possibilitar a construção de um repertório de conhecimentos inerentes à futura atuação profissional na Educação Superior. Há uma forte crença de que as aulas no PROFLETRAS auxiliarão para minimizar o abismo que dizem existir entre a teoria e a prática. É visível uma preocupação dos mestrandos para melhorarem suas práticas em sala de aula:

(23)

Interesse pessoal e profissional; espero que os estudos auxiliem na construção de novas possibilidades de trabalho na escola, que dê embasamento teórico necessário e que acima de tudo consigamos relacionar teoria e prática de sala de aula. (PA11)

Outro ponto que chamou a atenção foram as expectativas quanto à interação com os colegas. A aproximação de profissionais de diferentes contextos de ensino durante o Curso proporcionará um tempo/espço profícuo para compartilhar experiências e ideias que subsidiarão possíveis mudanças em suas próprias práticas e, até mesmo, “romper com práticas já cristalizadas”, conforme afirma PA15.

Ademais, asseguram que querem contribuir com a escola onde atuam, compartilhando com os colegas, o trabalho e as vivências formativas promovidas no Curso, por isso, ávidos, esperam por “experiências inovadoras” (PA18).

(24)

Aprender um pouco mais, interagir com os professores do PROFLETRAS, com os colegas. Trocar ideias, opiniões, essa interação é de suma importância para nosso conhecimento, pois com isso crescemos, evoluímos intelectualmente e tudo o que aprendermos será importante para nosso papel lá no dia a dia com nossos alunos, lá no chão da Escola, bem como na nossa vida particular porque sempre é bom aprender, estar em constante movimento. (PA13)

O percurso feito acima instaura uma série de questionamentos que ultrapassam as fronteiras da qualificação profissional em nível de mestrado concernente à atuação em sala de aula na área de Língua Portuguesa. Para os mestrandos, o curso em questão caracteriza-se tanto como um *locus* privilegiado de socialização de saberes e trocas de experiências tanto quanto sinalizam suas argumentações. O que interfere nesse contexto é que os saberes gerados durante o processo de qualificação e as partilhas com outras experiências, não subsistem às conjecturas impostas pelo sistema que, muitas vezes, engessa a prática docente nos limites da estrutura organizacional da escola. É necessário, pois, uma ativa percepção dos liames desse contexto, para, a partir disso, atuar numa efetiva mudança de paradigma nas práticas de letramento.

## 6. IMPLICAÇÕES E DESAFIOS

Neste estudo, fizemos o levantamento das crenças do grupo de ingressantes no Programa PROFLETRAS, na UNEMAT/Sinop como uma das ações de pesquisa do Projeto Interinstitucional MULTFOR. Por questões relacionadas a espaço, aqui limitamo-nos a pontuá-las, sem, entretanto, buscarmos entender porque os alunos possuem tais crenças, sua origem e o papel que algumas delas exercem no processo de aquisição de línguas.

O conjunto de dados produzidos pela pesquisa aponta complexos desafios tanto ao Programa quanto ao Projeto, posto que o ensino da Língua Portuguesa e Literatura está para além das práticas de linguagem que reafirmem a negação da diversidade linguístico-cultural do falante da língua materna. Reconhecer e valorizar os múltiplos letramentos literários no ensino de Língua Portuguesa e Literatura favorece que os estudantes da Educação Básica tenham a efetiva participação no uso de diferentes formas de linguagens e usos das línguas, com vistas à apropriação de novos repertórios de conhecimentos linguísticos e, ao mesmo tempo, potencializa o desenvolvimento das proficiências leitoras e escritoras. No dizer de Rojo (2009, p. 119), para que os estudantes desenvolvam as competências básicas exigidas, na atualidade, faz-se necessário “o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista”.

A pesquisa demonstrou, por meio dos dizeres dos professores-alunos, um panorama do que se tece no Estado de Mato Grosso em relação à prática docente na área de Língua Portuguesa. Mais que estratégias para alavancar a melhoria das práticas de letramento escolar, torna evidente um quadro propulsor para os docentes da Universidade no que compete ao movimento de reflexão entre o fazer docente dos diferentes contextos educacionais e o diálogo instalado no âmbito da pesquisa e da intervenção caracterizados na proposta do programa.

Diante dessas inquietudes, os estudiosos do MULTFOR terão como próximas ações aprofundar os estudos com vistas à compreensão dos seguintes aspectos: (i) contribuição do PROFLETRAS na compreensão das crenças e as possíveis mudanças; (ii) reconhecimento da necessidade de maiores investimentos no ensino de Literatura; (iii) articulação entre a teoria e prática de sala de aula; (iv) processo de apropriação do uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) para instituir práticas inovadoras na área da Linguagem; (v) impacto na escola (contexto micro) e na educação linguística (contexto macro); (vi) mudança na função social da escola, que passa a ser mais valorizada como instituição comprometida em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado, possibilitando ao aluno novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu



meio, modificando sua relação cognitiva com o mundo; (vii) interações entre pares e professor-aluno em ações partilhadas, a fim de mobilizar processos comunicativos.

IN-SERVICE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS' BELIEFS AND EXPECTATIONS IN THE MASTER'S PROGRAM PROFLETRAS

ABSTRACT

This research is a qualitative-interpretative study carried out with Portuguese Language teachers of public schools from Mato Grosso State. They form the first class of the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS), in UNEMAT/Sinop. The data were collected through open questionnaires. From the theorizations on literacy studies, beliefs and teacher as literacy agents education, it is discussed how the group conceives language concepts, alphabetization and literacy(ies), and the school and Portuguese teacher's role. We also socialize how the practice of Portuguese classes happens and the aspirations of the group from the reflections proposed by the program.

KEYWORDS: Portuguese Language, Teacher Education, PROFLETRAS, Beliefs.

CREENCIAS Y EXPECTATIVAS TEJIDAS POR LOS DOCENTES-ALUMNOS DE LENGUA PORTUGUESA DE LA MAESTRÍA PROFLETRAS

RESUMEN

El objetivo de este texto es presentar un estudio cualitativo-interpretativista realizado con docentes de Lengua Portuguesa de la red pública de enseñanza de Mato Grosso, ingresantes de la primera turma del Programa de Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS), en la UNEMAT/Sinop, con datos colectados a través de cuestionarios abiertos. A partir de los estudios del letramento, de las creencias y de la formación de profesores como agente letrador, se discute como el grupo concibe conceptos de lengua, lenguaje, alfabetización y letramento(s), el papel de la escuela y del profesor de Lengua Portuguesa. Se socializa como es la práctica en clases de Lengua Portuguesa y lo que el equipo desea a partir de las reflexiones propuestas por el Programa.

PALABRAS-CLAVE: Lengua Portuguesa, Formación docente, PROFLETRAS, Creencias.

## 7. NOTAS

- 1 Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2008.
- 2 Usamos a sigla PA para professor-aluno e os numeramos de 1 a 18, conforme número de discentes na turma.

## 8. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

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

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. (Org.). *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BUNZEN, C. Apresentação. In: STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 7-11.

\_\_\_\_\_. Crenças e valores sobre a escrita em manuais escolares de língua materna para o ensino médio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, p. 19-34, jan./jun. 2004.

COMPAGNON, A. *O demônio da literatura*. Tradução Cleonice Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; SILVA, S, V. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 113-141, 2006.

GÓMEZ, A. I. P.; SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, A. A. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, n. 2, p. 409-424, 2006.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez., 2007.

KOCK, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MADEIRA, F. Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira. *Estudos Linguísticos XXXIV*, p. 350-355, 2005.

\_\_\_\_\_. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2, p. 17-38, 2005b.

MENEGASSI, R. J. et al. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

REZENDE, N. L. et al. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1997.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade. In: SANTOS; L. I. S.; SILVA. K. A. (Org.). *Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-40.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 465-488, 2006.

\_\_\_\_\_. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

---

Submetido em 08 de maio de 2015.

Aceito em 26 de abril de 2016.

Publicado em 23 de novembro de 2016.

---

## **ANEXO 1:**

### QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES-ALUNOS INGRESSANTES NO PROGRAMA PROFLETRAS, 2013-02

O que é língua para você?

E linguagem?

Conceitue Alfabetização?

O que você entende por Letramento(s)?

Como você vê o papel da escola no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa?

Para você, o que significa ensinar Língua Portuguesa?

Qual é o papel do professor de Língua Portuguesa?

O que é ler?

O que é mais difícil ou desafiador: ensinar a ler ou ensinar a gostar de ler?

O que é escrever?

Que fala cabe à escola ensinar?

Que escrita cabe à escola ensinar?

Para você o que são Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)? Você faz uso delas durante suas aulas? Explique:

Como costumam ser suas aulas de Língua Portuguesa?

O que te motiva estar aqui? O que você busca no PROFLETRAS?