

CRENÇAS SOBRE LEITURA E SEU ENSINO: APRESENTAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA-PILOTO NO ENSINO MÉDIO¹

Ana Luiza Gerfi BERTOZZI²
Graduada em Letras – Português
IFSP/Câmpus São Paulo

Flavio Biasutti VALADARES³
Pós-Doutor em Letras/UPM-SP
Doutor em Língua Portuguesa/PUC-SP
Docente do IFSP/Câmpus São Paulo

RESUMO

O artigo apresenta um levantamento teórico e uma experiência-piloto sobre crenças em geral. Objetiva explorar as crenças que envolvem os processos de ensino e aprendizado de leitura no ambiente escolar do Ensino Médio. Adota como fundamentação teórica os pensamentos de estudiosos da área de linguística aplicada e de crenças, como Yang (1992), Pajares (1992), Barcelos (2001), Solé (2009), Almeida (2010) e Luz (2007, 2015). Os procedimentos metodológicos expõem as categorias: o bom leitor, o conceito de leitura, ensino e aprendizagem de leitura, ensino e aprendizagem de literatura e leitura literária, escolhidas para embasar a interpretação das asserções obtidas na pesquisa-piloto. Conclui que, embora as crenças não sejam construídas de forma racional e consciente, existe um grande impacto de sua existência no processo de ensino e aprendizagem de leitura.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Literatura; Leitura; Crenças.

Introdução

A experiência-piloto advém de uma proposta de um projeto de Iniciação Científica em que pensamos conhecer melhor as crenças dos alunos do Ensino Médio sobre leitura. Nesse aspecto, nossa pesquisa vale-se de uma ferramenta para a coleta dos

¹ Trabalho resultante de Iniciação Científica/PIBIFSP/Câmpus São Paulo-IFSP. Orientador Prof. Dr. Flavio Biasutti Valadares.

² Endereço eletrônico: ana.bertozzi@gmail.com

³ Endereço eletrônico: flaviovaladares2@gmail.com

dados – o inventário, aplicado preliminarmente para alunos formandos do Ensino Médio.

Nossa opção pela experiência-piloto fundamenta-se na expectativa de traçar alguns perfis e levantar algumas questões para, em uma pesquisa aplicada, analisarmos a existência das crenças na vida dos alunos do Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo – na aplicação teórica, na pesquisa aplicada, o objetivo é o de interpretar tais crenças de acordo com a construção que os alunos fazem da leitura, como elas afetam a visão da leitura na escola.

Dessa maneira, é-nos possível entender a teoria, selecionado os autores com maior destaque na área, e a prática, por meio de um piloto que nos auxilie, posteriormente, em outro estágio da pesquisa. Nessa perspectiva, nosso objetivo é construir uma ferramenta de pesquisa que nos conduza em busca de informações que embasem nosso aporte teórico. Essa ferramenta foi desenvolvida exclusivamente para essa pesquisa-piloto e fundamenta-se em toda a teoria pesquisada e no conhecimento prático dos pesquisadores.

A fim de tornar nosso levantamento com um *corpus* que garanta nosso objetivo, adotamos como procedimento metodológico a aplicação de um inventário em duas turmas de Ensino Médio. Além disso, frisamos que a pesquisa sobre crenças de leitura se mostra de extrema importância por tratar de algo que, corriqueiramente, é visto como uma situação-problema em sala de aula: a leitura e seu ensino.

Nesse ponto, cumpre-nos apresentar um primeiro conceito sobre crenças: “são construtos sociocognitivos formados, nem sempre conscientemente, ao longo de toda nossa vida, a partir de experiências sociais” (LUZ, 2015, p. 21). Com isso, compreendemos que é por meio delas que vemos o mundo e o interpretamos, um filtro que permeia todas as nossas experiências.

Dessa forma, seu estudo, ainda mais quando envolve o ambiente escolar, é fundamental para entendermos como o aluno se comporta em relação à leitura e ao seu ensino, bem como indicarmos caminhos para uma aplicação prática, considerados os resultados preliminares.

Fundamentação teórica

Como indicam Barcelos (2001) e Luz (2015), a preocupação com a pesquisa sobre crenças, apesar de recente no Brasil, tem se tornado cada vez mais foco na área da Linguística Aplicada. Nesse ponto, é importante destacarmos que a pesquisa de crenças não busca sua avaliação ou correção, mas sim a verificação de sua existência, com a preocupação em estudar quais aspectos as constituem e quais impactos elas podem trazer. (LUZ, 2015)

Segundo Sadalla (1998, p. 34), “as crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade, mas sim vão sendo construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade”. Para Luz (2007), crenças são uma “teoria de vida”, elas se configuram como um conjunto de pressupostos, comportamentos, justificativas, razões e motivações que colecionamos a partir das experiências pelas quais passamos em que cada um dos momentos em nossa vida tem o potencial de nos marcar de forma que, a partir deles, nasça uma de nossas crenças.

Barcelos (2001) argumenta que as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. Dois pontos se destacam na conceituação de Barcelos: o primeiro é o aspecto individual das crenças; o segundo é o fator social em sua construção. Silva (2005, p. 78) sustenta que “as crenças seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas, (re)construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula”. Dessa maneira, entendemos que crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias, sendo que uma das mais importantes características das crenças refere-se a sua influência no comportamento.

Pajares (1992) apresenta uma lista com as principais características e aspectos das crenças, as quais reproduzimos, a seguir, aquelas mais alinhadas com nossa proposta nesta pesquisa:

As crenças são formadas precocemente e tendem a se autoperpetuar, persistindo mesmo contra contradições causadas pelo raciocínio, pelo tempo, pela educação ou pela experiência.
Os indivíduos desenvolvem um sistema que armazena todas as crenças adquiridas por meio de um processo de transmissão cultural.

O sistema de crenças tem uma função adaptativa no sentido de ajudar os indivíduos a definir e entender o mundo e a si mesmos.

O conhecimento e as crenças são intimamente entrelaçados, mas a natureza afetiva, avaliativa e episódica das crenças faz com que elas funcionem como um filtro por meio do qual novos fenômenos são interpretados.

[...]

As subestruturas das crenças, tais como as crenças educacionais, devem ser entendidas em termos de suas conexões, não somente uma em relação à outra, mas também em relação a outras crenças, talvez mais centrais no sistema.

[...]

Exatamente pela sua natureza e origem, algumas crenças são mais resistentes a mudanças do que outras.

Quanto mais cedo uma crença é incorporada à estrutura de crenças, mais difícil é alterá-la.

Crenças adquiridas recentemente são mais vulneráveis a mudanças.

[...]

As crenças dos indivíduos influenciam fortemente seu comportamento.

[...] (PAJARES, 1992, p. 324-326)

O autor aponta que as crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas, isto é, elas são fortes indicadores de como as pessoas agem. Nessa perspectiva, entendemos que o estudo de crenças busca compreender mais profundamente o amplo ambiente que cerca a vida dos/as alunos/as e que vai muito além do ambiente familiar ou da sala de aula. Com isso, salientamos que a pesquisa voltada para crenças visa, entre outras coisas, a entender se a forma como as teorias estão sendo ensinadas – e o que os alunos entendem delas – é capaz de fazer com que os alunos questionem suas crenças anteriores. A mesma ideia se aplica à prática da leitura com alunos do Ensino Médio.

Um aspecto muito importante é destacado por Yang (1992, p. 148 *apud* BARCELOS, 2001, p. 74) para quem as crenças influenciam as estratégias que escolhemos no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, o uso das estratégias também influencia a formação de nossas crenças, ou seja, há ligação entre as crenças e o comportamento que escolhemos. Por isso, as crenças escolares ocupam um grande patamar de importância em nossa vida, por serem influenciadas pelo ambiente escolar e de tudo o que o cerca.

Na visão de Murphey (1996 *apud* BARCELOS, 2001, p. 74), essa relação é recíproca, as crenças podem influenciar as estratégias de aprendizagem, entretanto o uso

de certas estratégias pode, por sua vez, influenciar a formação de algumas crenças; também, uma vez que haja tempo e um modelo de aprendizagem adequado, é possível que as crenças se modifiquem a partir de uma mudança de comportamento.

Disso decorre que, consoante Luz (2015), as crenças e/ou as representações sociais tratam das significações adquiridas no decorrer da vida via contato com outras vidas, com o meio e com as situações, ou seja, o indivíduo vai estabelecendo relações e vai construindo um arcabouço de significações a partir de tais relações. Para Castro (2004, p. 41), “as representações são as significações construídas pelos indivíduos, como resultado de sua participação nas atividades das diversas formações sociais às quais pertencem”.

Massarollo e Fortkamp (2002) apresentam algumas das características das crenças:

- (1) influenciam nossas ações e são por elas influenciadas;
- (2) pertencem a um domínio específico e organizam-se em estruturas;
- (3) têm sua alteração influenciada pelo tempo que pertencem ao sistema de crenças do indivíduo;
- (4) são transmitidas culturalmente e construídas socialmente;
- (5) fazem parte da nossa capacidade de compreender o mundo social e de enfrentar problemas;
- (6) devem ser tomadas e interpretadas a partir de afirmações, intenções e ações;
- (7) são dinâmicas. (MASSAROLLO; FORTKAMP, 2002, p. 76)

Assim, pensando em crenças sobre a leitura, pode-se especular que, dentro de um ambiente escolar, um/a aluno/a estimulado/a a rever seu comportamento e estratégias sobre leitura pode transformar suas crenças, tornando-as mais positivas. Esse é um dos pontos que essa pesquisa-piloto visa a observar: qual é o posicionamento dos/as alunos/as frente a crenças historicamente consagradas.

Pajares (1992, p. 321) justifica que “as crenças são dificilmente substituídas a menos que elas sejam comprovadas como insatisfatórias, e elas dificilmente se tornam insatisfatórias se não forem desafiadas”. Isso nos encaminha ao entendimento de que nossas crenças precoces influenciam todas as experiências subsequentes, uma vez que elas se tornam o “padrão” para tudo aquilo que se segue, tornando-nos, por vezes, resistentes a mudanças.

Em relação à leitura, Brandão e Micheletti (2002, p. 9) cravam que se trata de

um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva. (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002, p. 9)

Na visão de Solé (2009), leitura é ter a capacidade de construir sentidos junto com o autor. Dessa maneira, não é possível que um mesmo texto seja interpretado da mesma forma por diversos leitores, visto que “a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente, mas também depende muito de outras questões, próprias do leitor (...)” (SOLÉ, 2009, p. 40); em outras palavras, ao destacar a importância daquilo que é próprio a cada leitor para a interpretação de um texto, a autora prospecta a relevância dos aspectos relacionados ao conhecimento prévio sobre o assunto lido, aos objetivos da leitura e ao que motiva tal leitura. Podemos incluir também a importância das crenças que esse leitor tem sobre leitura para seu entendimento.

Nessa perspectiva, Silva (1985, p. 22) salienta que “o processo de leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação cultural”. Nesse sentido, Kleiman (1989, p. 10) afirma que a “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. A autora também observa que “o leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto” (p. 65).

Rojo (2002) afirma que “a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2002, p. 2). Nesse ponto, Orlandi defende que a leitura contém “um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (ORLANDI, 1988, p. 58).

Com isso, verificamos, baseados nos teóricos selecionados, que um aluno que tenha crenças negativas sobre leitura terá dificuldade em tornar-se realmente um leitor com gosto pela leitura escolar, já que suas crenças estarão no caminho. De outra forma, a leitura vai além de sua aplicação prática – relacionada a textos e livros, ou seja, em leitura, precisamos levar em conta os motivos que nos levam ou não a ler, que pode ter como sinalizador uma motivação advinda do desejo, ou da necessidade, de querer “ler o mundo” – expressão cunhada por Paulo Freire, que ratifica a ideia de que a importância do ato de ler implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido (FREIRE, 2005).

O ambiente escolar, entretanto, vai de encontro, por vezes, a esse entendimento, o que pode ser observado quando professores pedem que os alunos leiam, tendo como foco muito mais localizar e copiar informações, ou leitura em voz alta, ou ainda no ato de “decorar” uma história para fazer uma prova qualquer. Essa visão tende a entender leitura como uma atividade passiva, ou seja, de absorção de informações.

Na verdade, a leitura, como indicia Almeida (2010, p. 45), precisa buscar a participação do/a leitor/a para que seja feita de forma realmente construtiva, isto é, a leitura acaba por se configurar, na escola, como um hábito que dá ao/ à discente acesso a um novo patamar de conhecimento (ZILBERMAN, 2009). Assim, o aluno acaba não criando uma relação com a leitura e não se tornando, realmente, um leitor completo.

Uma experiência-piloto – relato sobre os inventários

Nossa pesquisa realiza um levantamento das crenças mais comuns em relação à leitura em geral, à “boa” leitura (feita por um “bom” leitor) e à leitura literária dentro do ambiente escolar. Acreditamos que, ao trabalhar para que o aluno mostre o quanto ele concorda ou discorda (concorda totalmente, concorda, não concorda nem discorda, discorda e discorda totalmente – base de identificação do perfil do leitor em nosso inventário aplicado como experiência-piloto) com uma determinada asserção, entramos em contato com o que aquele aluno realmente acredita no âmbito da leitura. Frisamos, nesse ponto, que

os inventários têm se mostrado de grande valia nas pesquisas sobre crenças, principalmente por sua fácil aplicação, tabulação e análise e,

também porque, combinados com outros instrumentos, eles podem, contribuir, significativamente para a detecção e análise de crenças. (LUZ, 2015, p. 135)

Apresentamos, na sequência, a interpretação das categorias – como elas foram entendidas e qual o seu papel dentro do todo do trabalho e a análise dos conjuntos das asserções de acordo com o sentido que o grupo apresenta. Essa divisão não será apresentada aos respondentes, mas foi feita apenas para direcionar a interpretação dos dados recolhidos e facilitar o desenvolvimento das asserções.

O Bom Leitor: Essa categoria reúne asserções que expõem as crenças criadas sobre a ‘personagem’ do bom leitor que é formada no imaginário do aluno. É importante entendê-las, pois é a partir delas que o aluno irá julgar o seu próprio desempenho e posicionar o valor de sua leitura frente ao que é apresentado a ele, tanto na escola, como fora dela. Aqui reunimos as seguintes asserções:

13.	Para ler bem é preciso ter um bom conhecimento de gramática.
14.	Para ler bem é preciso ter algum conhecimento sobre o assunto tratado.
15.	O bom leitor lê muitos livros.
16.	O bom leitor é aquele que leu todos os livros do vestibular.
18.	O aluno que lê mais é um bom leitor.

O Conceito de Leitura: Essa categoria procura entender como é feita a construção da leitura para os alunos. Essa construção reflete a visão que o aluno tem sobre a leitura, seu valor e a sua importância em suas vidas. Mostrando, além disso, o relacionamento que o aluno tem com a leitura e demonstrando a importância dessas crenças com o ato de ler. Fazem parte dessa categoria as seguintes asserções:

1.	A leitura é um hábito.
2.	A leitura é uma atividade individual.
3.	A compreensão de um texto é diferente da leitura do texto.
4.	Ler um texto curto é mais fácil do que ler um texto longo.
6.	Ler é descobrir os sentidos do texto
7.	Ler é fundamental para o convívio em sociedade.

8.	Interpretar um texto é entender exatamente o que o autor quis dizer.
9.	Entender um texto é entender o significado de cada palavra.
10.	Ler bem um texto é lê-lo rapidamente.
11.	Ler um texto é entender o texto como um todo mesmo que não se saiba o significado de todas as palavras.
12.	Ler em voz alta ajuda na compreensão do texto.

Ensino de Leitura: Essa categoria reúne todas as asserções que se preocupam com a leitura dentro do ambiente escolar. Para o aluno, a escola e sua convivência é uma fonte inesgotável de padrões e julgamentos de valor. No Ensino Médio, os alunos são bombardeados com os modelos de leitura e os textos que representam a leitura ‘como ela deve ser’. As seguintes asserções vão mostrar a forma como as crenças moldam a visão da leitura dentro da escola:

5.	A leitura é mais fácil quando o assunto é interessante ao aluno.
17.	Para melhorar a leitura é preciso ler cada vez mais.
19.	A leitura por prazer não é útil à escola.
20.	A leitura para estudar é mais difícil do que a leitura por prazer.
21.	A preocupação do professor de leitura na escola pública está restrita à Gramática.
22.	A escolha de um texto para a leitura deve partir sempre do professor.
23.	A escolha de um texto para a leitura deve partir sempre do livro didático.
24.	Ensinar leitura é somente responsabilidade do professor de Português.
25.	Leitura é uma atividade presente em todas as disciplinas.
26.	A leitura deve ser feita sempre em casa para não perder tempo em sala.
27.	No Ensino Médio não existe avaliação de leitura.
28.	Leitura, Literatura, Redação e Gramática devem ser ensinadas separadas.
46.	A escola forma bons leitores literários.

Ensino de Literatura: Assim como a categoria anterior, esta também trata do que é visto dentro do ambiente escolar. Seu objetivo é pesquisar como as crenças

ligadas à literatura se organizam e influenciam o comportamento do aluno dentro do ambiente escolar. São as seguintes asserções:

29.	A leitura no Ensino Médio se restringe à aula de Literatura.
34.	Aprender Literatura significa aprender sobre as Escolas Literárias.
35.	A leitura literária deve ser obrigatória.
38.	A interpretação do professor é a correta.
40.	A leitura literária durante o Ensino Médio é somente a leitura para o vestibular.
47.	A escola trabalha literatura contemporânea.
48.	A aula de literatura é importante à formação do aluno.

Leitura Literária: Esse conjunto perpassa principalmente as crenças sobre como a leitura literária é vista e entendida pelos alunos: o que é bom, quais são os gêneros que devem ser lidos. São as seguintes:

30.	O texto literário só tem uma interpretação certa.
31.	Para entender completamente um texto literário é preciso conhecer o contexto histórico em que ele foi escrito.
32.	A leitura literária por obrigação é desmotivante.
33.	Literatura é chata.
36.	O vocabulário dos livros clássicos atrapalha a leitura.
37.	Um texto literário tem sempre uma interpretação correta.
39.	A leitura literária por prazer é a mais fácil.
41.	Best-sellers não são uma boa leitura literária.
42.	O texto literário é mais difícil de ler.
43.	A boa leitura literária relaciona-se a sempre à leitura de livros.
44.	A boa leitura se refere somente a livros consagrados.
45.	A leitura de qualidade é a leitura dos grandes clássicos da literatura.

Leitura como hábito adquirido. Ou seja, ser engajado em leitura é algo que se consegue através de uma rotina bem planejada e mantendo um horário ou agenda de leitura. Essa crença opõe-se à ideia de que “gostar de ler” ou “ler bem” é uma habilidade, algo inato a um grupo específico de pessoas. Entender a leitura como uma

habilidade é uma desculpa geralmente dada por alunos que entendem que não leem bem: “Se eu não tenho essa habilidade, eu nunca vou ler bem.”. (1).

A leitura é uma atividade individual. Como já foi exposto no desenvolvimento teórico desse trabalho, entende-se leitura como uma prática social. (2), (7).

Ler e compreender não são a mesma coisa. Quando pensamos em leitura na escola, muitas vezes, estamos pensando em uma avaliação da leitura em voz alta ou em exercícios de interpretação que, na verdade, avaliam o poder de localização de informação do aluno. Separar o que é ler e o que é compreender dá ao aluno uma chance de avaliar sua leitura. “Será que eu estou mesmo compreendendo esse texto ou eu estou somente tentando chegar ao final?”. (3), (8).

A facilidade da leitura está condicionada à sua estrutura, seu tamanho e seu conteúdo. A crença está fincada no medo que os alunos geralmente têm ao ver um texto muito longo em uma prova, ou ao verem um livro de 500 páginas na mão do professor, por exemplo. Isso por que os alunos entendem a leitura como um trabalho. Cada uma daquelas folhas é um desafio a ser vencido, pois o tamanho do texto é mais importante do que a mensagem que ele contém. (4), (42).

Ler fica mais fácil quando o assunto é interessante para o aluno. Mesmo que nem todas as leituras de sala possam ser focadas nos gostos dos alunos (ainda porque não é possível agradar a todos), é importante que as obras sejam ligadas a eles de alguma forma. Essa conexão deve partir de um trabalho pré-leitura feito pelo professor em conjunto com os alunos. Somente depois de essa conexão ter sido feita é que os alunos terão como se identificar com a obra e poderão entendê-la como algo prazeroso e útil, não como um trabalho. (5), (14).

Ler é descobrir os sentidos do texto. Essa asserção é derivada de diversas teorias e pensamentos de estudiosos da área, como Paulo Freire, Isabel Solé, Geraldo de Almeida e outros autores escolhidos para essa pesquisa. A crença questionada fala sobre as interpretações e sentidos que o texto traz. Aqui o foco é tentar descobrir se o aluno enxerga no texto uma fonte de diversos sentidos, interpretações e utilidades. (6).

A importância do texto está no todo e não em cada palavra isolada. Entender o texto como um todo é compreender que a mensagem do texto é mais importante, ou mais significativa que o sentido de cada uma das palavras isoladamente. (9), (11).

A velocidade e a quantidade de leituras como medida de qualidade. A velocidade da leitura, assim como a quantidade de textos lidos, não é um indicador real da qualidade da leitura que está sendo feita. Um aluno que passa por uma lista de leitura com extrema velocidade pode estar lendo com o objetivo de “cumprir tabela” e não necessariamente estar absorvendo o conteúdo da leitura. É importante procurar conhecer qual é a visão que os alunos têm desse critério. (10), (15), (18).

A leitura em voz alta ajuda na compreensão do texto. Muitas vezes, na escola, principalmente nos anos iniciais, os alunos são levados a ler em frente da sala. Esse tipo de leitura é uma ferramenta que o professor tem para checar se o aluno está prestando atenção e se ele está entendendo o que está lendo (ainda mais se o professor fizer uma chamada oral após a leitura). (12).

O conhecimento de gramática é essencial para a leitura do texto. Essa crença, além de tratar de leitura, contempla o entendimento da gramática para esses alunos. Se a gramática é vista como a ferramenta para a boa língua, ela será indispensável para a boa leitura. Se a gramática for vista como uma complementação para a língua e a linguagem que os alunos já têm, ela não é base necessária para a leitura. (13), (21).

O vestibular como ferramenta de medida para a qualidade da leitura e do leitor. A leitura do vestibular tem um peso enorme para os alunos que estão se formando. Ainda que a estrutura da prova de vestibular já não seja focada em “decoreba” e conceitos fechados e acabados, a lista de leitura não acompanhou essa mudança. A prova tem questões bem estruturadas e que desviam da pura memorização, mas a lista ainda exige dos alunos leituras antigas e distantes. Não é o foco desse trabalho julgar o valor literário das obras, apenas ressaltar as crenças levantadas com as respostas do Inventário e assim tentar ver tal lista com olhos de aluno. (16), (40).

Leitura é uma habilidade que pode ser melhorada com a prática. Se o aluno entende a leitura como uma habilidade passível de ser melhorada, ele deve entender que a prática leva a uma melhora na execução. (17).

Leitura por prazer, leitura por obrigação e o papel da escola. Parece existir uma clara diferenciação entre as leituras ‘por prazer’ e as leituras ‘da escola’, divisão esta que se estende por toda a vida escolar infiltrando-se para o ensino superior. Essa divisão afasta ainda mais o poder de escolha dos alunos, daquilo com o que eles vivem na

escola. Mesmo que não seja possível tratar de escolhas pessoais em sala, é preciso que toda leitura seja apresentada como algo de valor. (19), (20), (32), (39), (47).

O valor da escolha do aluno para a leitura em sala. Se a decisão das leituras sempre parte de algo externo aos alunos, as chances de eles se sentirem distanciados da leitura aumenta a cada aula. (22), (23).

Responsabilidade pela leitura. Existe uma defasagem no desempenho dos alunos dentro da sala de aula, muito disso é atribuído a problemas com as habilidades de leitura do aluno e seu comportamento-leitor. Assim, professores de todas as matérias atribuem ao professor de Português a culpa desse atraso. É importante tentar reconhecer se o aluno também carrega essa crença. Uma resposta positiva pode indicar uma visão compartimentada da leitura, onde suas reais atribuições e importância não são reconhecidos. (24), (25), (29).

O papel da escola para a Leitura. Essas asserções buscam montar uma imagem do papel que a escola assume no ensino de leitura para o aluno. Elas falam sobre a forma como a leitura deve ser feita, sua avaliação, a separação de outras matérias, sua obrigatoriedade, a formação de leitores na escola. (26), (27), (28), (35), (46), (48).

A interpretação do texto literário. A maior parte dos textos trabalhados pelos alunos (e aquelas que são o foco de nossa pesquisa) são os textos literários. Dizer que um texto é literário é dizer que ele se preocupa (não exclusivamente) com as funções poética e emotiva. As asserções questionam a interpretação de tais textos. Dizer que existe apenas uma interpretação é limitar o poder do texto literário. O mesmo ocorre quando subjetivamos a interpretação à opinião do professor. (30), (37), (38).

Literatura e as escolas Literárias. O ensino “histórico” da literatura ocupa uma grande parte das aulas. Os alunos passeiam por diversas épocas e têm contato não só com a produção da época, mas também com os acontecimentos e história da época. Conhecer o contexto de qualquer fato que se queira aprender é importantíssimo. Porém, o que parece acontecer é uma concentração das aulas nesses aspectos, o que “enquadra” cada produção em uma determinada época de forma engessada e limitada. Quando falamos e ensinamos literatura, essa não é a visão que queremos passar aos nossos alunos. (31), (33), (34), (36).

Qual é o gênero e o formato da boa leitura? Essa asserção discute quais são os gêneros literários que assumem o valor de boa ou má leitura. Essa asserção questiona o

valor de *best-sellers*, textos produzidos em outras mídias e plataformas e textos contemporâneos aos alunos. A concordância com essa afirmação (em maior grau) retira o valor de uma inúmera produção literária que não se restringe à produção editorial em livros e que não foi escrita por escritores renomados ou clássicos. O aluno que concorda com essa afirmação revela ter uma visão marcada pela depreciação de outros conteúdos e plataformas e autores novos ou inovadores, geralmente cultivada pela escola. (41), (43), (44), (45).

Conclusão

Neste artigo, procuramos relatar, a partir de base teórico-metodológica calcada na Linguística Aplicada, uma experiência-piloto advinda de uma proposta de um projeto de Iniciação Científica com vistas a conhecer melhor as crenças que discentes do Ensino Médio têm sobre leitura. Nesse sentido, utilizamos o inventário, aplicado preliminarmente para alunos/as formandos/as do Ensino Médio. A partir disso, cumprimos nosso objetivo aos termos aplicado, como experiência-piloto, o inventário.

Nosso aporte teórico – Yang (1992), Pajares (1992), Barcelos (2001), Solé (2009), Almeida (2010) e Luz (2007, 2015) – embasou nossas perspectivas quanto à abordagem das crenças, além de ter-nos auxiliado sobremaneira na formulação e aplicação de nossa experiência-piloto.

Desse modo, após nossas análises, chegamos à conclusão de que crenças negativas sobre a leitura levam o aluno a apresentar dificuldades em relação a desenvolver seu gosto pela leitura; de outra forma, entendemos que a leitura ultrapassa sua aplicação prática, ou seja, as crenças precisam estar alinhadas em direção a experiências positivas para que o aluno goste de ler e se torne um leitor, seja na escola ou em leituras fora da sala de aula.

Portanto, observadas as categorias e a asserção trabalhadas em nossa experiência-piloto, chegamos ao resultado de que a construção de crenças vai além do processo formativo formal. Todavia, salientamos que esse se configura com a possibilidade de influenciar positivamente ou negativamente essas crenças devido a elas se formarem ao longo de toda a vida.

Referências

ALMEIDA, G. P. de. O Conceito de Leitura e o seu valor na sociedade moderna. *In*: ALMEIDA, G. P. de. **Práticas de leituras para neoleitores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. *In*: **Coletânea de textos didáticos**. Componente Curricular Leitura e Elaboração de Textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.

CASTRO, S. T. R. Representações de alunos de Inglês de um curso de Letras. **The Specialist**, [s. l.], v. 25, p. 39-57, 2004.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.

LUZ, L. T. A. Discutindo o conceito de crenças na formação inicial do professor de línguas: Reflexões sobre um conceito em consolidação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 2, p. 247-262, 2007.

LUZ, L. T. A. **Crenças de futuros professores de português sobre leitura e seu ensino**. 2015. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MASSAROLLO, J.; FORTKAMP, M. B. M. Professores, alunos e suas crenças sobre o processo de ensino, desenvolvimento e avaliação da produção oral em LE. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 3., [200-], Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: Scriptore, [200-]. 1 CD-ROOM.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

ROJO, R. H. R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. *In*: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. (org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002.

SADALLA, A. M. F. de A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas: Alínea, 1998.

SILVA, E. T. da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVA, K. A. da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (INGLÊS)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZILBERMAN, R. Sociedade e Democratização da Leitura. *In*: BARZOTTO, V. H. (org.). **Estado de Leitura**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

**BELIEFS ABOUT READING AND ITS TEACHING:
A PILOT STUDY IN HIGH SCHOOL**

ABSTRACT

The paper presents a theoretical survey and a pilot experiment on beliefs in general. It aims to explore the beliefs involving the processes of teaching and learning in the school reading high school environment. It adopts the theoretical foundation scholars thoughts of the applied linguistics area and about beliefs, as Yang (1992), Pajares (1992), Barcelos (2001), Solé (2009), Almeida (2010) and Luz (2007, 2015). The methodological procedures expose these categories: the good reader, the concept of reading, teaching and learning of reading, teaching and learning of literature and literary reading, chosen to support the interpretation of statements obtained in the pilot research. It concludes that while the beliefs are not built in a rational and conscious matter, they cause a great impact concerning teaching reading and the learning process.

Keywords: *Applied Linguistics; Literature; Reading; Beliefs.*

Envio: abril/2020
Aceito para publicação: abril/2020