

PITELI, M. L. Crenças de alunos de uma escola pública acerca de leitura em língua estrangeira (inglês). *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

CRENÇAS DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA ACERCA DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)

Mirela de Lima PITELI (Universidade Estadual Paulista)

ABSTRACT: The purpose of this article is to present some of the students' beliefs about reading in a foreign language. The ethnographic research, carried out in a public school, aimed to answer the questions: 1. Which beliefs do students have about reading in English? 2. What reading conceptions underlie these beliefs?

KEYWORDS: students' beliefs; reading; foreign language

0. Introdução

Este trabalho, de natureza etnográfica, constitui um recorte de uma pesquisa de mestrado, a qual tem por objetivo verificar como se caracteriza a relação entre as crenças dos alunos sobre leitura em língua estrangeira (LE) e o uso das estratégias de aprendizagem (EA) voltadas para a habilidade em questão. O principal propósito deste artigo é o de verificar quais crenças os alunos do ensino médio de uma escola pública têm sobre leitura em LE- inglês, bem como analisar as concepções de leitura atreladas a essas crenças, visando responder duas das perguntas de pesquisa que orientam esse estudo de mestrado. A necessidade de uma investigação mais aprofundada acerca de tais crenças justifica-se pelo fato de que o conhecimento prévio dos alunos e as crenças que esses têm sobre a aprendizagem de línguas podem influenciar as estratégias de aprendizagem por eles utilizadas ao longo do processo de aquisição de uma LE (Wittrock, 1986).

1. Metodologia

Este estudo foi realizado em uma escola pública, em uma cidade do interior do estado de São Paulo, tendo como participantes 40 (quarenta) alunos, de 14 a 16 anos, da primeira série do ensino médio, dos quais 04 (quatro) são informantes focais (IF).

1.1. Instrumentos de coleta e procedimentos de análise dos dados

Considerando-se a relevância da visão dos participantes para a análise e interpretação dos fatos na pesquisa de base etnográfica, optou-se, para a coleta dos dados, pela utilização dos seguintes instrumentos comuns a esse tipo de investigação:

- ♦ questionário semi-estruturado, aplicado a todos os alunos da classe, por meio do qual foi possível identificar, de uma maneira geral, as crenças que esses alunos trazem acerca do processo da leitura;
- ♦ entrevista semi-estruturada, realizada com os IF, que teve por objetivo coletar informações mais precisas sobre as concepções que eles têm acerca da natureza do processo da leitura em LE, de modo a confirmar as informações previamente coletadas (com o questionário).

2. Fundamentação teórica

2.1. As principais visões de leitura

Os primeiros estudos sobre leitura em segunda língua (L2) (especificamente inglês como L2) concebiam a leitura como um ato passivo, ou seja, como um mero processo de decodificação das estruturas lingüísticas que compõem um texto, considerado como fonte única de sentido (Carrell, 1995). Nessa visão estruturalista e mecanicista da linguagem, o leitor seria apenas o receptáculo de um saber contido no texto (Coracini, 1995), isto é, a leitura envolveria exclusivamente o processamento de informações do tipo “bottom-up” ou *ascendente* (do texto para o leitor). Assim, vê-se que esse modelo decodificador era inadequado como um modelo de leitura, uma vez que subestimava a contribuição do leitor na construção de sentido (Carrell, 1995). Fairclough (1989), também posicionando-se contra essa concepção de leitura, aponta para o fato de que, ao se admitir que o sentido de um texto seja inerente ou se realize simplesmente por suas propriedades formais, independentemente dos traços extralingüísticos, implica desconsiderar a variabilidade do significado e da própria natureza dos sistemas de significação.

Contrárias a essa visão mecanicista de leitura, surgiram, a partir do final da década de 60, teorias cujo foco de atenção deslocou-se do texto para o leitor. Nessa perspectiva, o leitor é participante ativo do processo de leitura, fazendo previsões e processando informações com base em suas experiências anteriores com a língua. Além disso, o conhecimento lingüístico que o leitor já traz consigo (seu esquema¹ lingüístico), bem como seu conhecimento prévio acerca do assunto do

PITELI, M. L. Crenças de alunos de uma escola pública acerca de leitura em língua estrangeira (inglês). *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

texto (esquema de conteúdo), influem de forma direta na leitura (Carrell, 1995). Vê-se, nessa concepção de leitura, que o processamento de informações dá-se de maneira *descendente* ou “top-down”, ou seja, do leitor para o texto. Essa perspectiva de processamento “top-down”, a qual superprivilegiava a competência do leitor em detrimento da forma lingüística, manteve-se até o início dos anos 80, quando começou a ser questionada por teóricos que apontaram limitações nesse modelo especialmente para leitores não fluentes, como no caso dos aprendizes de LE (Eskey, 1995; Eskey & Grabe, 1995). Braga e Busnardo (1993) ressaltam que, a partir dessa década, a questão da importância do conhecimento lingüístico prévio para a compreensão dos textos em LE passa a ser recolocada. Isso se deveu ao fato de que a confiança excessiva no processamento descendente podia promover construções inadequadas de sentido (Carrell, 1995). Eskey (1995) compartilha dessa opinião, e ainda destaca que a causa mais comum da dependência excessiva do processamento descendente para se chegar à compreensão de um texto é a falta de conhecimento específico das estruturas da LE para se utilizar no momento do processamento de informações.

Com base nessas constatações e na ampliação das pesquisas sobre esquemas (Rumelhart 1980; Adams & Collins, 1979), surge uma nova orientação para os estudos da leitura: a visão *interativa*. Nessa nova perspectiva, ambos os tipos de processamento de informações, ascendentes e descendentes, coexistem de forma integrada e se complementam na leitura, a qual passa a ser vista como um processo dinâmico e interativo, um diálogo estabelecido entre o leitor e o autor, através do texto. Cabe, agora, ao leitor, acionar seus conhecimentos prévios (de mundo e lingüístico) e confrontá-los com os dados do texto para construir significado. Em outras palavras, o leitor deve formular suas idéias, predizer, estabelecer suas hipóteses e buscar confirmação nas marcas lingüísticas, formais do texto. Essa visão interativa de leitura, a qual não privilegia um tipo de processamento em detrimento ao outro, é defendida por diversos teóricos da área, tais como Kato (1995) e Kleiman (1989). Ambas defendem a idéia de que o leitor pode usar informações prévias para levantar suas hipóteses, mas é necessário que essas hipóteses sejam confirmadas na estrutura lingüística, caso contrário, a compreensão poderá ficar comprometida.

PITELI, M. L. Crenças de alunos de uma escola pública acerca de leitura em língua estrangeira (inglês). *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

2.2.Crenças

Encontrar na literatura uma definição única para “crenças” constitui árdua tarefa, uma vez que os teóricos dessa área divergem em suas opiniões e terminologia. As controvérsias incidem tanto sobre a definição de crenças como sobre a natureza das mesmas. De acordo com Pajares (1992), o fato de as crenças serem investigadas em diversas áreas de conhecimento resultou em uma variedade de significados, o que impossibilitou (pelo menos até as pesquisas mais recentes) a comunidade de pesquisa educacional de adotar uma definição específica para se trabalhar.

Wenden (1986), que investigou as crenças dos aprendizes sobre aprendizagem de línguas, define crenças como opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir desses aprendizes. Para Sigel (1985, *apud* Pajares, 1992:313), crenças são “construções mentais de experiência - freqüentemente condensadas e integradas aos esquemas ou conceitos”, as quais são tomadas por verdadeiras e guiam o comportamento². Uma outra definição para o termo pode ser encontrada em Harvey (1986, *apud* Pajares, 1992:313), segundo o qual crença é uma representação que um indivíduo tem da realidade, que tem validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar pensamento e comportamento³.

A despeito dessa variedade de definições, é possível encontrarmos aspectos comuns que permeiam teorias diversas e que têm grande relevância para este estudo: *as crenças dos indivíduos afetam fortemente seu comportamento* (grifo meu) (Abelson, 1979; Clark & Peterson, 1986; Nespore, 1978; Goodman, 1988; Ernest, 1989; Lewis, 1990, *apud* Pajares, 1992:326). Logo, as crenças que os alunos têm sobre a aprendizagem de línguas podem influenciar as estratégias de aprendizagem por eles utilizadas ao longo do processo de aquisição de uma LE (Abraham & Vann, 1987;; Erlbaum, Berg & Dodd, 1993; Riley, 1997; Yang, 1992, *apud* Kalaja & Barcelos 2003:14; Wittrock, 1986).

Isso significa que, como ressaltado por Kern (1995), o entendimento do sistema de crenças que professores e alunos desenvolvem e trazem para o contexto de sala de aula é particularmente importante para compreendermos o processo de ensino e aprendizagem de LE.

3. Análise e discussão dos dados

A análise dos questionários permitiu a identificação de algumas crenças que os alunos têm acerca de leitura as quais puderam ser

PITELI, M. L. Crenças de alunos de uma escola pública acerca de leitura em língua estrangeira (inglês). *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

confirmadas, posteriormente, através da entrevista realizada com os IF. Dentre elas, considere conveniente selecionar as mais recorrentes para esta análise cujo objetivo não é somente arrolar essas crenças, mas também verificar que concepções de leitura e de língua subjazem a elas. Passo, a seguir, a analisar, separadamente, as duas crenças de maior recorrência.

3.1. Leitura é um ato passivo

Analisando as respostas livres dos questionários, pude observar que mais da metade dos alunos (22, dentre 40, para ser exata) define leitura como “fonte de conhecimento e de informação”, como mostram alguns exemplos⁴ citados abaixo:

“Leitura é obter conhecimento de coisas desconhecidas”.

“Leitura é procurar informações em geral”.

“Leitura é informações e conhecimentos novos”.

Para esses alunos, o ato de ler caracteriza-se como um ato passivo, durante o qual o leitor ocupa a posição de receptor de informações ou, nas palavras de Coracini (1995), “receptáculo de um saber contido no texto”. Ao afirmarem que leitura é uma forma de obter informações, esses alunos acabam por evidenciar que têm uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o processo de leitura é reduzido a um processo de decodificação das estruturas lingüísticas que compõem o texto. Essa visão de leitura e de linguagem pôde ser confirmada na entrevista realizada com os IF (A1 e A2 alunos que *gostam* de ler; A3 e A4 alunos que *não gostam* de ler), como exemplificam os excertos transcritos abaixo:

*A2: ah (+) leitura pra mim é: transmissão de conhecimento
(++) é uma forma de tá aprendendo uma coisa nova*

*A3: leitura serve: acho que pra aumentar o nosso conhecimento
(+) pra você aprender mais (+) conhecer mais*

Durante a entrevista com A4, perguntei que tipo de procedimento ele adota para superar suas dificuldades quando lê em

PITELI, M. L. Crenças de alunos de uma escola pública acerca de leitura em língua estrangeira (inglês). *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

inglês, informação esta já obtida com o questionário. Sua resposta deixa bem claro que leitura consiste em um exercício de decodificação:

*A4: eu eu tento dá um jeito de traduZIR (++) tentá sozinho (+)
eu pego o dicionário pra pra vê a palavra (+) pra vê o que ela
significa*

Vê-se, claramente, a partir desses depoimentos, que a construção de significado durante a leitura dá-se, predominantemente, através do processamento de informações do tipo “bottom-up” ou ascendente. Levanto, aqui, uma possibilidade de explicação para tal fato: esses alunos trazem, em virtude de experiências anteriores de aprendizagem de línguas, ou pela influência de seus professores que, por eventualidade, também tenham uma visão estruturalista de linguagem, a crença de que todo o significado de um texto encontra-se arraigado em suas formas lingüísticas. Conseqüentemente, esse leitor não se dá conta de que seu conhecimento de mundo, bem como seu conhecimento lingüístico, influem de maneira direta na construção de significado ao longo da leitura. O resultado final da recorrência desse tipo de leitura pode ser, como apontado por Kleiman (2002), a formação de um pseudo-leitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência.

3.2. É necessário entender palavra por palavra do texto

Metade dos alunos que responderam ao questionário apontaram, dentre 6 categorias pré-estabelecidas, a *falta de vocabulário* como o aspecto que mais dificulta a leitura em LE. Essa já seria uma pequena evidência de que, ao ler, esses alunos apoiam-se na decodificação do sentido de cada palavra, isoladamente, para construir significado. Tal asserção pode ser reafirmada na entrevista, como ilustram os seguintes excertos:

*A4: eu eu tento dá um jeito de traduZIR (++) tentar sozinho (+)
eu pego o dicionário pra pra vê a palavra (+) pra vê o que ela
significa*

*A1: eu costume trabalhar muito com (+) em decoRAR as
palavras (++) fica mais fácil pra mim (++) faço: um*

PITELI, M. L. Crenças de alunos de uma escola pública acerca de leitura em língua estrangeira (inglês). *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

vocabulário e tento decorar (+) e se aparece de novo aquela palavra eu já sei o que significa

*A4: tem muitas palavras muito difícil (+) que eu num conheço
(++) daí acaba causando dificuldade em lê*

Tais alunos fazem esses comentários para explicar que tipo de estratégias eles usam quando fazem uma leitura em inglês, o que acaba por constituir um forte indício de que vêem a leitura como um processo de decodificação de palavras isoladas. Além disso, ao afirmar que buscam no *léxico* um meio de depreender o sentido do texto, esses informantes nos trazem uma declaração indireta de sua visão estruturalista da linguagem segundo a qual a língua é vista como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação de sentido (Amadeu-Sabino, 1994:35). Em outras palavras, essa é uma visão multifacetada, parcelada da língua, composta de partes que formam um enorme quebra-cabeça o qual eles, os alunos, necessitam dominar por completo (Barcelos, 1995).

As conseqüências dessa visão decodificadora de leitura podem ser desastrosas, principalmente no que concerne à tradução literal das palavras desconhecidas seguida de um esforço para a memorização de seus significados de forma isolada. Se esses alunos insistirem nessa “técnica” de decodificação do léxico de forma *descontextualizada*, são grandes as chances de acabarem por fazer uma interpretação equivocada do sentido do texto, uma vez que eles desconsideram a variabilidade do significado e da própria natureza polissêmica dos sistemas de significação (Fairclough, 1989).

4. Considerações finais

Diante do exposto até aqui, é inevitável concluir que as crenças trazidas pelos alunos participantes desta pesquisa têm sua origem em experiências anteriores de aprendizagem de línguas nas quais a leitura é reduzida à manipulação mecanicista de seqüências de sentenças, onde não há preocupação pela apreensão do significado global do texto (Kleiman, 1989). Nota-se que, quando esse aluno realiza uma atividade de leitura em uma LE, ele mostra excessivo apego aos aspectos estruturais do texto em detrimento da interpretação das unidades maiores de sentido. Braga e Busnardo (1993) chamam a atenção para o fato de que o aluno, na sala de aula de leitura em LE, lê textos para aprender a língua-alvo (LA), e não apenas para compreender seu sentido. Para esse aluno, segundo as

autoras, a explicitação de questões metalingüísticas e metacognitivas pode ajudar a acelerar o processo de aprendizagem da LE. No caso de leitores iniciantes e falsos iniciantes de LE, como, por exemplo, alunos de ensino regular que nunca freqüentaram escolas de idiomas, o pouco (e muitas vezes inadequado) conhecimento prévio das diferentes normas que regem a LA torna insuficiente o apoio pedagógico no processamento descendente isoladamente. Tais aprendizes necessitam, portanto, de orientação para que desenvolvam estratégias que os auxiliem na construção de sentido em ambos os processamentos descendentes e ascendentes. Assim, é essencial que o professor proponha atividades que tornem seus alunos mais conscientes acerca da natureza interativa da leitura, ou seja, atividades que mostrem ao aluno a importância tanto do seu conhecimento prévio de mundo como das informações veiculadas pelo texto.

Por fim, é necessário que o professor propicie condições para que o aprendiz tome consciência de que a leitura é um processo ativo de construção de sentido o qual se dá a partir do processamento interativo de informações, ou seja, do leitor para o texto e do texto para o leitor, processamentos descendente e ascendente, respectivamente. O professor deve, também, conscientizar seu aluno de que, quando um nível de conhecimento (o lingüístico, por exemplo) é insuficiente para a compreensão de um texto, ele pode fazer uso de determinadas *estratégias* facilitadoras desse processo, tais como a inferência de sentido pelo contexto, formulação de hipóteses a partir de informações extralingüísticas (ilustrações, gráficos, formas tipográficas, etc.), identificação das palavras cognatas, dentre outras.

NOTAS

1 No original *schemata* (Carrell, Devine and Eskey, 1995: p. 3)

2 No original “*mental constructions of experience- often condensed and integrated into schemata or concepts that are held to be true and that guide behavior*”.

3 No original “*an individual’s representation of reality that has enough validity, truth, or credibility to guide thought and behavior*”.

4 Exemplos extraídos das respostas dos alunos à pergunta “*O que é leitura para você?*”, do questionário semi-estruturado.

PITELI, M. L. Crenças de alunos de uma escola pública acerca de leitura em língua estrangeira (inglês). *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M. J.; COLLINS, A. A schema-theoretic view of reading. In: FREEDLE, R. O. (org.) *New directions in discourse processing*. Norwood, N.J.: Ablex, 1979.
- AMADEU-SABINO, Marilei. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em um curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.
- BRAGA, Denise Bértoli; BUSNARDO, Joanne Marie *Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive processes in the teaching of language through text*. *Lenguas Modernas*, v. 20, 1993.
- CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, David E. (orgs.) *Interactive approaches to second language reading*. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- CARRELL, P. L. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (orgs.) *Interactive approaches to second language reading*. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo? In: _____. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.
- ESKEY, D. E. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems on second language readers. In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (orgs.) *Interactive approaches to second language reading*. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- _____; GRABE, W. Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (orgs.) *Interactive approaches to second language reading*. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. Londres: Longman, 1989.

PITELI, M. L. Crenças de alunos de uma escola pública acerca de leitura em língua estrangeira (inglês). *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

- KALAJA, P.; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dodrecht: Kluwer, 2003.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, v. 28, 1, p. 71-85, 1995.
- KLEIMAN, Ângela Bustos. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, 3, p. 307-332, 1992.
- RUMELHART, David. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R.J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F.; (orgs.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum: 1980.
- WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v.40, 1, p. 3-12, 1986.
- WITTROCK, Merlin C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. Macmillan, 1986, p. 119-161.