

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CURSO DE MESTRADO INTERINSTITUCIONAL  
EM ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

**ESTRATÉGIAS USADAS POR  
APRENDIZES INICIANTE PARA DESENCADear  
O PROCESSO DE LEITURA EM INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE EM LETRAS**

3

**MAGALY RUWER**

**Profa. Dra. MARGARETE SCHLATTER  
Orientadora**

**Porto Alegre, novembro de 2001.**

## AGRADECIMENTOS

- À Universidade de Caxias do Sul que, através do convênio Interinstitucional com a UFRGS, me possibilitou realizar esta etapa da minha qualificação profissional.
- À professora Mestre Niura Maria Fontana que primeiramente me orientou para o trabalho com Estratégias de Leitura e a abordagem de Inglês para fins específicos quando o Mestrado era ainda um sonho distante. Mais tarde, como coordenadora operacional do Mestrado promovendo os laços Interinstitucionais UFRGS-UCS, com sua palavra de incentivo e apoio.
- À professora Dra. Marília Lima, coordenadora desse programa, por seu incansável desprendimento para que o mesmo fosse cumprido.
- À minha orientadora, professora Dra. Margarete Schlatter, por sua sensibilidade, competência e objetividade com que conduziu a orientação deste trabalho.
- Ao professor Dr. Jayme Paviani, pela oportunidade de discussão e troca de idéias na definição e elucidação do objeto desta pesquisa.
- À professora Dra. Neires Paviani, pelo seu interesse, orientações e apoio.
- Às colegas de mestrado, pela oportunidade da convivência, incentivo e apoio mútuos.
- Às colegas Maria Valésia Pirovano, Magda Monica Cauduro Custódio e Juliana Beretta pelo estímulo e apoio na substituição de aulas, o que possibilitou alargar meu tempo de dedicação a este trabalho.

- À amiga Maria Helena Ramalho por suas sugestões e estímulo.
- À amiga e colega professora Maria Salete Pezzi dos Santos por sua competência e desprendimento em realizar a revisão final deste trabalho.
- A todos os alunos de leitura com quem já trabalhei que me despertaram e motivaram para este estudo.
- Aos alunos - participantes que acolheram com desprendimento e boa vontade a idéia de participar deste trabalho, dedicando, muitas vezes, horas extras do seu tempo, para que pudéssemos levar adiante o levantamento de dados da pesquisa.
- Aos meus amigos que, pacientemente entenderam a raridade das visitas, os telefonemas não dados, as conversas rápidas durante esse tempo dedicado ao mestrado.
- À Stela Maris Cunico, psicoterapeuta que, com seu apoio profissional, ajudou-me a me conhecer melhor, a confiar na minha sensibilidade, e a tornar real as minhas idéias.
- À minha mãe que sempre acreditou no valor da educação como fator de promoção humana e me incentivou na minha caminhada, bem como a meu pai (*in memoriam*) para quem o estudo foi um sonho inatingível.
- Ao Hélio, Gládis e Rafael, meu irmão, cunhada e sobrinho, pelo seu incentivo, apoio e interesse sempre demonstrados, mesmo à distância.

A todos, meu carinho e meu muito obrigado.

À

Sofia,

uma leitora em potencial,

e à Candice e ao Juarês

por sua presença, apoio e carinho.

**“If the child  
is not learning  
the way you are teaching,  
then you must teach  
in the way the child learns.”**

***Rita Dunn***

## RESUMO

Este trabalho visa investigar as estratégias de leitura usadas por alunos adultos, com conhecimento incipiente de Língua Inglesa, num contexto de ensino de Inglês como Língua Estrangeira (LE), em aulas de leitura de inglês para fins específicos, e verificar o progresso dos aprendizes ao longo do curso. Para compreender o processo de leitura dos cinco participantes, foi utilizada uma metodologia qualitativa, e os dados foram coletados através de questionários e protocolos de retrospectão e simultâneo. Após a realização do experimento, os dados apontaram o uso do conhecimento prévio e do reconhecimento de cognatos como as estratégias mais usadas para desencadear o processo de leitura na LE. Os dados também apontaram para uma tendência de mudança nos procedimentos dos participantes, com o aumento da sua confiança, conquistado pela consciência de seu processo de leitura, base de sua autonomia leitora (Kleiman, 2000; Solé, 1998), o que remete à importância do ensino das estratégias em sala de aula e do preparo do professor para essa prática. A mostra evidenciou, também, as dificuldades dos participantes, relacionadas ao vocabulário, impedindo uma compreensão maior dos textos, confirmando a importância do léxico para o processo de leitura (Laufer, 1997) e a hipótese do nível limiar, que prevê que o aprendiz em LE deve atingir o mínimo de habilidade lingüística para ler na língua alvo (Scaramucci, 1995).

Palavras-chave: processo de leitura - estratégias de leitura - ensino de LE - leitura para fins específicos

## **ABSTRACT**

This work focuses on the investigation of the reading strategies used by adult students with incipient English knowledge, in a context of English teaching as a foreign language (FL), in English reading classes for Specific Purposes. It also investigates the students' development along the reading course. The reading process of the five participants was studied with the use of qualitative methods. The data were collected through questionnaires and retrospective and simultaneous protocols. The results show that the use of previous knowledge and the recognition of cognates are the strategies most commonly used by the learners to approach the text. The results show that the participants changed their procedures throughout the course revealing an increase in self-confidence acquired by their awareness of the reading process, base of their reading autonomy (Kleiman, 2000; Solé, 1998). This leads us to the importance of teaching reading strategies in class and the education of the teachers for this specific practice. The investigation also shows evidence on the participants' difficulties concerning vocabulary, which caused major comprehension problems. This result confirms the importance of the role of the lexicon in reading comprehension (Laufer, 1997) and the threshold level hypothesis, which establishes that a beginning FL student should reach the minimum level of linguistic skill to be able to read in the target language. (Scaramucci, 1995).

Key-words: reading process- reading strategies- FL teaching -ESP

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>011</b>
<b>2</b>	<b>O PROCESSO DE LEITURA</b> .....	<b>016</b>
	2.1 O modelo ascendente .....	018
	2.2 O modelo descendente .....	020
	2.2.1 O papel do conhecimento prévio.....	027
	2.2.2 Esquema mentais.....	028
	2.2.3 O papel do léxico na leitura e a inferência.....	031
	2.3 O modelo interativo.....	035
	2.4 O modelo sócio-interacional.....	038
<b>3</b>	<b>O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA</b> .....	<b>040</b>
	3.1 O ensino tradicional da leitura.....	040
	3.2 Estratégias de leitura.....	043
	3.3 Ensino e aprendizagem de estratégias.....	051
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>062</b>
	4.1. Objetivos.....	062
	4.2 Contexto da pesquisa.....	064
	4.3 Participantes .....	065
	4.3.1 Nível de conhecimento de inglês dos alunos.....	065
	4.3.2 Instrução formal em inglês dos alunos.....	066
	4.3.3 Perfil dos alunos participantes.....	068
	4.4 Coleta de Dados.....	070
	4.5 Análise de Dados.....	080
<b>5</b>	<b>APRENDIZAGEM DE LEITURA POR ALUNOS INICIANTES</b> .....	<b>083</b>
	5.1 Perfil dos participantes.....	083
	5.2 Conceitos de leitura e bom leitor.....	085
	5.3 Estratégias de leitura usadas.....	088
	5.3.1 A estratégia de reconhecimento de cognatos.....	089
	5.3.2 Conhecimento prévio.....	090
	5.3.3 Recursos estratégicos.....	093
	5.4 Desenvolvimento do processo de leitura.....	099
	5.5 Auto-avaliação dos alunos sobre o seu desenvolvimento.....	109
	5.6 Compreensão e o papel do vocabulário .....	112
	5.7 O processo de leitura .....	119
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>131</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>136</b>
<b>8</b>	<b>ANEXOS</b> .....	<b>143</b>

## TABELAS E QUADROS

### Tabelas

1	Resultados do teste de nivelamento	066
2	Instrução formal dos alunos	067

### Quadros

1	Protocolo I	075
2	Protocolo II	075
3	Protocolo III	077
4	Instruções para realização do Protocolo IV	078
5	Resumo dos encontros e da pesquisa	079
6	Perfil I e II	080
7	Conceitos	080
8	Compreensão geral	081
9	Dificuldades específicas	081
10	Metacognição/Concepções de leitura	081
11	Perfil dos participantes sobre estudos de LE	084
12	Perfil dos participantes sobre leitura	084
13	Conceitos prévios sobre leitura e o bom leitor	086
14	Auto-avaliação dos participantes em L1 e LE no início do curso	086
15	Auto-avaliação dos participantes três semanas após o início do curso	087
16	Categoria confiança	099
17	Categoria de correção ou reparo	100
18	Aspectos subjacentes às estratégias de eficiência e dificuldade	101
19	Quando eu leio em inglês, as coisas que me ajudam a ler eficientemente são:	102
20	Na minha opinião, o que faz com que um leitor seja bom é sua habilidade em:	103
21	Categoria dificuldade	103
22	Estratégias/ concepções de leitura local/global	104
23	Categoria confiança- dados de Lauro	104
24	Categoria de correção ou reparo – dados de Lalo	105
25	Categoria eficiência – dados de Leo	105
26	Categoria eficiência – dados de Lia	106
27	Categoria eficiência – dados de Lia	107
28	Categoria eficiência- dados de Lauro	107
29	Categoria dificuldade – dados de Lauro	108
30	Descrição dos dados seguidos pelos participantes durante a leitura	109

31	Mudanças auto-observadas no processo de leitura	110
32	Aspectos que pensa que precisa melhorar	111
33	Novas atitudes	111
34	Ênfase na identificação da idéia principal	112
35	Ênfase nas dificuldades específicas	112
36	Ênfase na metacognição e cognição	113
37	Ênfase na compreensão geral	113
38	Ênfase nas dificuldades específicas	113
39	Ênfase na cognição e metacognição	114
40	Ênfase na compreensão geral	115
41	Ênfase na compreensão geral	115
42	Ênfase nas dificuldades específicas	115
43	Ênfase na cognição e metacognição	115

## 1- INTRODUÇÃO

A leitura tem sido objeto de várias pesquisas no campo da Lingüística Aplicada voltada para o ensino do Inglês como Língua Estrangeira (LE) no Brasil, motivadas pela importância que essa língua tem adquirido na escola, na difusão da pesquisa e informação. A variedade desse universo em que a língua é utilizada também sugere uma variedade de contextos próprios que precisam de uma compreensão específica para que o uso da língua seja eficaz.

É na especificidade do contexto que incluímos nossa investigação, que visa encontrar dados que elucidem o processo de leitura de aprendizes adultos com conhecimento incipiente ou nenhum conhecimento da língua, em aulas de leitura de língua inglesa para propósitos específicos do ensino superior. A necessidade de compreender o processo de leitura se torna relevante à medida que esses alunos utilizam a língua num ambiente acadêmico e profissional, e o ensino da habilidade gera uma expectativa de resultados ao final de um semestre letivo, os quais nem sempre são alcançados.

O problema que analiso está diretamente relacionado ao meu trabalho na Universidade de Caxias do Sul. O Projeto de Língua Instrumental, implantado pela Instituição no início da década de 90, está sendo desenvolvido através das disciplinas de Português e Inglês Instrumental. A aprendizagem da habilidade de leitura em língua inglesa faz parte do currículo de vários cursos de tecnólogos e de graduação da

Universidade de Caxias do Sul. Por este motivo muitos alunos se matriculam, a cada semestre, numa disciplina que se pretende sirva de embasamento e instrumento para desenvolverem suas leituras acadêmicas e profissionais. Em outras palavras, a disciplina visa desenvolver um leitor competente e autônomo que, com a ajuda desse conhecimento, saberá implementar e conduzir suas necessidades de leituras para um crescimento pessoal e profissional.

Como professora de Língua Inglesa, trabalho com turmas de Leitura Instrumental, com o objetivo de praticar e desenvolver estratégias de leitura de textos autênticos<sup>1</sup> de livros e periódicos de diferentes áreas de estudo. Observando os alunos nas suas atividades durante as aulas, passei a perceber quão complexo é o ensino e a aprendizagem da leitura em LE, e a multiplicidade de fatores que influem para que o objetivo da disciplina seja alcançado.

Além das aulas de leitura que ministro, coordeno um grupo de professores ligados ao Projeto de Assessoria ao Projeto de Inglês Instrumental. Os objetivos desse Projeto incluem o estudo dos pressupostos teóricos do processo de ensino/aprendizagem da abordagem instrumental da Língua Inglesa e a organização de materiais instrucionais.

O material utilizado nas aulas de leitura instrumental é compilado a partir de textos autênticos da área de estudo. Para a turma de tecnólogos de polímeros aqui estudada, os textos trabalhados são artigos científicos, comerciais (brochuras

---

<sup>1</sup> Para fins deste trabalho, texto autêntico é um texto publicado em revistas, periódicos ou livros de áreas específicas originalmente escrito em inglês.

publicitárias), manuais, periódicos da área, e literatura em geral que preencha as necessidades das áreas temáticas do curso, tais como propriedades dos polímeros (reciclagem, utilização em geral), processamento de plásticos e matrizes de moldes plásticos. Os temas de estudo são estabelecidos pela Coordenação do curso, enquanto que a escolha dos textos, em geral, inclui sugestões de professores da área, Coordenação e alunos.

Considerando que o objetivo principal da aula de Inglês Instrumental é desenvolver a habilidade de leitura através do ensino de estratégias de leitura, o material utilizado é selecionado a partir da oferta de textos de formas variadas, e criado de acordo com a proposta das aulas, que seguem um programa pré-estabelecido.

No início do curso são utilizados alguns textos de outras línguas estrangeiras, como alemão, esperanto, albanês (anexo 1), espanhol, chinês, acompanhados de ilustrações, e, em português incluindo palavras inexistentes, para mostrar aos alunos algumas estratégias que serão desenvolvidas durante as aulas, como ativação do conhecimento prévio através da identificação de cognatos, do gênero textual, da organização do texto, das ilustrações e de outros sinais gráficos, os quais podem contribuir para a identificação do tópico e para a compreensão do texto. De acordo com o objetivo de cada aula, o material é selecionado, as atividades são criadas e organizadas em folhas individuais, multiplicadas e entregues aos alunos à medida que vão sendo trabalhadas.

Uma aula típica nesse contexto pode focalizar, por exemplo, a estratégia de leitura “localizar informações específicas” e, um estudo sobre as formas verbais do presente simples e voz passiva, tempos que são utilizados nos artigos e em outros textos

da área tecnológica. Para ilustrar uma aula, o material no anexo 2 apresenta dois textos publicitários. As atividades são as mesmas para ambos, mas as formas verbais são diferentes e adequadas ao objetivo proposto. Antes de entregar o material aos alunos, é desenvolvida uma atividade preparatória (*pre-reading*). Em nosso exemplo, pode ser um questionamento geral sobre os folhetos que são recebidos nas empresas, que gênero de texto geralmente é encontrado, qual é o objetivo desse tipo de material, a quem pode interessar. Após a entrega do material, os alunos trabalham geralmente em pares, e, nas primeiras aulas do curso, há um acompanhamento mais intenso do professor às atividades desempenhadas pelos alunos, chamando atenção às estratégias de leitura. Ao concluírem a primeira parte das atividades, é feita a discussão das respostas, das dificuldades encontradas, e das formas usadas para solucioná-las. Ao mesmo tempo, procura-se chamar a atenção para outras informações que os textos trazem, ou questioná-los. Terminada a etapa de leitura e compreensão, chama-se atenção novamente para o texto, agora para as expressões sublinhadas, conduzindo a aula para o conteúdo de gramática contextual. A atividade de encerramento é um retorno aos textos estudados nas aulas anteriores, neste caso, sobre *iron* (ferro) e *steel* (aço).

A motivação para meu trabalho veio de observações ao longo da minha prática do desempenho dos alunos em aulas de Leitura de Inglês Instrumental. Percebia que, no início do ensino de leitura, com ênfase nas estratégias, os alunos demonstravam certa ansiedade, preocupação, curiosidade em relação às atividades propostas e, a partir de um determinado momento, eles se mostravam menos ansiosos, a consulta ao dicionário diminuía, e pareciam demonstrar mais confiança em tentar fazer a tarefa proposta. No

entanto, essas etapas pareciam não se manifestar no mesmo momento ou na mesma seqüência para todo o grupo, e muitos apresentavam grandes dificuldades de leitura.

Essas observações da prática de ensino nortearam a delimitação do objetivo deste trabalho: conhecer as estratégias que os aprendizes principiantes utilizam para desencadear seu processo em leitura em inglês/LE, e verificar se ocorrem mudanças no processo de leitura ao longo do curso. Para que isso fosse possível, busquei na literatura da área os pressupostos teóricos do processo de leitura, enfatizando os modelos de leitura, os quais apresento no capítulo 2; no capítulo 3, a atenção se voltou para as estratégias de leitura, o ensino tradicional da leitura e o ensino de estratégias. Com o foco nas características individuais do processo de leitura, procedi a uma investigação de natureza qualitativa com a participação de um grupo de 5 alunos, cujos procedimentos descrevo no capítulo 4. No capítulo 5, faço uma discussão dos resultados da pesquisa para responder às questões propostas e, no capítulo 6, apresento as principais conclusões a que cheguei e as considerações finais.

## 2 O PROCESSO DE LEITURA

A compreensão do ato de leitura vem sendo objeto de pesquisas há várias décadas, despertando o interesse de muitos estudiosos da Lingüística Aplicada (LA), professores, psicólogos educacionais, psicolingüistas. Nos últimos dez anos, no Brasil, a leitura foi objeto de pesquisa da LA em Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE), seguindo uma tendência internacional na pesquisa em leitura que tomou novo impulso nos anos 80.

Pela literatura consultada, verificamos que a pesquisa sobre o processo de leitura muitas vezes utiliza o método positivista na sua investigação, que “se centra na análise do produto final do usuário, ou seja, a análise da produção escrita e oral e do desempenho em compreensão escrita e oral” (Moita Lopes, 2000: 21-22); (ver, por exemplo, Meurer, 1985; Moita Lopes, 1986 e Kleiman, 1989). Constatamos, também, que o processo da leitura em Língua Inglesa como LE, focalizando os procedimentos individuais realizados pelos aprendizes, é uma das tendências atuais da pesquisa em LA no Brasil. Essa investigação é conduzida através de metodologia com base interpretativista introspectiva, e, utilizando a técnica de protocolos orais simultâneos ou retrospectivos, preocupa-se com o estudo dos processos e estratégias subjacentes ao uso da linguagem na compreensão (ver, por exemplo, Cavalcanti, 1989 e Scaramucci, 1995).

A tendência de pesquisa com o foco no processo evidencia a necessidade de uma compreensão maior do processo de leitura no contexto de LE, no qual, conforme Scaramucci (1995:10), os leitores contam “muitas vezes com uma base lingüística inexistente ou insuficiente”, ao contrário do contexto de LM. E, embora a base teórica da leitura em LE seja a mesma da LM, o processo apresenta diferenças em relação ao nível de exposição à língua alvo que precisam ser levadas em conta no momento da aprendizagem.

É neste espaço que queremos incluir nossa pesquisa, já que buscamos respostas para algumas questões voltadas especialmente para o aprendiz adulto de língua inglesa como LE, de nível iniciante ou sem conhecimento prévio da língua alvo, e as estratégias que usa para entender um texto nessa língua. A investigação que desenvolvemos é baseada numa metodologia interpretativista introspectiva que, pensamos, vai nos possibilitar conhecer melhor o que se passa no universo cognitivo do aprendiz com as características citadas acima, à medida que ele for desenvolvendo a sua habilidade leitora na língua estrangeira. O contexto acadêmico e profissional em que está inserido pressiona-o a construir um conhecimento num curto espaço de tempo, o que se constitui certamente num desafio para professor e alunos.

Destacamos, também, a abordagem do ensino de estratégias aplicada à leitura para desenvolver a autonomia leitora do aprendiz, que implica, muitas vezes, uma revisão nos conceitos prévios de leitura que o aluno traz para que ele aceite as novas práticas e participe de sua aprendizagem. O conhecimento do professor sobre os múltiplos aspectos que influem no processamento da informação é um fator relevante para melhorar a qualidade da sua prática pedagógica. Esperamos que, através da reflexão

sobre as estratégias utilizadas pelos alunos iniciantes e sobre as atividades desenvolvidas durante as aulas de leitura, possamos contribuir para o ensino de leitura em LE. Começamos a construir este conhecimento ao buscar, na literatura, a base teórica que fundamenta o ato de ler, a qual apresentamos a seguir.

## 2.1 O modelo ascendente

Linguistas, psicolinguistas, psicólogos e teóricos que trabalham com modelos de compreensão, produção e memória, como Fillmore (1981), Rumelhart (1980), Bobrow e Collins (1975) e os da inteligência artificial, como Wanner e Maratsos (1978) e, mais recentemente, Marcus (1980) (cf.Kato,1999), concordam com dois tipos de processamento da informação usados pelo leitor: a abordagem ascendente (*bottom – up*), centrada no texto, e a descendente (*top – down*), centrada no leitor.

A abordagem ascendente<sup>2</sup> caracteriza-se por um processo de decodificação, e centra o sentido da mensagem escrita na própria página impressa. A direção da informação é de baixo para cima e da esquerda para a direita, e, “seguindo uma ordem serial, fixa, quase mecânica” (Scaramucci,1995:12), o leitor tenta compreender a mensagem iniciando pelo reconhecimento das unidades menores, como as letras, as palavras, seguindo para as maiores, como as sentenças e orações, até completar o texto. A leitura é vista como extração do significado das palavras num trabalho de análise

---

<sup>2</sup> Scaramucci (1995:12) apresenta outras denominações a esse modelo: baseado em dados (*data-driven*), de fora para dentro (*outside-in*), baseado o texto (*text based*), processamento da informação (*information processing*) e, também, posição de percepção direta (*direct perception position*).

minucioso, e o texto tem um significado preciso, exato que necessita ser extraído. Nesse modelo, a participação do leitor com as suas interpretações pessoais não são levadas em conta, ele está subordinado ao texto que é o “ pólo mais importante da leitura” (Leffa, 1996:13).

O critério de não levar em conta a subjetividade do leitor caracteriza uma limitação nos modelos ascendentes. Segundo Stanovich (1980), nesses modelos faltam os mecanismos que explicam a influência do contexto e do conhecimento prévio como elementos que são necessários para o reconhecimento das palavras e a compreensão. Eles não explicam os processos de nível mais alto, ou cognitivos, e consideram apenas os processos de nível baixo, ou perceptivos, que ocorrem durante o processamento da informação.

Como representantes desse modelo de decodificação geralmente são citados o modelo de processamento serial de Gough (1976) e o modelo de processamento automático de Le Berge e Samuels ( 1976). O primeiro tem como objetivo “descrever a seqüência de eventos que acontecem em um segundo de leitura, a fim de sugerir a natureza dos processos que unem esses eventos” (Kleiman, 1996:23). Segundo Kleiman, (1996:23), esse modelo leva a “extremos inaceitáveis, desde o ponto de vista empírico, o seqüenciamento dos processos envolvidos na decodificação”. Para Scaramucci (1995:12), o mesmo “poderia ser considerado o extremo da teoria e, portanto, seu melhor representante”. O segundo tem por pressuposto que “a transformação de padrões escritos em significados envolve uma seqüência de estágios no processamento da informação” (Kleiman,1996:25). Esse modelo prevê etapas para a

leitura chegar a ser automática, o que permitiria abrir um espaço cognitivo para a reflexão do significado das palavras que estão sendo lidas.

Nuttall (1996:17) vê o modelo ascendente como o trabalho detalhado de um cientista examinando cuidadosamente um espaço de terra com uma lente de aumento, cuja compreensão das descobertas se ampliará à medida que a análise desse território restrito for relacionado com outras áreas ao redor. Segundo a autora, essa área restrita de investigação poderia ser comparada com a sentença num texto, e as outras áreas ao redor poderiam ser relacionados com a outra direção do fluxo da informação, que é o modelo descendente que descrevemos na próxima seção.

## 2.2 O modelo descendente

*“A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor” (Leffa, 1996:15).*

Seguindo a classificação da direção do fluxo da informação, o modelo de direção oposta ao anterior é o descendente.<sup>3</sup> Centrado no leitor, a leitura segue do leitor em direção ao texto, que é visto como um objeto indeterminado. Nesse modelo, o leitor deve (re)criar o sentido do texto, e estabelecer sua estrutura (Kleiman, 1996). Como o foco está no leitor, um texto pode ter vários sentidos, pois quem o lê utiliza suas

---

<sup>3</sup> Esse modelo também é denominado psicolinguístico. Scaramucci (1995: 14) também apresenta outras denominações ao modelo ascendente (*top-down*) como de dentro para fora (*inside-out*); guiado pelo conceito (*conceptually-driven*); baseado no leitor (*reader-based*); guiado pelo schema (*schema-driven*); baseado na predição (*prediction-based*); análise pela síntese (*analysis by synthesis*), e posição de teste de hipótese (*hypothesis – testing position*).

experiências pessoais para referendar seu sentido. O sentido do texto está ligado ao que pode provocar de reação no leitor, e a leitura servirá apenas para confirmar ou rejeitar as previsões. Ao comparar esse modelo com o anterior, Scaramucci (1995:14) salienta que a leitura descendente é um “ato eminentemente cognitivo”, ao passo que a outra visão a concebe como “um ato perceptivo”.

De acordo com Nuttall (1996:16), sob esse ponto de vista, o leitor contribui com a sua experiência para compreender um texto, fazendo previsões baseadas no seu esquema de conhecimento prévio já estruturado. A autora estabelece uma comparação do modelo descendente com a visão de uma águia sobre um terreno. Nesse caso, quanto mais distante ela estiver do chão, mais possibilidades tem de estabelecer uma visão geral do espaço e das relações entre as várias partes do mesmo.

O terreno pode ser entendido como o texto, e a águia representa o leitor e a sua posição no processo de entender a mensagem escrita. Refletindo sobre a afirmação de Nuttall, verifica-se que, nesse processo, o conhecimento prévio do leitor é fator fundamental na confirmação de suas hipóteses e previsões, determinando as suas escolhas em relação às pistas textuais que levam à compreensão do texto. Essa visão reflete o pensamento de um dos precursores do modelo psicolinguístico:

*“A leitura eficiente não resulta de uma percepção precisa de identificação de todos os elementos, mas da habilidade em selecionar os poucos e mais produtivos sinais necessários para produzir adivinhações corretas” (Goodman, 1976:498).*

Fazer adivinhações é a estratégia que Goodman considera vital para ler, e ela acontece à medida que o leitor, como parte de um jogo, interage com o texto, traz a sua

experiência, sua visão de mundo, e o seu conhecimento da língua, para fazer antecipações e selecionar os elementos da linguagem que servirão como pistas para a compreensão. Como em todo procedimento de adivinhação, nesse também é necessário usar a intuição para obter o resultado de alguma tarefa. Nesse caso, o que parece ser intuitivo, é, na verdade, o resultado do conhecimento aprendido e aplicado automaticamente. Ao tentar acertar nas suas suposições, o leitor lança mão do seu conhecimento, proveniente da memória de curta duração ou memória de trabalho e a de longa-duração. O acesso à informação é possível porque é atribuído ao leitor um papel ativo, no qual, conforme Scaramucci (1995), toda a sua experiência e conhecimento prévio têm uma grande significância no processo de compreensão, como seu conhecimento linguístico (*linguistic schemata*), do conteúdo ou assunto (*content schemata*), e da estrutura retórica do texto (*formal schemata*), o que lhe permite seguir em frente com suas tentativas de acerto e erro até confirmar sua adivinhação. Nesse processo, o significado é indutivo e vai se acumulando, privilegiando pequenas partes por vez.

Apresentamos, a seguir, a seqüência de eventos para a leitura de um texto do Modelo de Goodman (1976:507-508)<sup>4</sup>:

1. *“O leitor examina uma linha do texto da esquerda para a direita e vai descendo a página, linha por linha.*
2. *O leitor focaliza o olho num ponto. Parte da impressão do texto estará no centro e no foco, parte será periférica. Talvez seu campo perceptivo seja um círculo plano.*

---

<sup>4</sup> A tradução desta e de outras citações originalmente em inglês foram feitas pela autora deste trabalho.

- 3 *Agora começa o processo de seleção. O leitor utiliza os sinais gráficos guiado pelas restrições estabelecidas pelas primeiras escolhas, pelo seu conhecimento da língua, estilo cognitivo e estratégias que aprendeu.*
- 4 *O leitor forma uma imagem perceptual, usando esses sinais e os sinais antecipados. Essa imagem corresponde, em parte, ao que ele vê e, em parte, ao que ele esperava ver.*
- 5 *Nesse momento, o leitor procura em sua memória sinais relacionados ao conhecimento da sintaxe, semântica e fonologia.*
- 6 *O leitor faz uma adivinhação ou uma tentativa de escolha consistente com os sinais gráficos. A análise semântica leva à decodificação parcial tanto quanto possível. O sentido é armazenado na memória de curto - prazo à medida que ele segue em frente.*
- 7 *Se não for possível adivinhar, o leitor verifica o código lingüístico e tenta de novo. Se ainda a adivinhação não ocorrer, ele olha o texto novamente para utilizar mais sinais gráficos.*
- 8 *Se puder fazer uma escolha decodificável, o leitor testa a aceitabilidade gramatical e semântica dessa escolha no contexto já escolhido e decodificado.*
- 9 *Se a tentativa não é aceita semântica ou sintaticamente, então ele volta, examina a linha da direita para esquerda e para cima na página, para localizar um ponto de inconsistência semântica ou sintática. Quando tal ponto é encontrado, o leitor recomeça deste ponto. Se nenhuma inconsistência foi identificada, ele tenta procurar algum sinal que tornará possível reconciliar a situação anômala.*
- 10 *Se a escolha é aceitável, a decodificação é estendida, o significado é assimilado com o primeiro significado e este é acomodado, se necessário. As expectativas são formadas a respeito do input e do significado que estão à frente.*
- 11 *Então, o ciclo continua.”*

Conforme Goodman, a seqüência de procedimentos nem sempre ocorre na ordem apresentada no modelo, e ainda não atende à complexidade ao que ocorre durante o processo da leitura. O que o lingüista destaca nesse processo é a qualidade e a acurácia das adivinhações que têm como base três tipos de informações que o leitor disponibiliza ao mesmo tempo: o input gráfico, o sintático e o semântico.

Segundo Smith (1989:17), “a leitura é antecipatória porque raramente surpreendemo-nos por aquilo que lemos- nossos objetivos definem nossas expectativas” (Smith, 1989:17). A teoria do processamento da informação de Smith (1971;1997), que vê o ato de leitura como um processo cognitivo, efetivado pela multiplicidade de reações que ocorrem simultaneamente em nosso cérebro ativadas pela percepção do leitor, é outra contribuição da psicolingüística para a compreensão do processo de

leitura. Da mesma forma que Goodman, a perspectiva de Smith atribui ao leitor a responsabilidade de criar e construir o sentido; a leitura é caracterizada como sendo objetiva, seletiva e antecipatória (Smith,1989:16). O sentido da linguagem escrita é atribuído por quem lê, e contribuem para essa compreensão o conhecimento antecipado e as expectativas do leitor em relação aquele texto.

Em sua complexidade, a leitura implica o cérebro já ter armazenado mais informações do que ele vai adquirir com uma nova leitura, e essas informações possibilitam a aquisição de outras, e assim indefinidamente, desde que façam sentido para o indivíduo. Ao fazerem sentido para o leitor, é como se um ciclo se completasse. Esse ciclo Leffa (1996:11) denomina “triangulação”. Nesse processo há, basicamente, três elementos: a visão, o objeto que é olhado, que funciona como um espelho, e a impressão causada pelo que está sendo olhado. Para o autor, o objeto que é percebido pela visão no processo da leitura reflete o mundo que cerca o indivíduo e não o próprio objeto em si, e a percepção do indivíduo sobre esse objeto é o resultado das impressões do seu mundo. Numa definição geral de leitura, Leffa (1996:10) diz que “a leitura é basicamente um processo de representação”. Dependendo de quem olha e do ângulo de que se olha, as impressões do mesmo objeto têm sentidos diferentes da realidade, ou seja, do texto que está sendo lido, das condições do tempo, da notícia de jornal, do poema. Para o autor, o leitor vê, na verdade, o reflexo do seu mundo mental.

Segundo Smith (1978:69), a compreensão do que lemos é atribuída ao contexto, que geralmente fornece pistas que o leitor proficiente utiliza para buscar o entendimento. Essas pistas incluem, “além da redundância interna da palavra (restrições fonéticas e ortográficas), regras sintáticas, pressuposições semânticas, restrições

colocacionais e estilísticas, imposições pragmáticas e inferências” (Kato,1999:37). O uso que o leitor faz desse conhecimento para compreender o texto está relacionado às suas tentativas de compreensão em que ele substitui palavras, omite outras, faz predições, tenta inferir o significado pelas pistas do contexto e inclui outras palavras num processo denominado por Goodman (1969), citado anteriormente, como um “jogo psicolingüístico de adivinhação”.

A surpresa geralmente está ligada ao desconhecido, àquilo que não se espera e acontece, àquilo que não se sabe e fica-se sabendo, ou àquilo que se espera e a realidade não corresponde. Se a surpresa dificilmente ocorre com a leitura de um texto, segundo Smith (1989), é porque, de certa forma, já tínhamos apreendido algo que está relacionado a essa informação. Se não nos surpreendemos é porque o texto faz sentido para nós e, se faz sentido, é porque um detalhe, uma impressão que é parte do todo ou se relaciona com o que estamos lendo, já estava registrado em algum lugar de nosso cérebro. De acordo com o autor (op.cit.:22),

*... “ o cérebro não é um álbum de lembranças cheio de fotografias e gravações de segmentos do passado. No mínimo teríamos que dizer que o cérebro contém memórias com um sentido: nossas memórias estão relacionadas a tudo mais que conhecemos.”*

O modelo de Smith (1989) chama atenção para a importância do contexto e da previsão como fatores que clareiam a memória durante a leitura, e do uso do conhecimento prévio (esquemas mentais) para construir o sentido de qualquer informação.

Como vimos, a partir do modelo descendente, o processo de leitura passou a ser visto de um foco voltado para a participação ativa do leitor, através do seu conhecimento prévio, fator que não era considerado no modelo ascendente, pois a

leitura era vista apenas como extração de significado, e o leitor exercia um papel passivo de decodificador da mensagem escrita. Com o foco no cognitivo e conhecimento prévio do leitor, o modelo descendente revolucionou as pesquisas sobre leitura em LM, e também em L2 e LE a partir de 1970, influenciando estudiosos a proporem novos modelos de ensino. Na época, essa abordagem caracterizou-se como a alternativa promissora em resposta à insatisfação dos professores de L2 com os resultados do seu trabalho com o método Audiolingual, baseado na repetição automática de estruturas da língua, e baseando-se fundamentalmente no conhecimento lingüístico para ensinar a leitura. No Brasil, por exemplo, essa tendência se consolidou com a publicação do periódico *The ESpecialist* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e com os cursos de leitura instrumental, que se espalharam pelo país e cuja proposta de ensino tinha nesse modelo sua fundamentação teórica.

Os modelos de Goodman (1976) e Smith (1971) representam a abordagem que privilegia os processos cognitivos e a contribuição destes para a compreensão do texto. No entanto, não tratam com a mesma deferência os aspectos da “dimensão perceptiva ou decodificação” que estão relacionados ao componente lingüístico. Segundo Scaramucci (1995:16), esta lacuna poderia ser explicada pelo fato de que a abordagem descendente foi elaborada para explicar a leitura em língua materna, onde o componente lingüístico já está implícito.

Para Smith (1971) e Goodman (1972), vários tipos de conhecimento prévio são utilizados pelo aprendiz na compreensão de textos escritos. O resultado do uso desse conhecimento depende de esquemas, do código lingüístico e da inferência das pistas do texto escrito, fatores que discutiremos nas próximas seções.

### 2.2.1 O papel do conhecimento prévio

A antecipação do conhecimento tem sido vinculada na literatura da área ao conhecimento prévio, informação não – visual e memória a longo prazo, que formam a base do processo de compreensão e que, num sentido mais geral, de acordo com Smith (1989), também são denominados de estrutura cognitiva. “Cognição ” é definido por Koogan et al (2000:402) como a faculdade, ato ou ação de conhecer, e “estrutura” como uma ordem, disposição e relação das partes de um todo, o que nos leva a pensar que o que temos em nossas mentes é uma “organização do conhecimento construído a partir das nossas interações com o mundo e integrado num todo coerente” (Smith, 1989:22).

A organização do conhecimento diz respeito aos esquemas mentais usados para organizar as informações, os acontecimentos, a forma como os relacionamos, testando as possibilidades de compreender um texto. O conhecimento prévio nos permite fazer previsões, selecionando as alternativas, eliminando as que não consideramos adequadas. Se compreendemos é porque as nossas previsões, as hipóteses criadas e objetivos estabelecidos antes da leitura de um texto, formando uma base para a compreensão, encontraram ressonância na mente. Se não pudéssemos prever, não haveria o que relacionar a um objeto novo para que ele fizesse sentido, o que provavelmente nos deixaria confusos.

Segundo Hadley (1993), na aprendizagem de LE, o aprendiz pode ativar pelo menos três tipos de conhecimento prévio: o que se refere à informação lingüística (relativa ao código da língua), ao conhecimento de mundo (referente à conceitos e expectativas), e ao conhecimento da estrutura do discurso (referente à organização de

diferentes textos).

No processo de leitura em LM, Yorio (1971, apud Hadley,1993) constatou a necessidade do conhecimento do código, da habilidade em fazer adivinhações e escolhas corretas, e da habilidade em inferir das pistas do contexto e de fazer associações. O uso simultâneo de todas habilidades no processo, no entanto, segundo o autor, se constituem numa dificuldade maior para os aprendizes de L2 e LE, especialmente para os iniciantes, pois, precisam lembrar de um vocabulário que ainda não conhecem bem e que por isso esquecem facilmente, e ao mesmo tempo organizar associações com o passado e as previsões. Yorio (op.cit.) considera este um processo triplo: armazenamento de informações passadas, estabelecimento de previsões, e processamento de associações entre as duas, que ocorre concomitantemente. Daí sua sugestão ao ensino de leitura, para que os professores ativem no aprendiz o conhecimento de mundo e de organização textual, pois a tendência de leitores iniciantes é usar o modelo ascendente, processando o texto palavra por palavra. As estruturas que representam o conhecimento previamente adquirido pelo indivíduo são denominadas de esquemas, o que será desenvolvido mais amplamente na próxima seção.

### 2.2.2 Esquemas mentais

*“Esquema é uma estrutura mental, abstrata que não deriva de nenhuma experiência em particular, mas é o resultado de todas essas experiências que já vivenciamos”*  
(Nuttal,1998).

Como parte do conhecimento prévio ativado pelo leitor durante o processamento da informação do texto, a teoria de esquemas tem um lugar especial: é uma teoria do

conhecimento proposta por estudiosos da ciência da Cognição preocupada em entender como se estrutura e como é usado esse conhecimento na mente do indivíduo. Esse esquema abstrato se organiza e se constrói na interação do ser humano com o mundo, assimilando e acomodando o conhecimento à medida que o indivíduo o percebe no ambiente (Leffa,1996). Nesse processo, o conteúdo apreendido pelo indivíduo é relacionado à sua estrutura cognitiva, que orienta o conhecimento para ser armazenado num sistema hierárquico e significativo, encaixado de acordo com conceitos ou combinação de conceitos (subsunçor ou subsunçores) que o indivíduo já tem ao apreender e organizar a informação que vem de fora (Leffa,1996). Em outras palavras, a nova informação deve ter relação com o conhecimento anterior do aprendiz, cuja base precisa estar organizada para ser assimilada mais facilmente pela sua estrutura cognitiva. E assim, sucessivamente, o processo cognitivo do ser humano vai se sofisticando e se habilitando a absorver mais conceitos e compreender mais as coisas e formar novos conhecimentos. Os esquemas também são relacionados a outras denominações como scripts, planos (*plans*), metas (*goals*), estruturas (*frames*), expectativas (*expectations*) e correntes de eventos (*events chains*) de acordo com os representantes da Teoria de Esquemas como Carrel and Eisterhold (1983:556), Bartlett (1932), Schank and Abelson (1977), Rumelhart (1980) e Minsky (1982). Ausubel (1968, apud Hadley,1993) usa a expressão “organizadores avançados” para identificar os instrumentos que os professores deveriam fornecer aos aprendizes para ativar o seu conhecimento prévio relevante e assimilar a nova informação.

A teoria de esquemas, para Rumelhart (1977), é a representação interna das palavras, que todo indivíduo tem, e que vai se modificar de acordo com as qualidades

que atribuímos ao objeto, evento ou situação referida por ela. Nessa atribuição de sentido, influem as diferenças culturais, as quais, muitas vezes, podem gerar mal-entendidos na compreensão de textos por aprendizes de LE.

Segundo Van Dijk (1980, apud Marchuschi, 1985), a teoria de esquemas explica a habilidade que o ser humano tem de fazer grandes organizações como ordenar dados, informações, resumos. A organização dessas informações é possível devido à ativação de esquemas identificados como “unidades de nível mais alto que as anteriores”. É possível verificar essa caracterização numa narrativa, por exemplo, em que são ativadas as macro-categorias que permitem organizar um resumo e ordenar os eventos como “personagem”, “ação”, “começo”, “solução”, “fim”.

Carrel e Eisterhold (1983) vêem os esquemas organizados hierarquicamente. Os esquemas gerais ou abstratos representam o modelo psicolinguístico, e os mais específicos, a abordagem ascendente. Os autores mencionam dois tipos de esquemas: a) esquemas de conteúdo, ligados ao conhecimento prévio e expectativas sobre objetos, eventos e situações; b) - os esquemas formais, relacionados ao conhecimento das estruturas retóricas ou textuais.

Para Kato (1999:52), esquemas são “pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso. Tais esquemas ligam-se a subesquemas e a outros esquemas, formando uma rede de inter-relações que podem ser sucessivamente ativadas”. Na visão da autora, a possibilidade de prever uma situação não vivenciada anteriormente deve-se a um esquema ou subesquema que traz consigo características que representam um objeto ou evento e que permitem que sejam reconhecidas ou compreendidas a partir de um modelo original. Ativar um esquema seria ativar uma

série de esquemas e subesquemas que se inter-relacionam, permitindo ao leitor prever o que não está claramente escrito. Para o aprendiz de LE, um dos pressupostos para a ativação de esquemas é alguma compreensão do código lingüístico do texto da língua alvo, assunto que será tratado a seguir.

### 2.2.3 O papel do léxico na leitura em LE e a inferência

No modelo descendente, ler um texto e compreendê-lo implica o leitor ter ativado o seu conhecimento prévio com o uso de esquemas mentais, assunto discutido na seção anterior, bem como inclui a necessidade do conhecimento do léxico.

Conforme Laufer (1986), o senso comum nos diz que um vocabulário adequado influi muito no uso de uma língua. Historicamente, no entanto, o vocabulário foi o aspecto mais negligenciado pela pesquisa no ensino-aprendizagem da LE até pouco tempo atrás. A década de 70 apresentou novos rumos para o papel do vocabulário. E de uma visão estruturalista, que predominava na época, enfatizando o controle ou seleção do vocabulário, a pesquisa iniciou uma nova visão do ensino do vocabulário como habilidade, isto é, através do ensino de estratégias de inferência. Centrada no aprendiz, “a pesquisa passou a ver o léxico como um recurso estratégico que atendesse as suas necessidades, dentro dos seus objetivos comunicativos” (Scaramucci, 1995:53).

A valorização do vocabulário foi crescente nas pesquisas da década de 80 e uma das correntes que se desenvolveu foi o estudo sobre o vocabulário generalizável e estratégico para usos geral e acadêmico. Na visão de Carter (1982, 1986, 1987), cujo trabalho era voltado para o vocabulário básico (*core*) e Hutchinson and Waters (1981),

cuja pesquisa era em Inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes-ESP*), os alunos de ESP precisavam além do vocabulário técnico, de um conhecimento do inglês geral como ajuda para solucionar os problemas de compreensão da terminologia técnica ou específica. É no final da década de 80 e anos 90 que a pesquisa em vocabulário e suas relações com a leitura e compreensão passam a ser um dos focos de atenção dos estudiosos.

Entre as investigações que focalizam a relação entre componentes lingüísticos e leitura, distinguem-se as que tratam das questões de conhecimento lexical, inferência em contexto e compreensão. Segundo Scaramucci (1995), “a maioria delas focaliza a inferência lexical como aspecto central, onde sua relação com o conhecimento lexical é explorada”. Ainda, complementa a pesquisadora (op.cit) “estudos dessa natureza, em geral, podem avaliar ou não a existência de um nível limiar que, nesse caso, refere-se à inferência”.

Segundo Nuttall (1996), o processo de inferência é uma estratégia que o leitor de LM usa com propriedade. Esse leitor aprende o vocabulário novo, inferindo o significado pelas pistas encontradas num contexto já conhecido. Conforme a autora, os bons leitores aprendem sem olhar o dicionário, e não recebem apoio oficial do professor. Ao repetir a experiência, o significado das palavras novas vai ficando mais preciso. Para os aprendizes menos fluentes, o uso da estratégia de inferência é de extrema importância porque, ao inferir, o leitor utiliza pistas percebidas pelo seu universo cognitivo que permitem estabelecer relações com o contexto, auxiliando-o na compreensão do texto, e compensando-o da falta de compreensão do código lingüístico.

Kleiman (1985) diz que o leitor de língua estrangeira tem um conhecimento limitado da língua alvo, o qual, necessariamente, precisa usar estratégias de inferência de significados de palavras para a compreensão e aprendizagem da língua. Em geral, alunos que são iniciantes têm um foco distorcido com relação ao seu conhecimento. Eles se sentem muito frustrados porque acham que têm que conhecer o significado de todas as palavras do texto para compreendê-lo, e como não dominam o código, não conseguem ler nenhum texto. Para a autora (op.cit.), o aprendiz deve buscar conhecimento para alcançar sua autonomia como leitor. Como muitos aprendizes não são conscientes do que entendem e de que podem entender novas palavras sem serem ensinados, este é um procedimento que deve ser orientado no seu aprendizado.

A inferência estimulada pelo universo cognitivo do leitor se utiliza do léxico como pista encontrada no contexto para tirar conclusões de fatos e argumentos de um texto bem como prever a continuidade dos eventos e afirmações. Essas pistas ativam os esquemas mentais organizados e estruturados, e identificados previamente pelo aprendiz.

A literatura propõe muitas taxonomias de estratégias de inferência lexical entre as quais o reconhecimento de cognatos é uma das estratégias que se destaca (ver cap.3) como desencadeadora do aumento da motivação e confiança dos aprendizes no início dos cursos de leitura. Outros estudos consideram a inferência lexical sob o ponto de vista de produto ou processo, ou ambos. Como produto, observa-se o resultado de uma tarefa relacionado à proficiência lexical. Como processo, geralmente destacam-se as estratégias usadas pelo leitor para inferir palavras. Segundo Scaramucci (1995), boa parte da literatura sobre ensino de vocabulário e ensino de leitura parece se concentrar na

inferência através de contexto que pode facilitar o processo de leitura para o aprendiz de inglês como LE com um vocabulário insuficiente.

Scott (1990) fez um estudo amplo sobre inferência com alunos brasileiros lendo em inglês com propósitos específicos. Os resultados mostraram que, além de ser possível com leitores proficientes que já contam com um nível limiar de conhecimento de vocabulário, a inferência também pode ser usada por leitores menos proficientes, com vocabulário reduzido de LE. Neste caso, isto significa que a maioria das inferências necessita menos contexto do que se imagina. Evidências comprovaram que fatores que contribuem para o sucesso da inferência estão ligados à familiaridade do vocabulário. O insucesso, por outro lado, pode ocorrer devido ao reconhecimento incorreto das palavras ou porque o leitor ignora quantidades mais extensas de contexto. Com relação às estratégias usadas, esse estudo também concluiu que

*(...) não parece haver um padrão de uso firmemente associado com as maiores taxas de sucesso. (...) Pelo contrário, os sujeitos fizeram grande uso do conhecimento prévio e estratégias baseadas no léxico e pouco uso de características gramaticais ou discursivas. (Scott 1990: 224)*

Já para Laufer (1997b), estudos em L2 comprovam que uma leitura bem-sucedida depende de um bom vocabulário. Logo, o limiar para o sucesso da leitura é o léxico. Na visão da autora (op.cit.), “quando um leitor de LE com vocabulário insuficiente está tentando interpretar um texto autêntico, ele normalmente será incapaz de aplicar estratégias de leitura eficazes usadas em L1” (p.22), comprometendo o resultado da sua leitura. Os estudos da autora sugerem que bons leitores em LM não conseguem ler em L2 se o seu vocabulário estiver abaixo do nível limiar, o que nos leva a concluir que, para ter um nível limiar de habilidade em leitura, é necessário ter um

nível limiar de vocabulário, que a autora (op.cit.) estabelece em 3.000 famílias de palavras.

Considerando o aprendiz de LE, percebe-se a relevância de desenvolver o ensino do vocabulário de forma explícita, que poderá conscientizá-lo de problemas como falsos cognatos (como *'library'*, sendo traduzida por livraria); palavras com uma estrutura morfológica enganosa; expressões idiomáticas; palavras com significados múltiplos e formas lexicais semelhantes (*synforms*) entre outros. O ensino explícito do vocabulário também poderia dar subsídios ao aprendiz para resolver o problema de palavras que o aprendiz não consegue inferir, porque, segundo Laufer, às vezes o contexto não fornece pistas contextuais, ou as pistas são inutilizáveis porque o leitor não reconhece as palavras; ou as pistas são parciais ou as pistas são suprimidas quando o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto a ser lido traz opiniões tendenciosas à compreensão. Para a autora, um vocabulário reduzido e insuficiente em LE é o maior entrave para uma boa leitura; ao contrário, um vocabulário amplo, automatizado é a resposta adequada para problemas de inferência. (ver também Zilles, 2001)

### **2.3 O modelo interativo**

A interação entre os modelos ascendente e descendente identifica o modelo interativo de compreensão da leitura. Na sua prática, o leitor se movimenta de um foco para outro, de acordo com a necessidade, isto é, de uma abordagem psicolinguística, em que prediz o assunto da mensagem escrita que vai ler, vai para a abordagem da decodificação, para confirmar as suas expectativas, o que caracteriza um movimento

cíclico e não linear entre as atividades mentais do leitor e as características do texto.

Teóricos dos modelos interativos vêem a leitura como uma atividade bidirecional, envolvendo processos perceptivos e cognitivos, cujo sentido é construído durante o processo de leitura através da interação leitor/ texto ou leitor/pistas do texto.

Sobre a construção do sentido, Kintsch (1978,apud Kleiman,1996:66) afirma que:

*“As bases textuais, e portanto o significado, não são objetos do mundo, mas simplesmente, o resultado de certos processos psicológicos. Quando lemos um texto, as únicas coisas fora da mente do leitor são as formas gráficas numa página; as palavras que são comunicadas através destes objetos visuais, as frases e sentenças em que eles se organizam, e o significado, são o resultado de complexos processos psicológicos hierárquicos na mente do leitor”.*

Esta abordagem interativa envolve a informação escrita na página e o leitor com a informação que traz para o texto - seu conhecimento prévio, a ativação de esquemas mentais, e a sua habilidade em estabelecer relações entre essas variáveis para chegar à compreensão. Concomitantemente e também em seqüência, ocorrem os mais variados processos incluindo “desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente” (Leffa,1996:18), caracterizando um “inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito utilizados pelo leitor na leitura”(Kleiman, 1996:31).

Stanovich (1980) chama atenção para as compensações que o leitor faz ao ter dificuldades num determinado nível para compreender o texto. Quando surgem as dificuldades, o leitor procede de uma maneira que o autor denomina “processo interativo compensatório”: interativo porque o leitor se relaciona com o texto atribuindo e extraindo sentido conforme já explicitado, e, compensatório porque, se o conhecimento do leitor apresentar lacunas, o seu esquema mental ativa outras relações

buscando respostas em outros tipos de conhecimento. Em caso de desconhecimento no nível lexical, o leitor poderá, por exemplo, compensar a lacuna, fazendo inferências no contexto para a compreensão geral do texto. No caso de apresentar falhas no seu conhecimento enciclopédico ou de mundo no processo descendente, o leitor poderá utilizar o processo ascendente, compensando sua incapacidade de prever a idéia geral. Os teóricos alertam para o equilíbrio nas buscas compensatórias para que o sentido do texto não fique comprometido. O modelo interativo compensatório de Stanovich, elaborado para LM, tem sido usado para explicar o processo de leitura em LE (Scaramucci, 1995).

Na visão de Rumelhart (1977) e Stanovich (1981 apud Moita Lopes 2000), os modelos não-interacionistas de leitura não dão conta do complexo fenômeno da compreensão escrita que parece ser captado pelo modelo interativo. Este trouxe consigo a construção do sentido, que, segundo Scaramucci (1995), contribui para uma visão de leitura mais compatível do multifacetado processo do ato de ler. Esta abordagem difere das anteriores que previam posições unilaterais, atribuindo a compreensão do texto apenas à habilidade de o leitor decodificar a mensagem escrita portadora de um sentido único, no modelo ascendente, e/ou, por outro lado, negando o texto, atribuindo-lhe um conceito de objeto indeterminado, dando ao leitor a prerrogativa de determinar o seu sentido, no modelo descendente.

Para Moita Lopes (2000:149), a visão interativa de leitura conduz a reflexão para o sentido que, segundo o autor, “não está nem no texto nem na mente do leitor, ele se torna possível através do processo de interação entre o leitor e o escritor, através do texto.” Este foco inclui os fatores pragmáticos e interacionais ausentes dos modelos de

leitura apresentados, e caracteriza a abordagem mais atual do processo de leitura, que apresentamos na próxima seção.

## 2.4 O modelo sócio-interacional

*“Ler é saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico em que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. Ler é se envolver em uma prática social” (Moita Lopes, 1996:142 apud Moita Lopes, 1995).*

O modelo de leitura sócio-interacional é, basicamente, interativo, que, como vimos se fundamenta no fluxo da informação em ambas as direções, ascendente e descendente, e o significado da leitura é construído pelo leitor na interação com o texto. Ao mesmo tempo, a interação é entendida como a comunicação do leitor com o autor através do texto.

O modelo de leitura interacional de Moita Lopes (2000) remete à construção do sentido de um texto, à negociação entre leitor e escritor, vendo-os como dois interlocutores engajados num discurso, operando no nível pragmático de linguagem, em que os envolvidos se submetem ao princípio geral da cooperação. Engajados num ato comunicativo, os interlocutores (leitor e escritor) trazem consigo suas posições sociais, políticas, culturais e históricas. Esta é uma visão baseada em Widdowson (1984:219), que vê a leitura “como um processo real de negociação do sentido entre os participantes em uma interação comunicativa, no caso em discussão, o leitor e o escritor.”

Para Kleiman (2000), a compreensão de um texto escrito é um ato cognitivo, em que o leitor utiliza seus recursos mentais para estabelecer relações, refletir sobre as

estratégias que vai usar para inferir significados e formar relações mais amplas. Também considera a leitura um ato social porque envolve uma relação de negociação de sentido entre o leitor e o autor do texto numa dimensão interacional: o leitor interagindo com o escritor como parte de uma ordem social determinada..

O modelo interacional de Koch & Travaglia (1989) vê a leitura do ponto de vista da coerência, definindo-a como uma “teoria do sentido ou interpretabilidade do texto que inclui vários elementos, a saber: lingüísticos (seu conhecimento e uso); conhecimento de mundo, (bem como o grau em que esse conhecimento é partilhado pelo autor e leitor do texto) e fatores pragmáticos e interacionais (entendidos aqui como o contexto situacional, os interlocutores, suas crenças e intenções comunicativas, a função comunicativa do texto).”

No desenvolvimento deste capítulo constatamos a multiplicidade de fatores que se interlaçam no processo de leitura e como esse processo tem sido descrito na literatura. Vimos que de uma visão que privilegiava o texto em si, passou-se para a priorização das ações do leitor e mais adiante para uma interrelação entre texto e ações do leitor. Só mais recentemente, a visão da leitura como um evento social passou a levar em conta aspectos fundamentais como o propósito de leitura, os interlocutores envolvidos e o contexto histórico-social no qual se insere o evento. É com base nesta última abordagem que estarei fundamentando este trabalho.

### **3 O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA**

#### **3.1 O ensino tradicional de leitura**

O ensino tradicional da leitura em LE ou L2 merece um espaço especial em nossa pesquisa, porque, ao revisarmos os eventos que marcaram e influíram no desenvolvimento do ensino de uma LE, podemos observar as mudanças ocorridas que dizem respeito especialmente ao crescimento de status que a leitura teve ao longo do tempo. Para ilustrar essas mudanças, analisaremos o papel da leitura em algumas abordagens de ensino de LE.

Segundo Brown (1994), a abordagem “gramática e tradução” é um dos métodos mais tradicionais e representa grande parte do ensino de LE nos últimos 100 anos. De acordo com o pesquisador, no mundo ocidental, a aprendizagem da LE nas escolas era sinônimo de aprender a língua latina ou a grega. A primeira de certa forma justificou o nome Método Clássico, cujo foco priorizava as regras gramaticais, memorização do vocabulário e várias declinações e conjugações, tradução de textos, e exercícios escritos.

Segundo Bamford e Day (1998), nessa abordagem, o aluno é ensinado a traduzir textos da LE para a sua língua nativa. Em uma aula típica, o professor lê em

voz alta um texto pequeno enquanto os alunos acompanham nos seus livros. Depois, o professor lê as frases separadamente e os alunos as repetem. A leitura é seguida de uma tradução oral de palavra por palavra e frase por frase. O sentido é construído através da língua nativa e no nível da sentença, não no nível do texto como um todo. O ensino é centrado no livro, que contém textos curtos e contempla o uso de palavras e pontos de gramática na língua alvo. As atividades com os textos incluem ainda questões de compreensão e exercícios de vocabulário e gramática.

Segundo Silberstein (1987), dos anos 40 aos anos 60, a abordagem audiolingual foi dominante. Desenvolvida durante a Segunda Guerra Mundial, na década de 40, os professores que trabalhavam com essa abordagem na época aprenderam que ensinar uma língua era ensinar primordialmente a fala, que a leitura era somente a fala escrita, e que seu trabalho no ensino da leitura viria somente depois que o aprendiz tivesse desenvolvido um trabalho especial com a fala. O ensino da leitura era, muitas vezes, totalmente ignorado por muitos programas audiolinguais, que privilegiavam o desenvolvimento da fala através da prática de diálogos e de exercícios de repetição oral (*drills*) para desenvolver a comunicação oral. Os textos tinham o objetivo de reforçar os padrões gramaticais e o vocabulário.

A década seguinte caracterizou-se por ser um período de questionamentos sobre os fundamentos da abordagem audiolingual e de debates em torno do papel do ensino da leitura na sala de aula. As críticas diziam respeito ao uso dos materiais de leitura como atividade suplementar da atividade de repetição oral, em que as questões de compreensão eram conduzidas oralmente como se fossem uma atividade oral. Ao mesmo tempo, muitos alunos estrangeiros estavam chegando aos Estados Unidos para

estudar, e esse era um público que precisava de um treinamento em leitura e estratégias de aprendizagem. Começaram a surgir estudos sobre o aluno avançado de leitura, e artigos que abordavam a leitura como um problema lingüístico. Nessa época, a leitura já estava conquistando um espaço bem mais significativo do que usufruía no passado. Mas a verdadeira mudança ocorreu no modelo conceitual de leitura suscitado em parte pela publicação, em 1967, do artigo “Leitura: um jogo psicolingüístico de adivinhação”, de Kenneth Goodman. Na visão de Silberstein (1987:29), a leitura em L2 passou a ser vista “não como um veículo do ensino da língua, mas como uma habilidade única de processamento da informação”.

Já nos anos 70 e 80, o ensino de leitura focaliza as estratégias e habilidades usadas por leitores fluentes e as estratégias que os leitores usam para compreender o texto. Entre as atividades de leitura sugeridas está a ativação do conhecimento prévio sobre o assunto do texto através de perguntas ou apresentação de vocabulário. Depois o aluno lê silenciosamente o texto no seu próprio ritmo enquanto tenta descobrir a resposta para algumas perguntas feitas anteriormente que estabelecem alguns propósitos de leitura. Os alunos podem trocar informações sobre o que leram e conferir as respostas das perguntas.

A abordagem de ensino de estratégias de leitura deu origem a uma corrente muito forte na década de 80, que foi o ensino da Língua Inglesa para fins específicos (*English for Specific Purposes-ESP*). O movimento se espalhou rapidamente pelo mundo e foi considerado um “fenômeno” por Hutchinson & Waters (1995), que atribuíram as razões desse crescimento à expansão da exigência do inglês para necessidades particulares e o desenvolvimento da pesquisa no campo da lingüística e

psicologia educacional. No Brasil, vários foram os seguidores dessa abordagem, que privilegiou com mais (ou menos) ênfase as estratégias em detrimento do conhecimento lingüístico, motivando a realização de muitas pesquisas que enfocavam essa questão (ver por exemplo, Helena Celia, 1983 e Maria B. Maciel, 1980).

A partir de 90, como já vimos, os estudos focalizaram a leitura como evento social, em que leitor e autor são vistos como dois interlocutores engajados numa relação de negociação do sentido do texto. No entanto, as mudanças no ensino parecem ser tímidas. Na verdade, a maior parte das aulas ainda parece centrada na abordagem “gramática e tradução”, sem uma compreensão clara pelo professor do que seja o processo de leitura. Segundo Scaramucci (1999), a visão de leitura como construção de sentidos, com sub-habilidades e níveis distintos de compreensão, ainda é pouco evidente nas salas de aula, conforme mostra estudo realizado numa escola pública de Campinas sobre o efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da UNICAMP. Esse estudo evidenciou também que, apesar de haver mudança no sentido de promover mais atividades de leitura, e de usar mais textos autênticos nas atividades, o professor continua trabalhando a leitura como um processo de decodificação, de localização de informações e tradução.

### **3.2 Estratégias de leitura**

O termo “estratégia” é usado de uma maneira bastante ampla no dia-a-dia, o que torna difícil atribuir-lhe um significado preciso. Segundo Smith (1995), “estratégia”

lembra a idéia de uma ação desenvolvida como parte de um planejamento de executivos para atividades gerais ou de negócios, estabelecendo as etapas de uma negociação. Para Van Dijk & Kintsch (1983, apud Dota, 1997: 56), “estratégia é a melhor maneira de se alcançar um objetivo”. No ensino e aprendizagem de línguas, o termo é usado para explicar o que os aprendizes de uma LE ou L2 geralmente fazem para aprender essa língua. A compreensão do termo está voltada para o “como” o aprendiz aprende a falar, a ler, a escrever uma LE, do que ele se vale para compensar a sua falta de conhecimento lingüístico e resolver as dificuldades que encontra durante o processo de aquisição da língua.

Já Brown (1980:114) usa a palavra “ataques” para definir o que são estratégias. Para o autor, “são aqueles *ataques* específicos que fazemos para resolver um problema”, mais especificamente técnicas transitórias empregadas na solução de problemas no processo de aquisição da L2. Por exemplo, observa-se que alguns alunos compensam a falta do ambiente adequado para praticar a língua em estudo, ouvindo cassetes gravados com falantes nativos, repetindo diálogos em voz alta, procurando praticar com falantes mais proficientes, fazendo associações para memorizar significados de palavras, fazendo listas de vocabulário.

Segundo Brown (1994), a pesquisa na área da aquisição de L2 cresceu expressivamente na década de 70, quando professores e pesquisadores perceberam que os métodos e técnicas usados na sua aprendizagem não garantiam por si só o sucesso da aprendizagem do aluno, e que alguns aprendizes obtinham sucesso no seu ensino, independentemente do método ou técnicas ensinadas. No intuito de caracterizar bons e maus aprendizes, desenvolveram-se, nesta época, vários estudos sobre o uso das

estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendizes. Recentemente, contribuições relevantes para o conhecimento das estratégias de aprendizagem vieram dos lingüistas O'Malley e Chamot (1990), Wenden (1991) e Oxford (1990).

No início da década de 80, quando foram iniciados os primeiros estudos sobre o ensino de estratégias nas aulas de L2, estavam surgindo três grandes contribuições na psicologia cognitiva: (1) a definição e classificação de estratégias de aprendizagem; (2) a descrição da aplicação de estratégias por diferentes alunos e em diferentes tipos de atividades; (3) a validação da eficácia do ensino de estratégias por experimentos envolvendo o treinamento de estratégias (cf. O'Malley e Chamot, 1990). Esses estudos contribuíram para uma compreensão maior sobre a maneira como a informação é processada e sobre a diferença no desempenho dos aprendizes mais avançados em relação ao desempenho dos iniciantes, evidenciado pelos procedimentos estratégicos usados.

O'Malley e Chamot (1990) distinguem três tipos de estratégias:

- a) Estratégias cognitivas: são caracterizadas por atividades usadas na solução de problemas que demandam análise direta, transformação e/ou síntese dos conteúdos estudados pelos aprendizes. São diretamente ligadas à execução de determinadas atividades de aprendizagem, tais como fazer inferências, atribuir sentido ao contexto, elaborar e/ou relacionar novas informações a outros conceitos já memorizados.
- b) Estratégias metacognitivas: têm uma função executiva, atuando no planejamento, reflexão e processo de aprendizagem e monitorando a compreensão e produção do aprendiz, tais como dirigir conscientemente sua atenção a uma atividade de aprendizagem e auto-avaliação.

c) Estratégias sócio-afetivas: referem-se às escolhas que os aprendizes fazem para interagir com outros interlocutores. São conhecidas também como estratégias de comunicação, tais como cooperação, trabalhar com um ou mais pares, fazer perguntas.

Os limites precisos que separam as estratégias cognitivas e metacognitivas são difíceis de determinar. Um critério de diferenciação é estabelecido por Brown (1980, apud Leffa, 1996: 48), segundo o qual, o envolvimento da consciência seria o limiar entre essas estratégias: “as atividades cognitivas estariam abaixo do nível da consciência; as metacognitivas envolveriam uma introspecção consciente.” Segundo Leffa (1996), só essa conceituação não se basta porque os procedimentos cognitivos incluem, desde as atividades automatizadas como ocorre na leitura, o reconhecimento de traços distintivos de uma letra, bem como as de alto nível de consciência, como reordenar os acontecimentos de um texto. O autor propõe que as estratégias sejam classificadas pelo critério do tipo de conhecimento utilizado que denomina conhecimento declarativo e conhecimento processual. O primeiro diz respeito à consciência que o leitor tem da tarefa a ser executada, como, por exemplo, ele sabe que precisa reordenar os parágrafos de um texto e sabe como fazê-lo; no segundo tipo, o leitor consegue avaliar se a sua atividade de reordenar os parágrafos está correta, e, se não está, o que pode fazer para melhorar. Em outras palavras, o conhecimento processual contribui para que o leitor consiga avaliar a sua tarefa, ou seja, ele sabe que não sabe, até que ponto não sabe, além da consciência do que tem que fazer para atingir o propósito da leitura.

No que se refere a estratégias de leitura, segundo Goodman e Smith (apud Kato 1999:80), o termo “estratégia” é empregado para “caracterizar os diversos

comportamentos hipotetizados pelo leitor durante o processo de ler”. Para os psicolingüistas citados no capítulo anterior, prever ou adivinhar são procedimentos relevantes na leitura significativa, pois incluem, além do código visual, informações não visuais do seu universo cognitivo. Outros lingüistas concordam que as estratégias de leitura são uma escolha deliberada do leitor, tomada de uma forma consciente para entender o texto.

A distinção entre estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, apresentada acima também é referida na discussão sobre a leitura. As estratégias cognitivas são as que habilitam o leitor a ler rápida e eficientemente, são automáticas e inconscientes, e, conforme Kleiman (2000:50), “o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, seqüenciais no texto”. Nessa caracterização podem ser incluídas as diversas estratégias de segmentação sintática e de recuperação anafórica (Kato,1984). No nível lexical, comparar elementos cognatos, entre duas línguas, reconhecer as palavras num sentido global, bem como inferir significados a partir de um contexto lexical são estratégias cognitivas (Kleiman,1985).

As estratégias metacognitivas são os procedimentos conscientes do leitor durante o processo de leitura, incluindo os que permitem a desautomatização e controle das estratégias cognitivas para a auto-regulamentação da compreensão.

Abaixo citamos o quadro apresentado por Kato (1999:104) para exemplificar as estratégias metacognitivas de leitura propostas por Brown (1980:456):

- Esclarecer os propósitos da leitura, isto é, compreender as exigências da tarefa, tanto as explícitas quanto as implícitas;

- Identificar os aspectos da mensagem que são importantes;
- Distribuir a atenção, de modo que haja mais concentração nos conteúdos principais, e não em detalhes;
- Monitorar as atividades em processo para verificar se ocorre compreensão;
- Engajar-se em revisão e auto-indagação, para ver se os objetivos estão sendo atingidos;
- Adotar ações corretivas quando se detectam falhas na compreensão;
- Prevenir-se contra truncamentos e distrações.

Em 1990, Oxford apresenta uma taxonomia de estratégias de aprendizagem dividida em diretas e indiretas. As estratégias diretas trabalham com a língua-alvo e são subdivididas em de memória, de cognição e de compensação. As estratégias indiretas referem-se à administração geral da aprendizagem e se subdividem em estratégias metacognitivas, afetivas e sociais. Para a habilidade de leitura, Oxford identificou o quadro de estratégias abaixo.

*Estratégias diretas*

*(a) De memória:*

*Criação de relações mentais:*

*- Agrupar, associar e elaborar, colocar novas palavras no contexto*

*Uso de imagens e sons:*

*- Usar o imaginário, mapa semântico, palavras-chave, representar os sons na memória*

*Revisão:*

*- Revisar de uma forma estruturada*

*Ação:*

*- Usar respostas físicas ou sensação*

*- Usar técnicas mecânicas*

*(b) De cognição:*

*Prática:*

*- Repetir, reconhecer e usar fórmulas e modelos*

*- Praticar naturalmente*

*Recepção e envio de mensagens:*

*- Entender a idéia rapidamente*

*- Usar recursos para receber e enviar mensagem*

*Análise e raciocínio:*

*- Raciocinar dedutivamente*

*- Analisar as expressões*

*- Analisar contrastivamente as línguas*

*- Traduzir, transferir e fazer anotações*

*Criação de uma estrutura para input e output:*

*- Resumir*

*- Destacar*

- (c) *De compensação:*  
*Adivinhação inteligente:*
- Usar pistas linguísticas
  - Usar outras pistas
- Estratégias indiretas*  
 (d) *De metacognição:*  
*Foco na aprendizagem:*
- Revisar e relacionar com o material já conhecido
  - Prestar atenção
- Organização e planejamento da aprendizagem:*
- Organizar, estabelecer metas e objetivos
  - Identificar o propósito
  - Planejar uma tarefa de linguagem
  - Procurar novas oportunidades
- Avaliação da aprendizagem:*
- Auto-monitorar-se
  - Auto-avaliar-se
- (e) *Afetivas:*  
*Redução da ansiedade:*
- Usar relaxamento, respiração profunda, meditação
  - Usar música
  - Usar o riso
- Auto-encorajamento:*
- Fazer afirmações positivas
  - Assumir riscos sabiamente
  - Recompensar-se
- Consideração ao seu equilíbrio emocional:*
- Escutar seu corpo
  - Listar os pontos de satisfação
  - Escrever um diário da aprendizagem da língua
  - Discutir seus sentimentos com alguém
- (f) *Sociais:*  
*Perguntas:*  
*Cooperação:*
- Perguntar para esclarecer e verificar
  - Cooperar com os pares
  - Cooperar com os usuários mais proficientes da língua
- Empatia:*
- Desenvolver uma compreensão cultural
  - Tornar-se mais consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros.
- ( In: Oxford, 1990: 321- 324)

Ao apresentar a taxonomia de Oxford específica para leitura, quis mostrar as diversas estratégias que a lingüista evidenciou em seus estudos e pesquisas sobre os procedimentos que os aprendizes, em geral, usam na aprendizagem da leitura. A divisão das estratégias em diretas, indiretas, afetivas e sociais vai ao encontro e ilustra a divisão de estratégias apresentada por O'Malley e Chamot (1990). Esse conhecimento também pode ampliar a compreensão do professor sobre a variedade de aspectos que podem ser observados, estimulados e orientados nas atividades pedagógicas visando à

autonomia da habilidade leitora do aprendiz.

Há outras taxonomias que apresentam procedimentos específicos para a leitura, como a de Munby (1978), cujas principais estratégias são listadas abaixo (apud Grellet, 1981:4-5).

- Reconhecer o código da língua
- Deduzir o significado e uso de itens lexicais não familiares
- Compreender a informação apresentada explicitamente
- Compreender a informação que não está explicitamente apresentada
- Compreender o sentido conceptual
- Compreender o valor comunicativo (função) das frases e das elocuições
- Compreender as relações intra-sentenciais
- Compreender as relações entre partes do texto através de mecanismos de coesão lexical e gramatical
- Interpretar o texto, extrapolando o código escrito, colocando-se do lado de fora dele
- Reconhecer indicadores do discurso
- Identificar o ponto principal ou a informação importante em uma parte do texto
- Distinguir a idéia principal das idéias secundárias
- Extrair os pontos principais para resumir um texto, uma idéia
- Extrair seletivamente os pontos relevantes de um texto
- Empregar habilidades referenciais básicas
- Ler rapidamente para obter o sentido global do texto (skimming)
- Ler para localizar informações específicas (scanning)
- Transcodificar como as partes da sentença estão relacionadas (um diagrama ou de informações verbal para visual)

As taxonomias já apresentadas, entre outras que existem, servem de inspiração para a elaboração de materiais didáticos que uso em minhas aulas. Esclareço, porém, que não é meu objetivo categorizar a priori as estratégias que os alunos podem estar usando,

mas verificar, através dos protocolos e questionários de compreensão, quais são as estratégias utilizadas por alunos com pouco ou nenhum conhecimento de inglês para, com base nessa informação, poder trabalhar de forma mais informada nesse contexto de ensino. Parece que o uso de estratégias de leitura exige um conhecimento lingüístico (de vocabulário e de gramática) para ser eficiente. Por exemplo, como compreender a coesão de uma parte do texto se o aluno não conhece os marcadores gramaticais que estabelecem essa coesão? Ou, como distinguir idéias, principal das secundárias, se o conhecimento do léxico e da gramática é incipiente para estabelecer essas relações?

Num contexto de ensino no qual os alunos com pouco conhecimento são expostos a textos em LE, queremos ver como agem para, a partir disso, poder evoluir para o uso de outras estratégias.

### **3.3 Ensino e aprendizagem de estratégias**

O ensino de estratégias conduz a uma reflexão que envolve três questões relevantes: Por quê ensinar estratégias de leitura? O que ensinar? e Como ensinar?

Como já vimos, a compreensão de um texto envolve o nível de conhecimento prévio do leitor em relação ao texto, que lhe permite, a partir de inferências, criar sentidos. O texto em si é um outro fator a considerar: na sua prática diária, o leitor poderá encontrar uma variedade muito grande de textos de assuntos, gêneros e complexidade lingüística diferentes, que poderão interferir no processo de compreensão de acordo com sua maior ou menor familiaridade com determinadas variedades. Durante o processo, o leitor monitora os caminhos da sua compreensão, auto-avaliando se

compreendeu ou não, e resolvendo as dificuldades que encontra ao longo do caminho através das estratégias de leitura.

Solé (1998) destaca que, em geral, o leitor usa essas estratégias de forma inconsciente e automática. Quando este automatismo é interrompido por alguma razão, tal como uma frase mal escrita, palavras nunca vistas, a não correspondência das expectativas iniciais da leitura, entre outras, ocorre o que Solé (1998) chama de “estado estratégico” que alerta o leitor, de uma forma consciente, para clarear suas dúvidas, buscando soluções para seus problemas .

“Conhecer esse processo”, segundo Kleiman (2000: 13), e “formar leitores competentes e autônomos” conforme Solé (1998: 72) são objetivos que justificam o ensino de estratégias. A consciência das ingerências do processamento da informação leva a uma reflexão do próprio saber, isto é, a uma atividade de metacognição, condição para que o indivíduo conquiste sua autonomia leitora. Consciente do processo, ele estará mais apto para usar a leitura também como instrumento de aprendizagem e crescimento pessoal.

Neste momento surge a questão em torno do que ensinar e do como fazê-lo, aspectos que estão intrinsicamente ligados, considerando que as estratégias são trabalhadas em sala de aula e que o professor pode desempenhar uma função importante no sentido de potencializar o desenvolvimento e o uso das estratégias pelos alunos. Para Solé (1998), as estratégias que serão ensinadas devem prever essa futura autonomia, ou seja, pensar o aluno como um planejador de suas tarefas de leitura, alguém que saiba estabelecer seus objetivos com o texto, que saiba tomar decisões com relação às dificuldades que surgirem, aos erros, à necessidade de revisar tarefas e, em

última análise, alguém que saiba qual estratégia usar para a compreensão de um texto. A autora alerta quanto à importância de se utilizar realmente as estratégias como um meio para se atingir um objetivo, e não como um fim em si mesmo, o que pode acontecer se a estratégia for confundida com uma técnica. A proposta de ensino da autora focaliza as seguintes estratégias (Solé,1998:74):

- Estratégias que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévias à leitura);
- Estratégias que permitem estabelecer inferências, rever e confirmar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura);
- Estratégias dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura. (durante a leitura/depois dela).

Com base em uma concepção construtivista do processo ensino e aprendizagem, Solé (1998: 75) vê as etapas do desenvolvimento das estratégias de leitura como “processos de construção conjunta” em que o professor é o guia, fornecendo os “andaimes” necessários durante o domínio progressivo das estratégias e, como etapa posterior, de seu uso contínuo, à medida que for sendo retirada essa ajuda inicial.

O ensino de estratégias requer da parte do professor uma preparação para essa tarefa, que implica especialmente um conhecimento do processo da habilidade leitora, isto é, os aspectos que integram a construção de sentidos de um texto e as estratégias necessárias para ativar e desenvolver o processo. Esse conhecimento, segundo Kleiman (2000), habilitará o professor a criar atividades mais estimulantes, motivadoras e

eficazes para envolver o aluno no desenvolvimento do seu processo cognitivo. Esse conhecimento implica também a concepção de leitura que o professor tem, o qual, de acordo com Solé (1998:90), “fará com que projete determinadas experiências educativas com relação a ela”. As informações e conceitos que os próprios alunos têm sobre leitura também são fatores que precisam ser questionados com eles, porque se, por exemplo, a leitura for considerada como “entender cada palavra do texto” ou “o sentido do texto está unicamente no próprio texto”, a tradução poderá ser a estratégia fundamental em detrimento do uso do conhecimento prévio ou da informação que acompanha o texto (gráficos, título, figuras, etc), dentre outros.

Nesse sentido, a proposta de Grellet (1981: 6) para o ensino de leitura evidencia alguns tipos de leitura que o professor deve conhecer ao preparar-se para uma aula de estratégias, as quais listamos abaixo.

- Skimming : uma leitura rápida por todo o texto para captar a idéia principal;
- Scanning: também uma leitura rápida, mais detalhada, para localizar informações específicas;
- Leitura extensiva: leitura de textos longos, geralmente por prazer;
- Leitura intensiva : leitura de textos menores para extrair informações específicas.

Segundo a autora (op.cit.), ao orientar o uso de estratégias em sala de aula, o professor deve começar com a compreensão geral e, posteriormente, desenvolver a leitura para compreensão de informações específicas. O aprofundamento das questões de compreensão específica deve ocorrer à medida que o aprendiz lê mais fluentemente e identifica a idéia principal mais rapidamente. Para Grellet (1981:7), “a leitura é um

processo constante de adivinhação, e o que alguém traz para o texto é com frequência mais importante do que o que ele encontra nesse texto”. Por isso, ao começar pela compreensão geral do texto, o professor contribui na construção da confiança dos alunos, especialmente ao usar textos autênticos que geralmente contém vocabulário e estruturas difíceis; influi também numa conscientização maior das estruturas dos textos, incluindo formatação, fotos, diagramas, legendas, número de parágrafos, entre outros sinais gráficos, o que, num terceiro momento, vai contribuir para ativar o conhecimento prévio do aprendiz sobre o assunto a ser lido, e desenvolver também as estratégias de inferência e dedução.

O professor de leitura em LE precisa estar preparado para um aluno cujo conhecimento lingüístico é limitado, mas que tem razões que justificam a sua aprendizagem. Essas razões poderão motivá-lo a, progressivamente, deslocar o limite do seu conhecimento lingüístico, como resultado de um processo de ensino e aprendizagem, à medida que ele seja exposto a textos que venham ao encontro de seus propósitos de leitura. De acordo com Nuttall (1998), os professores têm que se responsabilizar por criar as condições adequadas para que a leitura se integre à vida do aluno. Acreditamos que este trabalho contribuirá para uma melhor compreensão do que o aluno já consegue realizar para, a partir daí, otimizar um processo de reflexão sobre as estratégias que devemos focalizar e como ensiná-las de forma mais eficiente.

Como vimos, os modelos, descrevendo o processo de leitura, passaram de uma visão exclusivamente baseada no texto para uma visão de leitura como um evento social, uma interação entre leitor e texto, com um propósito específico, num contexto político, social e histórico. Essas diferentes visões, em suas respectivas épocas, tiveram

implicações no ensino, embasando diferentes metodologias de ensino de leitura.

De uma abordagem de ensino centrada na tradução, na decodificação de todas as palavras do texto, passou-se para uma abordagem baseada no ensino de estratégias de leitura que hoje parece buscar um equilíbrio entre estratégias e conhecimento lingüístico e compreensão do contexto social em que se insere o ato de ler.

A pesquisa em leitura no Brasil, conforme Kato (1999), começou a acontecer à medida que os pesquisadores envolvidos com o ensino de leitura instrumental em língua estrangeira perceberam as dificuldades dos alunos com a leitura, inclusive em textos de língua materna, isto é, os alunos tinham o conhecimento lingüístico, mas não conseguiam interagir com o texto escrito. Essas evidências permitiram aos pesquisadores e professores de LM e de LE estabelecerem uma meta comum, que é a de compreender melhor os processos subjacentes à leitura e à formação do bom leitor. Muitas pesquisas têm sido feitas nesse sentido no Brasil e no exterior. Seleccionamos algumas recentes, cujos objetivos e questionamentos estão relacionados com o nosso trabalho.

A falta provável de instrução em estratégias de leitura, tanto de professores quanto de alunos, como uma provável causa das dificuldades na compreensão de LE foi uma hipótese que se confirmou na investigação realizada por Maes (1999) em sua dissertação de Mestrado. A pesquisa foi realizada com alunos e professores de duas turmas de 8<sup>as</sup> séries da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Florianópolis, SC. Aos alunos foi aplicado um teste em que foi averiguado o uso ou não de estratégias de leitura na compreensão de textos em inglês. Os professores responderam a um questionário a respeito de sua concepção de leitura, bem como se costumam ensinar estratégias de leitura para seus alunos. O resultado mostrou que a concepção de leitura

dos professores é que leitura corresponde a grupos de palavras que podem ser estudadas separadamente.

Conhecer as estratégias que aprendizes de nível iniciante ou de conhecimento elementar de língua estrangeira usam, ao tratar com vocabulário novo, foi o objetivo de uma pesquisa realizada com 15 alunos de escolas particulares de Londres. Para o estudo foram usadas sentenças de entrevistas extraídas de testes de nivelamento, trabalhos de aula e tarefas de casa. Segundo Porte (1988), a análise dos dados mostrou que as estratégias usadas pelos alunos para aprender vocabulário novo eram repetir o vocabulário de uma maneira clara e/ou dissimulada, traduzir a palavra nova e usar dicionários para descobrir o significado, que, no caso dos alunos iniciantes, era feito imediatamente. O uso do contexto para a compreensão era limitado a uma ou duas palavras ao redor da palavra desconhecida. Constatou-se também que essas estratégias eram influenciadas por experiências prévias e atuais da aprendizagem da língua dos aprendizes. De acordo com o estudo, as estratégias de repetição do vocabulário de maneira clara e/ou dissimulada, e a tradução não foram formalmente ensinadas pelos professores, mas aprendidas de outros colegas ou já utilizadas em outras disciplinas, como Física ou Matemática, momento em que a aprendizagem de regras é relevante.

Apesar de não tratar especificamente de estratégias de leitura, esse estudo nos interessa aqui porque mostra procedimentos que os aprendizes de uma segunda língua usam ao desenvolverem atividades de aprendizagem de L2. Conforme Porte (1988), as observações confirmam a preferência dos aprendizes por procedimentos que eles já conhecem ou nos quais já tenham se saído bem, rejeitando novos métodos que aparentemente não combinam com suas estratégias de aprendizagem. Conhecer as

estratégias que os alunos já utilizam e apresentar e promover a prática de outras estratégias parece um aspecto importante se quisermos contribuir para formação de um leitor autônomo.

A relação entre a LM e a LE no processo de leitura foi objeto de um estudo realizado com 685 aprendizes de 6<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> séries na Holanda. Segundo Schoonen et al (1998), a meta do trabalho foi explorar as contribuições relativas à compreensão em LM e LE do conhecimento prévio do vocabulário e de um conhecimento metacognitivo geral. Foram aplicadas atividades de leitura e de conhecimento do vocabulário na LM, e os alunos das 8<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> séries também responderam ao mesmo questionário em inglês, que incluía quatro componentes de conhecimento metacognitivo de leitura. A análise estatística mostrou que, com os alunos das 8<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> séries, o conhecimento metacognitivo pareceu desempenhar um papel importante na compreensão da leitura em LM e LE. De acordo com a pesquisa, as descobertas sugerem que alunos mais fracos ou iniciantes das 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, que não desenvolveram espontaneamente o conhecimento metacognitivo da leitura, têm boa chance de consegui-lo com a instrução desse tipo de conhecimento. Foi confirmada também a hipótese limiar, em que, estratégias metacognitivas de leitura, propósitos de leitura e textos com determinadas características não podem compensar a falta de um conhecimento de língua específico se o último permanece abaixo de um certo nível limiar. Em outras palavras, o conhecimento limitado da LE impede que as estratégias de leitura de LM sejam transmitidas para a aprendizagem da língua alvo.

A questão se as dificuldades de leitura na LE são um problema lingüístico (limiar lingüístico na LE) ou um problema de leitura (interdependência lingüística, ou

seja, da LM e da LE) foi novamente objeto de uma pesquisa realizada na Universidade Estadual de Ohio, Estados Unidos, com 186 estudantes falantes nativos de língua inglesa, lendo em inglês e espanhol. O estudo baseou-se em duas hipóteses: a primeira, do limiar lingüístico (*short-circuit hypothesis*) prevê que o aprendiz deve atingir um nível mínimo da habilidade lingüística de L2 para ler na língua alvo; a segunda hipótese, da interdependência lingüística, diz que “o desempenho da leitura numa segunda língua é amplamente compartilhado com a habilidade de leitura na primeira língua” (Bernhardt e Kamil, 1995:17). As hipóteses estabeleceram duas questões básicas neste estudo: (1) qual é a contribuição do desempenho da leitura em inglês (L1) para o desempenho de um teste básico em espanhol (L2)? (2) As estratégias de leitura em L1 contribuem de forma diferenciada para o desempenho da leitura em L2, dependendo da quantidade de exposição à L2?

Os alunos foram submetidos ao ABLE (*Adult Basic Learning Examination* - Exame básico de aprendizagem de adultos), uma bateria de testes que inclui um subteste de 48 questões de compreensão de leitura. O estudo confirmou ambas as hipóteses em diferentes níveis: as evidências mostraram claramente a importância da contribuição relativa do conhecimento da língua e do conhecimento de leitura para a compreensão do texto.

O reconhecimento de cognatos é uma estratégia muito usada nos cursos de leitura em LE. Incluído nos materiais de Inglês Instrumental do Projeto de Inglês Instrumental da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, esse assunto foi objeto de um estudo realizado em 1984 por Holmes, visto que havia sido constatado previamente que o reconhecimento de cognatos era enfocado por muitos alunos, de uma maneira

inadequada, como uma estratégia isolada. Participaram do projeto 6 alunos da PUC, de 21 a 38 anos, estudantes de Língua e Literatura Portuguesa, e alunos de um curso de Inglês para Estudos Acadêmicos. Através de protocolos, Holmes (1986) confirmou alguns problemas como, primeiramente, o reconhecimento de palavras do inglês semelhantes em português, que pode gerar uma falsa ilusão de aprendizagem; em segundo lugar, os alunos geralmente negligenciam outras estratégias quando se concentram no reconhecimento de cognatos; e, em terceiro lugar, a idéia de obter a compreensão geral do texto através dessa estratégia também pode estar comprometida devido à falta de consistência das respostas. Para se tornar um recurso mais confiável no processo de aprendizagem de leitura de uma LE, Holmes (1986:13) sugere que a estratégia de reconhecimento de cognatos seja mais integrada com outras estratégias.

Com o objetivo de avaliar a competência lexical de estudantes brasileiros em uma universidade estadual paulista e tentar relacionar essa competência à sua habilidade de leitura em textos gerais em inglês, Scaramucci (1995) investigou o papel do vocabulário na compreensão de leitura em um contexto de LE, numa perspectiva de um modelo de leitura interativo em sua tese de doutorado. Outro ponto investigado por essa autora foi a evidência de um possível nível limiar de competência lexical, e as implicações desse limiar para o processo e o produto da compreensão. Como o problema é investigado sob dois focos diferentes, do produto e do processo, a análise foi feita quantitativa e qualitativamente. Para obter os dados de ênfase quantitativa, a pesquisadora (op.cit.) contou com 49 participantes que foram submetidos a questionários, testes de vocabulário, de leitura e de conhecimento conceitual. Os dados de ênfase qualitativa, com foco no processo da compreensão, foram obtidos através de

protocolos com a colaboração de 3 participantes com diferentes graus de proficiência em leitura. Os principais resultados dessa investigação evidenciam, inicialmente, uma relação forte entre competência lexical e compreensão em leitura revelada nos dados quantitativos. Num segundo momento, os protocolos de pausa realizados na análise qualitativa mostram que as paradas feitas pelos participantes para construir o sentido do texto mostram mais do que falta de conhecimento lexical, isto é, esses momentos estão relacionados também às dificuldades dos leitores com relação a outros níveis da língua, como o sintático, morfológico, fonológico, semântico e pragmático-discursivo. Por último, a evidência de um nível limiar foi constatada pelos dois estudos, que segundo Scaramucci (1995:5)

*“mostram que o conhecimento conceitual, a leitura em LM assim como diferentes concepções de leitura, embora importantes, não parecem compensar, sem maiores problemas, lacunas na competência lexical, evidenciando portanto, um nível limiar de competência lexical que é relativo, uma vez que parece variar de acordo com o texto e os propósitos de leitura.”*

O trabalho de Scaramucci (1995) representa uma valiosa contribuição a todos pesquisadores, professores, tanto em LM quanto em LE, que desejam aprofundar-se nesta questão complexa que é o ensino da leitura em LE. Os dados da investigação sobre a relação nível limiar de competência lexical e compreensão de leitura são pertinentes no sentido de que a cada dia a pesquisa na área evidencia mais a importância do léxico na construção dos sentidos de um texto. Em relação a esse ponto, acredito que meu trabalho possa contribuir com essa discussão, com dados sobre os procedimentos de cinco alunos adultos, com conhecimento incipiente de inglês, num contexto especial de ensino da leitura de LE.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 Objetivos

A preocupação com os procedimentos que um aluno adulto, sem conhecimento ou com conhecimento elementar da língua inglesa, realiza ao desenvolver a aprendizagem para a aquisição da habilidade da leitura nessa língua, levou-nos a buscar instrumentos que nos possibilitassem realizar uma análise nesse sentido.

As perguntas básicas que nortearam a pesquisa foram :

- a) Quais as estratégias usadas pelos aprendizes iniciantes para compreender um texto em inglês?
- b) Há mudança nos procedimentos do aprendiz ao longo do curso de leitura?

Estudiosos e teóricos da aquisição da leitura em L2/LE confirmam a necessidade de realizar mais pesquisas sobre essa habilidade, especialmente com relação ao desenvolvimento do processo do ato de ler e não do produto. Pesquisas nessa área constataram que as estratégias, associações e pistas de que o leitor se vale ao tentar compreender um texto são tão diversos e tão particulares que, segundo Alderson & Lukmani (1989), se torna impossível generalizar o processo de leitura seguido por duas pessoas. No entanto, é através de mais pesquisas na área que poderemos chegar a

procedimentos comuns e particulares dos leitores e, compreendendo melhor esse processo, poderemos contribuir de forma esclarecida para o desenvolvimento de leitores mais autônomos em contextos diversos.

Considerando as particularidades e diversidades que caracterizam a aquisição de leitura em L2/LE citadas acima, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, que se propõe a preencher algumas lacunas no conhecimento desse processo. Segundo Alderson (1984), através de uma metodologia qualitativa poderão ser identificadas importantes diferenças, fatores e uma variada gama de informações individuais, que no nosso caso dizem respeito a leitores adultos com elementar e/ou nenhum conhecimento prévio da L2. Conforme Kleiman (1985), a pesquisa quantitativa não dá conta desses dados que contemplam a multiplicidade e individualidade do ato de ler e que são importantes para as práticas pedagógicas que querem levar em conta o conhecimento que o aluno já traz para a sala de aula.

Os processos internos que o leitor usa para estimular seu pensamento e que o fazem reagir de uma maneira muito particular ao buscar construir sentidos refletem um contexto sócio-cultural e suas experiências anteriores. Todas essas são informações pertinentes que contribuem para ampliar a compreensão de quem trabalha com o ensino de leitura em L2. O conhecimento de como ocorre o processo de leitura pode melhorar a qualidade de ensino, habilitando o professor a ter mais prontidão e segurança não só para resolver problemas diários de sua prática pedagógica mas também a tomar iniciativas que vão ao encontro de sua realidade de sala de aula.

A pesquisa pretende obter informações sobre os conceitos de leitura dos alunos, fazer uma retrospectiva sobre sua prática de leitura e verificar sua compreensão

de diferentes textos.

#### **4.2 Contexto da pesquisa**

O objeto de minha investigação tem como contexto um grupo de alunos do curso de Tecnologia em Polímeros do Centro de Ciências e Tecnologia do Departamento de Engenharia Química, da Universidade de Caxias do Sul, que visa qualificar tecnólogos para atuarem nas indústrias de plásticos da região de abrangência da instituição. No currículo constam 2 créditos (30h/a) da disciplina de Inglês Instrumental a serem cursadas no 4º semestre, com o objetivo de instrumentalizar o aluno a ler e interpretar textos científicos na área de polímeros.

Os estudantes que freqüentam a disciplina apresentam, em geral, o seguinte perfil: em média, estão inseridos na faixa etária de 17 a 40 anos, cumprem um horário integral de trabalho, seu curso é importante para sua atividade profissional, e são oriundos de várias cidades da região. O seu conhecimento prévio da língua inglesa é heterogêneo, e, em média, o grupo apresenta um índice de 50% de estudantes com conhecimento elementar e/ou nenhum conhecimento da língua.

Para atender o objetivo da disciplina, são usados textos autênticos da área tecnológica de polímeros como artigos científicos, textos comerciais, periódicos da área, literatura que vem ao encontro das áreas temáticas do curso, tais como, propriedades dos polímeros (reciclagem, utilização em geral), processamento de plásticos e matrizes de moldes plásticos. Os temas dos textos estudados são estabelecidos pela coordenação do curso, e o material usado é compilado com sugestões

de professores da área, coordenador e alunos, que são solicitados a trazerem suas contribuições.

Os textos são usados para o desenvolvimento das estratégias de leitura, como previsão, inferência, comparação, além de atividades que contemplam aspectos gramaticais e a gramática textual, procedimentos que visam desenvolver a habilidade de leitura. O uso de textos da área é entendido como elemento facilitador de ativação do conhecimento prévio, e motivador do interesse do aluno ao seu aprendizado (ver exemplo de material usado em aula no Anexo 2).

Ao enfatizarmos a aprendizagem de estratégias, procuramos incentivar os alunos, ao longo do semestre, a refletirem sobre uma concepção de leitura como um processo de construção de sentidos, e a importância do uso de estratégias de leitura para chegar à compreensão do texto, o que poderá levá-los a uma nova maneira de ler em LE com autonomia.

### **4.3 Participantes**

#### **4.3.1 Nível de conhecimento de inglês dos alunos**

A tabela abaixo mostra o resultado do teste de nivelamento (Anexo 3) aplicado aos alunos de Inglês Instrumental. A primeira coluna relaciona os alunos do grupo (1 a 15), e a segunda coluna demonstra o número de acertos da atividade 1 (respostas a perguntas a respeito de nome, endereço, telefone, idade, semestre que estão estudando). A terceira coluna apresenta o resultado da atividade 2 (organizar um diálogo que estava com as

falas misturadas) e a quarta coluna refere-se à atividade de leitura de uma carta (exercícios de compreensão geral e compreensão específica).

Tabela 1<sup>5</sup>: Resultados do teste de nivelamento

	<b>Diálogo/resp.</b>	<b>Diálogo/organ.</b>	<b>Leitura</b>
Aluno 1	8 acertos	5 pares certos	3 acertos
Aluno 2	8 acertos	5 pares certos	2 acertos
Aluno 3	5 acertos	3 pares	1 acerto
<b>Aluno 4</b>	<b>4 acertos</b>	<b>5 pares certos</b>	<b>nenhum acerto</b>
<b>Aluno 5</b>	<b>5 acertos</b>	<b>1 par certo</b>	<b>nenhum acerto</b>
Aluno 6	7 acertos	4 pares certos	nenhum acerto
Aluno 7	5 acertos	nenhum acerto	1 acerto
Aluno 8	7 acertos	3 pares certos	1 acerto
<b>Aluno 9</b>	<b>4 acertos</b>	<b>2 pares certos</b>	<b>nenhum acerto</b>
<b>Aluno 10</b>	<b>5 acertos</b>	<b>3 pares certos</b>	<b>2 acertos</b>
Aluno 11	4 acertos	1 par certo	nenhum acerto
<b>Aluno 12</b>	<b>4 acertos</b>	<b>nenhum acerto</b>	<b>nenhum acerto</b>
Aluno 13	6 acertos	1 par certo	nenhum acerto
Aluno 14	7 acertos	3 pares certos	1 acerto
Aluno 15	8 acertos	5 pares certos	3 acertos

Os nove alunos que tiveram menos de 10 acertos foram contatados para participarem da pesquisa. Desses, somente cinco puderam participar devido ao tempo que poderiam dispor para os encontros individuais em momentos fora da sala de aula.

#### 4.3.2 Instrução formal em inglês dos alunos

A tabela a seguir mostra um perfil da instrução formal prévia em língua inglesa do grupo (ver questionário de dados pessoais - Anexo 4). As informações referem-se a: Já estudou inglês? Onde? (instituto de línguas, professor particular, escola de 1º e 2º graus, outros) e por quanto tempo estudou. Além disso, foi solicitado que o aluno caracterizasse seu conhecimento da língua (vocabulário solto, frases prontas, pequenos

<sup>5</sup> Nota: os alunos cujos dados estão em negrito compõem o grupo de participantes da pesquisa.

diálogos, outros).

Tabela 2: Instrução formal dos alunos

	Estud. inglês	Inst. Líng.	Tempo	Outros Lug.	Tempo	Ens. Fund.	Tempo	Ens. Méd.	Tempo	Conhecimento
Aluno 1	Sim	Sim	2anos/meio	-	-	Sim	1ano/meio	Sim	3anos	Fala/escreve/lê
Aluno 2	Sim	Sim	3anos	-	-	Não	-	Não	-	Pequenos diálogos
Aluno 3	Não	Não	-	-	-	Não	-	Não	-	Vocabulário solto
Aluno 4	Não	Não	-	-	-	Não	-	Não	-	Vocabul. solto
Aluno 5	Sim	Não	-	-	-	Não	-	Sim	não inform	Frases prontas
Aluno 6	Sim	Não	-	-	-	Não	-	Sim	não inform	Vocabulário solto
Aluno 7	Sim	Não	-	-	-	Sim	2anos	Sim	não inform	Vocabulário solto
Aluno 8	Sim	Não	-	-	-	Não	-	Sim	2anos	Vocabulário solto
Aluno 9	Sim	Não	-	-	-	Não	-	Sim	não inform	Pequenos diálogos
Aluno 10	Não	Não	-	-	-	Não	-	Não	-	Não informou
Aluno 11	Sim	Sim	2 meses	-	-	Não	-	Sim	2anos	Maior interesse
Aluno 12	Não	Não	-	-	-	Não	-	Não	-	Algumas palavras
Aluno 13	Sim	Não	-	-	-	Não	-	Sim	3anos (+/-)	Vocabulário solto
Aluno 14	Sim	Não	-	Prof. particul	1 mês/ convers	Sim	5ª-8ª série	Sim	1º-3º anos	Pequenos diálogos
Aluno 15	Sim	Sim	2 anos	Prof. particul	3anos/ grupo	Sim	4anos	Sim	3anos	Pequenos diálogos

Como podemos ver, dos alunos que participaram do teste de nivelamento, quatro nunca estudaram inglês e dois estudaram inglês somente no ensino médio, o que junto com o resultado do teste diagnóstico, confirma seu pouco contato com a língua inglesa e os caracteriza como alunos iniciantes.

### 4.3.3 Perfil dos alunos participantes

Com base no exposto acima, participaram da pesquisa três alunos que, de acordo com os indicadores (teste de nivelamento e dados de identificação), nunca estudaram inglês anteriormente, e dois que já haviam estudado, mas tinham um conhecimento elementar dessa língua.

Lauro, 23 anos, está cursando o segundo semestre do curso de polímeros. Seu ingresso foi em março de 2000. Profissionalmente, desempenha as funções de líder de seção numa indústria. Seu trabalho é voltado indiretamente para a área de polímeros, e não usa a língua inglesa no seu dia-a-dia. Oficialmente nunca estudara inglês antes, embora sua opção de vestibular tenha sido inglês. O ensino médio foi realizado num curso supletivo, em cujas aulas assistiam a filmes em língua estrangeira e também usavam fitas cassete. Atualmente não faz outro curso de línguas, e suas leituras resumem-se a materiais de aula e revistas ligadas à área de plásticos. Em português, lê jornais e revistas automotivas. Lauro acha que leitura é receber uma mensagem, observar situações, e o bom leitor é aquele que se aprofunda, mergulha, se concentra no que está lendo.

Lúcio, 30 anos, ingressou na UCS no segundo semestre de 1999. Atualmente está cursando o terceiro semestre de polímeros. Ele estudou inglês durante três anos no ensino fundamental e ensino médio, mas sua opção no vestibular foi espanhol. Sua atividade profissional numa indústria como alimentador/programador inclui a área de polímeros, mas não utiliza a língua inglesa. Suas leituras atuais incluem artigos e materiais de aula em inglês e leituras voltadas para a área profissional em português. Lúcio acha que a leitura é a linguagem escrita expressa pela fala, e o bom leitor é um

narrador que identifica os mecanismos das frases e os traduz devidamente aos ouvintes.

Leo, 19 anos, está cursando o segundo semestre de polímeros. Estudou inglês na 8ª série do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio, por aproximadamente 2 anos, mas sua opção no vestibular foi espanhol. O seu trabalho como matrizeiro, numa indústria local, está voltado diretamente para a área de plásticos, construindo moldes para injeção de plásticos, e não tem contato com a língua inglesa nessa área. Suas leituras para seu curso na UCS incluem revistas de polímeros e textos para sua aula de inglês. Em português lê vários gêneros textuais. Leo define leitura como uma forma de conhecimento através da escrita. Acha que o bom leitor é simplesmente aquela pessoa que lê e sabe interpretar o que está lendo.

Lalo, 25 anos, está cursando o 4º semestre de polímeros. Seu ingresso na Universidade foi em 1999 e sua opção de língua estrangeira no vestibular foi espanhol. O ensino médio foi feito num curso supletivo. Nunca estudara inglês formalmente antes. Ele lê revistas técnicas ligadas à sua área de estudo e trabalho que também é voltada para a área de polímeros. Como técnico de Métodos e Processos, está em contato com a língua inglesa no dia-a-dia através de sites, livros e clientes. Outras leituras são letras de música e textos de aula. Em português, lê revistas em geral. Na opinião de Lalo, leitura é uma busca de informações, e o bom leitor é uma pessoa que consegue captar a mensagem que o texto transmite.

Lia, 30 anos, está cursando o 6º semestre de Polímeros. Seu ingresso na Universidade ocorreu no primeiro semestre de 1998, e sua opção no vestibular foi italiano. Conforme informou nos questionários, só está estudando inglês há três semanas, isto é, no curso de Inglês Instrumental. Nunca estudara anteriormente, nem

mesmo no ensino médio, na habilitação de Magistério. As leituras em Inglês concentram-se na área técnica, como revistas e artigos e, em português lê revistas, livros didáticos e jornal. Como auxiliar técnica, seu trabalho é na área de Polímeros Termoplásticos, mas não tem contato com a língua inglesa. Lia acha que a leitura é ler e compreender o que está escrito, e o bom leitor é aquele que gosta de ler e dedica tempo para a leitura.

#### **4.4 Coleta de Dados**

Para a coleta de dados foram utilizados vários instrumentos entre os quais questionários e protocolos, no intuito de poder comparar diferentes fontes de informações para uma análise mais fundamentada.

Encontro 1 (sala de aula):

A coleta de dados teve início na primeira aula do semestre, com a aplicação de um teste diagnóstico (Anexo 3) aos 15 (quinze) alunos matriculados na turma da disciplina de Inglês Instrumental ministrada por mim, do curso de Tecnologia de Polímeros. Logo após, na mesma aula, foi aplicado um questionário (Anexo 4) para obter dados de identificação e interesses pessoais.

O objetivo do primeiro instrumento foi identificar os alunos com conhecimento mais elementar da língua inglesa. O questionário de identificação teve como objetivo conhecer o perfil e as necessidades dos alunos de leitura em inglês.

A necessidade de obter informações objetivas e o mais próximas possível da realidade levou-nos a optar pela aplicação de um teste baseado num modelo de teste

final oficial da etapa *Building* do nível iniciante do curso de Inglês do Instituto de Idiomas Yáziqi. Essa etapa compreende três níveis de 35 encontros de uma hora cada, e o teste final é realizado ao final do terceiro nível.

O teste é composto por duas atividades de compreensão oral e quatro atividades de leitura e escrita. Selecionamos três atividades de leitura e escrita. A primeira era um diálogo entre a secretária de uma escola internacional e um amigo do leitor a respeito de informações pessoais como nome, idade, endereço, número de telefone e ano escolar que está estudando. O teste original solicitava que fossem escritas as perguntas. Invertemos a atividade e solicitamos que o aluno escrevesse as respostas. A próxima atividade consistia na organização das 11 falas misturadas de um diálogo entre o leitor e um astrólogo, a partir da primeira fala que foi indicada. A avaliação desta tarefa consistiu em considerar os mini-diálogos, ou seja, pares de pergunta e resposta coerentes ou sempre que havia seqüência lógica de eventos. A terceira tarefa era a leitura de um texto- uma carta de uma provável família estrangeira dirigida a um aluno de intercâmbio, falando nos personagens de sua nova família e de algumas atrações do país para onde ele iria. Essa atividade incluiu duas questões de localização de informação e uma questão de inferência com base nas informações do texto.

A escolha de um teste desta natureza justifica-se pelo pressuposto de que, em geral, observa-se que o conhecimento prévio de língua dos alunos quando chegam à Universidade, é desenvolvido nas aulas de inglês do ensino fundamental e ensino médio das escolas que freqüentaram, bem como de cursos de línguas que incluem atividades comunicativas.

Encontro 2 (individual): Questionário I (Anexo 5), Texto “Problema na clamba” (Anexo 6 b) e Questionário II (Anexo a)

O Questionário I teve o objetivo de identificar o perfil do participante. Incluiu itens da sua história individual que vão embasar, se somar e /ou confirmar informações do primeiro questionário de dados pessoais aplicado na aula anterior: - nome, idade, ingresso na universidade, opção de língua no vestibular, onde estudou o 2º grau, estudo prévio formal da língua (curso, professor particular), hábitos e preferências de leitura na língua nativa e na língua alvo, e sua opinião sobre leitura, e sobre um bom leitor. Esse questionário visou buscar referências para identificar os interesses e hábitos de leitura dos alunos, se há relação do seu trabalho com o que está estudando atualmente, e seus conceitos básicos sobre a habilidade de leitura e sua concepção do que é ser um bom leitor (cf. Scaramucci, 1995:109).

O Questionário II foi aplicado após a leitura do 1º texto para compreensão geral. O questionário consta de perguntas que visaram detectar a compreensão geral do texto através da reflexão do participante sobre as possíveis dificuldades encontradas, e se estas interferiram ou não no propósito da leitura. Foram incluídas também questões de auto-conhecimento com relação ao seu conceito de bom leitor, tanto em português quanto em inglês. O texto PROBLEMA NA CLAMBA (Anexo 6 a.) compõe-se de 165 palavras e é de autoria de Mike Scott (1980). O texto é em português, e inclui palavras inventadas. Desta maneira é criada uma situação semelhante a quem lê em inglês no início do seu aprendizado: palavras nunca vistas anteriormente ao lado de palavras já conhecidas e com algum sentido para o leitor. Nossa preocupação era verificar como o leitor se sentiria numa situação dessas, quais as estratégias que ele usaria para entender

um texto, que, a princípio, embora estivesse escrito na sua língua nativa, apresentasse vocabulário não conhecido.

Encontro 3 (individual): Texto “The origins of Polymer Science and the Polymer Industry” (Anexo 7a.), Questionário III (Anexo 7) e Questionário IV parte A (Anexo 8) e parte B (Anexo 9) e Protocolo I.

Foi utilizado o texto em inglês “The origins of Polymer Science and the Polymer Industry” (As origens da ciência de polímero e da indústria de polímero) para compreensão geral. O texto de 86 palavras é autêntico, tirado de um livro acadêmico da área tecnológica. No questionário III foram repetidas as questões do anterior, aplicado no encontro 2, porque se pretendeu buscar a mesma reflexão feita naquele momento com um texto em português, agora com um texto em inglês, que se relacionava às dificuldades encontradas e se elas interferiram ou não no processo da leitura. Ainda se quis identificar as diferenças e semelhanças nas estratégias considerando que o texto do Questionário II era em português e este era em inglês.

O Questionário IV-A retoma algumas informações pessoais e enfatiza informações sobre o conhecimento de inglês e de outras línguas, leituras que faz na língua alvo, tempo que está estudando e se faz outro curso além do atual Instrumental na UCS. A repetição justifica-se pela importância de verificar a consistência dos dados registrados em momentos diferentes. A segunda parte, Questionário IV-B constou de 36 afirmações com enfoque nas estratégias metacognitivas e conceitos sobre leitura. Neste instrumento o participante marca, numa escala de 1 a 5 (Escala de Likert) o seu nível de concordância com a afirmação, onde o 1 indica acordo total e o 5, desacordo total com a afirmação. Esse questionário também foi aplicado num segundo

momento, na última aula do semestre. Nosso objetivo era observar se ocorreria mudança nas afirmações dos participantes atribuídas num primeiro momento, e após um semestre de ensino das estratégias.

#### Protocolo I:

O protocolo I de verbalização retrospectiva foi realizado logo após a aplicação do Questionário III. A entrevista ocorrida após a atividade é uma maneira de o participante rever reflexivamente os procedimentos que ele acha que fez para chegar à compreensão do texto. Esse protocolo, cujas questões são apresentadas no quadro 1, abaixo, são sugestões de Alderson e Luckmani (1989) e Leffa (1996), foi realizado após a leitura do texto em inglês “The origins of polymer science and the polymer industry” (As origens da ciência de polímeros e da indústria polimérica), e observou-se a variável estratégia através dos questionamentos. Pelas respostas é possível perceber qual a estratégia adotada (ver Alderson e Luckmani, 1989 e Leffa, 1996). Neste primeiro protocolo, além do questionamento sobre as estratégias de compreensão, foram acrescentadas questões que Leffa (1996) chama de verbalização refletida, as quais não se referem a uma leitura específica, mas às concepções pessoais do entrevistado a respeito do tema principal, que é a leitura. Para tal, o participante foi solicitado a supor como ensinaria alguém a ler em inglês caso fosse solicitado a fazê-lo. Pelas respostas esperava-se poder descobrir sua concepção de leitura e o seu grau de consciência das estratégias de leitura que estava usando.

#### Quadro 1 - Protocolo 1

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Focos observados</li> <li>- O que você entendeu do texto?-</li> <li>- O que o faz pensar que está correto?</li> <li>- Como você chegou a esta resposta?</li> <li>- O que você faz quando encontra uma palavra que não entende?</li> <li>- Faz isso sempre? - Não? - Por quê?</li> <li>- Se você fosse ensinar alguém a ler em inglês, o que você ensinaria?</li> <li>- E depois? Ensinaria mais alguma coisa?</li> </ul>
---

Encontro 4 (individual): Texto “The variety of plastics” (Anexo 10) e Protocolo de Verbalização Retrospectiva II

Neste encontro foi aplicado somente o protocolo de verbalização retrospectiva II, logo após a leitura do texto autêntico “The variety of plastics” (A variedade dos plásticos), extraído de um livro acadêmico da área. O texto compõe-se de 148 palavras e foi colocado numa página com 4 figuras que ilustravam o assunto. As perguntas do protocolo no quadro 2 abaixo, sugestão de Leffa (1996), focalizaram o texto lido e, através delas, se pretendeu descobrir se o participante usava as ilustrações na compreensão do texto, se elas o deixavam mais seguro nesse processo e quais as estratégias que usava para resolver as dificuldades encontradas.

Quadro 2 – Protocolo II

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Focos observados</li> <li>- O que você entendeu do texto?</li> <li>- Como é que você leu este texto?</li> <li>- Este texto foi fácil ou difícil para você?</li> <li>- Como você chegou a esta resposta?</li> <li>- Você releu algum trecho, ou leu mais vezes do que outros trechos? Qual? Quais?</li> <li>- Com relação às ilustrações, elas tiveram algum efeito na compreensão deste texto?</li> <li>- Com relação ao texto anterior, este é mais fácil ou mais difícil?</li> <li>- Poderia resumir o conteúdo do texto lido?</li> </ul>
--

Encontro 5 (individual): Textos “Polymers: Basic definitions and nomenclature” (Anexo 11a.) e “Traffic crisis in Europe’s capitals” (Anexo 11b.), Questionário V e Protocolo III

Após a leitura de dois textos: (1) “Polymers: Basic definitions and nomenclature” (Polímeros: definições básicas e nomenclatura) e (2) “Traffic crisis in Europe’s capitals” (Crise do trânsito nas capitais da Europa), foi aplicado o questionário V. Os textos referem-se a dois assuntos diferentes: o primeiro é um texto autêntico, com 160 palavras, extraído de um livro acadêmico da área tecnológica, e o segundo, com 157 palavras, é um texto usado para ilustrar uma unidade de estudo de um livro didático da área de comércio internacional. Com esses textos, nosso objetivo era observar os procedimentos dos participantes lendo textos de diferentes áreas de conhecimento e como fariam para resolver as dificuldades encontradas. Também se pretendia constatar a influência do conhecimento prévio, especialmente de mundo (cf. Kleiman, 2000), e se, ao detectar suas dificuldades, os alunos já teriam mais consciência do que fazer exatamente para resolvê-las. O questionário também incluiu perguntas sobre auto-conhecimento a respeito do seu nível de leitura em português e em inglês, repetindo o questionário IV, também com a intenção de perceber se houve mudança na sua consciência sobre leitura.

O protocolo III realizado logo após a aplicação do Questionário V (ver quadro 3 na página seguinte), enfocou as variáveis estratégias e gênero textual, sugestão de Leffa (1996), através da verbalização retrospectiva, com perguntas de compreensão sobre os textos lidos e da verbalização refletida. Nesta última, enfocamos os aspectos aos quais os participantes atribuíam a dificuldade de leitura, as diferenças de leitura causadas por gêneros (artigo de jornal e um artigo científico, um poema e um anúncio classificado) e a descrição pelo participante do processo de leitura. A verbalização retrospectiva poderia fornecer mais informações sobre as estratégias usadas na compreensão dos textos lidos

bem como confirmar a consistência das mesmas, considerando que essa reflexão já havia sido feita no questionário aplicado poucos minutos antes. Com as questões de verbalização refletida pretendi constatar se era possível obter mais dados sobre suas abordagens a diferentes gêneros textuais, bem como se estes influenciavam nas estratégias usadas para leitura em geral. A última questão teve como objetivo observar a consciência do participante sobre os procedimentos usados no processo de leitura.

### Quadro 3 – Protocolo III

- Focos observados
- O que você entendeu dos textos? Eles foram fáceis ou difíceis?
- Houve algum mais fácil ou mais difícil? Qual? Por quê?
- O que faz com que um texto seja mais fácil ou seja mais difícil?
- Que tipos de textos é capaz de listar?
- Que diferença há entre um artigo de jornal e um científico?
- Que diferenças você acha que existe entre a leitura de um poema e de um anúncio classificado?
- Com suas próprias palavras, o que você acha que acontece dentro da mente da pessoa quando ela está lendo?

Encontro 6 (individual): Texto “Identification Analysis of Plastic Material”

(Anexo 13), Questionário VI (Anexo 12), e Protocolo IV

A aplicação do Questionário VI ocorreu exatamente na metade do curso de Inglês para Polímeros e também marcava o final da etapa de aplicação dos instrumentos. Por isso, pensamos que seria oportuno solicitar aos participantes que refletissem sobre as etapas que eles seguiam para compreender um texto e fizessem uma avaliação do seu processo de leitura. Com esse questionamento, queríamos obter subsídios para analisar se houve mudanças nos procedimentos adotados por eles e se os participantes estavam mais conscientes das estratégias que precisam desenvolver para serem bons leitores e adquirirem autonomia na leitura em LE, e, mesmo não sendo este o objetivo deste trabalho, avaliar as aulas de leitura.

Considerando, também, que nesta aula fizemos o último protocolo, optamos pela verbalização simultânea, numa tentativa de fazer o participante descrever os próprios passos para compreender um texto durante a leitura do mesmo. Nosso objetivo com essa tarefa era reforçar e confirmar ou não os dados sobre as estratégias já observadas em outros instrumentos, se era possível observar a influência das aulas, e se o participante já tinha adquirido mais autonomia na sua leitura. As perguntas foram sugestão de Leffa (1996). Para esse protocolo também usamos um texto autêntico, da área tecnológica, com 269 palavras: “Identification Analysis of Plastic Materials” (Análise de Identificação de Materiais Plásticos). Antes de iniciarem a atividade, os participantes receberam as instruções abaixo para conduzirem o seu desempenho durante a leitura.

**Quadro 4: Instruções para a realização do Protocolo 4.:**

- 1- Leia o texto silenciosamente visando obter uma compreensão geral do texto.
  - 2- O texto deve ser lido silenciosamente; contudo, essa leitura silenciosa deve ser interrompida quando você:
    - a- detectar uma pausa durante a leitura. Esta pausa, não importa a duração, é um momento em que a atividade de leitura é interrompida e você nota que está, por exemplo, pensando sobre algum problema que encontrou ou sobre alguma coisa que tenha chamado a sua atenção.
    - b- chegar ao final de cada parágrafo.
  - 2.1- Quando a leitura for interrompida devido à ocorrência de uma pausa, por favor:
    - 2.1.1- localize a pausa no texto, isto é, leia em voz alta a palavra, expressão ou oração que a ocasionou.
    - 2.1.2- comente sobre a razão da pausa, isto é, se resultou de algum problema encontrado na leitura ou de algo que lhe chamou a atenção.
  - 2.2- Ao terminar de ler o texto, por favor:
    - 2.2.1- fale sobre o que acabou de ler, isto é, sobre o conteúdo do texto.
    - 2.2.2- comente sobre o que estava pensando enquanto lia o texto.
- Obs: Se a pausa requer a solução de um problema antes que você possa continuar a leitura, por favor tente pensar em voz alta enquanto tenta resolvê-lo.
- 3- Continue a ler o texto e a falar sobre ele até o final.
  - 4- Tente ler como se estivesse sozinho.
  - 5- A sessão será gravada.
  - 6- Será feito um treinamento inicial.

(Leffa, 1996:82-83)

Os instrumentos foram aplicados num período de dois meses, num total de seis encontros. Deste total, apenas o primeiro momento foi realizado com todos os alunos para selecionar os participantes. Os demais encontros ocorreram após a aula semanal de inglês e também em mais um encontro durante a mesma semana com um ou outro participante sempre que se fez necessário. Os questionários foram aplicados individualmente e, para a realização dos protocolos foi utilizado um gravador portátil, marca Casio, modelo TP-2 e fitas cassetes de 90 min, individuais, para cada participante.

#### Quadro 5: RESUMO DOS ENCONTROS E DA PESQUISA

Encontro 1 (sala de aula)	- Teste diagnóstico (Anexo 3) e Questionário de dados Pessoais (Anexo 4)
Encontro 2 (individual)	- Questionário I (Anexo 5) - Texto “Problema na Clamba” (Anexo 6a.) - Questionário II (Anexo 6)
Encontro 3 (individual)	- Texto “The origins of Polymer Science” (Anexo 7a.) - Questionário III (Anexo 7) - Questionário IV A,B (Anexos 8,9) - Protocolo de verbalização retrospectiva I
Encontro 4 (individual)	- Texto “The variety of plastics “ (Anexo 10) - Protocolo de verbalização retrospectiva II
Encontro 5 (individual)	- Textos: “Polymers: Basic Definition and nomenclature” (Anexo 11 a.) e “Traffic Crisis in Europe’s capitals” (Anexo 11b.) - Questionário V (Anexo 11)
Encontro 6 (individual)	- Questionário VI (Anexo 12) - Texto “Identification Analysis of Plastic Material” (Anexo 13) - Protocolo IV, de verbalização simultânea

#### 4.5 Análise de dados

Os dados coletados através dos questionários e protocolos foram organizados conforme as seguintes categorias: Perfil dos participantes, Compreensão dos textos, Dificuldades Específicas e Estratégias de Leitura.

As informações relativas aos questionários I e IV (parte A), (ver anexos) formam a base de dados relativos à identificação dos participantes e à caracterização do seu conhecimento prévio de mundo e conhecimento lingüístico, conforme especificado no quadro abaixo, adaptado de Scaramucci (1995).

Quadro 6 - Perfil I e II

Identificação	Conhecimento prévio
Idade	Lê em inglês
Ingresso UCS	Tipos de leitura
Opção vestibular	Leitura em outras línguas
Tempo de estudo	Leitura em L1
Local	
Estuda Inglês em outro lugar	

Os dados dos questionários II,III e V, de compreensão geral e específica dos textos, sugerido por Scaramucci (1995), se dividem em questões de compreensão geral, da categoria de dificuldades específicas, e do resumo do texto solicitado. Os questionários acima citados também incluem dados relativos a conceitos prévios de leitura, e de bom leitor em português e inglês. Os dados serão analisados com base nas seguintes categorias:

Quadro 7 - Conceitos

Itens observados
O que é leitura ?
O que é o bom leitor ?
Você se considera um bom leitor em português?
Você se considera um bom leitor em inglês?

### Quadro 8 - Compreensão geral

Itens observados
Compreensão geral
Aspectos que embasam o entendimento
Opinião sobre o texto: - Fácil ; - Difícil; - Mais ou menos

### Quadro 9 - Dificuldades específicas

Itens observados
Algo que não entendeu
Dificuldades encontradas
Até que ponto as dificuldades interferiram na compreensão?
Resumo do texto (aceitável, parcialmente aceitável, não aceitável)

A percepção dos participantes com relação às suas informações e conceitos prévios de leitura e o seu conhecimento metacognitivo para desenvolver a habilidade leitora foram verificados através do questionário metacognitivo de Carrel (1989, apud Scaramucci, 1995). As 36 afirmações ou estratégias metacognitivas estão agrupadas em 4 categorias: confiança, correção ou reparo, eficiência e dificuldade, como explicitado no Quadro 5, abaixo. Cada uma traz uma resposta em uma escala de 5 categorias sobre a qual são aplicados os níveis da escala Likert: 1- concordo plenamente, 2- concordo, 3- neutro, 4- discordo e 5- discordo plenamente. Os dados desse instrumento foram analisados de acordo com as categorias já explicitadas. O foco da análise localiza-se na mudança dos participantes observada no resultado da aplicação dos questionários em dois momentos, no início e no fim do semestre.

### Quadro 10 – Metacognição/Concepções de leitura

Categorias	Afirmações/estratégias
Confiança	Nºs 1 a 6
Correção/reparo	Nºs 7 a 11
Eficiência	Nºs 12 a 20 // 29 a 36
Dificuldade	Nºs 21 a 28

(Scaramucci, 1995:131)

Para uma compreensão maior dos procedimentos individuais durante o processo de leitura, o segundo momento da análise focalizou os dados obtidos com os quatro protocolos realizados com os participantes em nossa investigação. Através desses dados categorizamos comportamentos estratégicos cognitivos e/ou metacognitivos explicitados pelos alunos através da conversa.

Com base nas categorias da análise de dados apresentados nesta seção, o próximo capítulo apresenta os resultados e discute as questões que nortearam esta pesquisa.

## **5 A APRENDIZAGEM DE LEITURA POR ALUNOS INICIANTES**

Este capítulo apresenta, analisa e discute os resultados de nossa investigação, que teve dois pontos norteadores básicos:

- a- Quais são as estratégias utilizadas por alunos iniciantes no processo de leitura em língua inglesa como LE?
- b- Há mudanças nos procedimentos dos aprendizes ao longo do curso de leitura?

Nesta primeira parte apresento as estratégias de leitura e discuto os procedimentos utilizados pelos participantes a partir da análise de protocolos, identificando as mais utilizadas e as que representam escolha individual. Como introdução desta parte, retomo o perfil dos participantes quanto à sua instrução e seus hábitos de leitura em inglês e seus conceitos de leitura ao ingressar no curso.

### **5.1 Perfil dos participantes:**

Os quadros abaixo resumem o perfil dos participantes já descritos na seção 4.3 deste trabalho.

Quadro 11 : Perfil dos participantes sobre estudos de LE

Participantes	Idade	Ingresso UCS	Opção vestibular	Ensino médio	Tempo de Estudo da LE	Local	Estuda Inglês ou outro lugar
Lauro	23	Jan/2000	Inglês	Supletivo	Nunca	-	Não
Lucio	30	Ag/1999	Espanhol	Regular/PPT	3 anos	Fundam. e médio	Não
Leo	19	Jan/2000	Espanhol	Regular	Não informou.	Fundam. e médio.	Não
Lalo	25	1999	Espanhol	Supletivo	3 seman.	UCS	Não
Lia	30	Mar/1998	Italiano	Regular/Mag.	3 seman.	UCS	Não

Quadro 12 : Perfil dos participantes sobre leitura

Participantes	Lê em inglês	Tipos de leitura	Leitura em outras línguas	Leitura em L. 1 (português)
Lauro	Procura ler	Revistas sobre plásticos	Não	Periódicos/área
Lucio	Sim	Artigos sobre plásticos	Espanhol	Lit.trabalh/estud
Leo	Pouco	Revista sobre polímeros	Espanhol	Variada
Lalo	Sim	Tarefas de aula/letras de música	Não	Revistas em Geral
Lia	Muito pouco	Artigos técnicos/polímeros	Italiano	Rev/livros didát.

Como podemos ver no quadro 11 todos os participantes são adultos, sendo que somente um deles optou por inglês no vestibular. Em relação ao tempo de estudo de inglês, dois participantes afirmam terem estudado 3 semanas, o que corresponde às aulas de Inglês Instrumental ministradas por mim, o que também pode ser atribuído a LAURO, que diz nunca ter estudado a língua previamente. LÚCIO e LEO estudaram inglês por 3 anos na escola, mas não se sentiram seguros por optar pela língua inglesa no vestibular. Nenhum deles está cursando inglês em outro lugar.

O quadro 12 destaca as suas experiências anteriores com a leitura. Constatase que três participantes dizem ler ou tentam ler em inglês, e dois afirmam ler pouco, mas

chama atenção o gênero textual voltado, principalmente, para textos na área profissional e de estudo. Em outras línguas, LÚCIO e LEO afirmam ler em espanhol, língua já preferida no vestibular, e LIA, em italiano. A leitura em L1 é variada, seus interesses abrangem desde literatura acadêmica a jornais e revistas da área e assuntos gerais.

Dois participantes têm um conhecimento prévio de inglês básico distante, isto é, estudaram a língua na escola de 1º e/ou 2º graus e, após algum tempo sem contato sistematizado com a língua, estão reativando agora os ensinamentos de tempos atrás. Três nunca haviam estudado inglês antes. Por outro lado, todos trabalham na área tecnológica, e se interessam por uma literatura em inglês voltada para a área profissional.

O que se conclui de modo geral é que, mesmo que os participantes não tenham prática e assiduidade de leitura em inglês, quando o fazem, concentram-se na sua área de atuação, o que pode contribuir para tornar o curso de inglês instrumental que eles estão fazendo um curso útil e relevante para a vida desses alunos. Em contato com professores da área e com os alunos participantes, pude constatar que tanto o curso como a vida profissional desses candidatos exige leitura na área em LE, e principalmente em inglês.

## **5.2 Conceitos de leitura e bom leitor**

Os quadros a seguir resumem os conceitos dos participantes com relação à leitura e ao bom leitor.

Quadro 13: Conceitos prévios sobre leitura e o bom leitor

Participantes	O que é leitura?	O que é o bom leitor?
Lauro	Receber uma mensagem/observar situações	Aquele que se aprofunda, mergulha, concentra no que está lendo.
Lúcio	<b>Linguagem escrita</b>	É um narrador que <b>identifica os mecanismos das frases e os traduz</b> devidamente aos ouvintes.
Leo	É uma <b>forma de conhecimento através da escrita.</b>	Uma pessoa que lê e <b>sabe interpretar o que está lendo.</b>
Lalo	Uma busca de informações	Uma pessoa que consegue <b>captar a mensagem que o texto transmite.</b>
Lia	É ler e <b>compreender o que está escrito.</b>	É aquele que gosta de ler e dedica tempo para a leitura.

O quadro acima mostra dados sobre os conceitos de leitura e de bom leitor que os participantes manifestaram no início da aprendizagem. Ao expressarem esses conceitos através dos termos em negrito no quadro, é possível inferir uma influência do modelo ascendente de leitura que atribui ao texto a fonte única do sentido.

Quadro 14 : Auto-avaliação dos participantes em L1 e LE no início do curso

Participantes	Você se considera um bom leitor em português?	Você se considera bom leitor em inglês?
Lauro	<b>Não muito. Falta tempo.</b>	<b>Não, porque não tenho base.</b>
Lucio	<b>Sim, porque já pratiquei muito.</b>	<b>Não, porque não pratico muito a pronúncia das frases, e porque existem diferenças no posicionamento dos elementos das frases.</b>
Leo	<b>Sim. Estou sempre lendo livros, revistas, jornais e sempre tento interpretar da melhor forma.</b>	<b>Não, não tenho muito conhecimento de palavras e verbos, e outros em inglês.</b>
Lalo	<b>Não leio muito, e às vezes não consigo captar facilmente o que a leitura tenta passar.</b>	<b>Minha base em inglês é muito fraca e também por não ler muito em inglês.</b>
Lia	<b>Não sou uma boa leitora. Não me dedico à leitura. Leio apenas quando é necessário.</b>	<b>Não, porque nunca me dediquei para isso. Hoje sinto que está me fazendo falta. Por isto estou mais interessada em aprender.</b>

Quadro 15: Auto-avaliação dos participantes 3 semanas após o início do curso

Participantes	Você se considera um bom leitor em português?	Você se considera um bom leitor em inglês?
Lauro	<b>Sim</b> , porque <b>leio sempre</b> , na medida do possível.	Não, porque não entendo muito.
Lucio	<b>Sim</b> , porque tenho um ótimo conhecimento e <b>treino frequentemente</b> a pronúncia das palavras.	Não, não atuo com frequência na pronúncia das palavras cotidianas e não tenho muito tempo para me especializar.
Leo	Acho que <b>sim</b> , porque sempre <b>procuro ler bastante</b> .	Não, pois não sei boa parte das palavras em inglês.
Lalo	Não, perco com facilidade o sentido do texto.	Não, perco com muito mais facilidade o sentido do texto.
Lia	<b>Mais ou menos</b> porque <b>não me dedico à leitura</b> .	Não, porque na maioria das vezes não entendo os textos.

Como podemos ver, os dados evidenciam dois momentos no período de aprendizagem dos participantes: a segunda semana de aula, e a quinta semana. A auto-avaliação feita pelos participantes quanto ao seu desempenho de leitura na língua materna aponta para uma relação de bom leitor com ler bastante, como mostram as partes em negrito de suas respostas. Neste caso, o conhecimento linguístico parece estar sendo considerado como pressuposto suficiente para garantir uma compreensão. LALO é o único a relacionar bom leitor com compreensão e mostra uma concepção de leitura ascendente, no sentido de ter que “captar” o que está escrito no texto. Comparando-se as informações dos dois quadros, observa-se que o auto-conceito de bom leitor em português não se alterou para os participantes durante este período. Apenas LAURO apresentou mudanças, passando do auto-conceito de “não muito bom leitor” para um positivo, mas ainda vendo o bom leitor como alguém que lê muito.

Pelos dados da auto-avaliação quanto à leitura em inglês, pode-se observar que aqui os participantes entendem como fundamental para ser um bom leitor, a necessidade de ter conhecimento linguístico para poder compreender língua e não há nenhuma

menção a outros fatores que entram em jogo no processo de leitura e que poderiam compensar, pelo menos em parte, a falta de base lingüística. Comparando-se os dois momentos de coleta, podemos observar que esses conceitos e a auto-avaliação dos participantes não se alteraram.

### **5.3 Estratégias de leitura usadas**

Como vimos, num enfoque psicolingüístico, o conhecimento prévio do leitor nos níveis temático e lingüístico da língua em estudo é um saber que lhe permite fazer uma previsão do assunto ou tópico do texto. Para a construção do sentido do texto, o leitor faz inferências a partir das pistas encontradas no texto que podem ser, por exemplo, informações sintáticas, recuperação anafórica, reconhecimento de cognatos, palavras-chave, marcas tipográficas, gráficos, figuras. As lacunas lexicais que ainda permanecem, são preenchidas pelo leitor através de buscas de respostas em outros níveis de conhecimento, numa tentativa compensatória pela falta do conhecimento temático e lingüístico. Como vimos, esses procedimentos são considerados estratégias cognitivas. As estratégias metacognitivas dizem respeito ao planejamento, auto-avaliação e auto-monitoração do leitor durante o processo de leitura e durante a aprendizagem, isto é, são procedimentos conscientes do aprendiz que regulam o desenvolvimento de sua habilidade leitora. A tomada de consciência do uso dessas estratégias é um passo importante para que o aprendiz adquira autonomia e competência no seu processo de leitura em LE. Nas próximas seções, apresento as estratégias que os participantes utilizaram para desencadear a compreensão dos textos.

### 5.3.1 Reconhecimento de cognatos

O protocolo de verbalização retrospectiva e/ou simultânea oportuniza ao leitor um momento para verbalizar os seus procedimentos, depois ou durante o ato de ler. Para o pesquisador, é possível obter informações mais precisas, claras e confiáveis sobre o que realmente ocorre na mente do leitor. Os trechos em negrito apresentados a seguir coletados nos protocolos de verbalização retrospectiva, ilustram uma das estratégias utilizadas pelos participantes na tentativa de construir o sentido do texto: a estratégia de reconhecimento de cognatos.

Protocolo 1:

Pesquisadora: O que você entendeu do texto que acabou de ler? O que o faz pensar que você entendeu está correto?

LAURO: *“O texto relata sobre polímeros que acompanham nosso dia a dia....Que mais também é usado...,os polímeros são usados, como é que tinha uma parte, que usava pra, não sei certo a palavra. **A gente tenta distinguir os cognatos,mas nem sempre a gente consegue.É devido a isto, os cognatos. A gente procura mais os cognatos e tenta decifrar o texto.**”*

LIA: *“O texto fala sobre polímeros naturais, a sua aplicação na indústria.*

Pesquisadora: É isto?

LIA: *É...(risada). **Pelas palavras que eu consegui entender do texto.***

Pesquisadora: Como é que você chegou a esta resposta?

LIA: *Da mesma forma, **pelas palavras parecidas com as palavras em português que eu consegui entender no texto.***

Protocolo 3:

Pesquisadora: O que você acha que faz com que um texto seja mais fácil ou mais difícil?

LAURO: *É que vamos supor o texto número 1, existia cognatos que a gente já conhece. Então faz a gente Ter uma visão pouco melhor, decifrar mais fácil a frase e, já o texto número 2,era tráfego de veículos. Então a gente ficava na dúvida.*

LALO: *Acho que pra compreensão de um texto, mesmo (.....) este aqui do tráfego que não achei muito difícil, tem muitas palavrinhas que dava pra entender, né. Então, quando o texto tem bastante palavras que são cognatas ou que tenham alguma coisa pra entender, dá pra começar a pegar o contexto do texto. Agora, quando tem muitas palavras que o cara não conhece.....(difícil de entender).....daí a coisa complica.*

LIA: *Pra mim que tô começando no inglês, um texto se torna mais fácil se nele eu encontro palavras ou mais parecidas com a língua portuguesa, ou que já tem termos técnicos que eu conheço, ou palavras já conhecidas.*

A inferência lexical pelo reconhecimento de cognatos é um procedimento que LAURO, LALO e LIA consideram como elemento facilitador para a compreensão da mensagem. Esse vocabulário é também identificado pelos participantes como palavras parecidas com o português. Como vimos, Kato (1999), Kleiman (2000) e Holmes (1986) destacam o reconhecimento de cognatos como um dos recursos que o leitor iniciante de LE usa ao fazer as suas inferências no nível lexical. É um processo cognitivo realizado automaticamente, em que o leitor considera um conhecimento que já tem na L1 para construir o sentido na LE. Em resposta aos questionários, os participantes afirmaram que o léxico representou uma dificuldade constante, comprometendo a compreensão do texto algumas vezes.

### 5.3.2 Conhecimento prévio

Os trechos em negrito a seguir revelam o uso da estratégia de conhecimento prévio.

Protocolo 1:

Pesquisadora: Como é que você chegou a este resposta?

LAURO: *“Bah... que é assim. Alguma base que a gente já tenha anteriormente, Sendo pouco, mas já tem né, e depois a gente vai assimilando, né, palavras com palavras até chegar a esta conclusão.”*

Pesquisadora: O que você entendeu do texto? O que o faz pensar que está correta esta colocação?

LUCIO: *“Primeiramente, é um texto que fala sobre os polímeros, ele descreve que os polímeros estão presentes na constituição dos seres vivos nas células do DNA, e eles de certa forma representam matéria prima que pode ser utilizada para fins de processos industriais (.....). É um conhecimento que já tenho. Devido a palavras que reconheço no texto e devido ao texto já estar relacionado com o conhecimento que eu já tenho adquirido. Então a correlação do conhecimento já adquirido com palavras-chave que eu encontro, que eu focalizei no texto, me deram este sentido de compreensão”*

LEO: *“No que eu pude entender falava sobre polímeros, não sei se está certa a minha interpretação. O que eu tiver de conhecimento em inglês, né, é o que me faz pensar se estou certo.”*

LALO: *“Vou começar pelo título que fala da origem das ciências dos polímeros e das indústrias dos polímeros. Então, quando comecei a ler o texto, eu tentei focalizar esta parte da origem dos dois. Então, acho que como as coisas iam fechando, acho que é por aí que dá pra ter uma idéia.*

Pesquisadora: Tudo bem. Agora, como é que você chegou a esta resposta? Como é que você entendeu?

LALO: *Ah, tá... Como é que eu entendi? Como é que vou te explicar. É que como fala de polímeros, alguma coisa em inglês eu já sei, né.*

Pesquisadora: O que você faz quando encontra uma palavra que não entende?

LIA: *Quando eu tenho um dicionário à mão eu procuro no dicionário.*

Pesquisadora: E quando você não tem o dicionário, no caso destes testes...

LIA: *Algumas palavras do texto eu compreendi porque são palavras já conhecidas, palavras que eu consegui interpretar... conhecidas de outras leituras ou porque elas se parecem com palavras em português.*

Nos dados acima é possível perceber a influência do conhecimento prévio que Goodman (1976) e Smith (1989) destacam na construção do sentido de um texto.

LÚCIO mostra como o processo ocorre – ele relaciona o seu pré-conhecimento do assunto, ou conhecimento temático (Kleiman, 2000), com palavras-chave, e, através da inferência, constrói o sentido. LALO também demonstra o seu conhecimento prévio do assunto relacionado com a LE. Pela expressão “como fala de polímeros”, percebe-se que o seu conhecimento temático prévio lhe dá suporte como leitor na LE. Quando LAURO fala em “alguma base que a gente já tenha anteriormente”, ele pode estar se referindo a uma base lingüística ou conhecimento prévio do assunto. Ao afirmar que algumas palavras eram conhecidas de outras leituras, LIA também faz menção a um conhecimento anterior de nível lingüístico. LEO justifica a sua compreensão com “o que eu tiver de conhecimento de inglês”, também se referindo a um conhecimento prévio lingüístico.

Os depoimentos abaixo salientam como o conhecimento sobre o assunto do texto e a familiaridade com o vocabulário técnico auxiliam o processo de compreensão.

Protocolo 2:

Pesquisadora: O que você entendeu do texto?

LALO: *O texto fala de vários, aqui diz “kinds” (pronúncia com som de ‘i’ português). Seria tipos de plásticos e dos mais variados usos, que têm nomes complicados e, quer dizer, fórmulas químicas complicadas, e que a gente usa estes nomes de plásticos todos os dias, o nylon, polítileno, polistireno. E fala algumas características do nylon, que é resistente.*

Pesquisadora: O que você considerou para ter esta compreensão?

LALO: *Bom, parte não dá pra discriminar um pouco do que eu conheço dos plásticos. Então tinha palavrinhas aqui tipo “kinds” (mesma pronúncia anterior), uma coisa assim, então deu pra puxar para o que a frase queria dizer do plástico. E também do nylon, alguma característica, assim. Então deu pra pegar por aí.*

Protocolo 2:

Pesquisadora: O que você entendeu do texto?

LEO: *Deu p’ra entender as variedades de plásticos que existem, e suas aplicações.*

Pesquisadora: Como é que você chegou a esta conclusão?

LEO: ***Pelas palavras que têm, os plásticos, nomes dos plásticos em inglês.***

Pesquisadora: Estes nomes, eles são familiares pra você?

LEO: *Familiares porque eu trabalho com eles, né. Então dá pra ver mais ou menos.*

Pesquisadora: Você estava bem concentrada no texto. O que você entendeu dele?

LIA: *Ele fala sobre a variedade dos plásticos e os diferentes usos, né. Neste texto fala sobre o nylon, politileno e polistireno..*

Pesquisadora: Como é que você leu este texto?

LIA: *Não, ele não é.... Isto que eu entendi pra mim não foi difícil, são termos que eu já conheço, termos técnicos da área de polímeros, né. E então daí, que eu entendi não foi difícil. Depois porque tem as gravuras aqui que indicam também.*

Ao comparar textos de áreas diferentes (ver discussão detalhada na seção 5.6) os dados mostraram que o conhecimento prévio temático facilita a compreensão do texto. Neste caso, o texto da área técnica foi, em geral, considerado mais fácil em detrimento a um de conhecimento geral que apresentavam um léxico variado e exigia, portanto, um conhecimento de vocabulário mais amplo.

### 5.3.3 Outros recursos estratégicos

Os trechos em negrito a seguir revelam outros recursos estratégicos que os participantes usaram para construir o sentido do texto. Os dados são as respostas do participantes à pergunta sobre o que fazem quando encontram uma palavra que não entendem.

Protocolo 1:

LAURO: ***Em primeiro lugar eu tento ver as anteriores, depois as posteriores p'ra tentar assimilar esta palavra. Se eu não conseguir, eu vou tentando decifrar os sons desta palavra, se eu não conseguir desta forma, eu procuro o dicionário.***

Pesquisadora: É sempre assim? Por quê?

LAURO: *A princípio sim, é sempre assim. Eu acho que é uma forma mais fácil de tentar visualizar, né, porque eu estou completamente perdido.*

LUCIO: *Quando encontro uma palavra que não conheço, procuro visualizar no texto outras palavras-chave ou conexões que façam sentido, que tenham correlação com esta palavra para tentar solucionar o mistério.*

Pesquisadora: Faz isto sempre, e por quê?

LUCIO: *Sempre que eu venho às aulas de inglês, eu me deparo com estes problemas e, normalmente é o tipo de procedimento que eu faço. Eu analiso o texto como um todo. Muitas vezes a resposta pro significado de uma palavra encontro após a leitura ou visualização de várias frases no texto.*

LEO: *Procuro antes da palavra ler mais ou menos o que pode dizer aquela palavra. Se eu entender de outras palavras antes, né, a frase ou coisa assim, pra ver o que pode ser a palavra, o que pode encaixar.*

Conforme afirmam os participantes, eles tentam preencher as lacunas lexicais, elaborando outras relações no contexto para fazer as inferências necessárias à construção do significado das palavras. Essas "outras relações", conforme Stanovitch (1980) e Meurer (1988), são caracterizados como um processo interativo compensatório porque a partir da incompletude da informação, o leitor interage com o texto, ativando o seu esquema mental, buscando num outro nível de processamento as respostas para as deficiências neste nível. As dúvidas lexicais que geraram o procedimento compensatório são confirmadas nas respostas aos questionários em que o léxico foi a maior dificuldade identificada pelos participantes (ver seção 5.6)

Os dados abaixo mostram o movimento desses procedimentos:

Protocolo 1:

Pesquisadora: O que você faz quando encontra uma palavra que não entende?

LALO: *Bom, primeiro tento ler até o final p'ra ver se eu vejo se há alguma coisa ali; na outra, tento ler de novo, se não entendi, daí vou até aquela*

*parte, tento ler Até aquela parte ali p'ra ver se encaixa ali por perto. Mas se não der, daí a coisa complica e eu vou ter que usar a imaginação*

Pesquisadora: Sim, porque aqui você não tinha dicionário, né...

LALO: *Com dicionário fica mais fácil. Que nem algumas palavras que não desse p'ra entender, se tivesse dicionário, facilitava um pouquinho. Nem que pegasse uma das frases só, uma das palavras, já dava pra....*

Pesquisadora: Mas enquanto não se tem dicionário....

LALO: *Adivinha...*

Pesquisadora: Este processo, esta maneira de ir e vir e voltar no texto, você faz sempre?

LALO: *Quando eu leio em inglês (risada). Umas vezes, sim.*

Os procedimentos de LALO na compreensão de uma palavra que não entende são identificados na descrição de Goodman (1976) a respeito das estratégias do leitor. 1- “primeiro tento ler até o final...” 2- “tento ler de novo”...3- “tento ler até aquela parte pra ver se encaixa ali perto”; 4- “Se não der...vou ter que usar a imaginação”. As expressões mostram uma seqüência de tentativas, de “idas e vindas” que o leitor faz várias vezes, em diversos momentos da frase, para construir o significado da palavra.

Como vimos, os recursos gráficos também podem influenciar na compreensão. Ao serem perguntados sobre o papel das ilustrações que acompanham o texto (Protocolo II), todos os participantes apontaram que elas auxiliaram na compreensão, como pode ser constatado pelos exemplos abaixo:

Protocolo 2:

Pesquisadora: Estas ilustrações tiveram algum efeito na compreensão do texto?

LUCIO: *Realmente tiveram um pouco de...principalmente assim...porque está relacionado com a utilização destes materiais plásticos e que nem no caso aqui, aparecem as raquetes, aparece uma corda, que é utilizada também quer dizer que ela foi feita através da utilização dos filamentos do nylon prolongados.(.....) e aparece aqui outra série de utensílios feitos em poliéster, e outros que com certeza tem tudo a ver com esta parte de utilização dos materiais plásticos.*

Pesquisadora: Qual é o efeito das figuras na sua leitura?

LEO: *Elas ajudaram a ver no que são aplicados os materiais plásticos, né. Deu p'ra ter uma noção como as raquetes são de nylon, as cordas são de fibras de polietileno.*

Para a construção do sentido de um texto, muitos elementos se interlaçam e muitos caminhos são tomados para que o leitor consiga alcançar o seu propósito de leitura. Todos os participantes foram unânimes em confirmar o uso do conhecimento prévio na compreensão, caracterizado pelo conhecimento temático, relacionado ao trabalho ou estudo, e lingüístico. A ênfase à metacognição foi observada na pergunta que chamava atenção para o auto-monitoramento. Neste caso, LAURO, LUCIO e LEO chamaram a atenção para buscas compensatórias, ou seja, tentam buscar nas palavras vizinhas, anteriores, posteriores, palavras-chave, a solução para seu problema de compreensão, enquanto que LALO segue etapas tentando ir e vir no texto e se não consegue, “*vou ter que usar a imaginação*”, conforme suas palavras.

Como vimos, os participantes identificaram, num primeiro momento, a familiaridade do léxico com o conhecimento anterior ligado ao trabalho, como termos técnicos e nomes de materiais plásticos, como fatores importantes na compreensão do texto. Além disso confirmaram a estratégia de utilização de ilustrações como ajuda na construção do sentido.

Conforme Smith (1989), a antecipação do conhecimento forma uma base de compreensão que é o universo cognitivo do aprendiz, organizado de acordo com as experiências com o mundo em que vive. Relacionando com os participantes de nossa pesquisa, este mundo está vinculado com seu trabalho, com seu mundo acadêmico, e experiências anteriores. Os diversos tipos de conhecimento prévio utilizados pelo

aprendiz, segundo Smith (1971) e Goodman (1972), vão se organizando e estruturando num esquema mental que permite aos participantes dizerem que “*é pelo meu trabalho que eu já conheço estas palavras,*” *é pelo que eu sei de Inglês que eu entendi esta frase*”, ao justificarem a compreensão do que estavam lendo.

Os participantes mostram que interagem livremente com o texto, buscando uma resposta às suas dúvidas e lacunas lexicais. Oxford (1990) identifica este procedimento de compensação como estratégia de adivinhação inteligente, em que o leitor usa pistas lingüísticas e outras para construir o sentido do texto.

De acordo com os protocolos, o reconhecimento de cognatos foi expresso por três participantes na construção do sentido dos textos lidos. LAURO, LIA e LALO utilizaram-se de um procedimento que, a partir do conhecimento do código lingüístico em português, sua LM, e sua comparação ou aparente semelhança com o vocabulário da LE, permite ativar o seu conhecimento prévio do assunto do texto, que lhe permitem fazer inferências lexicais, inferindo significados a partir do contexto. Esses três participantes nunca haviam estudado inglês antes e se valeram da semelhança com a LM para o primeiro contato com o texto.

Os dados sobre as estratégias escolhidas pelos participantes para construir o sentido dos textos em inglês mostram procedimentos unânimes e outros mais individuais. O uso do conhecimento prévio foi utilizado por todos, ao utilizarem as pistas lexicais para criar sentidos, o que Smith (1988) considera condição básica para a compreensão. Esse envolvimento nem sempre é identificado pelo leitor, conforme Solé (1998) e Kleiman (2000), considerando o nível de inconsciência e automatismo em que as estratégias cognitivas são executadas. O processo de leitura automático somente

é interrompido quando o leitor encontra problemas no léxico, frases mal escritas, que o despertam para uma necessidade consciente de esclarecer as dúvidas. Este momento estratégico precisa ser conduzido pelo ensino. Se o conhecimento prévio é relevante e não reconhecido pelo leitor, o professor pode ajudar o aluno a conscientizar-se dessa estratégia, ativada através de “organizadores avançados” (ver p. 28 capítulo 2). Esse procedimento é relevante na aquisição de leitura em LM e em LE, principalmente quando o leitor detém um conhecimento incipiente do código da língua.

Utilizando o seu conhecimento prévio e através das inferências que faz a partir do contexto, o aprendiz de leitura explora a identificação de cognatos para construir o sentido. As palavras transparentes são muito usadas pelo ensino de leitura em LE. No entanto, esta estratégia, que possibilita ao leitor organizar uma base lexical num curto espaço de tempo, precisa ser conduzida pelo ensino com certa cautela, segundo Holmes (1986), porque pode gerar uma falsa ilusão de aprendizagem. Além disso, o aprendiz pode negligenciar o uso de outras estratégias, valendo-se apenas do reconhecimento dessas palavras transparentes na construção do sentido do texto, pois são mais fáceis de identificar.

Na primeira parte deste capítulo, procuramos responder a uma das perguntas de nossa investigação que procurou identificar as estratégias utilizadas por alunos iniciantes no processo de leitura em LE. Na segunda parte vamos focar o desenvolvimento desse processo, a partir de dados obtidos nos questionários e protocolos, e enfatizar o processo individual do participante, relacionando-o com o ensino de estratégias.

## 5.4 Desenvolvimento do processo de leitura

O questionário IV B (Anexo 9), com 36 afirmações ou estratégias metacognitivas (ver seção 4.5), foi aplicado em dois momentos, no início do semestre e no fim do mesmo período acadêmico, após 17 semanas de aula com o objetivo de observar a tendência de mudança nos procedimentos metacognitivos em relação ao desenvolvimento do processo de leitura. Considerando ser pequeno o grupo de participantes de nossa pesquisa, não foi possível elaborar uma análise estatística dos dados. Nossa análise será, portanto, uma tentativa de apontar algumas possíveis tendências dos participantes quanto às categorias pesquisadas: confiança, correção ou reparo, eficiência e dificuldade, onde 5 significa discordo plenamente, 4 = discordo, 3 = neutro, 2 = concordo e 1 = concordo plenamente.

### a) Categoria confiança (*conf*):

Quadro 16: Categoria confiança

Afirmações	Lauro	Lucio	Leo	Lalo	Lia
1.Quando leio consigo fazer previsões.	4	1	2	2	3
2.Reconheço a diferença entre principal e detalhe plenam.	5	1	3	3	3
3.Relaciono informações:o visto com o que está por vir.	2	2	2	3	2
4.Consigo questionar o autor.	3	2	3	4	3
5.Uso conhecimento prévio para entender o texto plenam.	1	2	2	2	3
6.Tenho consciência do que entendo ou não.	2	2	3	1	2

Esta categoria consta de afirmações que se relacionam a diversos aspectos da proficiência em leitura em LE percebidas pelo leitor. Para os participantes como um todo, conforme o quadro16, as afirmações *conf 5*, *conf 6* e *conf 3* se encontram mais próximas à categoria 1 ou concordo plenamente, e por isso pode-se dizer que, em geral,

eles têm consciência do que entendem ou não e tentam resolver seus problemas usando o conhecimento prévio e relacionando informações e, de forma menos clara para todos, fazer perguntas. Esse resultado é coerente com os dados mostrados na seção 5.3, em que o uso do conhecimento prévio foi uma das estratégias mencionadas com frequência pelos participantes nos protocolos. Por outro lado, é possível inferir que a confiança no seu desempenho de leitura em LE ainda não é suficiente para questionar o autor e distinguir informações principais de secundárias, o que certamente exigia uma compreensão mais profunda do texto.

b) Categoria de correção ou reparo (*rep*):

Quadro 17: Quando eu leio em inglês, se eu não entendo alguma coisa:

Afirmações	Lauro	Lúcio	Leo	Lalo	Lia
7. Continuo lendo para entender	1	2	2	5	2
8. Releio a parte problemática	1	2	2	3	2
9. Volto a parte anterior ao problema e releio tudo	1	2	3	3	2
10. Procuro palavras desconhecidas no dicionário	2	2	4	2	2
11. Desisto da leitura	4	5	3	5	4

As afirmações relacionadas a categoria de correção ou reparo correspondem a estratégias usadas para resolver problemas quando há falhas na compreensão da leitura. Como podemos ver no quadro acima, em geral, o grupo, é contrário à idéia de desistir da leitura em momentos de dificuldade e mostra preferência pelas estratégias de continuar lendo, reler para entender e procurar o dicionário.

c) Categorias eficiência e dificuldade:

Estas duas categorias são analisadas num mesmo bloco porque são constituídas de afirmações relacionadas aos mesmos aspectos. A categoria eficiência consta de dezessete afirmações relacionadas a estratégias de leitura que, na opinião do leitor, permitem uma leitura mais eficiente. Enquanto que a categoria dificuldade consta de oito

afirmações que dizem respeito às dificuldades enfrentadas pelo leitor no seu processo de compreensão.

Antes de apresentar os resultados, faz-se necessário esclarecer que às estratégias estão relacionados aspectos subjacentes que revelam concepções de leitura. Segundo Scaramucci (1995:155) “os aspectos subjacentes como *som/letra, palavra significado, sintaxe e detalhes de conteúdo* são consideradas estratégias locais, enquanto que as que têm como aspetos subjacentes a *idéia central, o conhecimento prévio e a organização do texto* são consideradas estratégias globais”. A relação dos aspectos subjacentes a cada estratégia de eficiência e dificuldade é mostrada no quadro 18.

Quadro 18: Aspectos subjacentes às estratégias de eficiência (*efi*) e dificuldade (*dif*).

Aspectos subjacentes	Estratégias	
	Eficiência	Dificuldade
Som/letra	efi 12, efi 30, efi 15	dif 21, dif 22, dif 25
Palavra/significado	efi 13, efi 29, efi 33, efi 18, efi 32	dif 23
Idéia central	efi 14, efi 31	dif 27
Conhecimento prévio	efi 17, efi 34	dif 26
Organização do texto	efi 20, efi 36	dif 28
Sintaxe	efi 16	dif 24
Detalhes do conteúdo	efi 19, efi 35	-

(Scaramucci, 1995:156)

Podemos concluir que a predominância de estratégias *locais* sugere uma concepção de leitura *local* enquanto que a predominância de estratégias *globais* caracteriza uma concepção de leitura *global*.

Inicialmente consideramos a categoria eficiência, que foi dividida em dois grupos: o primeiro (ver Quadro 19) consta das afirmações *efi 12* a *efi 20*, em que o enfoque é o que ajuda a ler eficientemente; o segundo (ver Quadro 20) constitui-se das

afirmações *efi 29* a *efi 36*, que focalizam a opinião do participante sobre o bom leitor.

Quadro 19: Quando eu leio em inglês, as coisas que me ajudam a ler eficientemente são:

Afirmações	Lauro	Lúcio	Leo	Lalo	Lia
12. Falar mentalmente as palavras	1	2	3	3	3
13. Entender o significado de cada palavra	1	2	3	2	2
14. Entender o significado global do texto	2	2	2	2	3
15. Ser capaz de pronunciar cada palavra	1	2	4	4	3
16. Focalizar estruturas gramaticais	4	3	2	5	3
17. Relacionar o texto ao conhecimento prévio	4	2	3	2	2
18. Procurar palavras no dicionário	1	2	4	2	2
19. Focalizar nos detalhes do texto	2	2	2	3	2
20. Focalizar na organização do texto	3	2	2	3	2

No primeiro grupo, as estratégias que a maioria dos participantes consideraram ajudá-los a ler foram, principalmente, *efi 13* (*entender o significado de cada palavra*), *efi 18* (*procurar palavras no dicionário*), *efi 14* (*entender o significado global do texto*) e *efi 19* (*focalizar detalhes do texto*). Constata-se que duas delas (*efi 13* e *efi 18*) têm como aspectos subjacentes a palavra, e as duas outras (*efi 14* e *efi 19*) focalizam a idéia central e detalhes do conteúdo. A sintaxe (*efi 16*) foi o aspecto considerado menos útil para a leitura. Esses resultados foram confirmados até certo ponto nas respostas aos itens do quadro abaixo, quando os participantes centraram a habilidade leitora nos aspectos: significado da palavra (*efi 29*), a idéia central (*efi 31*) e detalhes do conteúdo (*efi 35*). É interessante que o uso do dicionário é uma estratégia que os auxilia (*efi 18*), mas que não é muito importante para um bom leitor (com exceção de LÚCIO (*efi 32*)). Poderíamos inferir desse resultado e do fato de que adivinhar o significado das palavras (*efi 33*) também não ter sido considerado muito importante para o bom leitor, uma visão de que “saber ler” é “saber as palavras”.

Quadro 20: Na minha opinião, o que faz com que um leitor seja bom é sua habilidade em

Afirmações	Lauro	Lúcio	Leo	Lalo	Lia
29. Reconhecer o significado de palavras	1	1	1	1	2
30. Pronunciar palavras	1	2	2	2	2
31. Entender o significado global do texto	2	2	3	2	2
32. Usar um dicionário	4	1	4	3	4
33. Adivinhar o significado de palavras	3	3	4	4	4
34. Integrar informação do texto com a que eu tenho	1	2	3	2	2
35. Focalizar detalhes do conteúdo	2	2	2	3	2
36. Aprender a organização do texto	1	2	2	2	2

A importância de conhecer o significado das palavras (*dif 23*) aparece novamente como a dificuldade predominante na leitura dos participantes, seguida da dificuldade em entender o significado global do texto (*dif 27*). Nota-se, portanto, uma preocupação constante dos participantes com o vocabulário, que surge tanto como um elemento fundamental para a eficiência da leitura como a maior dificuldade para eles, que são aprendizes com conhecimento incipiente da LE.

Quadro 21: Dificuldade- Quando eu leio em inglês, as coisas que dificultam minha leitura são

Afirmações	Lauro	Lúcio	Leo	Lalo	Lia
21. Sons das palavras	1	3	4	2	3
22. Pronúncia das palavras	1	3	4	2	3
23. Reconhecimento das palavras	1	2	2	3	2
24. Estruturas gramaticais	1	3	2	4	3
25. Alfabeto	2	3	3	2	2
26. Relacionar o texto com conhecimento prévio	3	2	3	4	2
27. Entender o significado global do texto	2	2	2	4	2
28. Organização do texto	1	2	4	3	3

A partir da análise dos resultados das categorias eficiência e dificuldade, é possível perceber no quadro abaixo a preferência do grupo com relação às estratégias locais relacionadas ao significado das palavras e detalhes do conteúdo (7 de 10 estratégias), aspectos que subjazem uma concepção de leitura local, ou modelo ascendente. Esses dados se tornam mais consistentes quando comparados aos dados do quadro 3 (seção 5.1) sobre conceitos prévios de leitura e o bom leitor, onde

encontramos uma visão semelhante manifestada pela maioria do grupo. No entanto, também as estratégias globais foram apontadas pela maioria como importantes para o bom leitor, estratégias essas que subjazem um modelo de leitura global ou descendente. Não podemos esquecer que a dificuldade muito grande de vocabulário (estratégia local) poderá implicar uma dificuldade de compreensão da idéia central do texto (estratégia global). Voltaremos a essa questão mais adiante.

Quadro 22: Estratégias/concepções de leitura local/global

Estratégias/Concepções de leitura – preferências dos participantes	
Local	Global
efi12, efi 13, efi15, efi18, efi19, efi29, efi 30, efi 35, dif23, dif25	efi14, efi17, efi20, efi31, efi34, efi36 dif27

(Scaramucci, 1995: 158)

Os resultados acima correspondem à aplicação do instrumento no início da coleta de dados. No final do semestre acadêmico foi aplicado o mesmo questionário para verificar se houve mudanças no grupo. Os resultados mostraram poucas mudanças expressivas, razão pela qual vou apresentar os dados individualmente, especialmente dos que mostraram mudanças mais relevantes. Esses resultados serão discutidos e mostrados através de quadros.

Quadro 23 : Categoria confiança – dados de Lauro

Afirmações	Lauro- início	Lauro-fim
1.Quando leio, consigo fazer previsões.	4	2
2.Reconheço a diferença entre principal e detalhe plenamente	5	4
3.Relaciono informações: o visto com o que está por vir.	2	3
4.Consigo questionar o autor.	3	2
5.Uso conhecimento prévio para entender o texto plenamente.	1	2
6.Tenho consciência do que entendo ou não.	2	1

Os dados de LAURO mostram que a maior mudança foi em relação à antecipação de informações a partir do que compreende no texto passando de um

discordo (4) para um concordo (2) na afirmação 1. Pode-se dizer que essa escolha leva o participante a mostrar que ele passou a ter mais confiança nas suas tentativas de compreensão. Nos demais itens não parece ter havido tendências claras de mudança, já que as alterações se resumem a concordo/discordo plenamente para concordo/discordo.

Quadro 24 : Categoria de correção ou reparo – dados de Lalo

Quando eu leio em inglês, se eu não entendo alguma coisa

Afirmações	Lalo início	Lalo fim
7. Continuo lendo para entender.	5	3
8. Releio a parte problemática.	3	2
9. Volto a parte anterior ao problema e releio tudo.	3	3
10. Procuro palavras desconhecidas no dicionário.	2	2
11. Desisto da leitura.	5	5

Como podemos observar, os dados acima evidenciam uma tendência de mudança significativa na metacognição de LALO que interrompia a leitura ao não entender o texto e depois não vê mais essa atitude como a única possível já que escolheu a resposta (3) neutro para a afirmação 7. Outra tendência de mudança registrada foi na afirmação 2, em que passou de um neutro (3) para um (2) concordo, mostrando que frente a uma situação problemática escolheu reler o trecho que não entendeu.

Quadro 25: Categoria eficiência – dados de Leo

Quando eu leio em inglês, as coisas que me ajudam a ler eficientemente são:

Afirmações	Leo-início	Leo- fim
12. Falar mentalmente as palavras	3	3
13. Entender o significado de cada palavra	3	2
14. Entender o significado global do texto	2	3
15. Ser capaz de pronunciar cada palavra	4	4
16. Focalizar estruturas gramaticais	2	4
17. Relacionar o texto ao conhecimento prévio	3	2
18. Procurar palavras no dicionário	4	2
19. Focalizar nos detalhes do texto	2	3
20. Focalizar na organização do texto	2	3

Os dados da categoria Eficiência de LEO mostram várias tendências de mudanças. Entre essas, as mais expressivas são as afirmações 16 e 18. Na afirmação 16, ele mudou de concordo (2) para discordo (4), o que vale dizer que no início ele achava que focalizar as estruturas gramaticais o ajudavam a ler eficientemente, depois ele discorda que ajudam. Na afirmação 18, o participante mudou de um discordo (4) para um concordo (2), mudando sua posição em relação ao uso do dicionário, mostrando que no início ele não considerava relevante procurar palavras no dicionário para tornar sua leitura mais eficiente e depois ele mudou de opinião. É possível entender que o participante está modificando sua postura de acordo com o trabalho pedagógico realizado em aula, focado nas estratégias de leitura: inferir o significado de palavras pelo contexto e tentar construir o sentido geral do texto.

#### Quadro 26- Categoria eficiência – dados de Lia

Quadro 26- Quando eu leio em inglês, as coisas que me ajudam a ler eficientemente são:

Afirmações	Lia -início	Lia - fim
12. Falar mentalmente as palavras	3	3
13. Entender o significado de cada palavra	2	4
14. Entender o significado global do texto	3	2
15. Ser capaz de pronunciar cada palavra	3	3
16. Focalizar estruturas gramaticais	3	3
17. Relacionar o texto ao conhecimento prévio	2	2
18. Procurar palavras no dicionário	2	2
19. Focalizar nos detalhes do texto	2	3
20. Focalizar na organização do texto	2	3

Os dados de LIA, na categoria Eficiência, mostram uma tendência de mudança mais significativa na afirmação 13 que mostra que ela não mais considera fundamental entender todas as palavras do texto. Outra tendência de mudança que chamou atenção, foi a afirmação 14 que mostra que ela passa a valorizar a construção do sentido global

do texto. Da mesma forma que ocorreu com Leo, essa mudança de posição pode ter sido influenciada pelo ensino que privilegiou, dentre outras, essas estratégias de leitura.

Quadro 27: Categoria eficiência - dados de LIA

Na minha opinião, o que faz com que um leitor seja bom é sua habilidade em

Afirmções	Lia -início	Lia- fim
29. Reconhecer o significado de palavras	2	4
30. Pronunciar palavras	2	4
31. Entender o significado global do texto	2	2
32. Usar um dicionário	4	4
33. Adivinhar o significado de palavras	4	4
34. Integrar informação do texto com a que eu tenho	2	2
35. Focalizar detalhes do conteúdo	2	4
36. Apreender a organização do texto	2	2

Os dados acima mostram algumas tendências de mudanças para LIA na categoria Eficiência. Chama atenção a afirmação 29 em que ela passa a não mais valorizar a habilidade de reconhecer o significado das palavras. Isso, no entanto, ainda não provocou mudança no sentido de perceber a necessidade de usar a estratégia de inferir o significado de palavras desconhecidas (afirmação 33). As afirmações 30 e 35 mostram mudança que pode ser influência das práticas pedagógicas voltadas para o ensino da leitura, em que a pronúncia de palavras não é priorizada, e a habilidade de focalizar detalhes do conteúdo só é focalizada mais tarde, quando os alunos já têm maior domínio da língua. LIA mostrou em seu perfil, ter um conhecimento incipiente da língua, o que pode justificar esta escolha.

Quadro 28: Categoria eficiência- dados de Lauro

Na minha opinião, o que faz com que um leitor seja bom é sua habilidade em

Afirmções	Lauro-início	Lauro-fim
29. Reconhecer o significado de palavras	1	2
30. Pronunciar palavras	1	2
31. Entender o significado global do texto	2	1
32. Usar um dicionário	4	2

33. Adivinhar o significado de palavras	3	4
34. Integrar informação do texto com a que eu tenho	1	2
35. Focalizar detalhes do conteúdo	2	2
36. Aprender a organização do texto	1	3

Diferente dos demais alunos, chama atenção na categoria Eficiência a afirmação 32, em que Lauro mudou de posição com relação ao uso do dicionário passando de um discordo (4) para o concordo (2). Com relação à afirmação 33, que trata da adivinhação do significado das palavras, o participante no início marcou o 3, neutro, e passou para o 4, discordando da importância dessa habilidade de leitura. Parece que, para este aluno, o uso do dicionário foi uma descoberta nessas aulas, apesar de não ter sido o foco do ensino. LAURO também deixou de ver “aprender a organização do texto” (afirmação 36) como fundamental para a habilidade leitora. É difícil compreender a razão para isso, já que essa foi uma das estratégias focalizadas em sala de aula. Talvez sua própria familiarização com os textos fez com que essa estratégia adquirisse outra importância.

#### Quadro 29 - Categoria dificuldade- dados de Lauro

Quando eu leio em inglês, as coisas que dificultam minha leitura são:

Afirmções	Lauro-início	Lauro-fim
21. Sons das palavras	1	1
22. Pronúncia das palavras	1	1
23. Reconhecimento das palavras	1	2
24. Estruturas gramaticais	1	2
25. Alfabeto	2	3
26. Relacionar o texto com conhecimento prévio	3	4
27. Entender o significado global do texto	2	4
28. Organização do texto	1	4

Os dados de LAURO mostram várias tendências de mudança na categoria Dificuldade. Chama atenção a afirmação 25, em que ele não mais encontra dificuldade

com o alfabeto. Nas afirmações 26, 27 e 28 mostra que o uso do conhecimento prévio, entender o significado global do texto e entender a organização do texto não são mais dificuldades para ele. Essa tendência de mudança pode mostrar uma familiarização maior com os textos, sua organização, tipos, formatos, surgindo daí uma nova dificuldade superada. Essas tendências de mudanças mais significativas vão ao encontro do ensino de leitura que contempla o ensino das estratégias enfocadas.

### 5.5 Auto-avaliação dos alunos sobre o seu desenvolvimento

Nesta seção apresentamos os quadros-resumo do questionário VI de retrospectiva, que enfatiza as estratégias de auto-monitoramento e auto-avaliação. O quadro 30 abaixo resume os passos seguidos pelos participantes durante a leitura, conforme seus depoimentos durante o questionário de retrospectiva.

Quadro 30 - Descrição dos passos seguidos pelos participantes durante a leitura

Lauro	- Observo os cognatos, após leio toda a frase, faço uma montagem da frase, quando encontro palavras que desconheço, busco palavras semelhantes no português.
Lúcio	- Primeiramente, eu leio a frase inteira, depois eu identifico as palavras-chave que conheço o significado, depois tento associar o sentido da frase para apontar o significado das palavras desconhecidas.
Leo	- Procuo identificar as palavras conhecidas numa rápida leitura - olhar o título e relacionar o texto com o mesmo – com as palavras conhecidas procurar o significado das outras.
Lalo	- Leio de um ponto a outro duas vezes, quando encontro palavras mais difíceis tento analisá-las no mesmo trecho do texto, se ainda assim não foi possível, sigo em frente e tento encaixá-las no contexto de todo o texto.
Lia	- Primeiro, uma olhada geral no texto, depois passo a ler todo ele até entender.

Como descrito no capítulo 4, esse questionário focaliza a metacognição e foi respondido após a sétima semana de aula. Consta de duas questões, sendo que a primeira destaca o auto-monitoramento do participante com relação ao seu processo de leitura

desenvolvido, e a segunda, a auto-avaliação dos participantes quanto ao seu desempenho durante o período da pesquisa. Os dados no quadro acima evidenciam a individualidade de procedimentos e a seqüência de passos que os participantes dizem utilizar para construir o sentido do texto. De acordo com o quadro, cada participante tem uma seqüência própria de passos para desenvolver o processo de leitura, mas é possível observar procedimentos relevantes que caracterizam e vêm ao encontro das práticas de sala de aula. É o caso de LAURO, ao “observar os cognatos”, LÚCIO, ao “identificar palavras-chave”, LEO e LIA que descrevem o seu processo a partir de uma leitura inicial rápida no texto. Todos esses procedimentos caracterizam algumas das estratégias praticadas em sala de aula.

Os quadros abaixo apresentam os dados referentes à auto-avaliação dos participantes com relação ao seu desempenho durante o período da pesquisa, desde o início até o final dos dois meses, e focaliza 3 aspectos: as mudanças que os participantes observaram no seu desempenho, aspectos que consideram que precisam melhorar e atitudes que pensam que devem ter para aprimorar seu desempenho.

Quadro 31 : Mudanças auto - observadas no processo de leitura

Lauro	- Eu consigo desenvolver as palavras mais direcionadas à área de polímeros.
Lúcio	- Já mudei no aspecto do interesse em decifrar novas palavras, buscando sua interpretação na frase com a associação das outras expressões conhecidas.
Leo	- Um pouco na interpretação mais rápida das palavras; procurando relacionar as idéias das palavras conhecidas com as não conhecidas.
Lalo	- Melhorei no entendimento geral do texto, pois percebi que quando não entendo uma palavra, tento entendê-la no final da leitura, e antes eu passava a me preocupar mais com a palavra do que com o texto.
Lia	- Estou mais familiarizada com algumas palavras que se repetem.

Os dados do quadro 31 mostram que, em geral, a mudança auto-observada ateu-se a um desenvolvimento em relação ao gerenciamento das palavras

desconhecidas. A importância do conhecimento de vocabulário também pode ser percebida com base nos depoimentos dos participantes quanto aos aspectos a serem melhorados e atitudes a serem tomadas como podemos ver nos quadros a seguir.

Quadro 32 : - Aspectos que pensa que precisa melhorar

Lauro	- Em alguns conceitos com palavras que tornam a leitura difícil, é preciso ler muito.
Lúcio	- No aspecto do conhecimento de mais vocabulário e expressões utilizadas, e outros termos genéricos sobre polímeros.
Leo	- Na leitura de texto, na colocação de alguns verbos, os verbos.
Lalo	- Aumentar o número de palavras no meu vocabulário, principalmente algumas mais visuais que não são de minha total compreensão.
Lia	- Preciso memorizar mais palavras pois, às vezes estou vendo por várias vezes e não sei o significado.

Quadro 33 : - Novas atitudes

Lauro	- Ler, praticar, aprender o que ficou pra trás.
Lúcio	- Comprar dicionário, traduzir músicas que gosto para o português, e escutá-las em inglês, para me familiarizar com a pronúncia das palavras. Traduzir textos técnicos e aumentar o conhecimento das expressões e termos científicos referentes ao campo dos plásticos.
Leo	- Considerando a resposta “b”, a solução, ou melhor, para melhorar isto acho que é preciso fazer um curso e procurar se desempenhar melhor.
Lalo	- Ler textos em inglês e pegar essas palavras mais comuns não compreendidas e tentar memorizá-las.
Lia	- Devo estudar mais, me concentrar mais quando estou lendo.

Os depoimentos parecem confirmar a importância fundamental do vocabulário para a leitura, confirmando a relação estreita entre conhecimento lexical e desempenho na leitura abordada por Laufer (1997b) e Scaramucci (1995), e discutida aqui no cap. 2. Ao concentrarem suas afirmações na necessidade de investir na aprendizagem de palavras, os participantes sugerem que sem um nível limiar de léxico, a leitura torna-se difícil, o que é confirmado ainda nos dados discutidos na próxima seção.

## 5.6 Compreensão e o papel do vocabulário

Nesta seção enfatizo a categoria dificuldade, tentando observar o tipo de dificuldades que os participantes encontraram ao completarem seus questionários de compreensão geral.

Quadro 34 : Ênfase na identificação da idéia principal

Participantes	Entendeu o texto?	O que dificulta a compreensão	Achou o texto
Lauro	Sim	Palavras estão erradas, não passam o sentido da frase.	Difícil
Lúcio	Sim	Apesar de ter palavras codificadas.	Fácil
Leo	Sim	Participante forneceu resumo do texto.	Difícil
Lalo	Sim	Algumas palavras como gíria entendidas no texto.	Mais ou menos
Lia	Mais ou menos	Pelas palavras conhecidas, pode-se ter idéia do assunto.	Mais ou menos

O texto que deu origem ao quadro 34 intitula-se Problema na Clamba (Anexo 6.a). O texto é em português e contém palavras sem sentido (ver seção 4.4). Observa-se pelos dados do Quadro 34, que essas palavras, de um modo geral, não comprometeram o entendimento do texto, mas foram consideradas pelos participantes como “palavras erradas, codificadas e gíria”, e tornaram o texto difícil para LAURO e LEO e moderado para LALO e LIA. Essa dificuldade com as palavras está explicitada no quadro a seguir.

Quadro 35: Ênfase nas dificuldades específicas

Participantes	Algo que não entendeu?	Dificuldades encontradas
Lauro	As palavras com duplo sentido.	Decifrar, lançar palavras do fim para cima e vice-versa.
Lucio	Não	Dificuldade para adivinhar o sentido de algumas palavras.
Leo	Algumas palavras do vocabulário	Foi com algumas palavras.
Lalo	Não	Definir palavras diferentes.
Lia	Sim	Saber o significado correto de algumas palavras.

Pelos dados do Quadro 35, observa-se que os participantes, de certa maneira, conseguiram superar as dúvidas de vocabulário, escrevendo um resumo aceitável. As

palavras estranhas, que pareciam “lacunas” na compreensão, foram compensadas pelo vocabulário conhecido, conforme LIA, pela imaginação do participante, segundo LAURO, e pela releitura do texto, segundo LALO. O critério *aceitável* significa que o participante identificou os principais eventos e os resumiu numa seqüência coerente.

Quadro 36: Ênfase na metacognição e cognição

Participantes	Até que ponto dificuldades interferiram na compreensão?	Resumo do texto
Lauro	Até o ponto que fui simulando as ações e consegui as respostas.	Aceitável
Lucio	Muito pouco	Aceitável
Leo	No ponto de não compreender o texto.	Aceitável
Lalo	Na 1ª leitura o texto foi sem razão. Depois foi possível compreender.	Aceitável
Lia	Não ter 100% da compreensão do texto.	Aceitável

Já em relação ao primeiro texto em inglês “The origins of Polymer Science” (As origens da ciência do polímero), apenas LAURO e LÚCIO afirmam tê-lo entendido, sendo que todos eles escreveram um resumo parcialmente aceitável, como mostram os quadros abaixo. Novamente é o vocabulário que é apontado como fonte principal de dificuldades e também da possibilidade de compreensão parcial, conforme aponta o depoimento de LIA, ao justificar sua compreensão com “as palavras que entendeu”.

Quadro 37: Ênfase na compreensão geral

Participantes	Entendeu o texto?	O que dificulta a compreensão	Achou o texto
Lauro	Sim	Ele escreve as frases que entendeu.	Difícil
Lucio	Sim	Procura dar a idéia geral.	Fácil
Leo	Não muito	Começa a escrever a idéia geral.	Mais ou menos
Lalo	-	Escreve a idéia geral.	Mais ou menos
Lia	Mais ou menos	“Através das palavras que entendi dá pra ter uma noção do sentido.”	Difícil

Quadro 38: Ênfase nas dificuldades específicas

Participantes	Algo que não entendeu?	Dificuldades encontradas
Lauro	Sim	Palavras dificultam que eu entendesse o texto.
Lucio	-	Dificuldade para entender algumas palavras que não são cognatas.

Leo	Sim	No significado de algumas palavras
Lalo	Citou palavras: earliest times, naturally, occurring	Algumas palavras não conhecidas.
Lia	Sim	Não poder traduzir a maioria das palavras.

Quadro 39: Ênfase na cognição e metacognição

Participantes	Até que ponto dificuldades interferiram na compreensão?	Resumo do texto
Lauro	Deixou em dúvida o significado da frase	Parcialmente aceitável
Lucio	Não interferiu significativamente.	Parcialmente aceitável
Leo	No ponto de não conseguir interpretar muito bem o texto.	Não aceitável
Lalo	Uma definição melhor do texto seria feita.	Parcialmente aceitável
Lia	A falta da tradução das palavras não me permitiu total compreensão do texto.	Parcialmente aceitável

As dificuldades em relação ao vocabulário interferiram na compreensão evidenciada através do resumo do texto. O critério *parcialmente aceitável* significa que o participante entendeu algumas frases, mas não conseguiu apreender o sentido geral. O *não aceitável* significa que o participante anulou as possibilidades de *aceitação*, negando ou contrariando a idéia principal do texto.

Os quadros 40, 41, 42 e 43 mostram os resultados referentes aos textos (1) “Polymers: Basic definitions and nomenclature” (Polímeros: Definições básicas e nomenclatura e (2) “Traffic crisis in Europe’s capitals” (Crise no trânsito em capitais da Europa). Através desses textos queríamos verificar se a área temática do texto fazia alguma diferença no processo de compreensão dos alunos iniciantes. Conforme os dados, os participantes não mostraram muitas diferenças na compreensão geral relativa aos 2 textos. Observam-se apenas alterações na avaliação de fácil e difícil, pois o texto 2, sobre “Crise no trânsito”...foi considerado mais difícil do que o texto 1, sobre polímeros, por três dos participantes- LAURO, LUCIO e LIA - o que aponta novamente para o papel fundamental do léxico no processo de leitura, confirmado

também nos quadros 42 e 43, que mostram as dificuldades encontradas pelos participantes nos 2 textos, as quais, de maneira geral, se concentram no vocabulário.

Quadro 40: Texto (1) – Ênfase na compreensão geral.

Participantes	Entendeu o texto?	O que dificulta a compreensão	Achou o texto
Lauro	Sim	Escreveu a compreensão geral do texto	Mais ou menos
Lúcio	Sim	Falam de assuntos do meu interesse e apresentam problemas com os quais estou familiarizado.	Fácil
Leo	Sim	Escreveu a compreensão geral do texto.	Mais ou menos
Lalo	Sim	Escreveu a compreensão geral do texto.	Mais ou menos
Lia	Sim	Alguma coisa	Mais ou menos

Quadro 41: Texto (2) – Ênfase na compreensão geral.

Participantes	Entendeu o texto?	O que dificulta a compreensão	Achou o texto
Lauro	Sim	Escreveu a compreensão geral do texto.	Difícil
Lucio	Sim	Falam de assuntos do meu interesse e apresentam problemas com os quais estou familiarizado.	Mais ou menos
Leo	Sim	Escreveu a compreensão geral do texto.	Mais ou menos
Lalo	Sim	Escreveu a compreensão geral do texto.	Não respondeu
Lia	Sim	Alguma coisa	Difícil

Quadro 42: Ênfase nas dificuldades específicas.

Participantes	Algo que não entendeu?	Dificuldades encontradas
Lauro	Sim	Palavras têm duplo sentido, então dificulta.
Lúcio	Poucos	Em algumas palavras-chave
Leo	Algumas palavras	Na compreensão de algumas palavras que não sei o significado.
Lalo	“understood”.	Algumas palavras desconhecidas.
Lia	Sim, vários	A tradução das palavras não conhecidas, dificulta o entendimento dos textos.

Quadro 43: Ênfase na cognição e metacognição.

Participantes	Até que ponto as dificuldades interferiram na compreensão?	Resumo do texto 1	Resumo do texto 2
Lauro	Na conclusão da frase	Aceitável	Parcialmente aceitável
Lúcio	Não interferiu muito	Aceitável	Aceitável
Leo	Ao ponto de não entender os textos	Aceitável	Aceitável
Lalo	Diminuiu um pouco a compreensão dos textos.	Parcialmente aceitável	Aceitável
Lia	Ficou difícil de entender	Parcialmente aceitável	Parcialmente aceitável

Como vimos, em geral, os depoimentos dos participantes nas questões de compreensão da leitura dos textos trabalhados, mostram o vocabulário como a maior dificuldade encontrada. Esse resultado é confirmado mais uma vez nos protocolos, como podemos ver nos excertos a seguir.

Protocolo 2:

Pesquisadora: Este texto foi fácil ou difícil?

LAURO: *Foi difícil. Tive muita dúvida sim quanto a algumas palavras.*

Pesquisadora: Com relação ao texto anterior, este é mais fácil ou mais difícil?

LAURO: *Este está mais fácil.*

Pesquisadora: Por quê?

LAURO: *Já eu consigo identificar mais fácil as palavras. Aqueles primeiros textos que nós fizemos eu não tinha base nenhuma, noção nenhuma de como partir p'ra identificação do texto.*

Protocolo 2:

Pesquisadora: Este texto foi fácil ou difícil?

LALO: *Mais fácil do que os outros.*

Pesquisadora: Em relação aos outros que você leu, um era em português, outro era em inglês, como é que você se sente com a leitura deste texto?

LALO: *Acho que este foi um pouco mais fácil.*

Pesquisadora: É? Por quê?

LALO: *É justamente porque fala, que nem aqui quando fala de característica dos materiais dá p'ra associar às características que eu conheço.*

Protocolo 2:

Pesquisadora: Tu já resumiste o texto e parece que não foi difícil pra ti, ou foi?

LIA: *Não, ele é um texto mais fácil, só que assim deu pra pegar uma geral do que é o texto, né, que é a variedade dos plásticos e suas aplicações, mas tem muita coisa aqui que eu não entendi.*

A premissa de Smith (1997) de que só se aprende a ler lendo parece confirmar-se quando, após algumas aulas e leituras, o participante diz que o texto atual é mais fácil. A justificativa de LAURO, quando afirma que consegue “identificar mais as palavras”, e “aqueles primeiros textos, não tinha base nenhuma”, refere-se à base lingüística. Também se refere à dificuldade lingüística que se mantém quando afirma

que “o texto é fácil, deu pra pegar uma geral, mas que ainda tem muita coisa que eu não entendi”. A justificativa de LALO refere-se a um conhecimento prévio, de nível temático, cujo significado se mostra relevante ao participante.

Protocolo 3:

Pesquisadora: Comparando os dois textos, com relação à dificuldade de compreensão, o que você pode dizer sobre o primeiro e o segundo ?

LAURO: *“Polímeros estava mais fácil, o número 1 porque já está mais pegado diretamente à gente. Mas o número 2 eu encontrei mais dificuldade.”*

Pesquisadora: Neste caso, a que você atribui esta dificuldade?

LAURO: *Ah, é que é assim. Tem palavras ali que têm duplo sentido. Então a gente tropeça nestas palavras, né. A gente não consegue muitas vezes designar um significado da frase.*

Pesquisadora: Você teve dificuldade em entender mais um texto do que outro? Os dois dois eram em mesmo nível de dificuldade?

LUCIO: *Acredito que os dois estavam bem parelhos os dois textos. Lógico, eu tenho mais facilidade com o que se relaciona com a parte química, a parte de teoria assim científica, mas no que diz respeito assim a parte de trânsito e problemas assim com o trânsito e outros, eu tenho uma certa familiaridade assim, com as expressões e com os problemas. Então não se tornou tão mais difícil a minha interpretação.*

Pesquisadora: Poderia comparar os dois textos com relação à dificuldade de compreensão?

LEO: *Um foi mais fácil.*

Pesquisadora: Qual deles?

LEO: *O primeiro, seria sobre os polímeros: a definição e nomenclatura deles.*

Pesquisadora: Por quê foi mais fácil?

LEO: *Eu acho que houve mais assim, teve palavras que deu mais pra compreender que são mais associados ao português ou também pelo conteúdo.*

Pesquisadora: E o outro que você disse que é mais difícil. O que aconteceu?

LEO: *Teve palavras que não soube o significado. E é um texto fora da área, né, digamos, polímeros.*

Pesquisadora: Houve algum texto mais fácil ou mais difícil para você? Por quê?

LALO: *Não, acho que o de polímeros foi um pouco mais fácil porque mexe na área. Então, na hora que começou a explicar aqui.... (muito rápido, incompreensível), porque a definição que estava dando eu já conhecia ela praticamente em português, então ficou fácil associar uma com a outra.*

Pesquisadora: Sei...

LALO: *Aí, o dois também não foi muito difícil, mas também não foi assim mais fácil. **Eu encontrei um pouco mais de dificuldade.***

Pesquisadora: Especialmente em quê a dificuldade do dois?

LALO: *O dois é assim que, não sei nem, não dá nem pra chamar uma dificuldade, **são coisas de palavras que não entendo, então um pouquinho assim, tem que tentar..., deixar elas de lado pra tentar captar o texto inteiro, senão e eu vou ficar só nelas.***

Pesquisadora: O que você pode dizer sobre o nível de dificuldade de compreensão entre o primeiro e o segundo textos?

LIA: *Acho que neste caso de hoje eu tive dificuldade nos dois.*

Pesquisadora: Mas você falou bastante sobre o primeiro.

LIA: *Ah, tá. **O primeiro sim, o primeiro eu entendi mais, mais do que o segundo. Mas também tive bastante dificuldade pra captar.***

Pesquisadora: Por quê será que você não conseguiu no texto 2?

LIA: ***Porque no segundo tem menos palavras técnicas, no primeiro já tem as palavras.***

Pesquisadora: Poderia me dizer, os dois foram difíceis, mas um deles...

LIA: ***Os dois eu tive dificuldade, porém o segundo, pra mim, foi mais difícil do que o primeiro.***

Um dos aspectos que se observa neste protocolo é a unanimidade de pensamento dos participantes com relação à avaliação do texto 1 como mais fácil do que o texto 2, o que não havia ficado claro nos depoimentos no questionário. LALO diz que o texto 1 é “mais apegado à gente”. Ele está se referindo ao seu curso, ao seu trabalho, às coisas que faz, incluindo seus estudos que estão relacionados à área tecnológica. LALO diz que “polímeros é mais fácil porque mexe na área”. Este participante também dá como suporte da sua compreensão o seu envolvimento profissional e acadêmico. Para LIA, “o segundo foi mais difícil porque tem menos palavras técnicas.” LÚCIO não vê muita diferença entre os dois, mas salienta que tem mais facilidade com a “parte de teoria científica”, o que também conduz o raciocínio para a sua área profissional e de estudo. LEO também buscou compensações para a construção do sentido no reconhecimento

dos cognatos ao associar o léxico com a língua portuguesa. Em outras palavras, é a familiaridade com um vocabulário técnico que torna a tarefa de leitura mais fácil.

Smith (1997) vê a leitura como um processo cognitivo de construção de sentidos, como resultado da percepção da realidade pelo homem. Uma realidade mais difícil de apreender é aquela que não faz parte do mundo do leitor, e isso é o que refletem as justificativas relativas à maior dificuldade de compreensão do texto 2. LAURO diz que “palavras têm duplo sentido”, LALO, afirma que “teve palavras que não entendo”; LEO fala em “palavras que não soube o significado. É um texto fora da área”. LIA sustenta o argumento que o “texto 2 tem menos palavras técnicas”, todos justificando a falta de uma compreensão maior com a falta de familiaridade com o vocabulário fora do seu mundo temático.

### **5.7 O processo da leitura**

Nesta seção discuto o protocolo de verbalização simultânea e, depois, faço uma análise individual dos participantes. Esse protocolo foi o último instrumento de observação aplicado. Os participantes foram analisados individualmente e seus procedimentos foram contrastados com os seus depoimentos sobre atividades metacognitivas de auto-avaliação e retrospectiva dos seus procedimentos durante o ato de ler (Questionário V- Anexo 12), observando-se o seu desenvolvimento. Para essa análise também nos apoiamos nos resultados relativos às atividades metacognitivas nas categorias confiança, eficiência e dificuldades (questionário IV , parte B- Anexo 9

aplicado no início da série de testes e no final do semestre letivo).

O texto a seguir (já citado no capítulo da metodologia) serviu de instrumento para o protocolo de verbalização simultânea.

**Identification Analysis of Plastic Materials**  
(Análise de Identificação de Materiais Plásticos)

(Adaptado de SHAH, V., *Handbook of Plastics Testing Technology*. Pomona, California: Performance Engineered Products Inc., 1984)

Plastic products are manufactured using a variety of processing techniques and materials. It is practically impossible to identify a plastic material or product by a visual inspection or a simple mechanical test. There are many reasons that necessitate the identification of plastics. One of the most common reasons is the need to identify plastic materials used in competitive products. Defective products returned from the field are quite often put through rigorous identification analysis. Sometimes it is necessary to identify a finished product at a later date in order to verify the material used during its manufacture. The custom compounders of reprocessed materials may also need to identify already processed material purchased from different sources. Quite often, processors find substantial quantities of plastic material, hot stamp foils, and decals in the warehouse without any labels to identify the particular type. A little knowledge of the identification process can save time and money. (...)

a) Lauro (Protocolo 4)

LAURO: .....*manufaturado (manufacture) é, pode ser, trabalhado, usinado... como poderia, não, usinado não daria aqui....manufaturado, eu não sei.*

Pesquisadora: Não acha parecido com nada, mesmo em português?

LAURO: *Não tenho idéia.*

Pesquisadora: Continue lendo até o final da frase. Vamos ver se você pega o sentido.

LAURO: .....*(apenas murmúrios) ...Pelo que entendi aqui, existe um teste mecânico para inspeção de variados produtos plásticos e, que, no caso de uma possibilidade de identificação de plástico, para uma possível usinagem do plástico, é. Pelo que entendi aqui. Só esta palavrinha eu não tô conseguindo decifrar ela, incluir ela na frase.*

- Pesquisadora: Nem associando com outra?
- LAURO: *Não, não tô conseguindo.*
- Pesquisadora: OK. Então continua.
- LAURO: . *.....Tem outra palavrinha aqui “There are many reasons” – “reasons” esta aqui também não sei o que significaria. A necessidade de identificação dos plásticos.*
- Pesquisadora: Esta palavra tu não estás conseguindo....
- LAURO: *É, realmente, são palavras assim que dificultam a minha leitura.*
- Pesquisadora: E, se você ler mais adiante, quem sabe você consegue voltar e entender de novo, vamos ver.
- LAURO: *Tá.....Conseguí entender. É que ...Pelo que eu entendi aqui ele é uma espécie de algum plástico, espécie de algum tipo de identificação.*
- Pesquisadora: Como assim?
- LAURO: Sem resposta.
- Pesquisadora: OK. Vamos adiante, então.
- LAURO: *Tem esta outra palavra aqui....need...Também não sei o que significa.*
- Pesquisadora: Vai lendo, de repente você volta,né....
- LAURO: *Aqui tem uma palavra – often put through – A frase identifica que é um rigoroso, rigorosa análise de identificação.Então, isto é pra produtos com defeitos que retornam-from the field -... é necessário,somente é necessária a identificação final do produto, da data, identificação do material usado durante a manufatura, produção- isto! Agora entendi manufatura que era a primeira palavrinha lá de cima, pode ser identificada como produção. O custo compreende o processo do material .....o custo compreende o reprocesso do material antes identificado...são diferentes...Eu vou adiante. aqui.Não entendi a palavra- purchased sources – não entendi- ..... (murmúrios) –0 “house” é casa-warehouse.Tinha uma perguntinha que se usava assim, que era “What’s your name?” daí eu me lembro que tinha - What (com pronúncia “uar”).Deixe eu ver se consigo me lembrar qual é o significado. Vou tentar ler o resto da frase pra ver se eu consigo ficar .modificar ...identificação do tipo particular.*
- Pesquisadora Conseguiu pegar o sentido do texto?
- LAURO: *Os plásticos de produção.....usinada.....Existem variados processos para usinagem dos plásticos, vários processos técnicos dos materiais, e que existe uma identificação bem prática desses materiais, do produto. Pode ser uma expressão visual, ou uma simples,um simples teste mecânico,neste primeiro parágrafo.*

Neste protocolo, observamos que LAURO encontrou problemas para a compreensão da palavra “manufacture” logo no início do texto. Percebem-se as suas

tentativas de entendimento quando diz que “*pode ser trabalhado, usinado,*” e, ao mesmo tempo, uma monitoração no processo, quando se auto-avalia dizendo” *como poderia, não, usinando não daria aqui...manufaturado...eu não sei.*” A sua tentativa de acerto foi concretizada mais adiante quando, após não conseguir seu objetivo no primeiro instante, seguiu lendo, e entendeu essa palavra quando tentava a compreensão nas quarta e quinta linhas. Outra dificuldade manifestada foi com relação à expressão “*There are many reasons*” que tentou compreender, mas o resultado não correspondeu, conforme suas palavras: “*Tá ...consegui entender...é uma espécie de algum plástico*”. Neste caso percebe-se a influência do contexto motivando-o a construir um sentido coerente, para o que construiu para “*that necessitate the identification of plastic*”, “a necessidade de identificação dos plásticos.”

Observa-se, pelas tentativas de LAURO, a utilização de estratégias para compreender o texto, como a identificação de cognatos, o uso do contexto, as novas associações, com palavras no meio do texto para dar significado a uma dúvida no início do texto. Embora o resultado dos seus procedimentos muitas vezes não corresponda ao sentido do texto, percebem-se suas tentativas para compreendê-lo. Infelizmente sua atitude em enfrentar o desafio pode não ser suficiente para compensar a falta do conhecimento do léxico, apresentada como uma das maiores dificuldades encontradas.

Ao retomarmos o perfil de LAURO, constatamos que nunca havia estudado inglês antes, o que confirma os seus argumentos da falta de base de conhecimento lingüístico, e o uso freqüente do reconhecimento de cognatos, admitido no auto-monitoramento do seu processo de leitura: - *observo os cognatos, após leio toda a frase, faço uma montagem da frase quando encontro palavras que desconheço, busco palavras*

*semelhantes em português* (Quadro 30 ). Observa-se também uma consciência maior do que tem que fazer para criar o sentido do texto quando confirma que agora consegue trabalhar melhor as palavras na área de polímeros, mostrando maior clareza da importância do uso do seu conhecimento prévio temático, (ver dados do Quadro 31), um aspecto salientado pelo ensino em sala de aula.

b) Lucio (Protocolo 4)

LUCIO: *....a visual inspection or a simple"....Eu teria que fazer.....*

Pesquisadora: Como é que você vai fazer?

LUCIO : *Eu vou por tentativa até conseguir formatar a frase. Então, alterando o posicionamento dos núcleos aqui pra conseguir essa.*

Pesquisadora: O que você acha que é esta palavra?

LUCIO: *As palavras são cognatas, são palavras simples, mas o posicionamento interfere no sentido da frase. Então, agora eu vou tentar ajustá-los pra que ocorra uma interpretação em português, da frase. Pelo que eu tô vendo, aqui tem algumas coisas que não são bem como eu estava imaginando. Então agora estou modificando este modo.*

Pesquisadora: Vai adiante. De repente você consegue voltar e entender melhor.

LUCIO: .....

Pesquisadora: Você não acha que daria pra ver alguma coisa de uma outra maneira?

LUCIO: *Tem muitas palavras, mas eu capto.*

Pesquisador: Está conseguindo pegar o sentido?

LUCIO: *Sim, eu sei praticamente o que está falando, sobre alguns métodos que estão sendo utilizados, os materiais aqui, no caso materiais plásticos, mas existem detalhes como eu já disse, que estão chaveados por estas palavras as quais eu não conheço o significado.*

Pesquisadora: Mas, e tu não consegues, por exemplo, fazer alguma associação, enfim, tudo aquilo que a gente já conversou em aula?

LUCIO: *Sim, sim, normalmente eu utilizo este recurso que a professora ensinou e normalmente, mais de 50% dos casos eu consigo resolver.*

Pesquisadora: Tu já chegaste aqui, até o final do texto? É. Então pegaste o sentido do texto? Podes falar um pouquinho sobre ele?

LUCIO: *Sim, que no início ele fala sobre produtos plásticos manufaturados que são usados, que é praticamente impossível se definir o material plástico produzido, apenas na parte visual, simplesmente vendo, inspecionando visualmente. Então, além de ser difícil de identificar esses produtos através dessa maneira visual, e análises, fica mais difícil ainda tornar, no caso, o material competitivo, devido a essa incongruência no caso de qualidade e do tipo de produto utilizado na manufatura.*

A expressão “a visual inspection or a simple mechanical test”, logo no início do texto, foi uma oportunidade de reflexão para LUCIO na sua tentativa de compreensão, quando foi possível observar a influência das práticas pedagógicas. Sua explicação “*Eu vou por tentativa até conseguir formatar a frase...alterando o posicionamento dos núcleos*” mostra a tentativa de aplicar na prática o ensino de sala de aula. Ao dizer que “*cognatos são palavras simples, mas o posicionamento delas interfere no sentido da frase. Vou tentar ajustá-los pra que ocorra uma interpretação, em português, da frase,*” refere-se ao conteúdo de grupos nominais que tinha sido estudado. LUCIO expressa, também, a sua dificuldade de compreender “os detalhes” que, como ele diz, “*estão chaveados por estas palavras as quais não conheço o significado*”, contudo diz que por “*associação consegue resolver 50% dos casos*”. Nessa mesma reflexão, diz que “*sabe praticamente o que está falando*”, referindo-se ao sentido do texto, confirmado pelo resumo do texto apresentado.

LÚCIO estudou inglês na escola de ensino fundamental e médio, se considera bom leitor em português, mas não em inglês. Este auto-conceito não mudou. Para LÚCIO, em geral, os textos apresentaram poucas dificuldades, mas, em muitos momentos, sentiu dificuldade em entender o vocabulário e fazer as associações que costumava fazer. Pelos dados apresentados, parece que o ensino de estratégias está mais presente na sua leitura. Ele fala em palavras-chave, cognatos, organização das palavras na frase, que podem ser procedimentos já utilizados e sistematizados pelas atividades pedagógicas de conscientização das estratégias de leitura.

Ele confirma as estratégias que usa ao descrever o seu processo de leitura: “*primeiramente, eu leio a frase inteira, depois eu identifico as palavras-chave que*

*conheço o significado, depois tento associar o sentido da frase para apontar o significado das palavras conhecidas” (ver Quadro 30). A conscientização do processamento de informação despertou mais seu interesse em ampliar seu vocabulário, como uma mudança observada por ele ( ver Quadros 31 e 32 ), bem como o plano de ação para consegui-lo (ver quadro 18).*

c) Leo (Protocolo 4)

LEO: ... *“There are many reasons”..depois o resto eu entendi.Não consegui colocar esta parte na frase.*

Pesquisadora: Tu vens vindo numa seqüência, daí tu chegas ali na parte que tu não entendes na primeira parte ....

LEO: *isto ...*

Pesquisadora: Mas depois tu entendes a outra parte.Tu consegues fazer uma associação com elas, ou tu consegues pegar a segunda parte, tem sentido pra ti?

LEO: *Seria a identificação dos plásticos ....não consigo associar a nada .*

Pesquisadora Continua, continua que de repente vai clareando pra ti.

LEO: *Veio a palavra de novo .....Aqui tem uma frase inteira que não fecha nada*

Pesquisadora: Qual é...

LEO: *“One of the most common reasons is the need.....*

Pesquisadora: Mas não tem nenhuma palavra ali que tu poderia fazer uma....

LEO: *Ah sim, algumas palavras – identifica plastic .*

Pesquisadora Se você tentasse, vê o que tu poderias fazer uma associação ou alguma, que tu podes tentar descobrir desta palavra ?

LEO: *Não tô conseguindo....*

Pesquisadora: Bom , indo adiante...

LEO: *(Defective products returned...) Defeito, produtos, rigorosa indicação, análise rigorosa de identificação ,tá...Não sei se está certo mas deve ser Ahh defeitos....produtos.....os produtos que têm defeito passam por uma rigorosa análise ...deve ser..(murmúrios....)..são necessários.O custo dos componentes. .reprocesso dos materiais .....Outra parte aqui que não consegui .....São diferentes. Esta parte ali não consigo..... ( Quite often processors find substantial quantities....)..deve ser quantidade de plástico, material plástico .*

Pesquisadora:Reveja de novo este texto, dá mais uma olhadinha e veja se consegue pegar,pelo menos uma parte dele, ou qual é a idéia .

LEO: ..... *(silêncio ).....Fala mais da identificação dos plásticos, da identificação, materiais, ahhh, deixa eu ver, a manufatura o custo dos materiais, análises, também não sei se daí está certo, mas, tem análises pra ver se, pra não obter muitos defeitos, não sei.*

No protocolo de LEO percebe-se também a sua dificuldade de compreender a expressão “There are many reasons” logo no início do texto. “*Não consegui colocar esta parte na frase*” foi a sua justificativa. Ao tentar buscar a compreensão, hipotetiza: “*seria a identificação dos plásticos ...Não consigo associar a nada.*” A mesma palavra aparece logo a seguir, e novamente LEO afirma: “*Aqui tem uma frase inteira que não fecha nada*”. Aos poucos começa a construir o sentido. A expressão “defective products returned” é um exemplo de como ele procede. Vai repetindo as palavras cognatas isoladamente, e agrupando-as, tenta dar-lhes um sentido no texto. Foi o que aconteceu no resumo desse texto. Pelas suas justificativas : “*não sei se está certo, esta parte ali não consigo, deve ser , não sei...*” observa-se a constante dúvida presente na leitura, embora tentando sempre encontrar o sentido.

LEO estudou inglês na escola de ensino médio e ensino fundamental, conforme dados de identificação. Mesmo assim, não se julga bom leitor em inglês. Este conceito não se altera nos questionários de compreensão, onde também não mostrou mudanças significativas. As dificuldades apresentadas relacionam-se com o léxico, e que, segundo ele, interfere na compreensão dos textos. Os resumos escritos foram aceitáveis, mas, na sua avaliação, ele não entendeu os textos.

Os dados dos protocolos mostram que ele utiliza estratégias como cognatos, associação de palavras para criar o sentido, faz tentativas de adivinhação, mas sempre demonstra muita insegurança em relação às suas tentativas. De certa forma, ele confirma os seus procedimentos ao descrever o seu processo de leitura: “*procuro identificar as palavras conhecidas numa rápida leitura, olhar o título, relacionar o texto com o mesmo- com as palavras conhecidas procurar o significado das outras*”(ver Quadro 30)

Por esta descrição, ele demonstra consciência das etapas bem como das estratégias usadas no seu processamento de informação.

Na sua auto-avaliação, ele se percebe mais rápido na interpretação das palavras, e procura relacionar as “*idéias das palavras conhecidas com as não conhecidas*” (ver quadro 31), que pode representar o resultado do ensino de estratégias.

d) Lalo (Protocolo 4)

LALO: .....(silêncio).....

Pesquisadora: Tem alguma palavra que te deixa emperrando a compreensão?

LALO: *Ainda não. É que geralmente eu leio de um ponto a outro e volto.*

Pesquisadora Como é que é? Fala de novo.

LALO: *Mesmo que eu tenha entendido todas as palavras, leio até o ponto e depois eu dou mais uma lida por cima pra ver se é exatamente aquilo. O problema é com “defective products”. Este aí está me trancando um aberta. Mas puxando pro final dá pra ver que fala de uma verificação*

- *rigoro a. Esta parte que complica um pouco, e quando eu vejo que não vai, eu pulo pra próxima, senão de repente eu vou ficar o tempo todo ali. tempo todo ali não vai, não vai, não vai adiantar. Como já deu pra entender um pouco*

*da parte que se refere a uma identificação rigorosa, né, então pulo pra frente que pelo menos esta parte que dá p'ra ver que fala sobre este assunto. Se puxar pro lugar, dá p'ra ver se de repente tem alguma coisa mais pra frente, que puxe então ele. Vou continuar então.*

Pesquisadora E daí, vamos ver?

LALO: *“Quite often”, o que é isto?*

Pesquisadora: Pelo contexto você não consegue perceber?

LALO: *Fala da quantidade de materiais plásticos, nos processos. Agora me fugiu a palavra em português, uma quantidade substancial de materiais plásticos. Tem alguma coisa ver com isto, o que é exatamente “quite often”, não entendi não.*

Pesquisadora: Já chegaste ao final do texto? O que nos conta sobre ele?

LALO: *Tô quase lá..... Bom acho que fala da variedade de processos técnicos de materiais de produtos plásticos, fabricação de produtos plásticos. Explica aqui mais ou menos que dá pra ver a dificuldade como identificar o plástico. E... Acho que é mais ou menos isso.”*

A característica do protocolo de LALO é a seqüência de passos que ele segue para construir o sentido do texto, já explicitada no Protocolo I. Como ele diz: “*É que geralmente eu leio de um ponto a outro e volto*”. Quando encontra um obstáculo, ele

explica: “o problema é com “defective products”. Este aí está me trancando um pouquinho, mas puxando pro final, dá pra ver que fala de uma verificação rigorosa”.

LALO apresentou dificuldade também com a expressão “quite often”. Ao tentar entendê-la, tentou buscar respostas no contexto, percebeu a relação da expressão mas não conseguiu entender o seu significado. Mesmo assim, conseguiu identificar o tópico do texto.

LALO nunca estudou inglês antes. Durante o período de aplicação dos testes, não apresentou mudanças significativas nas atividades de compreensão. As dificuldades apontadas conduziam para o léxico, que parece se refletir no auto-conceito de bom leitor: “- não sou bom leitor em inglês porque me falta base”, se referindo ao conhecimento prévio da língua. Ao descrever os passos que usa para construir o sentido do texto, diz que “Leio de um ponto a outro duas vezes, quando encontro palavras mais difíceis tento analisá-las no mesmo trecho do texto, se ainda assim não foi possível, sigo em frente e tento encaixá-las no contexto de todo o texto”(ver Quadro 30), confirmando o uso do contexto para fazer relações e construir o sentido do texto. Em sua auto-avaliação, LALO percebeu que houve uma mudança no entendimento geral do texto: antes ele se preocupava mais com a palavra, agora busca a compreensão do que não entende no texto, ao final da leitura, se for o caso (ver Quadro 31) e a prática com as estratégias de leitura em sala de aula pode ter contribuído para essa mudança.

e) Lia (Protocolo 4)

Pesquisadora: .....(silêncio).....Depois dessa palavra, você entendeu?

LIA: *Aqui, se eu entendi? (There are many reasons that necessitate the identification of plastics) hum....a reação à necessidade de identificação.*

Pesquisadora: Veja se você consegue fazer alguma associação a esta palavra....sem ler em voz alta. A frase, você não conseguiu pegar?

- LIA: *Não, aqui está falando da identificação, acho que é necessidade de identificação dos plásticos ?*
- Pesquisadora: *Vá adiante. Depois podemos voltar pra esta parte, quem sabe fica mais claro pra você*
- LIA: *Identificação.... (sorriso, risada, como se tivesse entendido) – identificação de processo, parece que é assim.....tempo, dinheiro....acho que é isso.*
- Pesquisadora: *Qual será a idéia desta expressão toda? Veja se consegue pegar mais ou menos a idéia do texto.*
- LIA: *Fala na análise dos materiais plásticos.*

LIA mostrou algumas tentativas de construir o sentido deste texto. Na primeira expressão “There are many reasons...” relacionou “reasons” à palavra “reação”, confirmando sua dificuldade em compreender toda a frase. Mais adiante, fez nova tentativa, mas como se estivesse buscando a confirmação: “*aqui está falando de identificação, acho que é necessidade de identificação dos plásticos*”? Na próxima tentativa, é possível perceber melhor seu procedimento. “*Identificação.. (sorriso, risada, como se tivesse entendido) “ identificação de processo, parece que é assim, tempo, dinheiro, acho que é isso.”* A partir de uma palavra que entendeu, ela se encoraja e busca outras, que embora soltas, consegue organizar e perceber uma relação. LIA não conseguiu resumir o parágrafo, somente identificou o tópico.

LIA nunca estudou inglês antes. Seu auto-conceito de bom leitor está vinculado à uma nova postura: diz que faltou dedicação, mas está mais interessada em aprender devido à necessidade do conhecimento desta língua.. Os dados do Protocolo IV sugerem que LIA está mais consciente do uso de estratégias de leitura como o reconhecimento de cognatos e associações de palavras para construir o sentido, mas ela não parece utilizá-las com muito sucesso. Apesar de não sentir muita mudança, LIA percebe estar mais familiarizada com o vocabulário que se repete (ver Quadro 31). Ao auto-avaliar seu desempenho, diz que precisa memorizar mais palavras (ver Quadro 32), e estabelece um

plano para estudar mais e melhorar a concentração (ver Quadro 33). É possível dizer que LIA está mais corajosa, arrisca mais em novas relações entre as palavras, está aprendendo a conviver com a incerteza da leitura de um texto cujo código não domina e sabe do que precisa e o que fazer para melhorar seu desempenho.

Nesta segunda parte do capítulo 5, procurei responder à segunda pergunta básica de minha investigação, que dizia respeito ao desenvolvimento do processo de leitura. Os dados apresentados e discutidos sugerem que a prática com a leitura em inglês e estratégias de leitura em sala de aula pode ter auxiliado os participantes no sentido de deixá-los mais confiantes para abordar um texto, de despertá-los e conscientizá-los para o uso de estratégias que pudessem compensar suas dificuldades lexicais, e mostrou também a relação fundamental entre conhecimento lexical e desempenho na leitura, que sem um nível limiar de vocabulário é possível abordar o texto sem, no entanto, chegar a níveis de leitura considerados eficientes. Isso é exatamente o que parece estar sendo sugerido pela literatura na área, que aponta a necessidade de um foco maior em atividades que promovam o desenvolvimento lexical para auxiliar a leitura como também ofereçam oportunidades de leitura para promover a aprendizagem do léxico.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação foi realizada para compreender o processo de leitura realizado por cinco adultos aprendizes de língua inglesa como LE, com conhecimento lingüístico incipiente, para identificar as estratégias usadas por esses aprendizes e verificar se havia mudança nos seus procedimentos ao longo do curso de leitura no qual estavam matriculados. Os dados foram coletados através de questionários e protocolos, e a análise teve caráter qualitativo, focalizando os trechos dos depoimentos dos alunos referentes às perguntas da pesquisa.

Os dados evidenciaram a utilização de duas estratégias básicas de leitura – o uso do conhecimento prévio e o reconhecimento de cognatos e apontaram para uma tendência de mudança de procedimentos no que diz respeito a uma maior confiança e conscientização para o uso de estratégias de leitura como medidas compensatórias à falta do conhecimento lingüístico.

Os participantes deste estudo estão inseridos num contexto profissional e acadêmico, e eles parecem utilizar as informações nele obtidas anteriormente para buscarem a compreensão de textos usados na mesma área, mas em língua inglesa como LE. Conforme foi observado, esse conhecimento prévio de palavras usadas no seu dia-a-dia, de trabalho e de estudo, quando ativado, ajuda na compreensão, confirmando a

teoria psicolinguística de Smith (1971) e Goodman (1972) sobre os vários tipos de conhecimento prévio utilizados pelo aprendiz, assim como o reconhecimento de palavras transparentes ou cognatas. Essa estratégia é um recurso incentivado pelo ensino de estratégias para o leitor-aprendiz de LE para despertar mais confiança no seu aprendizado, mas que deve ser utilizado com cautela e orientação, para não negligenciar o uso de outras estratégias, previne Holmes (1986, ver cap.3), pois, ao mesmo tempo em que se promove um aumento do vocabulário, ao estimular o uso de cognatos, pode-se correr o risco de se promover uma “falsa ilusão de aprendizagem”.

Neste trabalho, o uso de cognatos se manifestou geralmente paralelo à estratégia de conhecimento prévio, pois as palavras transparentes significavam, muitas vezes, palavras também usadas no mundo profissional dos participantes. Outro aspecto que se confirma e também citado em Holmes (ver cap.3) é a compreensão do texto que pode ficar comprometida quando construída apenas com a inferência dos cognatos. Nesta investigação o conhecimento lexical incipiente dos participantes fez com que eles manifestassem com frequência as suas dificuldades e incerteza com relação ao desconhecimento de vocabulário como obstáculo para uma compreensão maior dos textos. Os participantes eram iniciantes, tinham pouco conhecimento da LE, e as suas dificuldades caracterizam a hipótese limiar que prevê que o aprendiz com pouco conhecimento linguístico também não consegue transferir para o estudo da língua em questão as estratégias usadas por ele na LM, embora seja bom leitor na sua língua nativa. Esses problemas chamam atenção para a relevância do papel do léxico na leitura que, conforme Laufer (1997), é determinante para a compreensão de texto, tanto em LE quanto em LM.

A realidade de um crescente número de alunos que se interessam pelo desenvolvimento da habilidade de leitura para fins acadêmicos e profissionais nos mostra que o conhecimento lingüístico dos aprendizes em geral é heterogêneo, muitas vezes incipiente. Para compensar essas carências, conforme nosso estudo evidencia, o trabalho com estratégias de leitura possibilitou, ao longo da pesquisa, perceber tendências de mudança nos procedimentos dos alunos, aumentando a sua confiança, conscientizando-os do seu próprio processo de leitura, criando condições para que conquistassem a sua autonomia leitora. Essa autonomia não quer dizer que não há nada mais a aprender. Os próprios alunos evidenciam que ainda há muito pela frente. A autonomia a que nos referimos é a consciência do aprendiz sobre o processo de leitura, sobre o seu conhecimento cognitivo e metacognitivo, e sobre sua competência de planejar e monitorar o desenvolvimento do seu conhecimento e a solução de suas dificuldades (Kleiman, 2000; Solé, 1998).

O ensino de estratégias atribui ao professor um papel relevante, pois é ele que vai orientar o aprendiz na conscientização do processo de leitura. Antes, porém, o professor deve preparar-se para esse ensino, bem como acreditar nos resultados para que a aprendizagem tenha sucesso. Essa preparação já era questionada por Durkheim (1995:18) no início do século XX: “O ensino não teria por objetivo fazer de nossos alunos os homens do seu tempo?” Sua proposta pedagógica chama atenção para a relevância da reflexão dos educadores sobre as suas práticas educativas, bem como no seu preparo para esta tarefa. Conforme Durkheim (1995:14), “Raciocina-se, com muita freqüência, como se tudo fosse evidente, como se todo o mundo soubesse instintivamente o que é formar uma mente. Não existe, porém, problema mais

complexo”. A esse pensamento, soma-se a proposta de Freire (1996:32), para quem “ensinar exige pesquisa”. O educador precisa pesquisar para buscar o que não sabe e como parte de um processo, se ele pesquisa é porque já indagou, já observou; pesquisa para constatar, para continuar buscando, para adequar suas práticas pedagógicas a novos momentos e a novas necessidades. Essa tarefa é embasada pela reflexão crítica de seu trabalho, outro aspecto importante que, segundo Freire (1996), conduz o professor a uma prática segura para orientar seus aprendizes para a sua autonomia de aprendizagem, o que pode ser perfeitamente adequado à sua autonomia leitora.

As dificuldades evidenciadas pelos participantes confirmam a importância do léxico para uma leitura eficiente. Os participantes desta investigação a todo momento lembravam e lamentavam a sua falta de conhecimento de palavras que os ajudassem a compreender melhor os textos, o que confirma a necessidade de enviaar esforços para desenvolver atividades que promovam a aprendizagem do vocabulário como uma proposta pedagógica que deve caminhar junto com o ensino de leitura através de estratégias, o que se constitui numa sugestão para o ensino de LE.

Os dados foram coletados num período de dois meses, e um questionário de estratégias metacognitivas foi aplicado ao final do período de quatro meses. No geral, este foi um tempo curto para que obtivéssemos resultados mais eficientes com relação ao produto do que foi lido. Mas pode-se confirmar o desenvolvimento quanto aos procedimentos de abordagem dos textos. Para observar um desenvolvimento de forma mais clara, um acompanhamento mais longo é necessário.

Reconhecemos que nosso trabalho tem limitações, mas foi uma oportunidade para refletir a minha prática. Acredito ter contribuído para estimular a reflexão de outros

professores de leitura que estejam preocupados com seu trabalho em sala de aula com os alunos. Fica a sugestão para esses professores que pretendam realizar um trabalho nesta linha, fazer um trabalho mais profundo, com gravação de aulas de leitura que analisem a prática de sala de aula, como professor e alunos criam juntos as condições de aprendizagem que favorecem ou não o desenvolvimento de estratégias de leitura.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J.C. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In: ALDERSON, J.C. **Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?** Nova York : Longman , 1984 , p. 1-27 .

\_\_\_\_\_ & LUCKMANI, Yasmeeen. Cognition and Reading . Cognitive Levels as Embodied in Test Questions . **Reading in a foreign Language** v.5 (2), 1989.

AUSUBEL, D.P. NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** (trad.) Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAMFORD, Julian ; DAY, Richard. Teaching Reading. **Annual Review of Applied Linguistics** 18: 124-141, 1998.

BARTLETT, Frédéric C. **Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology.** Cambridge : Cambridge University Press, 1932.

BERNARD, E.B. e M. L. KAMIL . Interpreting relationships between L1 and L2 Reading : Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses. **Applied Linguistics** , v.16 (1), 1995.

BOBOROW, D.G. e A.M. COLLINS (orgs.) **Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science,** Nova York: Academic Press, 1975.

- BROWN, H. Douglas . **Teaching by Principles** : An Interactive Approach to Language Pedagogy . White Plains : Prentice Hall Regents , 1994. 467p.
- CARREL, P. e EISTERHOLD, J. “Schema Theory and ESL Reading Pedagogy”. **TESOL Quarterly** 17 (1983) : 553-73.
- CARTER, Tim & MARKS, Jonathan. **Inside Teaching**. Oxford: Heinemann Publishers Ltd, 1994.
- CELIA, Maria Helena Curcio . **Leitura em inglês: formato alternativo para um exame de proficiência**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1983.
- DOTA, Maria Inez Mateus . **Estratégias e Adjacências : Revisitando Conceituações** . **Alfa** , São Paulo, 41: 55-66, 1997.
- DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica** . Trad. de Bruno Charles Magne . Porto Alegre : Artes Médicas , 1995 . 325p.
- FILLMORE, C. Ideal readers and real reader. **Proceedings of the 32<sup>nd</sup> Georgetown Round-table on Languages and Linguistics**, Washington DC : Georgetown University Press , 1981.
- FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia** : saberes necessários à prática educativa . 15.ed . São Paulo : Paz e Terra S/A , 2000 . 165 p .
- GOODMAN, Kenneth, S. “Reading: A Psycholinguistic Reading Game”. In: SINGER, H. e .RUDELL, R.B. (orgs.), **Theoretical Models and Processes of Reading**. Delaware: International Reading Asso., 1976. p.497-508.

- GOUGH, P.B. "One second of reading". In: SINGER, H. e RUDELL, R.B. (orgs.), **Theoretical Models and Processes of Reading**. Delaware: International Reading Asso., 1976.
- GRELLET, Françoise . **Developing Reading Skills** . 13.ed. New York : Cambridge University Press , 1992. 252p.
- HADLEY, Alice Omaggio . The Role of Context in Comprehension and Learning. In: HADLEY, Alice Omaggio . **Teaching Language in Context** . 2.ed. Boston, Massa.: Heinle & Heinle Publishers, 1993. 532p. p.125-227.
- HOLMES, J. Snarks, Quarks, and Cognates. An Elusive Fundamental Particle in Reading Comprehension. **The ESP.**, São Paulo n.15, 13-40, dez.1986.
- HUTCHINSON T. & A.WATERS . **English for Specific Purposes** . 10.ed. Cambridge : Cambridge University Press , 1995. 183p.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1999. 144p.
- KINTSCH, W. Comprehension and memory of text , em ESTES, W.K., (org.), **Linguistic Functions in Cognitive Theory**, New Jersey: Lawrence Earlbaum Asso., 1978.
- KLEIMAN, A. Estratégias de inferência lexical na leitura de segunda língua. **Ilha do Desterro**. Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, 1985. 67: 82.
- \_\_\_\_\_ **Leitura : ensino e pesquisa**. 2 ed. Campinas : Pontes, 1996. 213p.
- \_\_\_\_\_ **Texto e Leitor : aspectos cognitivos da leitura**. 7 ed. Campinas : Pontes, 2000. 82p.
- KOCH, I.G.V. e L.C. TRAVAGLIA. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

- KOOGAN, Abrahão e HOUAISS, Antônio. **Enciclopédia e Dicionário Ilustrado**. 4.ed. Rio de Janeiro: Edições Delta, 2000. 1730p. p.402.
- LABERGE, D. & SAMUELS, S. J. "Toward a theory of automatic information processing in reading". In: SINGER, H., e RUDDALL, R.B., **Theoretical Models and Processes of Reading**. Delaware: International Reading Asso., 1976.
- LAUFER, Batia. Possible changes in attitudes towards vocabulary acquisition research. **IRAL** 24(1), 1986.
- \_\_\_\_\_ The Lexical Plight in Second Language Reading: Words You don't Know, Words You Think You Know, and Words You Can't Guess. In COADY, James & HUCKIN, Thomas (eds.) **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997b.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura**. Uma perspectiva psicolinguística . 1.ed. Porto Alegre: Sagra-D.C.Luzzatto, 1996. 105 p.
- MACIEL, Anna Maria Becker. **A leitura do texto científico em inglês: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1980.
- MAES, Dóris Regina. **The conception of reading and the use of reading strategies in Florianópolis municipal schools**. Florianópolis, 1999. 85f. Dissertação (Mestrado em Inglês e Literatura Correspondente)- Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.
- MARCUS, M.P. **A Theory of syntactic recognition for Natural Languages**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1980.

MARCUSCHI, Luiz Antônio . “Leitura Como Processo Inferencial num Universo Cultural-Cognitivo”. **Leitura Teoria e Prática**, ano 4, n.5 . jun.1985.

MEURER, J. L. “Compreensão da Linguagem Escrita: Aspectos do Papel do Leitor.”  
In :BOHN, H. e VANDRESEN P. (orgs.) **Tópicos de Lingüística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**, Florianópolis: Editora da UFSC,1988. 333p. p.258-269.

MINSKY, Marvin . “A Framework for Representing Knowledge”. In: J.Haugeland, ed.,  
**Mind Design**. Cambridge, MA:M.I.T. Press,1982.

MOITA LOPES, L.P. **Discourse analysis and syllabus design: an approach to the teaching of reading**. London : University of London, Department of English to Speakers of Other Languages. Tese de doutorado, 1986.

\_\_\_\_\_ **Oficina de Lingüística Aplicada**. 2.ed. Campinas : Mercado de Letras, 2000 . 190p.

MUNBY, John . **Communicative Syllabus Design** . CUP. 1978.

NUTTALL, Christine. **Teaching Reading Skills in a foreign language**. 2.ed. Oxford : Macmillan Heinemann, 1998. 282 p.

O’MALLEY J.Michael ; CHAMOT,Anna Uhl . **Learning Strategies in Second Language Acquisiton**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, Rebecca L. **Language Learning Strategies** . Boston, Massachusetts : Heinle & Heinle, 1990. 343p.

PORTE, Graeme . Poor Language Learners and their Strategies for Dealing with New Vocabulary . **ELT Journal** , v. 42/3. Julho, 1988.

RUMELHART, D.E. "Schemata: the building blocks of cognition". In: SPIRO, R.J. et al. (orgs.) **Theoretical Issues in Reading Comprehension**, Nova Jersey: L.Erlbaum Associate Publishers, 1980.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. **O Papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: Foco no Produto e no Processo**. Campinas: 1995. 345 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP, 1995.

\_\_\_\_\_ Vestibular e ensino de língua estrangeira em uma escola pública. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 34:7-20, 1999.

SCHANK R.C. e ABELSON, R.P. "Scripts, plans and knowledge". In: P.N. Johnson-Laird e P.C. Wason (eds.) 1977, 421-432.;

SCOTT, M. **Demystifying the jabberwocky: a research narrative**. Lancaster: University of Lancaster. Tese de doutorado, 1990.

SILBERSTEIN, Sandra. "Let's Take Another Look at Reading: Twenty-Five Years of Reading Instruction". **English Teaching Forum**, outubro, 1987.

SHOONEN, Bob et al. Metacognitive and Language Specific Knowledge in Native and foreign Language Reading Comprehension: an empirical study among Dutch Students in Grades 6,8 e 10. **Language Learning** 48:1, março 1988 : 71-106.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**. Trad. Daise Batista. 4.ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989. 423p.

\_\_\_\_\_ **Leitura Significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre : Artes Médicas, 1999. 168p.

- SOLE, Isabel . **Estratégias de Leitura** . Trad. Cláudia Schilling . 6.ed. Porto Alegre : Artes Médicas , 1998. 194p.
- STANOVICH, Keith C. Toward and interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, 1980 , 16 : 32-71.
- WANNER, E. e M. MARATSOS. “An ATN approach to comprehension”, In : M. Halle et al .(orgs.) **Linguistics Theory and Psychological Reality**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1978.
- WENDEN, Anita L. “Metacognitive Knowledge and Language Learning”. **Applied Linguistics** 19/4 : 515-537, 1998.
- WIDDOWSON, H. G. The process and purpose of reading. In: H. Widdowson, ed., **Explorations in Applied Linguistics**. New York: Cambridge University Press, 1979:171-183.
- VAN DIJK, T.A. **Textwissenschaft** , München , Deutscher Taschenbuch Verlag, 1980.
- YORIO, Carlos A. “Some Sources of Reading Problems for Foreign Language Learners. **Language Learning**. 21 (1971): 107-15.
- ZILLES, Marcelo. **O Ensino e a Aquisição de Vocabulário em Contexto de Instrução de Língua Estrangeira** . Porto Alegre: 2001 . 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem ) – Instituto de Letras , Universidade Federal do Rio Grande do Sul , 2001.

## **8 ANEXOS**

## Anexo 1

## TEXTO ALBANËS

**SHAQET E INDUSTRIALIZIMIT JO TË NEJTË NË BOTË**

Krijimi i vetëm i disa regjioneve industriale në botë tregon për moshzwillimin e barabrtë të industrisë. Në katër regjionet e mëdha industriale (Anglo-Amerikë, Europe, BRSS dhe Japoni e Australi) është koncentruar prodhimtaria e energjisë elektrike (89%), e celikut (92%), e automobilave (96%) dhe e shumë prodhimeve të tjera industriale.

Shkaqet e përhapjes jo të njëjtë të industrisë (dhe industrializimit si proces) janë të shumta, por shkaku kryesor është mënyra kapitaliste e prodhimit dhe e ndarjes, gendrimi i gjatë i periudhës kolonialiste dhe shfrytëzimi i lëndëve të para e të fuqisë punëtorë.

Vendet që së pari e zhvilluan industrinë i shfrytëzuan përparësitë e saj për rritjen e kapitalit dhe të profitit me anën e të cilit e shfrytëzuan edhe e degëve të tjera dhe koncentrimin e tyre gjeografik.

Vendet e pazhvilluar dhe ato në zhvillim kanë të para dhe burime energjetike mirëpo atyre u mungon fuqia kualifikuese punëtorë, kapitali dhe teknika e teknologjia moderne.

Nivele jo njëjtë i zhvillimit ekonomik, e sidomos atij industrial, e ka ndarë botën në Verium e zhvilluar dhe jugun e pazhvilluar, respektivisht Verium e pasur dhe Jugum e varfer. Rijtja e dallimeve mund të ketë pasoja të këqija për tërë botën.

	CELIKU	AUTOMOBILAT	ENERGJIA ELEKTRIKE
ANGLO-AMERIKA	12.7%	26.1 %	33.2%
EUROPA	41.5%	39.5 %	27.1%
JAPONIA DHE AUSTRALIA	14.9%	25.5 %	8.0%
AZIA PA JAPONIA	5.5 %	0.2 %	9.1%
AMERIKA LATINE	2.4%	4.2 %	3.4%
BRSS	22.1%	4.5 %	16.9%
AFRIKA	0.9%	0.1 %	2.4%

**FONTE:** Asllan Pushka dhe Ibrahim Azambuja  
 "Gjografia me Bazat e Vetëqeverisjes Socialiste"  
 Prisdhënë, Jugosllavija, 1986.

**Continuação da página anterior**

**Leia o texto, examine os gráficos e tente responder as seguintes perguntas:**

- a. Como o autor do texto divide o mundo?  
\_\_\_\_\_
- b. Qual é o assunto principal do texto?  
\_\_\_\_\_
- c. Qual porcentagem da produção de carros é concentrada nos países industrializados?  
\_\_\_\_\_
- d. Qual região produz mais carros ? África, Japão e Austrália ou a antiga União Soviética?  
\_\_\_\_\_
- e. Qual é o valor das exportações japonesas?  
\_\_\_\_\_
- f. O que significa, em sua opinião, a palavra “celiku”?  
\_\_\_\_\_
- g. Qual é a relação entre o texto e o gráfico?  
\_\_\_\_\_
- h. Cite três palavras-chave no texto (palavras que, em sua opinião, são fundamentais para entender o texto):  
\_\_\_\_\_

Obs: Se você não conseguir respondê-las, talvez porque seu conhecimento de albanês seja insuficiente ou porque a resposta não esteja no texto:

( In: Resource Package for Teachers of English for Academic Purposes. São Paulo: PUC, 1994: 2,3.)

UCS-CCT-DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA QUÍMICA  
TECNOLOGIA DE POLÍMEROS-INGLÊS INSTRUMENTAL  
Profa. Magaly Ruwer

Anexo 2

Date: August 31<sup>st</sup>, 2000.

"It's not because things are difficult that we do not try to do them;  
it is because do not try that they are difficult." ( Seneca, Roman philosopher, 4 B.C.)

### READING FOR SPECIFIC POINTS:

Text 1:

Skim the text and answer:

1. Gênero do texto:
2. Objetivo:
3. A quem interessa:
4. Fonte:

Leia o texto novamente e responda:  
(scanning)

1. O que está sendo divulgado:
2. Identifique vantagens:
3. Como fazer para adquirir o produto:

Text 2:

Skim the text and answer:

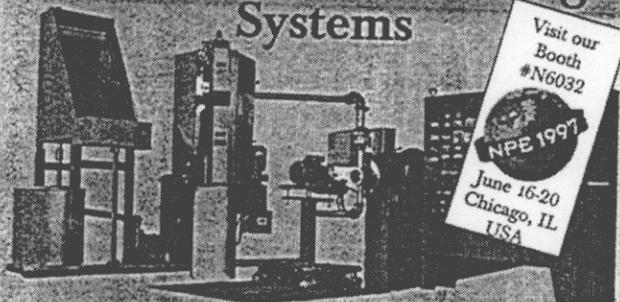
1. Gênero do texto:
2. Objetivo:
3. A quem interessa:
4. Fonte:

Leia o texto novamente e responda:  
(scanning)

1. O que está sendo divulgado:
2. Identifique vantagens:
3. Como fazer para adquirir o produto:

Since 1959

## Gala Underwater Pelletizing Systems



Designed to process thermoplastics, Gala Systems can include Melt Pump, Pelletizer, Tempered Water System, Dryer, and Electrical Control Panel, or components can be purchased individually and employed in an existing line. Each component is designed to the user's specifications including the production of micropellets.

Call for an appointment, quotation, or information

**Gala Industries, Inc. One day of free testing**  
Route 2 Box 142  
Eagle Rock, VA 24085 USA  
Tel 540-884-2589  
Fax 540-884-2310  
E-mail [gala@gala-industries.com](mailto:gala@gala-industries.com)  
Web site <http://www.gala-industries.com>

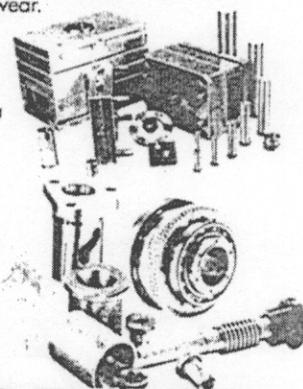


## DRY FILM LUBRICANT

Dicronite Dry Film Lubricant is a unique solution to your friction problems. Used not only as a mold release but also to reduce friction and wear.

Dicronite provides a thin molecular bonded film while maintaining original dimensions. It has a thickness of 0.5 microns with a co-efficient of friction of .030.

See us on the internet at [WWW.dicronite.com](http://WWW.dicronite.com) or give us a call to see how Dicronite can help your production.



## DICRONITE

DRY FILM LUBRICANT PROCESS

Dicronite Dry Lube of Germany  
49 2371 9548 00  
Fax 49 2371 9548 01

Dicronite Dry Lube of South Korea  
82 02 471 8733  
Fax 82 02 421 8389

Dicronite Dry Lube of Japan  
81 03 3862 5212  
Fax 81 03 3862 5126

Dicronite Dry Lube of Southeast Asia  
65 862 5410  
Fax 65 861 4549

In the USA please call 1 (800) 449-LUBE (5823)

Circle 7 on Reader Service Card



## Anexo3

**DISCIPLINA : INGLÊS INSTRUMENTAL**  
**PROFESSORA : MAGALY RUWER**  
**ALUNO :** \_\_\_\_\_

**CÓDIGO: LET 613 A**  
**DATA: 10 de agosto de 2000.**

### TESTE DIAGNÓSTICO

**Habilidades enfocadas : Leitura e escrita**  
**Parecer sobre o desempenho do aluno:**

---



---

#### 1. Complete the dialogue with personal answers:

**A new star?**

**You are a student. You are talking to the secretary of an international school to give the information for your application form.**

**You :** *Hi, I'd like to join the drama club. Can you help me?*

**Secretary :** *Sure, I just have to fill an application form...Just a minute, please.*

**You :** *Sure.....*

**Secretary :** *What's your name?*

**You :** \_\_\_\_\_

**Secretary :** *How do you spell your last name?*

**You :** \_\_\_\_\_

**Secretary :** *Where do you live?*

**You :** \_\_\_\_\_

**Secretary :** *What's your address?*

**You :** \_\_\_\_\_

**Secretary :** *What's your phone number?*

**You :** \_\_\_\_\_

**Secretary :** *How old are you?*

**You :** \_\_\_\_\_

**Secretary :** *What semester are you studying at University?*

**You :** \_\_\_\_\_

**Secretary :** *OK \_\_\_\_\_ your name). I think that's all I need for now.*

**You :** *You're welcome. Bye now.*

## 1. Astrological Charts:

A friend is talking to an astrologer.

**Organize o diálogo abaixo, reordenando as frases numa seqüência que tenha significado:**

- Your friend :** I was born at 5:20 a.m.  
**Astrologer :** *I need to ask you a few questions.*  
**Astrologer :** *Where exactly in Australia?*  
**Your friend:** I was born on April 18<sup>th</sup>  
**Your friend:** In Brisbane.  
**Astrologer:** *At what time?*  
**Your friend:** I was born in Australia.  
**Astrologer :** *OK Great. Let me prepare your astrological chart.*  
**Astrologer:** *And where were you born?*  
**Your friend:** Yes, sure. What would you like to know?  
**Astrologer:** First, when were you born?

Astrologer: *I need to ask you a few questions.*

---



---



---



---



---



---



---



---

## 2. New families

- a. **You are traveling to Canada on an echange program. Your host family writes you a letter. - Leia o texto e responda as questões propostas.**
- How many brothers and sister you will have. \_\_\_\_\_
  - The kind of business your new family has. \_\_\_\_\_

Dear \_\_\_\_\_,

*We are happy to have you stay with us. Your brother Joshua is very excited about it. Your bed is ready in his room! Sara and Debbie, your sisters, want you to visit their school. You know that they are 11 and 15 years old, don't you?*

*We live in a 3 bed-room house near the University of Alberta. We have our own drugstore downtown*

*Did you know that Edmonton is the capital of the province of Alberta and is Canda's Festival City? We'll have lots of exciting things to do!*

*We would like to learn something about your family. Write soon.*

Love,  
Fanny

## b. Read the letter again and check the statements that best describe Edmonton.

- Edmonton ( ) probably has a lot of students.  
 ( ) is probably a very small town.

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - DEPTO. DE ENGENHARIA QUÍMICA**  
**CURSO: TECNOLOGIA DE POLÍMEROS**  
**DISCIPLINA : INGLÊS INSTRUMENTAL**  
**PROFESSOR : MAGALY RUWER**

**Anexo 4**

**DATA : 10.08.2000**

Dear student,

Bem-vindo à disciplina de Inglês Instrumental do Curso de Tecnologia de Polímeros .  
 Neste primeiro encontro, peço-lhe preencher os espaços com seus dados de identificação e responder as questões abaixo. As respostas são importantes para o planejamento de nossas aulas.  
 Thanks in anticipation

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Semestre que está cursando: \_\_\_\_\_ N° de disciplinas já eliminadas: \_\_\_\_\_  
 Profissão: \_\_\_\_\_  
 Local de trabalho: \_\_\_\_\_ Residência(cidade): \_\_\_\_\_

1. Já estudou Inglês? ( ) Sim ( ) Não ( indique o tempo de estudo ao lado de cada opção)  
 - Onde? ( ) Instituto de Línguas \_\_\_\_\_ ( ) Escola -1° grau \_\_\_\_\_  
 ( ) Professor particular \_\_\_\_\_ ( ) Escola -2° grau \_\_\_\_\_  
 ( ) Outros \_\_\_\_\_
  2. Como você caracteriza o seu conhecimento da língua Inglesa atualmente?  
 ( ) vocabulário solto ( ) frases prontas ( ) pequenos diálogos  
 ( ) outros : \_\_\_\_\_
  3. Fale um pouco sobre seu trabalho atual. É voltado para a área de polímeros?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
  4. No seu trabalho você tem contato com a Língua Inglesa ? ( ) Sim ( ) Não  
 4.1 - Descreva-o: \_\_\_\_\_
  5. Escreva sucintamente o que é Inglês Instrumental: o que você sabe, ou já ouviu falar.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
  6. Qual é a importância de estudar Inglês no curso de Tecnologia de Polímeros?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
  7. Além das aulas que integram seu curso, quais são seus outros interesses na Língua Inglesa?  
 ( ) música ( ) filmes ( ) viagem ( ) leitura em geral  
 ( ) internet ( ) outros : \_\_\_\_\_
- Assinale tantas alternativas quantas forem necessárias:
8. Quais os tipos de atividades, de modo geral, que facilitariam a aprendizagem de Inglês Inst.?  
 ( ) atividades de leitura ( ) atividades no laboratório ( ) atividades de gramática  
 ( ) estudo individual ( ) atividades interativas ( ) Outros: \_\_\_\_\_  
 ( ) trocar idéias com pessoas da área
  9. De modo geral, quanto ao seu empenho pessoal,  
 ( ) você precisa ser desafiado constantemente ( ) você não necessita de maiores desafios  
 ( ) quando você se decide por algo, vai até o fim . ( ) você é naturalmente motivado  
 ( ) você é facilmente desmotivável  
 ( ) fatores externos influenciam muito o seu empenho em fazer algo.

**Questionário I:****Anexo 5**

1.Nome: \_\_\_\_\_

2.Idade: \_\_\_\_\_

3.2º Grau: \_\_\_\_\_ cidade: \_\_\_\_\_

4.Há quanto tempo você estuda Inglês? \_\_\_\_\_

5.Onde você estudou inglês? \_\_\_\_\_

a.Nome da escola \_\_\_\_\_ cidade: \_\_\_\_\_

b.Nome de curso particular: \_\_\_\_\_

c.Outros : \_\_\_\_\_

6.Você lê em inglês? \_\_\_\_\_

7.Liste os tipos de leitura que você faz em inglês:

a.Para o seu curso na UCS \_\_\_\_\_

b.Fora do curso : \_\_\_\_\_

8.Liste os tipos de leitura que você faz em português:

\_\_\_\_\_

a.Fora dos cursos da UCS: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9.Na sua opinião o que é leitura? \_\_\_\_\_

10.Na sua opinião, o que é um bom leitor? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Questionário II****Anexo 6.a**

NOME: \_\_\_\_\_

1. Você entendeu o texto? Justifique sua resposta.

2. Achou o texto: ( ) a. Fácil

( ) b. Mais ou menos

( ) c. Difícil

3. Houve algum aspecto, vocabulário e outro item que você não entendeu?

4. Quais as dificuldades que encontrou?

5. Até que ponto isto interferiu na sua compreensão?

6. Explique, em linhas gerais, o que você entendeu do texto:

7. Você se considera um bom leitor em português? Por quê?

8. Você se considera um bom leitor em inglês? Por quê?

**Anexo 6. b****PROBLEMA NA CLAMBA**

Naquele dia, depois de plomar, fui ver drão o Zé queria ou não ir comigo lá na clamba. Pensei melhor grulhar-lhe. Mas na hora de grulhar a ficha vi-o passando com a golipesta, então me dei conta que ele já tinha outro programa.

Então resolvi ir ao tode. Até chegar na clamba, tudo bem. Estacionei o zulpinho bem nacinho, pus a chave no bolso e desci correndo para aproveitar ao chinta aquele sol gostoso e o mar pli sulapente.

Não parecia haver em glapo na clamba. Tirei os gripes, pus a bangoula. Estava pli quieto ali que até me salpitou. Mas esqueci logo as saltipações no prazer de nadar no tode, inclusive tirei a bangoula para ficar mais à vontade. Não sei quanto tempo fiquei nadando, siltando, corricando até estopando no mar.

Foi no tode depois, na hora de voltar na clamba, que vi que nem os gripes, nem a bangoula não estavam mais onde eu tinha deixado.

Que fazer?

(Mike Scott)

**Questionário III****Anexo 7**

1. Você entendeu o texto ? Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_
2. Houve algum aspecto, vocabulário e outro item que você não entendeu?
3. Quais as dificuldades que encontrou ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Até que ponto isto interferiu na sua compreensão? \_\_\_\_\_
5. Achou o texto : a. (  ) Fácil                      b. (  ) Mais ou menos                      c. (  ) Difícil
6. Explique, em português, em linhas gerais , o que você entendeu do texto.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Você se considera um bom leitor em inglês? Por quê? \_\_\_\_\_
8. Você se considera um bom leitor em português? Por quê? \_\_\_\_\_

**Anexo 7.a****THE ORIGINS OF POLYMER SCIENCE AND THE POLYMER INDUSTRY**

Polymers have existed in natural form since life began and those such as DNA, RNA, proteins and polysaccharides play crucial roles in plant and animal life. From the earliest times, man has exploited naturally-occurring polymers as materials for providing clothing, decoration, shelter, tools, weapons, writing materials and other requirements. However, the origins of today's polymer industry commonly are accepted as being in the nineteenth century when important discoveries were made concerning the modification of certain natural polymers.

(1º parágrafo-do livro Introduction to Polymers,R.J.Young and P.A.Lovell,1991)

**Questionário IV -Parte A****Anexo 8**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Turma de Inglês: \_\_\_\_\_

Você lê em outra(s) língua(s), além de português e inglês?

a. Indique:            sim ( )            não ( )

b. Que língua(s)?

Você faz outras leitura em inglês, além daquelas que faz na aula de inglês?

a. Indique :            sim ( )            não ( )

b. Que tipo?

jornais

revistas ( Time, Newsweek )

revistas na sua área

livros na sua área

livros (ficção, etc.)

outras (especifique)

Número de anos estudando inglês:

a. No Brasil:

Em outro país:

Especifique o país:

Você faz outro curso de inglês, além de Inglês Instrumental para Polímeros?

a. Indique :            sim ( )            não ( )

Q

## Questionário IV - Parte B

## Anexo 9

As afirmações abaixo são sobre leitura silenciosa em inglês. Por favor, usando a escala a seguir, indique seu grau de concordância ou discordância com cada uma das afirmações, colocando um círculo no número apropriado.

Concordo plenamente  
 Concordo  
 Neutro  
 Discordo  
 Discordo plenamente

1. Quando eu leio em inglês, consigo fazer previsões sobre o que está para vir no texto. 1 2 3 4 5
  2. Quando eu leio em inglês, sou capaz de reconhecer a diferença entre os pontos principais e os detalhes do texto. 1 2 3 4 5
  3. Quando eu leio em inglês, sou capaz de relacionar informações que estão para vir no texto às informações que já apareceram. 1 2 3 4 5
  4. Quando eu leio em inglês, sou capaz de questionar a significação ou a veracidade do que o autor diz 1 2 3 4 5
  5. Quando eu leio em inglês, sou capaz de usar meu conhecimento prévio e experiência para entender o conteúdo do texto que estou lendo. 1 2 3 4 5
  6. Quando eu leio em inglês, tenho consciência das coisas que eu entendo e das que não entendo. 1 2 3 4 5
- Quando eu leio em inglês, se eu não entendo alguma coisa:
7. Eu continuo lendo para entender 1 2 3 4 5
  8. Eu releio a parte problemática. 1 2 3 4 5
  9. Eu volto ao ponto imediatamente anterior à parte problemática e leio tudo de novo. 1 2 3 4 5
  10. Eu procuro as palavras desconhecidas no dicionário. 1 2 3 4 5
  11. Eu desisto e paro de ler. 1 2 3 4 5

- Quando eu leio em inglês, as coisas que me ajudam a ler eficientemente são:

- |   |           |
|---|-----------|
| 12.Falar mentalmente as partes das palavras.  | 1 2 3 4 5 |
| 13.Entender o significado de cada palavra.    | 1 2 3 4 5 |
| 14.Entender o significado global do texto.    | 1 2 3 4 5 |
| 15.Ser capaz de pronunciar cada palavra       | 1 2 3 4 5 |
| 16.Focalizar estruturas gramaticais.          | 1 2 3 4 5 |
| 17.Relacionar o texto ao que já sei do tópico | 1 2 3 4 5 |
| 18.Procurar palavras no dicionário            | 1 2 3 4 5 |
| 19.Focalizar nos detalhes do texto.           | 1 2 3 4 5 |
| 20.Focalizar na organização do texto.         | 1 2 3 4 5 |

- Quando eu leio em inglês, as coisas que dificultam minha leitura são:

- |   |           |
|---|-----------|
| 21.Os sons das palavras                           | 1 2 3 4 5 |
| 22.A pronúncia das palavras                       | 1 2 3 4 5 |
| 23.O reconhecimento das palavras                  | 1 2 3 4 5 |
| 24.As estruturas gramaticais                      | 1 2 3 4 5 |
| 25.O alfabeto                                     | 1 2 3 4 5 |
| 26.Relacionar o texto com o que eu já sei sobre o | 1 2 3 4 5 |
| 27.Entender o significado global do texto.        | 1 2 3 4 5 |
| 28.A organização do texto                         | 1 2 3 4 5 |

Na minha opinião, o que faz com que um leitor seja bom é sua habilidade em:

- |  |           |
|--|-----------|
| 29.Reconhecer o significado de palavras                            | 1 2 3 4 5 |
| 30.Pronunciar palavras   | 1 2 3 4 5 |
| 31.Entender o significado global do texto                          | 1 2 3 4 5 |
| 32.Usar um dicionário  | 1 2 3 4 5 |
| 33.Adivinhar o significado de palavras                             | 1 2 3 4 5 |
| 34.Integrar a informação do texto com a informação que eu já tenho | 1 2 3 4 5 |
| 35.Focalizar nos detalhes do conteúdo                              | 1 2 3 4 5 |
| 36.Apreender a organização do texto                                | 1 2 3 4 5 |

### The variety of plastics

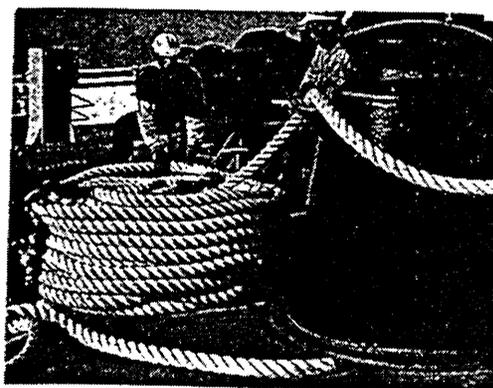
There are many different kinds of plastic and they have many different uses. Most have very long names that describe the complicated chemicals that make them up. We use some of these names every day: - nylon, polythene and polystyrene, for example.

Nylon is strong and light. It can be moulded or made into sheets. It can be stretched into long strong filaments. Such filaments are used to make strong bristles for brushes and mats or rough ropes and racquet strings. Polystyrene can be a hard, rigid material. It is made into food containers, yoghurt pots and model kits. It has a smooth surface and can be cut, glued and painted. Polythene is a tough, light plastic that can be moulded and shaped. Buckets, bowls and some furniture may be made from polythene. It is a good electrical insulator and can cover wires and switches.

MACLEOD S. et al, Metals and Plastics, Aylesbury, Bucks: Ginn and Company Ltd., 1991. ( adapted)



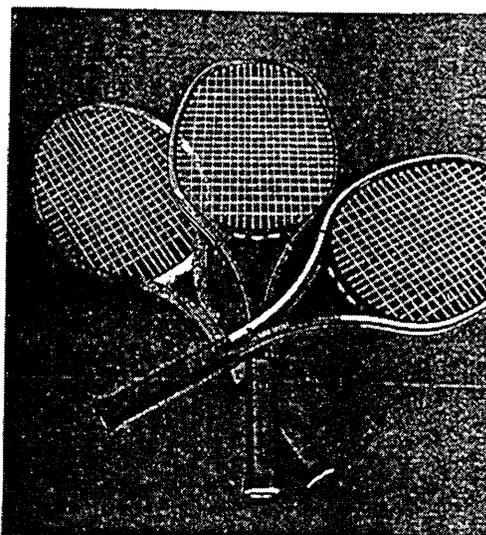
*Polythene buckets and containers*



*Rope made from artificial fibres*



*Expanded polystyrene packaging*



*Tennis rackets with nylon strings*



## Anexo 11.a

**(1) POLYMERS : Basic definitions and nomenclature**

Several important terms and concepts must be understood in order to discuss fully the synthesis, characterization, structure and properties of polymers.

In strict terms a polymer is a substance composed of molecules which have long sequences of one or more species of atoms, or groups of atoms linked to each other by primary, usually covalent bonds. The emphasis upon substance in this definition is to highlight that although the words polymer and macromolecule are used interchangeably, the latter strictly defines the molecules of which the former is composed.

Macromolecules are formed by linking together monomer molecules through chemical reactions, the process by which this is achieved being known as polymerization. For example, polymerization of ethylene yields polyethylene, a typical sample of which may contain molecules with 50 000 carbon atoms linked together in a chain. It is this long chain nature which sets polymers apart from other materials and gives rise to their characteristic properties.

In: YOUNG, R.J. and LOVELL, P.A. *Introduction to Polymers*. London: Chapman & Hal, 1991.

## Anexo 11.b

**(2) TRAFFIC CRISIS IN EUROPE'S CAPITALS**

In Rome, many people want to ban cars from the city centre. City officials have promised new metro lines. Rome's underground covers only 24 km, compared to 397 km in London and 198 in Paris.

In Paris, 1.4 million cars travel daily into the city where there are officially only 700,000 parking spaces. On average, drivers spend 20 minutes driving around looking for a parking space, causing bigger traffic jams.

Double-parking is so common in many of Madrid's main streets that they are often completely blocked. "We need far more underground car parks", says Madrid's mayor, so people can use streets for their original purpose for moving around."

Emergency measures banned cars from Athen's city centre as pollution rose to danger levels this week. Hospitals admitted dozens of people with breathing and heart problems. Hot, sunny weather made the pollution worse.

In: TAYLOR, Liz. *International Express, Pre-Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

**Anexo 12****Questionário VI – de retrospecção**

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Descreva os passos seguidos por você durante a leitura:

---

---

---

---

3. Reflita sobre o seu desenvolvimento na leitura, comparando o seu desempenho do início da aplicação dos testes com o momento presente. Leve em consideração:

a) Em que aspectos você já mudou?

---

---

---

---

b) Em que aspectos pensa que precisa melhorar?

---

---

---

---

c) O que você pensa em fazer considerando a resposta em b ?

---

---

---

---

## Anexo 13

**Identification Analysis of Plastic Materials**

(Análise de Identificação de Materiais Plásticos)

(Adaptado de SHAH, V., *Handbook of Plastics Testing Technology*. Pomona, California: Performance Engineered Products Inc., 1984)

Plastic products are manufactured using a variety of processing techniques and materials. It is practically impossible to identify a plastic material or product by a visual inspection or a simple mechanical test. There are many reasons that necessitate the identification of plastics. One of the most common reasons is the need to identify plastic materials used in competitive products. Defective products returned from the field are quite often put through rigorous identification analysis. Sometimes it is necessary to identify a finished product at a later date in order to verify the material used during its manufacture. The custom compounders of reprocessed materials may also need to identify already processed material purchased from different sources. Quite often, processors find substantial quantities of plastic material, hot stamp foils, and decals in the warehouse without any labels to identify the particular type. A little knowledge of the identification process can save time and money. (...)