
Metacognição e formação inicial do professor de Língua Portuguesa e Literatura: reflexões sobre o professor-leitor

Evandro Luiz Ghedin¹

<https://orcid.org/0000-0002-2844-6122>

Priscila Vasques Castro Dantas²

<https://orcid.org/0000-0002-5459-6458>

Considerações iniciais

Pensar na questão da leitura e, em um plano mais específico, na formação do professor-leitor que, por sua vez, forma leitores, requer refletir acerca de determinados aspectos dos estudos da cognição. Para se tornar um leitor – e aí pensemos em leitor a partir de uma perspectiva crítica, que implica o acionamento, pelo menos, da consciência, da inteligência, do pensamento, da memória, da percepção e da reflexão –, é preciso que o sujeito acione estratégias metacognitivas e compreenda o contexto sócio-histórico-cultural em que está inserido. Essas estratégias envolvem planejar, executar e significar a construção do conhecimento, a partir da compreensão do texto e do contexto em questão.

Agora reflitamos acerca da formação inicial do professor. Se a formação do leitor se constrói a partir do sujeito em si e de seu modo de ser/estar no mundo, parte do “estar no mundo” se relaciona com a passagem pela escola e, conseqüentemente, pelo convívio com o professor e com as estratégias deste para a construção do processo da leitura. Ora, se este professor não é, por si, capaz da leitura em nível crítico-reflexivo, de que modo ele pode contribuir para a formação de outros leitores crítico-reflexivos? Nasce daí o seguinte questionamento: a formação inicial do professor – e, mais especificamente, do professor de Língua Portuguesa e Literatura – tem desenvolvido estratégias eficientes para que este se torne um professor-leitor e, assim, possa contribuir para a formação de novos leitores no seu trabalho

¹ Universidade Federal do Amazonas – Ufam, Manaus, evandroghedin@ufam.edu.br.

² Universidade Federal do Amazonas – Ufam, Manaus, priscilavasques84@gmail.com.

na educação básica? É tomando este questionamento como ponto de partida que encaminhamos, então, as reflexões postas neste ensaio.

A questão da metacognição e das estratégias metacognitivas

A metacognição, se pensada na perspectiva da aprendizagem, está ligada à autorregulação, ou seja, é o conhecimento que o sujeito tem acerca de seu próprio conhecimento. Em outras palavras, é a regulação que desenvolve sobre seus próprios processos cognitivos, que precisam ser acionados para que aprenda.

John H. Flavell, Patricia H. Miller e Scott A. Miller (1999, p. 125-126) definem a metacognição, em geral, da seguinte forma:

[...] é definida, ampla e um tanto livremente, como qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que toma como seu objeto, ou regula, qualquer aspecto de qualquer iniciativa cognitiva [...]. Ela é chamada *meta*-cognição porque seu sentido essencial é a cognição da cognição. Acredita-se que as habilidades cognitivas desempenhem um papel muito importante em muitos tipos de atividades cognitivas, incluindo a comunicação oral de informações, a persuasão oral, a compreensão oral, a compreensão da leitura, a escrita, a aquisição da linguagem, a percepção, a atenção, a memória, a solução de problemas, o raciocínio lógico, a cognição social e várias formas de autoinstrução e autocontrole.

A metacognição está diretamente relacionada com o que pretendemos discutir aqui, uma vez que, para pensar na formação do professor-leitor, é preciso pensar no modo como são trabalhadas as habilidades metacognitivas dele durante a sua formação inicial. Flavell *et al.* (1999, p. 126) indicam que os estudos da metacognição têm sido crescentemente utilizados no campo da educação, de modo que, relacioná-los à reflexão que fazemos acerca da formação inicial do professor de Língua Portuguesa e Literatura e, mais especificamente, do professor-leitor, é pertinente.

Para utilizar as habilidades metacognitivas em favor da construção do conhecimento, é necessário considerar o conhecimento metacognitivo que, de acordo com Flavell *et al.* (1999, p. 126-128; p. 143), se subdivide em conhecimento sobre pessoas, sobre tarefas e sobre

estratégias e, além dele, o monitoramento e a autorregulação.

O conhecimento sobre pessoas envolve saber que, no contexto sócio-histórico-cultural, estão postas diferenças e semelhanças cognitivas entre todos os seres humanos. O conhecimento sobre tarefas implica compreender que, para executá-las, cabe considerar a natureza e as exigências do processo. E o conhecimento sobre estratégias necessita do acionamento dos outros dois conhecimentos mencionados para que se possa elaborar, a partir das habilidades metacognitivas, o modo mais adequado de realizar isto ou aquilo. O monitoramento e a autorregulação, por sua vez, dizem respeito às atividades que se pautam pelo conhecimento metacognitivo, a fim de encaminhar a construção/consolidação do conhecimento.

As estratégias são consolidadas no monitoramento e na autorregulação. Delimitemos nosso foco nelas, daqui em diante, uma vez que é, a partir da compreensão delas, que pretendemos conduzir nosso raciocínio acerca da formação do professor-leitor. Primeiro, é preciso pensar sobre o que vem a ser estratégia para, depois, observar as estratégias metacognitivas em si. De acordo com Juan Ignacio Pozo (2002 *apud* PORTILHO; DREHER, 2012, p. 184), as estratégias seriam os procedimentos aplicados de modo controlado, “segundo um plano projetado deliberadamente com o fim de alcançar uma meta”. Ora, se as estratégias são os procedimentos que adotamos para alcançar metas, no contexto da formação inicial do professor, que é o contexto aqui em questão, elas estão diretamente relacionadas ao modo como se conduz a aprendizagem e, portanto, a leitura. E o modo como se conduz aprendizagem/leitura, por sua vez, incide diretamente na maneira como se forma o professor-leitor durante a licenciatura.

Diante disso, parece-nos necessário que, na formação inicial, sejam oportunizadas estratégias de aprendizagem para que este professor possa se tornar um leitor crítico-reflexivo. O professor em formação, a partir disso, deve acionar suas habilidades metacognitivas para que, num processo de resignificação constante daquilo que é ofertado na formação, construa conhecimento e, futuramente, também oportunize estratégias de aprendizagem e de leitura crítico-reflexiva para seus alunos, tão necessárias não só ao processo educacional, mas também ao processo social (FLAVELL *et al.* 1999, p. 130).

Sobre as estratégias, Flavell *et al.*, (1999, p. 129) indicam a importância de se distinguir as cognitivas das metacognitivas, para que se possa, assim, compreender como e quando estas ou aquelas precisam ser acionadas. Vejamos:

A principal função de uma estratégia cognitiva é lhe ajudar a alcançar o objetivo de qualquer iniciativa cognitiva em que você esteja envolvido. Em contraste, a principal função de uma estratégia metacognitiva é lhe oferecer informações sobre a iniciativa ou seu progresso nela. Podemos dizer que as estratégias cognitivas são evocadas para *fazer* o progresso cognitivo, e as estratégias metacognitivas para *monitorá-lo*.

Portanto, se as estratégias metacognitivas são a monitoração daquilo que utilizamos, das nossas habilidades, para aprender, elas envolvem a tomada de decisões acerca de como aprender. Na formação inicial do professor, faz-se necessário ponderar essas estratégias para, assim, melhor conduzir a aquisição/consolidação do conhecimento. Estabeleçamos, então, este processo, à luz de Flavell *et al.* (1999, p. 141-143): no nível do conhecimento metacognitivo, onde o sujeito organiza aquilo que conhece de pessoas – e do contexto sócio-histórico-cultural –, de tarefas e de estratégias, acontece a tomada de consciência: gradativamente, o sujeito vai se dando conta de quais processos mentais serão necessários acionar para que o conhecimento seja adquirido e se consolide; no nível do monitoramento e da autorregulação, o sujeito percebe se o conhecimento está sendo, de fato, adquirido e, conseqüentemente, se será consolidado. Para encaminhar estes processos, portanto, cumpre haver um controle adequado do que se aprende, pois é isso que vai garantir a qualidade da aprendizagem. É o que Evelise Portilho (2012) chama de “controle metacognitivo”.

Assim, fica evidente a necessidade de, no processo de formação inicial do professor, buscar-se ofertar as ferramentas essenciais para que o professor em formação *aprenda a aprender*, para que possa se tornar efetivamente um professor-leitor, capaz de ler tanto o dito quanto o não dito dos discursos e capaz de observar e compreender os processos ideológicos que encaminham os enunciados. Mikhail Bakhtin (1981) aponta que a enunciação é uma réplica do discurso social, ou seja, é pautada no existir sócio-histórico-social dos sujeitos. Dessa feita, é ideológica e vivencial:

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. [...] A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1981, p. 66; p. 95).

Na formação inicial do professor de Língua Portuguesa e Literatura, objeto desta reflexão, é crucial o desenvolvimento do *aprender a aprender*, uma vez que, já formado, este professor lida com a linguagem em todas as suas nuances e precisa, portanto, compreender a enunciação em sua perspectiva ideológico-vivencial.

A questão da leitura

Passemos agora a reflexões mais específicas acerca da leitura. Tomemos como ponto de partida o que postula Robert J. Sternberg (2010) sobre o tema. O autor pontua que a leitura envolve diversos processos cognitivos. Para ler, é preciso perceber os aspectos ortográficos das letras, em seguida, transformar isso em sons, criando um código fonológico e, só após isso, transformar esse conjunto de símbolos/sons em palavras. Das palavras, então, descobrir os significados e, repetindo este processo, formar as sequências de palavras que formulam sentenças específicas; de posse do contexto, consolidar a compreensão daquilo que foi lido.

Embora esta tarefa pareça automática e simples, os dados da PNAD (2018) mostram que o Brasil ainda conta com um grande número de analfabetos (11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais). Há que se colocar ainda o problema do analfabetismo funcional. Segundo dados do INAF (2018), cerca de 20% da população brasileira entre 15 e 64 anos é considerada analfabeta funcional, ou seja, tem um nível de leitura rudimentar. Apesar de se reconhecerem as letras, a captação das ideias não se consolida, pois os indivíduos não conseguem enunciar acerca do que leem.

Sendo assim, nossos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional continuam

alarmantes e, se a educação deve ser instrumento de combate às desigualdades sociais, a formação inicial do professor precisa considerar que o papel da leitura é central nesse processo.

O ponto fundamental nesta discussão é a compreensão do que se lê, pois a noção que temos de professor-leitor está diretamente relacionada à capacidade de compreender, de modo crítico-reflexivo, o que é lido. Sternberg (2010, p. 369-370) aponta que a compreensão se desenvolve a partir da codificação semântica, a qual se associa à amplitude do vocabulário do sujeito. Paulo Freire (1989, p. 14), discutindo a importância do ato de ler, diz que “[...] a leitura crítica da realidade, [...] associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica.” Desse modo, ler em perspectiva crítico-reflexiva é um ato de resistência, pois encaminha ao desvelamento, à compreensão do ser/estar no mundo. É essa a modalidade de leitura que deve ser desenvolvida na formação inicial do professor.

Sendo a leitura para além da decodificação alfabética, ela se dá em etapas. Inicialmente, o leitor desenvolve o nível de identificação, a etapa da codificação semântica. Após, passa para a consolidação do que foi lido, desenvolvendo a compreensão. De que modo, então, nós compreendemos aquilo que lemos? Que mecanismos acionamos para que isso se torne possível? Sternberg (2010) diz que, ao ler, para formular nossa compreensão, não armazenamos as palavras exatas presentes no texto lido e, sim, as ideias fundamentais que extraímos dos grupos de palavras. Essas ideias fundamentais são armazenadas de uma forma representativa, simplificada na nossa memória de trabalho. Essa forma representativa, segundo o autor, é a proposição, que é “a unidade de linguagem mais breve que pode ser determinada de modo independente como verdadeira ou falsa” (STERNBERG, 2010, p. 372). A memória de trabalho, portanto, armazena proposições e não palavras e, quando o texto exige a retenção de um número expressivo de proposições, a sua compreensão vai naturalmente se tornar difícil. É necessário, então, que o leitor tenha a habilidade de acionar as estratégias metacognitivas para estabelecer quais são as proposições efetivamente relevantes à compreensão do texto.

Pensar isso, no contexto da formação inicial do professor de Língua Portuguesa e Literatura, requer que observemos de que forma estão sendo discutidas e/ou estimuladas essas estratégias, a começar pelos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC, que são os documentos

norteadores da formação, passando por estratégias de ensino e aprendizagem, pela oferta de disciplinas específicas sobre a temática e por ações extracurriculares que oportunizem a aprendizagem significativa e, conseqüentemente, a formação do professor-leitor.

Os processos cognitivos e, claro, também a metacognição, não são desconexos do contexto sócio-histórico-cultural, de modo que, refletir sobre eles, tomando como ponto de partida a formação inicial do professor, demanda pensar uma série de questões que envolvem tanto o próprio contexto da existência humana quanto o contexto da educação como grande área do conhecimento. Um professor-leitor, crítico, reflexivo, que compreende o entorno de si, só se constrói, portanto, se essas estratégias metacognitivas para a leitura estiverem diretamente relacionadas à compreensão de quem somos como sujeitos no processo do existir humano, complexo, interconectado, histórico, político, social e cultural, pois, como aponta Sternberg (2010, p. 374), “o uso da linguagem interage com, mas não determina completamente, a natureza do pensamento: as interações sociais influenciam a maneira pela qual a linguagem é utilizada e compreendida no discurso e na leitura”.

Reflexões epistemológicas: à luz de Edgar Morin

Edgar Morin (2018, p. 21) chama atenção para o fato de que o conhecimento, quando apenas acumulado, não passa de um empilhado sem sentido de informações. Para o autor, construir o conhecimento, ter “uma cabeça bem-feita”, passa não pela acumulação e, sim, por “uma aptidão geral para colocar e tratar problemas [e por] princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (colchetes nossos). Ora, essa aptidão e esses princípios a que o autor faz menção são, em nosso entender, perfeitamente associáveis ao que está sendo discutido neste ensaio, como estratégias metacognitivas necessárias à formação do professor-leitor.

Morin (2005, p. 13) entende que o sujeito humano é um sujeito complexo, de modo que todas as suas relações se estabelecem com base nesta complexidade:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido

junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno no múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico.

Diante disso, pensar as questões da educação requer pensar a partir dessa noção de complexidade para que se possa, assim, dirimir as fendas ainda existentes entre o modo como o homem é e está no mundo e o modo como seu processo de aprendizagem é conduzido. Para o autor, um dos mais significativos problemas da educação hoje é a hiperespecialização³, que impede que as coisas sejam vistas da perspectiva complexa. Morin (2018) enfatiza que os problemas individuais só podem ser posicionados e pensados corretamente a partir dos contextos em que se inserem e estes contextos, por sua vez, a partir da inserção no contexto macro, planetário. Diante disso, o autor critica o que chama de “retalhamento das disciplinas”, pois, a seu ver, a sectarização do conhecimento impede que este se desenvolva de modo pleno. Ele aponta ainda que essa hiperespecialização findou por reduzir as possibilidades da compreensão científica, pois confinou e despedaçou o saber (MORIN, 2018, p. 15).

Morin (2018) passa, então, a uma observação bastante pertinente, que interessa diretamente à reflexão que aqui encaminhamos. Ele postula que os nossos sistemas de ensino, ao invés de corrigirem essa distorção da hiperespecialização, reforçam-na, elaborando currículos que reduzem o complexo ao simples, decompõem ao invés de recompõem e eliminam tudo que causa desordem ou contradição. E ele reforça essa observação dizendo o seguinte:

O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e *experts* tenham ótimo desempenho em seus compartimentos e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo o que é subjetivo, afetivo, livre, *criador* (MORIN, 2018, p. 15).

³ “a especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte” (MORIN, 2018, p. 13).

Sem dúvida, a maior reforma de que precisam os sujeitos humanos é, como aponta Morin (2018, p. 20; p. 87-98), a reforma do pensamento, que precisa sair da condição sectária para a condição sensível, a condição da *poiesis*, do desvelamento, da compreensão de si, do outro e do mundo como complexidade.

Se reformar o pensamento é fundamental, também o é reformar as estruturas educacionais, visto que elas devem cooperar para a formulação do pensamento. Acerca disso, Morin (2018, p. 82) faz alguns apontamentos interessantes sobre a universidade, que, na perspectiva do autor, tem uma dupla função paradoxal: “adaptar-se à modernidade científica e integrá-la; responder às necessidades fundamentais da formação, mas também, e sobretudo, oferecer um ensino metaprofissional, metatécnico, isto é, uma cultura”. Para Morin, então, a universidade precisa tanto se adaptar às necessidades da sociedade no momento presente quanto ajudar a conservar e transmitir o conhecimento transecular, o patrimônio cultural que nos torna humanos e complexos. ao invés de máquinas consumidoras.

Diante desse desafio, como pensar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa e Literatura de uma perspectiva metaprofissional e metatécnica? Sem dúvida, pensando as estratégias metacognitivas que podem ser oportunizadas durante essa formação para que ela se consolide como formação humana e humanizadora, capaz de significar e ressignificar o processo da existência humana à luz da complexidade.

Com isso, fica claro, então, que se quisermos pensar uma formação inicial do professor que seja capaz de consolidar neste uma postura de leitor em nível complexo, crítico-reflexivo, metacognitivo, precisamos observar as estruturas da oferta dessa formação para, assim, repensá-las à luz dessa necessidade, cada vez mais urgente, da integração dos saberes humanos para a compreensão, em nível macro, da existência humana.

Em se tratando da formação inicial do professor de Língua Portuguesa e Literatura, vale destacar a questão da Literatura em sua integração com a complexidade do saber humano, como já apontado por Morin (2011, p. 43-44). Pensar na formação inicial do professor de Literatura de uma perspectiva complexa, sem dúvida, colabora para que o ensino desta, na educação básica, seja capaz de fazer pensar o homem, o mundo e a própria existência da perspectiva sensível, tão necessária ao desvelamento e, conseqüentemente, à compreensão

das estruturas ideológicas que coordenam o corpo social. Ofertar, portanto, uma formação inicial metacognitiva ao professor, capaz de torná-lo um leitor complexo, ajuda a construir a educação do futuro, pensada por Morin.

Reflexões epistemológicas: à luz de Humberto Maturana

Começemos a reflexão acerca dos escritos de Humberto Maturana⁴, pensando sobre o conhecimento e sobre o conhecer: como conhecemos e como sabemos que conhecemos? O ponto de partida parecer ser a suspensão de nossas certezas:

Tendemos a viver num mundo de certezas, de solidez perceptiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo. Essa é a nossa situação cotidiana, nossa condição cultural, nosso modo habitual de ser humanos (MATURANA; VARELA, 2001, p. 22).

Ao falar do nosso mundo de certezas, Maturana e Varela (2001) tocam na questão da percepção e na condição cultural que permeia o homem. Se pensarmos, então, sobre a percepção como processo cognitivo, que se constrói a partir dessa presença/interação com o contexto cultural, observaremos que a construção das nossas certezas se operacionaliza dentro de um processo interativo, de modo que o questionamento passa a ser: o que nos faz, então, consolidar essas certezas se são elas fruto da nossa percepção/interação?

As nossas experiências, que vivemos como seres sociais e que sentimos, significamos e ressignificamos como seres biológicos, que constroem, em nós, aquilo que chamamos de conhecimento, são aquilo que se torna, em nós, a verdade. Assim, para que alcancemos o que Maturana e Varela (2001) chamam de “conhecer o conhecer”, precisamos manter ativo sempre nosso estado de consciência, para que sejamos capazes de avaliar, com a devida clareza, o que conhecemos e em que circunstâncias conhecemos. Somente assim poderemos assumir uma

⁴ Elencamos como escritos de Humberto Maturana aquilo que se abriga sob os postulados epistemológicos que compõem a sua *teoria autopoietica*, embora os textos aqui utilizados tenham sido escritos pelo autor em parceria com outros autores.

atitude reflexiva diante do conhecimento, tão necessária ao nosso próprio processo existencial e à nossa percepção também em relação ao outro na existência (MATURANA; VARELA, 2001, p. 29-30).

Seguindo com essa questão da reflexão como parte fundamental do “conhecer o conhecer”, os autores chamam atenção para o fato de que a reflexão sempre ocorre na linguagem. Portanto, a linguagem, no processo de construção do conhecimento humano, é peça fundamental, uma vez que é o instrumento cognitivo que operacionaliza as questões do conhecimento, pois “[...] tudo que é dito, é dito por alguém. Toda reflexão faz surgir um mundo. Assim, a reflexão é um fazer humano, realizado por alguém, em particular, num determinado lugar” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 32). Parece-nos, assim, que conhecer pressupõe articular processos cognitivos, e conhecer o conhecer pressupõe pôr em prática as nossas habilidades metacognitivas.

Considerando essas reflexões acerca do conhecimento, pensemos, agora, em como esses apontamentos tocam o campo da educação. Compreender que o ser humano é tanto estrutura biológica quanto existência social é, certamente, fundamental para discutir o modo como se constrói o aprender. Pensar, então, em estratégias de aprendizagem que levem em consideração tanto as estruturas cognitivas quanto o contexto sócio-histórico-cultural parece ser o caminho mais acertado para pensar numa construção efetiva do conhecimento.

Para Maturana e Rezepka (2000), é preciso, no ambiente educacional, oportunizar o processo reflexivo sobre o viver, sendo, portanto, esse ambiente não apenas de transmissão de conteúdos, mas também – e fundamentalmente – de formação humana. Mas, para que esse ambiente escolar se operacionalize, certamente um dos pontos a se levar em conta é que, nessa perspectiva de construção do conhecimento – reflexivo, metacognitivo –, a formação inicial do professor é ponto central, afinal, é a partir da atuação dele no ambiente escolar que se vai possibilitar à criança e ao jovem a construção do conhecimento crítico-reflexivo, do conhecer o conhecer, portanto.

Assim, para que o professor assuma essa postura crítico-reflexiva, o seu processo de formação como professor-leitor precisa ter sido construído sob essa ótica, ou seja, precisam ter sido oportunizadas a ele estratégias metacognitivas para a construção do conhecimento.

Para pensar a formação do professor-leitor: reflexões acerca da formação inicial do professor de Língua Portuguesa e Literatura

Em nossa perspectiva, a formação docente é, em primeiro lugar, um ato social, portanto parte dos processos sócio-histórico-culturais que envolvem os sujeitos que se inter-relacionam nela. Tendo em mente tanto o que postula Morin (2005) acerca da complexidade quanto o que postulam Maturana e Varela (2001) acerca da indivisibilidade do sujeito humano, observemos o que apontam Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro L. Lima (2012, p. 88) sobre o papel do professor:

É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade.

Ora, se cada um dos aspectos apontados por Pimenta e Lima (2012) integra o sujeito-professor, reforça-se a noção de que a formação inicial precisa considerar a necessidade de trabalhar com estratégias metacognitivas, a fim de que ele possa assumir a postura crítico-reflexiva necessária à sua atuação como sujeito não apenas da perspectiva profissional, mas, fundamentalmente, da perspectiva humana.

Albertina Martínez e Fernando González Rey (2017, p. 19-20) indicam que cabe compreender o lugar do social na aprendizagem. Para os autores, o social não é exterior ao indivíduo e, sim, parte constitutiva deste. Se olharmos por esse ponto de vista, veremos que se reforça a noção de que o sujeito é complexo, não seccionado, biológico-social, sendo, portanto, sua interação com o contexto sócio-histórico-cultural construída baseada na cognição.

É preciso entender, contudo, qual é esse contexto em que se dá essa construção/afirmação do homem como sujeito complexo e cognitivo. O Capitalismo engendra a

experiência histórica do sujeito e, por conseguinte, impõe limites na formação deste sujeito e acaba por atrelá-lo às condições sociais e políticas impostas pelos interesses do mercado. Assim, a atuação dos sujeitos, dentro desse contexto, finda por ser pautada da seguinte forma:

[...] é uma experiência condicionada pelo contexto social e histórico, o que, em função de posições ideológicas, entre elas o liberalismo, termina por ser ocultado na compreensão dessa experiência concreta. Exemplo disso, até hoje presente na sociedade, é a meritocracia como explicação para as desigualdades produzidas, na verdade, pelo contexto histórico e social (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p. 30).

Retomando a questão da linguagem, discutida tanto por Flavell *et al.* (1999) quanto por Maturana e Varela (2001), lembremos que ela se constrói a partir da enunciação dos sujeitos, e essa enunciação, por sua vez, é mediada pelas estruturas de poder (FOUCAULT, 2000) que controlam o corpo social. Foucault (2000) aponta que as estruturas de poder se organizam com base nos mecanismos de controle, que operacionalizam nossas ações, inclusive ações cotidianas, no corpo social. O que aqui chamamos de *estruturas de poder* é o que ele nomina como *biopoder*, que é a regulação do próprio existir, em suas mais diversas faces, até mesmo aquela que comporta a perspectiva biológica (FOUCAULT, 2000, p. 290).

O biopoder, portanto, normatiza o existir, normatização essa que, muitas vezes, não é sequer percebida, embora regule todas as frentes de atuação do sujeito. Quando não se encaminha o sujeito para o desvelamento, para uma compreensão de si, do outro e do próprio processo social, permanece-se sob essa normatização, sob essa regulação, que se articula, no espaço da cultura, a partir dos mecanismos de controle da hegemonia.

A linguagem, considerando, então, as ações do biopoder e a operacionalização da ideologia que se articula a partir delas não é isenta; é sempre discurso ideológico em ação; é *polifonia* – na perspectiva bakhtiniana, polifonia é a multiplicidade de vozes e consciências em um mesmo discurso (BAKHTIN, 2010, p. 6). Isso posto, a formação, como parte da macroestrutura do Estado, é pensada a partir do discurso ideologicamente vigente, ou seja, é construída pelo e para o Capital. Assim, em grande medida, os currículos visam atender prioritariamente ao mercado de trabalho, o que finda relegando ao segundo plano as

possibilidades de construção da educação do futuro mencionada por Morin (2011).

Tomaz Tadeu da Silva (2016, p. 10-12) pondera que não é mais possível olhar os currículos por um prisma que não considera a realidade e suas complexidades. Vejamos:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de *identidade* ou de *subjetividade*. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra *currículo*, que vem do latim *curriculum*, *pista de corrida*, podemos dizer que no curso dessa *corrida* que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 2016, p. 12-13).

Assim, referenda-se a importância de a formação inicial do professor lidar com o sujeito em formação de uma perspectiva complexa e metacognitiva, fazendo-se, portanto, resistência à linguagem do Capital e levando em conta que o sujeito humano é para muito além da sectorização dos conteúdos e do servir necessário ao mercado. Sendo resistência, a formação conduz à compreensão do humano como totalidade e, se não conduz à liberdade – dado o fato de que o biopoder (FOUCAULT, 2000) que nos oprime ainda nos distancia muito de uma liberdade efetiva – conduz ao desvelamento, que é o primeiro passo para uma outra história humana.

É a partir dessa reflexão que apontamos a necessidade de se repensar, apesar das evidentes limitações impostas pelas estruturas de poder (FOUCAULT, 2000), o processo de formação inicial do professor de Língua Portuguesa e Literatura. Planos Pedagógicos de Curso, estratégias de planejamento e ensino e ações curriculares e extracurriculares precisam perceber a necessidade de uma inclinação às estratégias metacognitivas como prática pedagógica, para que se alcance, assim, o pensamento complexo e a consequente formação do professor-leitor, no espaço/tempo da licenciatura.

Essas reflexões também são válidas para a educação básica: se os alunos chegam à licenciatura com dificuldade de ler em perspectiva complexa, para além da decodificação

alfabética, isso não pode estar relacionado ao modo como eles acessaram a leitura no percurso dos ensinos fundamental e médio? Terão sido instigados a desenvolver estratégias metacognitivas para lidar com a leitura de modo complexo? Em que medida, aliás, lidaram com a leitura? Em sendo pouco expostos às possibilidades de uma leitura complexa, como leem o mundo e a si mesmos? Tais indagações precisam, em nosso entendimento, nortear as reflexões da formação inicial, e isso só se viabilizará se for feito fora de uma perspectiva mercadológica do currículo.

Diante disso, parece-nos fundamental formular e aplicar estratégias metacognitivas e pensar, também como Projeto Pedagógico de Curso e planos de ensino, em práticas pedagógicas, atividades de pesquisa, de extensão e extracurriculares. A formação inicial do professor, do ponto de vista da leitura crítica e reflexiva, está diretamente relacionada à oportunização dessas estratégias. Logo, para formarmos professores-leitores, cabe repensar o modo como trabalhamos a linguagem, a leitura e o contexto na licenciatura.

Linguagem e Literatura – os dois grandes campos da formação inicial aqui discutida – são processos humanos construídos com base na interação biológica e social do sujeito com o outro e com o meio. Olhar, então, para esses dois campos de uma dimensão hiperespecializada, para emprestar o termo de Morin (2018), é retirar do professor em formação a possibilidade de se tornar um leitor complexo. É preciso, portanto, trabalhar a formação do professor nesses dois campos a partir da integração de estratégias metacognitivas de leitura, de modo a considerar as transversalidades possíveis no contexto Linguagem/Literatura.

Antonio Candido (2011, p. 191) nos lembra de que:

[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. [...] Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

Assim, parece-nos que formar o professor-leitor requer encarar o acesso à leitura como um direito fundamental, uma necessidade primeira do ser humano, dado que é por meio dela que se pode manter ativa a consciência, necessária à compreensão efetiva do mundo e à

resistência às estruturas de poder (FOUCAULT, 2000) que oprimem e massacram todos os dias.

Considerações finais

Não resta dúvida quanto à importância da leitura crítico-reflexiva para a formação humana do sujeito. Compreender que este sujeito se constrói em bases biológicas e, a partir delas, interage com o contexto em que se insere, é fundamental para entender, de modo pleno, o existir humano.

Sendo assim, as reflexões trazidas neste ensaio giram em torno da noção de que, por sermos sujeitos biológico-sociais, precisamos compreender o nosso ser/estar no mundo a partir da complexidade. E esse ser/estar no mundo envolve, é claro, a nossa formação em sua interação com a interface educacional. É nela que construímos nossos processos simbólicos, que lidamos com a construção de significado. Isso, por sua vez, é o que possibilita que tenhamos a noção plena de quem somos e de como caminhamos no percurso da existência. O modo como o ensino da leitura é conduzido, portanto, é crucial para a construção da própria significação existencial do sujeito.

Quando falamos do ensino da leitura, não falamos do processo de alfabetização em si, mas do processo de “alfabetização complexa”, se podemos forjar o termo, entendendo que um alfabetizar complexo se relaciona com o ensinar a ler não apenas texto, mas contexto e camadas sobrepostas de discursos ideologicamente construídos que todo enunciado traz (BAKHTIN, 1981). E o que defendemos, para isso, é que se considerem as habilidades cognitivas e metacognitivas dos sujeitos em formação para, a partir delas, traçar as estratégias metacognitivas necessárias à formação inicial e ter, assim, na educação básica, professores capazes de levar os alunos à “alfabetização complexa” a que nos referimos. Freire (1996, p. 13) ensinou-nos que uma prática educativo-progressiva é sempre “[...] em favor da autonomia do ser dos educandos”. Sem dúvida, é por essa educação que lutamos e é nela que acreditamos.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF): estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em:

<https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf> Acesso em: 05 de out. 2022.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981. 196 p.

BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 366 p.

CANDIDO, A. Direito à Literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, p. 169-191, 2011. 272 p.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. *Desenvolvimento cognitivo*. 3. ed. Tradução de Cláudia Dornelles. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999., 341 p.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos). 383 p.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. 49 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia da Educação. In: LEITE, W. M. J. de; BOCK, A.M. B. (orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 28-42.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) de 2018*. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101548_notas_tecnicas.pdf> Acesso em: 20 de dez. 2019.

MARTÍNEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017. 276 p.

MATURANA, H. R.; REZEPKA, S.N. de. *Formação humana e capacitação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 86 p.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 10. ed. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001. 288 p.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005. 120 p.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. 102 p.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 24. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018. 128 p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 312p.

POZO, J. I. Aprendizizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002. *In*: PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 181-196, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop0215.pdf>>. Acesso em: 20 de dez. 2019.

PORTILHO, E. M. L. As estratégias metacognitivas de quem aprende e de quem ensina. *In*: PORTILHO, E. M.L.; DREHER, S.A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 181-196, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop0215.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 156 p.

STERNBERG, R. J. *Psicologia Cognitiva*. 5. ed. Tradução de Anna Maria Dalle Luche e Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 591 p.

Recebido em fevereiro 2021.

Aprovado em outubro 2022.