

# IMPLICAÇÕES DAS CRENÇAS DE PROFESSORES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA EM L1 E L2

Michele Duarte de Almeida<sup>1</sup>

Alessandra Baldo<sup>2</sup>

Este texto propõe uma reflexão sobre a relação entre leitura e crenças pessoais, através da apresentação dos resultados de uma pesquisa cujo objetivo principal foi investigar em que medida as crenças dos professores de língua materna e de língua estrangeira de uma escola pública sobre o processo de leitura e o papel deles enquanto formadores de leitores estão refletidas no trabalho por eles desenvolvido.

. Acredita-se que nossas concepções/crenças estão presentes em nossa forma de construir conhecimento, de agir como pessoas e como profissionais. Observa-se, de modo empírico, que as crenças adquiridas no convívio social são levadas para a sala de aula, influenciando no processo de ensino-aprendizagem. Com relação especificamente ao ensino-aprendizagem da leitura, sua definição como um processo em que leitor e escritor estão em interação na construção do significado através da projeção de seus valores e crenças (MOITA LOPES, 1996) evidencia a relevância de estudos com o mesmo caráter do que o que será aqui mostrado para o entendimento das práticas de leitura em contexto escolar.

O artigo está dividido em quatro seções. Na primeira parte é feita uma revisão teórica sobre a leitura a partir da perspectiva sociointeracional, a leitura na escola e, ainda, as crenças na formação dos professores e no ensino da leitura em sala de aula. Na segunda, a metodologia adotada é descrita, enquanto na terceira apresentam-se e analisam-se os dados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos, levantando-se uma discussão acerca dos resultados. Por fim, na última seção apresenta-se uma reflexão sobre a pesquisa desenvolvida.

## 1 Leitura, sociointeracionismo e escola

Ao conceber a leitura como forma de interação em sociedade, reconhece-se a importância do outro. Havendo mais de um elemento, é estabelecida uma relação no

---

<sup>1</sup> Especialista em Letras – Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Pelotas, RS. E-mail: micheled.almeida@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora-adjunta do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, RS, área de Língua Inglesa. E-mail: lelbaldo@terra.com.br.

processo de leitura, a qual pode se manifestar entre leitor e texto, leitor e autor ou com as fontes de conhecimento implicadas na atividade de leitura (LEFFA, 1999). Pela perspectiva sociointeracional, a leitura é um processo ativo e dinâmico que leva em conta as negociações realizadas entre texto, leitores e escritores para a construção de um significado (MONTEIRO, 2006). Dito de outro modo, a leitura é entendida como prática social. De acordo com Kleiman (2004, p. 15), “os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações”, relacionando-se, assim, com a situação, o contexto, os objetivos de leitura e a história dos indivíduos envolvidos no processo.

Como se pode perceber pelas palavras de Kleiman (2004), o contexto sócio-histórico assume grande relevância nessa perspectiva. Orlandi (2008), a partir do enfoque discursivo, também chama a atenção para a importância da história no papel da interpretação, visto que “a leitura de um texto pode variar de acordo com a época e as condições estabelecidas para sua realização” (p.41). Nesse sentido, a autora refuta o argumento de que algumas leituras são mais legítimas do que outras, já que é a “natureza da relação [sócio-histórico-ideológica] que alguém estabelece com o texto que está na base da caracterização da legibilidade” (p. 8).

De modo diverso, a escola, de modo geral, tem continuado a fazer uma distinção entre leituras mais e menos legítimas, apesar dos avanços na área e do surgimento de novos métodos de trabalho com o texto na sala de aula. Antunes (2003), por exemplo, afirma que o trabalho com o texto proposto pela escola não auxilia o aluno a compreender as múltiplas funções sociais da leitura. Já para Coracini (1995), a escola, ainda que de modo inconsciente, tende a conceber o texto como o único portador de sentido, desprezando, assim, a riqueza de significados que podem surgir da interação entre os demais elementos envolvidos no processo de leitura.?”

De acordo com Coracini (1995), as atividades de leitura propostas pela escola costumam valorizar o texto como um objeto completo, acabado e portador de uma verdade. Nessa circunstância, a leitura resume-se à tarefa de decifrar verdades. Conseqüentemente, o aluno não acrescenta nada a esse processo e o texto não lhe provoca os efeitos de sentido que são desejáveis, através de uma leitura crítica.

Orlandi (2008) possui uma visão semelhante. No seu entender, a escola costuma privilegiar a leitura que está geralmente apoiada em autoridades, tais como o livro didático. No entanto, argumenta que “ao colocar uma leitura prevista para um texto,

desconsidera-se totalmente a relação que há entre texto e leitor com o contexto sócio-histórico e ideológico”(p. 44).

A explicação para os problemas evidenciados com relação às atividades de leitura na escola atual estaria, no entender de Foucambert (1994), na origem da própria instituição, a qual foi criada com o objetivo de alfabetizar operários devido às exigências de produção em empresas, ocasionadas pela expansão industrial do século XIX. Com isso, a escola estaria mais voltada para a decodificação do que para a leiturização. Dito de outro modo: não faz parte da origem de seu projeto pedagógico ensinar os sujeitos a estabelecerem relações elaboradas com a leitura, e sim, oferecer-lhes os subsídios básicos para que possam utilizar a escrita em suas relações de trabalho.

O autor considera que os problemas encontrados em sala de aula são reflexos da própria estrutura da sociedade, a qual se caracteriza pela divisão entre leitores e não-leitores. Esta divisão reflete a divisão social, excluindo uma grande parcela da população ao acesso a bens que garantem poder, como é o caso da leitura. Foucambert (1994, p.116), a partir disso, reivindica: “É preciso, pois, desescolarizar a leitura. Se a alfabetização era, por bons motivos, um aprendizado escolar, a leitura é um aprendizado social”.

### *Leitura e Crenças*

De acordo com Barcelos (2006), não somente as crenças influenciam a ação, mas somente as experiências e as reflexões sobre as próprias ações podem vir a causar uma mudança nas crenças já existentes ou vir a formar novas crenças. A autora define crenças como

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

Assim, é possível afirmar que todos nós temos nossas próprias concepções acerca dos fenômenos que envolvem os diferentes contextos dos quais participamos. Nesse sentido, Lima (2006) afirma que as crenças costumam ser determinantes no comportamento e na ação humana, independentemente do conhecimento sistematizado. Em outras palavras, elas costumam prevalecer sobre o conhecimento teórico adquirido, além de poderem ser a origem do conhecimento novo.

Especificamente no contexto da sala de aula, Rottava (2004) menciona que há sempre um conjunto de forças atuando em nossa prática de ensino, as quais ficam evidentes desde o planejamento até a execução de uma tarefa. A autora complementa afirmando que essas forças são o que comumente denomina-se de crenças.

Para Rottava (2004), as crenças evidenciadas nas atividades de leitura propostas em sala de aula costumam ter suas origens vinculadas às experiências anteriores à formação acadêmica dos professores de línguas. Elas consistem nas formas de perceber o processo de ensino/aprendizagem de determinada habilidade e, muitas vezes, acabam impedindo que o professor coloque em prática o conhecimento teórico que adquiriu durante seu curso de graduação.

Esse tipo de influência na construção das crenças dos professores também é enfatizada por Garbuio (2006) em seu estudo sobre a competência implícita do professor de língua estrangeira. O autor destaca também a influência das características pessoais de preferência por determinado método ou tipo de atividade.

Dentre os estudos que comprovam a relação entre crenças e métodos de ensino, destacamos aqui o de Saveli (2003) e Grigoletto (1995). Saveli, ao estudar o conjunto de crenças de professoras e sua relação com as práticas de leitura em sala de aula, mostra que a forma como essas profissionais conduzem o trabalho com a leitura está ancorada em um conjunto de crenças a respeito do ato de ler. Dentre as crenças analisadas está a visão de que o aprendizado da leitura na criança, passa pelo reconhecimento de letras e sílabas para, posteriormente, haver a identificação da palavra e, só então, a apreensão do sentido. Nesse entendimento das professoras está implícita a concepção decodificadora de leitura, em que a ênfase não está na busca do significado do texto.

Em relação aos alunos e suas crenças sobre o ensino e aprendizagem da leitura, o estudo de Grigoletto (1995), com alunos de ensino fundamental e médio, mostra que, para os estudantes, o texto seria um amontoado de palavras e que, a partir da somatória dessas palavras, se chegaria à apreensão do sentido. A autora também destaca que, em termos de leitura em língua estrangeira, a recuperação das palavras do texto se daria através da tradução de cada termo. Outra constatação é a de que os alunos costumam seguir indiscriminadamente a leitura de um texto prevista pelo professor, o que revela a crença, por parte do aluno, de que há papéis pré-estabelecidos, nos quais o professor detém um conhecimento autorizado, legítimo, e o aluno apenas recebe esse conhecimento e o aceita como correto.

Antes de finalizar esta seção, vale citar a pesquisa de Basso (2006), cujos sujeitos foram professores em formação inicial e em exercício. O autor verificou que as crenças dos professores em formação e dos professores em atuação se assemelham, evidenciando que o ensino atual pode seguir padrões do passado, ainda que sejam trabalhados novos métodos e abordagens de ensino da língua na formação acadêmica de futuros professores. O autor enfatiza, assim, a importância de se considerar o estudo das crenças na formação inicial de professores para que se possa trabalhá-las juntamente com as teorias, auxiliando em uma prática consciente com relação ao futuro.

A exemplo de Basso, entendemos que as crenças são elementos significativos do conhecimento que envolve a leitura, tanto por parte de alunos como por parte dos professores, e que essas podem contribuir para a explicação do tratamento dado à leitura em sala de aula, o qual, na maioria dos casos, vai de encontro ao conhecimento teórico dos professores.

## Metodologia

A fim de alcançar o objetivo proposto pelo estudo – ou seja, comparar o dizer do professor de língua materna e língua estrangeira sobre sua prática de leitura em sala de aula com as ações que realmente executa no seu exercício cotidiano – foi selecionada uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola pública estadual localizada na região sul do estado do Rio Grande do Sul, na qual foram observadas RS 10 horas/aula de língua portuguesa e 5 horas/ aula de língua espanhola durante o segundo bimestre do ano letivo de 2010. Além disso, foram realizadas entrevistas gravadas em áudio com o professor de língua portuguesa e o professor de língua estrangeira.

Os procedimentos do trabalho foram divididos em duas etapas. Na primeira, foi realizada a observação das aulas, com o objetivo de verificar como se dava o trabalho de leitura em sala de aula, quais eram os métodos utilizados e suas prováveis implicações e quanto tempo era dedicado a essa atividade. Com esses dados, organizou-se um quadro geral das aulas de leitura da turma observada, a fim de avaliar as concepções de leitura dos professores, e também a influência dessas concepções no desenvolvimento das atividades de leitura.

Na segunda etapa, foi realizada uma entrevista com os professores titulares das aulas observadas, através da qual se buscou verificar as concepções de leitura desses profissionais. A partir do exame das aulas observadas e das respostas oferecidas nas

entrevistas, tentou-se fazer um contraponto entre o discurso e a prática dos professores nessas aulas.

### Descrição e Análise dos Dados

Iniciamos a análise pelas aulas de L1 e seguiremos com as aulas de L2, tecendo considerações primeiramente sobre as observações de aulas e após sobre as entrevistas com os professores. Devido a restrições de espaço, foi necessário fazer um recorte da entrevista;. Para cada um dos contextos (ensino-aprendizagem de L1 e de L2), há um quadro comparativo entre a metodologia empregada pelo professor em sala de aula, conforme verificado durante as observações, e as declarações sobre a análise de sua prática pedagógica.

#### *Concepções e Práticas de Leitura do Professor de L1*

Com base nas observações da prática do professor de LM, constatou-se a predominância de propostas de atividades envolvendo produção escrita. Das 10 horas/aula observadas, apenas um encontro foi dedicado à atividade de leitura. Essa situação, segundo o professor, deve-se à existência de um projeto na escola que visa à publicação de textos escritos pelos alunos em uma revista criada pela própria instituição de ensino . Assim, o trabalho na disciplina de língua portuguesa é direcionado para esse fim, e o professor procura contemplar diferentes gêneros textuais.

Na única aula em que houve uma proposta de leitura, a dinâmica aconteceu da seguinte forma: o professor apresentou uma espécie de esquema com a estrutura do gênero *artigo de opinião* e um quadro com expressões que ajudariam no desenvolvimento da argumentação. Em seguida, foi proposta a leitura de um texto pertencente a esse gênero, cujo objetivo era o reconhecimento dos elementos que compunham sua estrutura e o caracterizavam como que exemplar do gênero em questão. Ainda durante a leitura, foram realizadas algumas interferências por parte do professor para chamar a atenção a questões de uso da linguagem no texto, como, por exemplo, a utilização de um pronome para evitar a repetição de um termo. Em seguida, foram propostas questões referentes ao artigo, conforme o exemplo que segue: “Indique quais argumentos são utilizados pelos autores para a sustentação do ponto de vista”.

A leitura do texto foi realizada em voz alta pelo professor, com pausas para explicações sobre a estrutura e gênero textual, enquanto os alunos acompanhavam em silêncio. Os questionamentos e/ou comentários por parte dos discentes ficaram restritos

a questões relativas à estrutura do texto. Ao final da leitura, antes da introdução das questões, o professor perguntou se a turma havia entendido o texto e se tinham algum comentário a fazer. Todos concordaram que haviam entendido e não houve um momento de discussão ou reflexão sobre o assunto lido. Nos demais encontros, foi proposta a continuação da atividade com o gênero *artigo de opinião*. Os alunos foram convidados a realizar uma entrevista com seu pai ou sua mãe, um representante do Conselho Tutelar e um proprietário de um estabelecimento comercial, como bar, danceteria, a fim de propiciar aos alunos a coleta de argumentos sobre o tema, que versava sobre a entrada de jovens e crianças em festas noturnas no município, para, posteriormente, produzir um artigo a respeito do assunto. Após as apresentações das entrevistas, as quais duraram dois encontros, as aulas seguintes foram destinadas à produção textual. No decorrer do trabalho de produção, os alunos se dirigiam à mesa do professor e esclareciam dúvidas referentes à gramática e ao próprio gênero proposto. No último encontro observado, o professor orientou que deveriam finalizar o texto e entregá-lo.

No que diz respeito à entrevista, constatou-se, entre outros dados, que o professor possui uma boa base teórica sobre como devem ser conduzidas as atividades de leitura em sala de aula, de modo que se consiga formar leitores competentes e não somente decifradores, de acordo com a nomenclatura de Foucambert (1994). Vejamos alguns trechos da resposta do professor a primeira questão, sobre a importância da leitura:

Entrevistador: Qual é a importância da leitura nas aulas de língua portuguesa?

PL1: É:::primeiro o que eu posso dizer assim...que é a ampliação do universo cultural...[...] E segundo a leitura servir como uma referência também pra questão da escrita...além de ampliar a visão de mundo...né? Mas ser também uma referência [...] da diversidade dos gêneros [...] eu acho que a leitura diversificada [...] esse processo facilita a compreensão de mundo...leitura técnica...leitura cultural [...] a leitura ela extrapola as barreiras da escola [...] ela acontece no cotidiano [...]

Percebe-se que o professor entende a leitura como uma atividade sociointeracional por declarar que ela acontece no cotidiano, não se limitando apenas às tarefas escolares. Ele também reconhece a multiplicidade de gêneros com os quais os alunos irão se deparar e que, por isso, a leitura diversificada facilitará a compreensão de mundo. O professor defende, a exemplo de Rottava (2004), que deve haver um vínculo entre a leitura e a escrita. Passemos à resposta do professor à pergunta 2.

Entrevistador: Que aspectos você leva em consideração ao elaborar uma atividade de leitura?

PL1: Bom...a...a leitura aí ela precisa ter um elo...um ponto com o interesse do aluno...acho que isso aí é uma coisa importante dentro do planejamento [...] acho que ela é bem vinda toda vez que ela se vincula a uma necessidade também [...] uma ligação com a vida dele...um contraponto com o cotidiano [...] eu trabalho assim também muito a redação...né? Então eu sempre acho interessante que a leitura pode servir como um vínculo pro trabalho depois [...] no embasamento do aluno [...] eu acho que não dá pra em momento algum trabalhar...no caso...a produção textual...sem antes o aluno ter um embasamento [...] a leitura faz todo esse processo [...]

Como se observa, o professor enfatiza que o planejamento da aula de leitura deve estar vinculado aos interesses do aluno e adequado às suas necessidades. Nesse discurso está presente uma espécie de preparação do aluno para as práticas sociais de leitura, ou seja, aquelas que buscam aproximar-se das leituras que o aluno realizará fora do contexto escolar. Nesse trecho, nota-se ainda que o professor reitera a questão da integração entre a leitura e escrita em sala de aula, alegando que a leitura servirá de subsídio para as tarefas de produção escrita. Vejamos a seguir a questão 3.

Entrevistador: Quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à leitura?

PL1: Olha...a maior dificuldade que eu...já há tempos que eu...que eu...observo isso...é...ah...sempre de certa forma há uma resistência com a leitura... os alunos nem todos gostam de ler...tem aqueles que gostam...que têm...têm o hábito...que...que se interessam...mas tem aqueles que perguntam...professor quantas páginas são? É pra ler isso? [...] Ih...então eles parece...eles vêem a leitura como uma coisa parece que obrigada e uma coisa sem muito interesse...ah...até um aluno do segundo ano...ahn...esse ano mesmo...ele me disse um dia assim...professor...nós estávamos trabalhando o...o gênero era...era a crônica...né? E ele disse assim mas professor o problema...o problema não é ler...ele disse assim né? O problema é que normalmente as leituras que têm na escola não é aquilo que a gente gosta...ele me disse isso né...e eu achei...eu achei que...que realmente tem a ver sim porque nós temos o...essa cobrança a questão do...tem a leitura mais didática que vai pro vestibular...vai pro ENEM...tem essa os clássicos vamos dizer assim...né?

Analisando a resposta, percebe-se que o professor atribui as dificuldades dos alunos em relação à leitura à falta de motivação dos próprios alunos. Segundo ele, os alunos possuem resistência às atividades de leitura porque os textos oferecidos não os instigam, de acordo com o relato de um estudante. A justificativa para um trabalho com a leitura, voltado para textos que não correspondem aos ideais de leitura dos alunos, é que há cobranças da escola, do currículo e dos exames que os alunos prestarão. Note-se, ainda, que o professor enfatiza que esse problema está relacionado com a atividade de leitura propriamente dita. Em nenhum momento o profissional refere-se às questões

linguísticas, tais como dificuldades relacionadas com o vocabulário, que poderiam acarretar dificuldades na compreensão. Observemos a resposta à questão número 5.

Entrevistador: Na aula em que foi proposta a leitura do texto “XXX” (artigo de opinião), quais eram os objetivos da atividade?

PL1: No momento ali como nós estávamos com o foco na... na questão do artigo...na construção do artigo né...era que o texto servisse de um referencial pros alunos pra eles vê como é que o artigo poderia ser é...trabalhado...construído...

Entrevistador: A estrutura...

PL1: É a estrutura e a questão do discurso também né [...] e ali o texto serviu né como uma referência em termos...em termos...estrutural...da forma estrutural também né...mas mais no sentido do discurso...né... da argumentação do jogo de raciocínio né... de como foi se estabelecendo o...conforme o ...o texto que era referência ali...

Ao relatar os objetivos que tinha com a atividade de leitura, o professor deixa clara sua intenção de apresentar a estrutura do gênero aos alunos. O texto, na referida aula, tinha como finalidade servir de modelo para a produção de outro texto semelhante. Essa prática vem ao encontro da ideia de texto como pretexto (Coracini, 1995). Vale notar também que, quando o professor fala em discurso, ele tenta diferenciá-lo de estrutura do texto. No entanto, ao propor um tipo de argumentação, ou jogo de raciocínio com o intuito de caracterizar a estrutura de um gênero, acaba voltando ao trabalho direcionado para a estrutura do texto, já que o que chama de discurso acaba sendo um conjunto de expressões utilizadas de acordo com o gênero.

Para possibilitar uma melhor visualização das diferenças detectadas pela análise comparativa entre a leitura em sala de aula e os dados obtidos na entrevista com o professor de L1, elas são expostas na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 Análise comparativa entre aulas observadas e entrevista

Professor de L1	
Aulas observadas	Entrevista
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Foco na produção textual e abandono da leitura na maioria das aulas observadas.</li> <li>▪ Privilégio à estrutura do texto (gênero).</li> <li>▪ Preocupação com a adequação da linguagem (gramática).</li> <li>▪ Produção textual baseada em atividades como entrevistas e discussões sobre o tema proposto para a escrita.</li> <li>▪ Leitura servindo essencialmente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecimento da função social da leitura.</li> <li>▪ Valorização do interesse do aluno em relação ao texto, aproximação com a cultura, com a realidade do aluno.</li> <li>▪ Reconhecimento do vínculo entre as atividades de leitura e de produção textual.</li> <li>▪ Entendimento de que a leitura deve servir como embasamento para a produção textual.</li> </ul>

<p>como modelo estrutural de determinado texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecimento das limitações de seu trabalho com a leitura devido à falta de interesse dos alunos.</li> <li>▪ Justificativas pelo desinteresse dos alunos: sistema, leituras impostas pelo currículo escolar, dificuldades dos alunos.</li> <li>▪ Ausência de reconhecimento das limitações para um trabalho efetivo de compreensão leitora.</li> </ul>
---	---

Através da análise comparativa, é possível constatar uma disparidade significativa entre o dizer do professor e sua prática em sala de aula. Isso demonstra que há um conjunto de forças atuando na execução das tarefas, as quais diferem das concepções de ensino de leitura, assumidas pelo professor, em sua fala. Esse conjunto de forças é o que Rottava (2004) genericamente, denomina de crenças pessoais.

A visão de leitura assumida pelo professor durante a entrevista está perpassada por seu conhecimento teórico a respeito da forma considerada mais adequada para um trabalho significativo com a leitura em sala de aula. No entanto, sua prática denuncia outras concepções ou crenças que não condizem com seu discurso. Pode-se dizer que as crenças pessoais do professor determinam a metodologia adotada nas atividades de leitura. Essas crenças atuam de forma silenciosa, ultrapassando o conhecimento teórico que o professor adquiriu e que entende como correto. A ausência significativa de atividades de leitura em suas aulas pode, inclusive, estar relacionada com suas crenças a respeito do ensino da língua portuguesa, pois, conforme o trecho que segue, o professor declarou que a leitura é um dos maiores desafios da escola.

PL1: [...] enquanto abordagem da leitura eu...eu temo que talvez seja um dos maiores desafios da escola seja a questão da leitura...eu...eu vejo isso como o maior desafio...ahn...justamente porque a gente lida com essa questão do gostar...se...se a gente como professor consegue fazer o aluno gostar...ou se a gente tem alunos que...que gostam de ler a gente tem o andamento todo já praticamente assegurado [...]

É provável que essa visão de leitura como desafio, estando subordinada ao gosto do aluno, afete o trabalho que esse professor desenvolverá. Provavelmente, a predominância de atividades de produção textual nas aulas observadas origina-se dessa crença, que concebe a leitura como uma tarefa muito difícil de ser executada, que foge do conhecimento e dedicação do professor porque depende do aluno, de suas

preferências, algo tão pessoal e que irá variar de aluno para aluno. Pensando dessa forma, seria praticamente impossível desenvolver um trabalho com texto escrito que fosse satisfatório.

O discurso do professor também defende que, para se formar bons produtores de textos, deve haver um investimento na leitura, pois há um vínculo inseparável entre essas duas habilidades. Entretanto, na prática, as atividades de leitura propostas por ele não servem como embasamento para a escrita, exceto em relação à estrutura. Além disso, ao propor uma atividade que coloca em primeiro plano a estrutura e as questões linguísticas do texto, o professor vai de encontro ao princípio que ele próprio sustenta na entrevista, de leitura com função social.

Por fim, é importante notar que o professor parece desconhecer que o trabalho por ele desenvolvido não corresponde aos ideais de leitura expostos na entrevista. Ao abordar as questões relacionadas à leitura na sala de aula, pode-se perceber que o professor acredita que a dinâmica de trabalho por ele relatada faz parte do cotidiano de suas aulas.

### *Concepções e Práticas de Leitura do Professor de L2*

O estudo da prática do professor de L2 deu-se por meio da observação de cinco horas/aula. No decorrer das observações, foi constatado um trabalho direcionado para o estudo de gramática, vocabulário e tradução. Assim como nas aulas de língua portuguesa, dos cinco encontros observados, apenas um deles foi dedicado à prática de leitura.

Na aula em que foi proposta a atividade de leitura, essa foi desenvolvida da seguinte forma: a professora escreveu um diálogo no quadro e pediu para que o grupo copiasse. Os alunos realizaram algumas perguntas referentes ao vocabulário do texto e, em seguida, a professora colocou no quadro questões referentes ao texto. Os demais encontros foram dedicados às seguintes atividades: (i) tradução do texto em forma de diálogo, com ênfase no ensino da gramática da língua espanhola; (ii) abordagem de aspectos teóricos relacionados ao ensino da leitura, com auxílio de vídeo-aulas e, ainda; (iii) ensino de pronomes, através de tabelas para ajudar na memorização.

A entrevista realizada com a professora revelou concepções de leitura baseadas no conhecimento teórico da professora, e também uma autoavaliação do trabalho de compreensão leitora que a docente realiza em sala de aula. Passemos para a análise da primeira questão:

Entrevistador: Qual é a importância da leitura na aprendizagem da língua espanhola?

PLE: Em espanhol eu...eu acho importante...os textos que eu mais trabalho com eles assim é...a questão da diversidade dos países né...ih...ih...a questão assim de termos que se usa em alguns países e termos que se usa diferente em outros países [...] É importante assim pra conhecer diferentes culturas que é isso que eu tenho trabalhado com eles né...ih...deixo bem claro...ih...pra...pra que eles tomem um...um...um a capacidade assim de isso até no português eu trabalho também...né...a capacidade de entender qual é o propósito do texto e o que que pode ser pedido do texto né...as charges...né...

De acordo com o trecho acima, percebe-se claramente a visão da professora a respeito do trabalho com o texto, o qual deve ser direcionado para o ensino do vocabulário, pois, ao abordar a diversidade dos países, expõe que a forma de mostrar isso aos alunos é através do estudo das expressões ou palavras que diferem de um país para outro, onde se fala espanhol. Por outro lado, a ideia de explorar o propósito do texto parece interessante. No entanto, conforme relatado anteriormente, essa prática não faz parte das dinâmicas de leitura em suas aulas, estando presente apenas em seu discurso. Analisemos agora a questão 2.

Entrevistador: Que aspectos você leva em consideração ao elaborar uma atividade de leitura?

PLE: É...a questão gramatical dentro do texto [...]se é uma coisa que é exigida pelo sistema não tem como tu deixar de trabalhar...tu entendeu? [...] é necessário tu trabalhar a gramática porque tu não tem como escrever um texto se tu não tiver conhecimento gramatical..né...se...tu não tem como escrever um texto...nem em português nem em língua nenhuma...

O relato da professora deixa bastante visível sua postura frente à elaboração de atividades de leitura. A gramática encontra-se no centro da atividade, o texto sendo escolhido em função do conteúdo gramatical a ser explorado. Essa postura, conforme visto na revisão teórica, está relacionada com o que coloca Coracini (1995) ao tratar do trabalho com o texto na sala de aula.

Note-se que a professora não expõe qualquer outro aspecto que possa ser relevante ao elaborar uma atividade de leitura. Dito dessa forma, a compreensão do texto não parece fazer parte de sua proposta, e é isso que se observou, de fato, pela dinâmica de suas aulas. Vejamos as próximas questões, nas quais será analisada a percepção da professora no que se refere ao trabalho que desenvolve com a leitura.

Entrevistador: Na aula em que foi proposta a leitura de um diálogo, quais eram os objetivos da atividade?

PLE: Ah...da...daquele da venda do livro...o meu objetivo ali era fazer com que eles lessem né pra treinar a leitura...a pronúncia...né...e pra...ahn...pra poder trabalhar a compreensão deles...pra ver assim se eles conseguiam lendo aquele texto né...porque era um diálogo de compra de um livro e coisa...pra ver se eles entendiam qual era a situação que tava acontecendo ali...ih...o meu outro objetivo era trabalhar a formalidade né...da língua que era um diálogo formal que era né...então era trabalhar a formalidade...a questão do uso do “usted”...do “senhor”...do “senhora”...

Com base nessa resposta, confirma-se que seus objetivos, ao propor a atividade de leitura, resumem-se essencialmente ao ensino da gramática. Destaca-se ainda um tipo de leitura tipicamente escolarizada, conforme nomenclatura sugerida por Foucambert (1994), que seria a leitura voltada para a decodificação, treino, pronúncia, como a própria professora coloca. Nesse trecho, ela enfatiza um trabalho com a leitura que desconsidera as funções sociais da mesma.

A ideia de propor aos alunos que procurassem perceber a situação que está ocorrendo no texto demonstra conhecimento teórico por parte da professora; porém, como se constatou na descrição das aulas, esse procedimento não ocorreu.

No que tange à percepção da professora em relação ao trabalho desenvolvido, ela parece acreditar estar desenvolvendo um trabalho significativo com a leitura, não sendo capaz de considerar que não aplica parte do conhecimento teórico que possui no cotidiano de suas aulas. Passemos à questão seguinte:

Entrevistador: De que forma as questões propostas contribuíram para a compreensão do texto?

PLE: É o meu objetivo ali com aquelas questões era fazer com que eles lessem e voltassem ao texto...né...pra dar uma segunda leitura digamos assim...nem que fosse por excertos [...]pra fazer assim essa coisa assim deles voltarem ao texto prestarem a atenção e pra trabalhar...daí então trabalhar a escrita...a partir da leitura trabalhar também a escrita né...pra eles se acostumarem com a escrita...ver o que que é diferente...né que...qual é a...a...letra que substitui o som da...de tal letra em português...sabe...mas assim essa questão de...de trabalhar a escrita junto com a leitura também.

Percebe-se que a professora possui objetivos relevantes por acreditar que as questões proporcionam uma releitura do texto, além de ser uma forma de exercitar a escrita em L2. Porém, as respostas às questões eram apresentadas em português, o que torna seu argumento um pouco confuso: se a leitura é em língua estrangeira, supõe-se que o exercício da escrita ao qual ela se refere também o deva ser em. Por outro lado, a ideia de trabalhar a escrita juntamente com a leitura demonstra conhecimento

acadêmico acerca do trabalho com a leitura e escrita, mas, como nos demais trechos analisados, essa prática não foi observada em suas aulas, permanecendo apenas no nível do discurso da professora. Vejamos à questão seguinte:

Entrevistador: Qual a importância do trabalho de tradução após a leitura de textos em língua estrangeira (espanhol)? Como esta deve ser trabalhada?

PLE: ...acho que a tradução é importante até por essa questão toda assim da gente ver que existe uma forma de dizer numa língua e de repente na minha língua eu posso dizer aquela mesma coisa de outra forma [...] porque tem a questão assim dessa coisa assim...na hora de passar pro português ahn...tu...tu te dá conta que no espanhol aquela palavra é masculina mas no português não é...e às vezes eles não se dão conta disso e passam pro...pro português literalmente...né...então isso eu descontei também...descontei a questão da...a questão da concordância...a questão de...da...da...da ortografia...tudo isso eu descontei no trabalho ( ) eles passaram pra português o texto e eu descontei...né...pra trabalhar a questão da escrita e a tradução também [...]Eu tenho que ser capaz de pegar um texto ler...pensar aquele texto...e traduzir ele pra que ele fique com o mesmo sentido que o autor escreveu em espanhol...né...porque às vezes tu vai traduzindo e coisa e daqui a pouco tu perde o sentido...né...então é isso que eu procuro trabalhar com eles...

Verifica-se, por essa resposta, que há uma preocupação com o sentido que o aluno irá apreender do texto ao passá-lo de uma língua para outra. No entanto, percebe-se novamente a ênfase na questão gramatical e na atribuição de nota. Quando a professora relata que descontou nota dos alunos pelos problemas encontrados nos textos traduzidos, ela está se referindo à escrita no português. É claro que esse aspecto deve fazer parte do trabalho de tradução. Contudo, quando a professora menciona que trabalha a escrita da língua materna dos alunos através da tradução do texto, parece que a tarefa adquire uma dimensão diferente da proposta de tradução, que seria, como ela própria comenta, permitir ao aluno a apreensão do sentido do texto, mantendo-o de acordo com o original.

A postura referente à tradução evidenciada nesse trecho da entrevista difere em alguns pontos da observada em sala de aula, o que demonstra que novamente a professora não coloca em prática o conhecimento teórico que possui.

A Tabela 2 oferece uma visão resumida das diferenças encontradas através da análise comparativa entre os dados das observações em sala de aula e a entrevista.

Tabela 2 Análise comparativa entre aulas observadas e entrevista

Professor de L2	
Aulas observadas	Entrevista
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabalho com o texto centrado no vocabulário.</li> <li>▪ Questões sobre o texto voltadas para a parte estrutural.</li> <li>▪ Tradução do texto proposto para a leitura com ênfase em questões gramaticais.</li> <li>▪ Abandono do sentido apreendido pelo aluno ao passar o texto de uma língua para outra.</li> <li>▪ Vídeo-aulas tratando do conhecimento teórico sobre a leitura, tais como “conocimiento prévio”.</li> <li>▪ Ensino da gramática (pronomes) descontextualizada, com o auxílio de tabelas para ajudar na memorização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ensino da diversidade cultural através das diferentes expressões /vocábulo utilizados em cada país onde se fala espanhol.</li> <li>▪ Leitura com o objetivo de treinar a pronúncia.</li> <li>▪ Propósito do texto deve ser explorado.</li> <li>▪ Ao elaborar uma atividade de leitura, é dada maior ênfase aos aspectos gramaticais dentro do texto.</li> <li>▪ Ênfase na importância do trabalho com o vocabulário.</li> <li>▪ Leitura e escrita vinculadas.</li> <li>▪ Tradução deve manter o sentido original do texto.</li> <li>▪ Tradução com o objetivo de avaliar escrita em português e despertar interesse dos alunos em vê-lo escrito na L1.</li> </ul>

Contrastando-se as aulas observadas com a entrevista realizada, verifica-se que algumas das concepções de leitura da professora se fazem presente em sua prática. Dentre elas, é possível destacar a importância dada ao ensino do vocabulário, a tradução do texto objetivando a avaliação da gramática na língua materna do aluno, além do ensino de gramática via texto, ainda que esse se dê de forma descontextualizada.

No entanto, outros aspectos pontuados na entrevista, que se destacam dentre as concepções de leitura da professora, não foram observados em sua prática. Dentre eles estão a exploração do propósito do texto, o trabalho de compreensão leitora e expressão escrita de forma vinculada e a tradução visando à apreensão e manutenção do sentido original do texto.

Sendo assim, entende-se que o conhecimento teórico a respeito do trabalho que deve ser desenvolvido com a leitura em sala de aula não é desenvolvido de modo mais completo pela professora porque o que prevalece em sua prática são suas crenças pessoais. Desse modo, os aspectos destacados na entrevista, os quais sugerem atividades significativas com o texto, permanecem apenas no dizer da professora.

Para finalizar, cabe destacar que a professora reconhece, em momentos específicos da entrevista, o tipo de trabalho por ela desenvolvido. Porém, ao mencionar, por exemplo, que a escolha do texto ocorre em função do conteúdo gramatical, ela defende que essa seria a forma mais proveitosa de abordagem, explicitando que seu trabalho baseia-se na concepção de aula que entende como significativa.

### Considerações Finais

Ao longo destas linhas, tivemos como objetivo apresentar um estudo que teve como objetivo analisar a influência das crenças pessoais de professores nas atividades de leitura desenvolvidas em uma turma de ensino médio de uma escola pública do estado do Rio Grande do Sul durante o segundo bimestre de 2010. Para que tal objetivo fosse atingido, foram feitas comparações entre o discurso dos professores e suas práticas, através de observações de aulas e entrevistas.

Os resultados obtidos mostraram a existência de crenças pessoais nas atividades desenvolvidas. Um exemplo disso é que algumas das concepções de leitura que aparecem na entrevista com os educandos não estão presentes no desenvolvimento de seu trabalho. A respeito das controvérsias encontradas entre o discurso e a prática dos professores em estudo, convém retomar a afirmação de Borg (2003, apud Barcelos 2006) de que “na mente dos professores nem sempre é possível fazer distinção entre o que o professor sabe, pensa ou acredita”.

Especificamente no ensino de leitura em L1, foi constatado que o trabalho desenvolvido pelo professor baseia-se em suas crenças pessoais e não no conhecimento teórico. Consequentemente, os alunos adaptam-se ao modelo de leitura oferecido pelo professor, com uma aceitação quase unânime. Ainda que o trabalho de produção escrita seja significativo nas aulas de língua materna, verificou-se que a leitura não recebe o tratamento devido. Ainda assim, os alunos acreditam que a forma adequada de abordagem de leitura é aquela em que o texto serve como modelo que precede outras atividades.

No que se refere à leitura em L2, também foi demonstrado que a professora segue suas crenças pessoais, não colocando em prática conceitos que explicitou na entrevista e que, possivelmente, façam parte de sua formação teórica. Em razão do trabalho desenvolvido pela professora, o qual se baseia no ensino de gramática e tradução, os alunos percebem a leitura em língua estrangeira como tarefa de tradução, aprendido

de novas palavras e aquisição de conhecimento que servirá para a concorrência no mercado de trabalho.

Por serem construídas no convívio social, as crenças estão presentes nas atividades desenvolvidas em sala de aula, podendo influenciar negativamente na execução das atividades propostas no contexto de aprendizagem, conforme sustenta Barcelos (2006, p.20): “as crenças podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas”. Sendo assim, entende-se que, no contexto de aprendizagem investigado, as percepções dos sujeitos envolvidos sobre o trabalho com a leitura tornaram-se verdadeiros obstáculos para o desenvolvimento de um trabalho com o texto que integre as múltiplas funções sociais que implicam o ato de ler.

Dada a relevância do estudo das crenças, é importante destacar o que coloca Pessoa (2006, p. 46) a respeito do conhecimento que professores adquirem sobre sua própria prática, o que a autora denomina de “teorias pessoais”. Segundo a autora, o termo é apropriado porque as crenças dos professores configuram uma teoria na medida em que são planejadas e postas em prática diversas atividades com base nesse conhecimento pessoal sobre a forma adequada de se desenvolver o trabalho pedagógico. Cabe ainda, nesse contexto, destacar o comentário de Rottava (2004, p. 16) de que, durante a formação acadêmica nos Cursos de Letras, geralmente, não é dada a devida atenção ao conhecimento prático adquirido pelo aluno através de suas experiências, sendo-lhes apresentado apenas um construto teórico, sem relação com a prática. De acordo com a autora, tal situação favorece a reprodução de modelos assimilados por esses alunos, desde o início de sua experiência como aprendizes.

Com base nas reflexões dos autores mencionados e nos resultados obtidos a partir dos dados coletados em nosso estudo, conclui-se enfatizando que o estudo das crenças deve ter um papel de destaque, tanto na formação inicial de professores como ao longo de sua prática. Além disso, a investigação das percepções dos alunos sobre o conhecimento que a escola lhes proporciona também deve ser realizada e considerada, já que ela implica o entendimento de suas impressões sobre seus professores, sobre as metodologias adotadas e, em especial, sobre o elo que conseguem estabelecer entre o conhecimento adquirido na escola com o mundo extraescolar. Entende-se que a compreensão do fenômeno das crenças pode proporcionar aos futuros professores a aproximação desejável entre o conhecimento acadêmico e a prática em sala de aula.

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Denise Rodrigues. O Processo de Reconstrução de Crenças e Práticas Pedagógicas de Professores de Inglês (LE): Foco no Conceito de Autonomia na Aprendizagem de Línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira et al (orgs). *Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação dos professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira et al (orgs). *Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação dos professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BASSO, Edcleia, A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira et al (org.). *Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação dos professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

CORACINI, Maria José. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

FOUCAMBERT, Jean. *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Art Méd, 1994.

GARBUIO, Luciene M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira et al (orgs). *Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação dos professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. *Abordagens da leitura*. Belo Horizonte: Scripta, V. 7, n. 14, p. 13-22, 2004. Disponível em: <[www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas.../N14\\_Parte01\\_art01.pdf](http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas.../N14_Parte01_art01.pdf)>

LEFFA, Vilson J., PEREIRA, Aracy E (org). Perspectivas no estudo da leitura texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J; PEREIRA, Aracy E. (orgs). *O ensino da leitura e a Produção Textual*. Pelotas: Educat, 1999.

LIMA, Solange S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta-série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira et al (orgs). *Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação dos professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MONTEIRO, Tatiana Reis Fontes. Compreensão de leitura ou cópia? Dissertação Práticas de Letramento e Inclusão Social: o caso de uma classe do ciclo II de educação de jovens e adultos. In: *Práticas de Letramento e Inclusão Social: o caso de uma classe do ciclo II de educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: 2006. Disponível em: <[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410532\\_06\\_pretextual.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410532_06_pretextual.pdf) > Acesso em: Dez. 2010

ORLANDI, Eni. Pulcinelli. As histórias de Leitura. In: ORLANDI, Eni. Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. 8ª ed., SP: Cortez, p. 41-46, 2008.

\_\_\_\_\_. Leitura: questão lingüística, pedagógica ou social? In: ORLANDI, Eni. Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. 8ª Ed. SP: Cortez, p. 35-40, 2008.

PESSOA, Rosane R. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira et al (org). *Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação dos professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ROTTAVA, Lucia et al (orgs). Concepções de leitura e de escrita um contraponto entre professores em formação de português, inglês e espanhol. In: ROTTAVA, Lucia et al (orgs). *Lingüística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Cap. 6. Ijuí: Unijuí, , p. 111-133, 2004.

SAVELI, Esmeralda de L. Leitura na escola: crenças e práticas de professoras. In: *Leitura: teoria e prática*, 2003.