

A leitura em sala de aula e as crenças de professores e alunos sobre tal competência

Michele Duarte Almeida de Aguiar

Resumo: O conjunto de experiências e convicções que o professor possui sobre o processo de ensino-aprendizagem tem uma influência direta em sua didática, ainda que isso aconteça inconscientemente (ALMEIDA FILHO, 1993). Levando isso em consideração, este texto descreve um estudo cujo objetivo principal foi avaliar o papel exercido pelas crenças pessoais de professores, como também pelas crenças de alunos, em atividades de leitura desenvolvidas nas aulas de língua materna (L1) e de língua estrangeira (L2) em uma turma de ensino médio de uma escola pública do estado do Rio Grande do Sul. Observações de aulas e aplicações de questionários constituíram a base metodológica do trabalho. A análise dos dados mostrou dois resultados principais: com relação aos educadores, foi possível verificar que o trabalho desenvolvido estava baseado primeiramente nas suas crenças pessoais, e não no conhecimento teórico; com relação aos educandos, identificamos que eles compartilhavam das mesmas crenças dos professores quanto ao modo de desenvolver atividades de leitura, na medida em que aceitavam o modelo de trabalho oferecido como o mais produtivo possível. Os resultados são avaliados a partir da noção de crenças como instrumentos que podem promover ou dificultar o ensino-aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2006, 2009).

Palavras-chave: práticas de leitura; crenças de alunos e professores; ensino-aprendizagem de L1 e L2.

Abstract: *Teachers' experiences and beliefs teaching and learning have a direct influence in their classroom didactics (ALMEIDA FILHO, 1993), even if unconsciously. Taking that into account, this article reports on a study whose main objective was to analyze the role played by teachers', as well as students', beliefs, in relation to reading activities developed both in L1 (native language) and in L2 (foreign language) classes. Observations of a group of high school students in a school from Rio Grande do Sul, both in L1 and L2 reading classes, and questionnaires applied both to teachers and students, were the research instruments. Data analysis pointed to two main results: (i) teachers attributed more importance to their personal experiences and beliefs about teaching reading when preparing their activities than to their theoretical knowledge about it; (ii) students used to share their teachers' beliefs about the most proficuous way of learning reading in a L1 and in an L2, to the extent that they described their teachers' methodological and didactics procedures as the most effective ones. Results are discussed in light of Barcelos' understanding of beliefs as instruments that may promote or hinder language learning and teaching (BARCELOS, 2006, 2009).*

Keywords: *reading practices; teachers and students' beliefs; L1 and L2 teaching and learning.*

Introdução

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 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.

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.

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, 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” (1994, p.116).

2. 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, maneira de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências” (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.

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 (SAVELI, 2003).

14

Entendemos que as crenças 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.

3. 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 2011. 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. 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.

4. 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, procedeu-se a um recorte das entrevistas. 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 dos sinais linguísticos.

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 que deve haver um vínculo entre a leitura e a escrita.

Vejamos a seguir a resposta à questão relativa à avaliação do professor quanto ao desempenho dos seus alunos nas atividades de leitura:

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

PL1: Olha...a maior dificuldade que observo é...ah..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? 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?

Analizando 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, ainda, as reflexões do professor sobre uma aula dedicada à prática de leitura.

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

PL1: No momento ali como nós estávamos com o foco 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 estruturais, 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.

Professor de L1	
Aulas observadas	Entrevista
Foco na produção textual e abandono da leitura na maioria das aulas observadas.	Reconhecimento da função social da leitura. Valorização do interesse do aluno em relação ao texto.
Privilégio à estrutura do texto (gênero).	Reconhecimento do vínculo entre as atividades de leitura e de produção textual.
Preocupação com a adequação da linguagem (gramática).	Entendimento de que a leitura deve servir como embasamento para a produção textual.
Produção textual baseada em atividades como entrevistas e discussões sobre o tema proposto para a escrita.	Reconhecimento das limitações de seu trabalho com a leitura devido à falta de interesse dos alunos. Justificativas pelo desinteresse dos alunos: sistema, leituras impostas pelo currículo escolar, dificuldades dos alunos.
Leitura servindo essencialmente como modelo estrutural de determinado texto.	Ausência de reconhecimento das limitações para um trabalho efetivo de compreensão leitora.

Tabela 1. Análise comparativa entre aulas observadas e entrevista

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.

O 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.

27

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, sobre o papel da leitura na aprendizagem de uma L2:

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 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, ainda sobre a leitura como habilidade a ser desenvolvida na aula de L2.

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. 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 à próxima questão, sobre objetivos das atividades relativas ao texto:

Entrevistador: De que forma as questões propostas na aula de leitura 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 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

demaís trechos analisados, essa prática não foi observada em suas aulas, permanecendo apenas no nível do discurso da professora.

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.

Professor de L2	
Aulas observadas	Entrevista
Trabalho com o texto centrado no vocabulário.	Ensino da diversidade cultural através das diferentes expressões /vocábulo utilizado em cada país onde se fala espanhol.
Questões sobre o texto voltadas para a parte estrutural.	Leitura com o objetivo de treinar a pronúncia.
Tradução do texto proposto para a leitura com ênfase em questões gramaticais.	Propósito do texto deve ser explorado.
Abandono do sentido apreendido pelo aluno ao passar o texto de uma língua para outra.	Ao elaborar uma atividade de leitura, é dada maior ênfase aos aspectos gramaticais dentro do texto.
Vídeo-aulas tratando do conhecimento teórico sobre a leitura (p. ex., definição de conhecimento prévio).	Ênfase na importância do trabalho com o vocabulário.
Ensino da gramática descontextualizada (pronomes), com o auxílio de tabelas para ajudar na memorização.	Leitura e escrita vinculadas.
	Tradução deve manter o sentido original do texto.
	Tradução com o objetivo de avaliar escrita em português e despertar interesse dos alunos em vê-lo escrito na L1.

Tabela 2 Análise comparativa entre aulas observadas e entrevista

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

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, p. 94 apud Barcelos 2006, p. 30) 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, aprendizado 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.

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, I. **Aula de Português encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, D. R. 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, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V.(orgs) **Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação dos professores**. Campinas, SP: Pontes, p. 189-202, 2006.
- BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. Cognição de Professores e Alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V.(orgs) **Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação dos professores**. Campinas, SP: Pontes, p. 15-42, 2006..
- BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V.(orgs) **Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação dos professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006, p.87-104, 2006.
- BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. **Language Teacher**, v. 36, p. 81-109, 2003.
- CORACINI, M. J. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- FOUCAMBERT, J. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre: Art Méd, 1994.
- GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação dos professores**. Campinas, SP: Pontes, p. 87-104, 2006.
- GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M. J.

(org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, p. 85-92, 1995..

KLEIMAN, A. 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> Acesso em: 10 de maio de 2010.

LEFFA, V. J., PEREIRA, A. E. 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, S. 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, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs). **Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação dos professores**. Campinas, SP: Pontes, p.147-162, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MONTEIRO, T. R. F. **Práticas de Letramento e Inclusão Social**: o caso de uma classe do ciclo II de educação de jovens e adultos. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410532_06_pretextual.pdf> Acesso em: Dez. 2010

ORLANDI, E. P. As histórias de Leitura. In: ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 8 ed., São Paulo: Cortez, p. 41-46, 2008.

_____. Leitura: questão lingüística, pedagógica ou social? In: ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, p. 35-40, 2008.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs) **Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação dos professores**. Campinas, SP: Pontes, p. 43-64, 2006.

ROTTAVA, L. Concepções de leitura e de escrita um contraponto entre professores em formação de português, inglês e espanhol. In: ROTTAVA, L. et al (orgs). **Lingüística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Unijuí, p. 14-33, 2004.

SAVELI, E. L. Leitura na escola: crenças e práticas de professoras. In: **Leitura: teoria & prática**. Campinas, SP, 21, n. 40, p. 52-59, 2003.