

MIRELA DE LIMA PITELI

A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UM  
CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA: RELAÇÃO ENTRE  
CRENÇAS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos (Área de Concentração: Lingüística Aplicada)

Orientador: Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti

São José do Rio Preto

2006

## COMISSÃO JULGADORA

### TITULARES

---

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti (Orientadora)

UNESP – S. J.do Rio Preto

---

Profa. Dra. Ana Maria Barcelos

UFV – Universidade Federal de Viçosa

---

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão

UNESP – S. J. do Rio Preto

### SUPLENTES

---

Prof. Dr. John Robert Schimitz

Universidade Estadual de Campinas

---

Profa. Dra. Marilei Amadeu -Sabino

UNESP – S. J. do Rio Preto

*Dedico este trabalho a todos aqueles que  
ainda crêm e lutam por um ensino  
público de qualidade.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a DEUS, por ter me concedido forças e fé para levar adiante este trabalho mesmo nos momentos de incertezas e dificuldades.

Aos meus pais, por terem feito da Educação a maior prioridade de nossas vidas e, assim, plantado, em meu espírito, a paixão pelos estudos.

Aos meus irmãos, pelo apoio, amizade incondicional e palavras de incentivo, sempre.

Ao Danilo, meu grande companheiro, pela compreensão e paciência nos meus momentos de ausência. E por não ter me permitido desistir.

À prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Mariza Benedetti, não apenas pela orientação, mas por toda a relação de amizade, dedicação e incentivo.

Ao prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pelas contribuições oferecidas no V Seminário de Estudos Lingüísticos, realizado neste instituto em Agosto de 2005.

À prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Barcelos pela atenção dispensada no IV Seminário de Estudos Lingüísticos, realizado neste instituto em Outubro de 2004, e, especialmente, pelo cuidado e carinho com que conduziu sua arguição por ocasião da defesa deste trabalho.

Aos professores doutores Douglas Altamiro Consolo e Maria Helena Vieira Abrahão pelas valiosíssimas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

À Ivone e seus alunos, por terem me acolhido de maneira tão carinhosa e, sem os quais, esta pesquisa não teria se realizado.

Aos companheiros de pós-graduação, Fabrício, Solange, Fernanda, Marco, Mariza e Cristiane, com os quais compartilhei momentos de alegria, incertezas e ajuda mútua.

À Mariela, amiga e companheira de todas as horas, com quem, mesmo à distância, dividi os melhores e piores momentos da realização deste trabalho!

À Lela e ao Marcelo, à Carmem e filhos, queridos familiares, pelo amor e carinho com que me acolheram em seus lares.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos desta Instituição, pela seriedade e competência com que conduziram suas aulas.

A todos os funcionários do IBILCE, pela dedicação com que prestaram seu apoio.

Ao Fernando Lemos, da Diretoria de Ensino de Jaboticabal, pela paciência e atenção.

À Secretaria de Estado da Educação, pelo apoio financeiro através do Programa Bolsa Mestrado.

E a todos aqueles não mencionados nesta seção, mas cuja contribuição, direta ou indireta, foi importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

*(...) The point is not to find “the truth” but students’ subjective reality, “their truth”, because it is their beliefs more than anybody else’s that will influence their learning.*

*(RILEY, 1997, p. 127, apud BARCELOS, 2003, p. 8)*

## CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>
<b>Pausas</b>	<b>(+) = 0,5 segundo</b> <b>(++) = 1,0 segundo</b>
<b>Ênfase</b>	<b>Letra maiúscula</b>
<b>Alongamento da vogal</b>	<b>:</b>
<b>Comentário da pesquisadora</b>	<b>(( ))</b>
<b>Dúvidas e suposições</b>	<b>(incompreensível)</b>
<b>Sinais de entonação (correspondentes ao sinal de interrogação)</b>	<b>” = subida rápida</b> <b>' = subida leve</b>
<b>Truncamento de palavra</b>	<b>- (hífen)</b>
<b>Truncamento de fala</b>	<b>/ (barra)</b>

Adaptado de MARCUSCH, L. *A análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

## LISTA DE ABREVIACES

<b>Palavra e/ou expressão</b>	<b>Sigla adotada</b>
Alunos participantes (Informantes Focais)	A1, A2, A3 e A4
Ensino Fundamental	EF
Ensino Médio	EM
Estratégias de aprendizagem	EA
Informantes focais	IF
Língua alvo	L-alvo
Língua estrangeira	LE
Língua inglesa	LIng
Língua materna	LM
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN
Pesquisadora	P
Segunda língua	L2

## SUMÁRIO

Código das transcrições.....	VI
Lista de abreviações.....	VII
Lista de quadros e gráficos.....	XI
Resumo .....	XII
Abstract .....	XIII
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
Objetivo e perguntas de pesquisa .....	23
Organização da dissertação .....	24
<b>CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>25</b>
1.1 Principais concepções de leitura .....	27
1.2 Contribuições da teoria vygotskyana para o ensino de leitura em LE .....	40
1.3 A leitura em LE sob a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) .....	44
1.4 Estratégias de aprendizagem (EA) de línguas.....	46
1.4.1 As EA de leitura.....	49
1.5 O papel da metacognição no ensino de leitura em LE .....	51
1.6 Crenças .....	53
1.6.1 Crenças de alunos e as EA de leitura: reflexões sobre essa relação .....	59
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>61</b>
2.1 Natureza da pesquisa.....	62
2.2 Contexto e participantes da pesquisa .....	63
2.3 As fases de desenvolvimento da pesquisa.....	64
2.3.1 Fase de diagnóstico .....	64
2.3.1.1 A importância da observação na etnografia .....	65



2.3.2 Fase de intervenção.....	66
2.3.2.1 Descrição da proposta.....	66
2.4 Instrumentos de pesquisa .....	72
2.4.1 Questionário semi-estruturado .....	74
2.4.2 Entrevista semi-estruturada.....	75
2.4.4 <i>Logs</i> dos alunos.....	76
2.4.5 Protocolo verbal .....	77
2.4.6 Gravações em áudio.....	81
2.5 Procedimentos de análise dos dados .....	81
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>84</b>
3.1 O processo de leitura em LE na visão dos alunos: considerações sobre esse diagnóstico .....	85
3.1.1 Concepções de leitura dos alunos .....	86
3.1.2 Aspectos que dificultam a leitura em LE.....	90
3.1.3 As estratégias mais usadas pelos alunos .....	94
3.1.4 As crenças dos alunos sobre leitura .....	100
3.1.4.1 Leitura é um ato passivo.....	101
3.1.4.2 É necessário entender palavra por palavra do texto .....	103
3.1.5 O bom leitor na visão dos alunos.....	106
3.2 Intervindo no processo de leitura .....	112
3.2.1 Conscientização sobre as EA.....	113
3.2.2 Familiarização com as EA .....	114
3.2.2.1 O uso das EA no âmbito dos micro-processos .....	116
3.2.2.2 Foco na articulação das sentenças .....	131
3.2.2.3 Atenção voltada para aspectos argumentativos.....	150

3.3 O uso das EA nos diferentes momentos da pesquisa .....	164
<b>CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS</b>	<b>168</b>
4.1 Reflexões sobre o desempenho dos alunos como leitores em LE.....	169
4.2 Considerações pedagógicas e sugestões para trabalhos futuros.....	173
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>184</b>
ANEXO 01: QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM I.....	185
ANEXO 02: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	187
ANEXO 03: LOGS DOS ALUNOS .....	189
ANEXO 04: PROTOCOLO VERBAL - SESSÃO 2 .....	191
ANEXO 05: ATIVIDADE 1 – 1º. MOMENTO.....	193
ANEXO 06: ATIVIDADE 2 – 1º. MOMENTO.....	194
ANEXO 07: ATIVIDADE 3 – 1º. MOMENTO.....	196
ANEXO 08: ATIVIDADE 1 – 2º. MOMENTO.....	198
ANEXO 09: ATIVIDADE 2 – 2º. MOMENTO.....	199
ANEXO 10: ATIVIDADE 3 – 2º. MOMENTO.....	200
ANEXO 11: ATIVIDADE 1 – 3º. MOMENTO.....	201
ANEXO 12: ATIVIDADE 2 – 3º. MOMENTO.....	202
ANEXO 13: ATIVIDADE 3 – 3º. MOMENTO.....	203
ANEXO 14: TEXTO UTILIZADO NA PRIMEIRA SESSÃO DE PROTOCOLO.....	204
ANEXO 15: TEXTO UTILIZADO NA SEGUNDA SESSÃO DE PROTOCOLO.....	205
ANEXO 16: TEXTO UTILIZADO NA TERCEIRA SESSÃO DE PROTOCOLO .....	206

## LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

Quadro 1: Estratégias de aprendizagem.....	48
Quadro 2: Divisão das atividades que compõem a proposta interventiva.....	68
Quadro 3: Descrição das atividades do 1º. momento da fase de intervenção.....	69
Quadro 4: Descrição das atividades do 2º. momento da fase de intervenção.....	70
Quadro 5: Descrição das atividades do 3º. momento da fase de intervenção.....	71
Quadro 6: Instrumentos de coleta de dados.....	73
Gráfico 1: Concepções de leitura dos alunos que <i>gostam</i> de ler.....	86
Gráfico 2: Concepções de leitura dos alunos que <i>não gostam</i> de ler.....	89
Gráfico 3: Aspectos que dificultam a leitura em LE dos alunos que <i>gostam</i> de ler.....	91
Gráfico 4: Aspectos que dificultam a leitura em LE dos alunos que <i>não gostam</i> de ler.....	93
Gráfico 5: Recursos mais utilizados pelos alunos durante uma leitura em LE (grupo que <i>gosta</i> de ler).....	95
Gráfico 6: Recursos mais utilizados pelos alunos durante uma leitura em LE (grupo que <i>não gosta</i> de ler).....	99
Gráfico 7: Conceito de bom leitor (grupo que <i>gosta</i> de ler).....	107
Gráfico 8: Conceito de bom leitor (grupo que <i>não gosta</i> de ler).....	109
Gráfico 9: Recursos utilizados pelos alunos durante uma leitura em LE (fase de diagnóstico).....	165
Gráfico 10: Recursos utilizados pelos alunos durante uma leitura em LE (fase de intervenção).....	166
Figura 1: Relação entre crenças, atitudes e EA.....	172

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica e intervencionista (VAN LIER, 1988), realizada com alunos de uma 1ª. série do Ensino Médio de uma escola pública, cujo propósito é investigar como se caracteriza a relação entre as crenças desses alunos sobre leitura em língua estrangeira (LE) e o uso das estratégias de aprendizagem (EA) voltadas para a habilidade em questão.

No primeiro momento, o foco de investigação deste estudo voltou-se para a identificação das crenças (BARCELOS, 1995, 2000; HORWITZ, 1998, 1999; PAJARES, 1992) que os alunos têm sobre leitura em LE (BRAGA E BUSNARDO, 1993; CARRELL et. alii, 1995; FAIRCLOUGH, 1989; KATO, 1995; KLEIMAN, 1989), bem como das estratégias de leitura por eles utilizadas (COHEN, 1998; O'MALLEY E CHAMOT, 1990, 1994; OXFORD, 1990). No segundo momento do percurso investigativo, durante o qual foi realizado um trabalho de conscientização sobre o uso das EA, a atenção centrou-se na análise de dois aspectos principais: a) o desempenho dos alunos como leitores em LE ao utilizarem as EA de maneira consciente e b) a relação entre suas crenças sobre leitura e as EA das quais eles se utilizam.

Para o desenvolvimento desta investigação, os seguintes procedimentos e instrumentos foram utilizados para a coleta dos dados: observação direta das aulas, gravações em áudio, questionário semi-estruturado, entrevista semi-estruturada, sessões de protocolo verbal e *logs*. Esses dois últimos, em especial, possibilitaram o acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos durante leituras em inglês.

A análise dos dados sugere que há uma estreita relação entre as crenças que os alunos têm sobre leitura em LE e o uso das EA, sendo que estas são influenciadas por aquelas.

Quanto ao uso consciente das EA, os resultados permitiram a conclusão de que a instrução explícita sobre as mesmas, aliada ao conhecimento metalingüístico, contribuem para o aumento da auto-confiança e do auto-controle do leitor e, por conseguinte, para o desenvolvimento de sua autonomia como aprendiz de uma LE.

**Palavras-chave:** crenças, leitura, estratégias de aprendizagem, língua estrangeira, escola pública.

## ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to present the results of a qualitative research of an ethnographic and interventionist nature (VAN LIER, 1988), which was carried out with high school students from a 1<sup>st</sup> grade in a state school. The study focuses on the relation between the learners' beliefs concerning reading in a foreign language - English (FL) and the learning strategies (LS) used by them.

In the first stage, the investigation turned to the identification of the beliefs (BARCELOS, 1995, 2000; HORWITZ, 1998, 1999; PAJARES, 1992) that students have about FL reading (BRAGA E BUSNARDO, 1993; CARRELL et. alii, 1995; FAIRCLOUGH, 1989; KATO, 1995; KLEIMAN, 1989), as well as the LS (COHEN, 1998; O'MALLEY E CHAMOT, 1990, 1994; OXFORD, 1990) they used during the reading act.

In the second stage of the investigative route, throughout which students went through an awareness process about the existence and the use of LS, the analysis focused on two main aspects: a) the students' performance as FL readers when they made conscious use of the LS and b) the relation between their beliefs and the LS which they used.

In order to develop this study, the following research procedures and instruments were used to collect data: classroom observation, audio recording, semi-structured questionnaires, a semi-structured interview, verbal protocols and logs. These two last ones, specifically, allowed a close monitoring of the students' performance during the reading process.

The data analysis suggests that there is a close relation between the learners' beliefs concerning FL reading and the use of LS in that the former influences the latter.

As to the conscious use of the LS, the results allowed the conclusion that the explicit instruction on the nature and the LS use, allied to metalinguistic knowledge, contribute to the increasing of the reader's self-confidence and self-control and, therefore, to the development of his metacognitive knowledge and autonomy as a FL learner.

**Key-words:** beliefs, reading, learning strategies, foreign language, public school.

# **INTRODUÇÃO**

Ao buscar as razões que justifiquem meu interesse em promover esta pesquisa acerca do processo de ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa (LIng.) num contexto público de ensino, faço uso das palavras de Moita Lopes (1996, p. 64), que afirma que “o campo de ensino de Língua Estrangeira (LE) no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos, oriundos da falta de uma reflexão maior sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE”.

De acordo com pesquisas de diagnóstico sobre a situação do ensino de inglês desenvolvidas em escolas públicas (MARGONARI, 1997; PINHEL, 2001; SILVEIRA, 2002), o ensino de LIng. nos níveis Fundamental e Médio no Brasil tem sido, cada vez mais, desacreditado tanto pelos alunos como pelos próprios docentes responsáveis por essa disciplina. Nesse sentido, vários autores têm se manifestado sobre o pouco sucesso da educação fornecida às classes mais populares no Brasil, ou seja, a educação da escola pública (SOARES, 1986, *apud* MOITA LOPES, 1996, p. 65-66).

Questões como essa, concernente à problemática do processo de ensino e aprendizagem de LIng. em escolas da rede pública, constituíram tema de grandes e produtivas discussões ao longo dos cinco anos do processo de formação inicial desta pesquisadora em um curso de graduação em Letras em uma universidade federal. Todavia, somente durante a disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa foi possível abordar e analisar a situação de modo mais concreto devido aos trabalhos relativos ao estágio supervisionado desenvolvido em uma escola pública, localizada em um bairro de periferia.

Essa experiência de estágio, extremamente enriquecedora, desencadeou uma série de questionamentos que incentivaram a investigação mais aprofundada acerca do ensino de LIng na rede pública de ensino, em especial no que diz respeito à leitura em LE pois, segundo Celani (1995), uma das principais justificativas sociais para a aprendizagem de LE no Brasil, especialmente o inglês, está relacionada ao seu uso como instrumento de leitura (*op. cit.*).

É senso comum entre educadores e pesquisadores da área educacional o fato de que a leitura é a causa de incontáveis problemas de aprendizagem. De acordo com Kleiman (1992), o ensino de leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar. Assim, a leitura deve ser vista não apenas como um conteúdo a mais a ser ensinado, mas em toda a sua abrangência, utilidade e funcionalidade, seja ela em língua materna ou estrangeira. No entanto, as pesquisas acerca de leitura em língua materna (LM), sugerem que um dos maiores problemas do ensino/aprendizagem de leitura ainda emerge de práticas tradicionais adotadas pela escola, as quais acabam por condicionar o desempenho do aluno frente ao ato de ler (LOPES, 1997). O tratamento dado ao texto em sala de aula se restringe à execução de tarefas repetitivas e desmotivadoras as quais, em sua maioria, falham em estimular um trabalho mental mais elaborado e, como conseqüência, a atividade da leitura fica limitada ao reconhecimento de formas lingüísticas e à busca de informações explícitas e já prontas no texto (TERZI, 1992, *apud* LOPES, op. cit, p. 11). Se tal situação ainda é corrente nas aulas de LM, quanto mais em uma situação de LE, na qual a competência lingüística fica comprometida (SCARAMUCCI, 1999).

A proposta de priorizar o ensino da leitura na escola pública, todavia não em detrimento das demais habilidades, é trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Língua Estrangeira (PCN - LE). Os PCN – LE para o Ensino Fundamental destacam o ensino da leitura como aquele que tem objetivos socialmente justificáveis, além de constituir uma das habilidades comunicativas a qual conduz ao engajamento discursivo do aluno. Nessa perspectiva, a leitura corresponde não somente à habilidade de reconhecer orações e seus significados enquanto elementos lingüísticos, como também “à capacidade de reconhecer como elas funcionam enquanto partes de um discurso” (WIDDOWSON, 1978, p. 91). De maneira mais sucinta, a leitura seria “um tipo de aquisição pela qual o discurso é criado na mente por um processo racional” (op. cit).



Já os PCN – LE para o Ensino Médio (EM) não ressaltam nenhuma habilidade particular, mas direcionam os objetivos do processo de ensino e aprendizagem de LE para a elaboração de um currículo que desenvolva o domínio de competências básicas e não do acúmulo de informações (PINHEL, 2001). Há uma preocupação no sentido de desenvolver no aluno a capacidade de distinguir entre as variantes lingüísticas, levando-o a interpretar de maneira efetiva uma determinada expressão (como um artigo de revista em inglês, por exemplo) a partir de aspectos sócio-culturais. Ao mesmo tempo em que o aluno conhece as várias manifestações como produto de diferentes esferas sociais, deve aprender a respeitar as linguagens (PCN – LE, 1998). A aprendizagem de LE no ensino público médio deve qualificar a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual.

Uma outra preocupação que permeia o EM é, segundo os PCN – LE (op. cit), a de preparar o aluno para o mercado de trabalho, ou seja, dentre as suas funções, o EM possui um compromisso com a educação para o trabalho. No Brasil atual, é de conhecimento público a grande importância que o inglês tem na vida profissional das pessoas. Nesse sentido, capacitar esse aluno, que está prestes a enfrentar as necessidades do mercado de trabalho, para a leitura nessa LE, parece ser a forma mais coerente de incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar. Além disso, o trabalho com textos é uma das formas mais apropriadas de se preparar o aluno para a demanda dos vestibulares, cujas provas de LE visam quase que essencialmente à interpretação de textos.

Kleiman (1998), ao discutir a aplicação das práticas de pesquisa, chama atenção para a necessidade de se rever a pesquisa em leitura, a qual tem experimentado um abandono progressivo antes da obtenção de resultados teóricos mais assertivos. De fato, pude confirmar tal situação de abandono, especialmente na pesquisa sobre leitura em LE na escola pública, ao

investigar as produções realizadas na área nos últimos anos. No âmbito nacional, o número de estudos acerca de leitura e letramento em LM é sensivelmente maior do que aqueles que focalizam tal habilidade na LE. Dentre esses últimos trabalhos, destaco algumas dissertações e teses as quais investigam a aquisição de vocabulário na leitura (ver SCARAMUCCI, 1995), leitura e Ensino Fundamental (ver COELHO, 2000; FANTINI, 1997; GERALDINI, 1995), leitura e literatura (ver LINGE, 1998; VIEIRA, 1999) e a competência na leitura na formação pré-serviço do professor de LE (ver FIGUEIREDO, 2003).

Pude observar que, nas pesquisas desenvolvidas na área de LE, de uma maneira geral, os participantes são, em sua maioria, professores de LE em sua formação inicial (ver JORGE, 1995; TURTELLI, 1997). No que concerne ao ensino de leitura na escola pública, destaco o trabalho de Souza (2000), cujo objetivo é verificar a situação em que se encontra o ensino da habilidade em questão. Os resultados desse estudo apontam para a predominância de atividades de leitura desvinculadas de uma preocupação com a produção de sentidos por parte dos alunos enquanto leitores, corroborando, assim, as constatações de Lopes (1997) citadas anteriormente neste capítulo. Outro trabalho relevante para os estudos de leitura em LE, no Ensino Médio público, é o de Pinhel (2001), o qual traz considerações semelhantes às de Souza (op. cit), ou seja, mais uma vez os resultados apontam para a predominância de uma visão de leitura em que o texto é usado como pretexto para o estudo da gramática.

Apesar da existência desses e de outros estudos sobre o ensino e a aprendizagem de leitura em LE, é possível observar lacunas, especialmente no que tange ao desempenho do aluno como leitor em LE. É dessa constatação que surgiu a vontade de investigar mais detalhadamente a visão de leitura em LE que o aluno da escola pública tem, bem como suas crenças acerca do processo, a fim de desenvolver um trabalho de conscientização e uso de estratégias de aprendizagem como ferramentas que auxiliam na viabilização do processo de leitura em inglês.

Na área de investigação sobre crenças no Brasil, encontram-se trabalhos cujos participantes também são, em sua maioria, professores, como é o caso de Felix (1998). Dentre os estudos que focalizam as crenças de professores, é recorrente encontrarmos professores ainda em sua formação pré-serviço como participantes da pesquisa, como é o caso de Gimenez (1994), Barcelos (1995), Vieira-Abrahão (2004), Vechetini (2005), Silva (2005), dentre outros. Ao fazer o levantamento dessas pesquisas, pude encontrar alguns outros trabalhos os quais incluem, além das crenças de professores, as crenças dos seus respectivos alunos. Dentre esses, destaco o estudo de Rocha (2004), que se preocupou em investigar as crenças de um professor e de seus alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE. Além de Rocha (op. cit), merece destaque o trabalho de Lima (2005), que faz uma análise muito interessante da relação entre as crenças de um professor de inglês e de seus alunos (de 5ª. série do EF) com a motivação para ensinar e aprender inglês em escola pública.

Diante de todas essas referências, percebi que ainda havia uma carência de estudos que investigassem as crenças dos alunos, em especial os de escolas públicas, pois os aprendizes também trazem para a aprendizagem suas próprias crenças, atitudes e objetivos que, por sua vez, influenciam a forma como eles lidam com o processo de ensino e aprendizagem no qual estão inseridos (RICHARDS E LOCKHART, 1994).

A proposta do presente trabalho, a de conscientizar o aluno sobre a existência e o uso das EA, encontra respaldo no trabalho de teóricos da área (COHEN, 1998; O'MALLEY E CHAMOT, 1990; 1994; OXFORD, 1990; 2004). De acordo com Oxford (2004), “as pesquisas têm mostrado, reincidentemente, que o uso consciente e apropriado de tais estratégias está relacionado ao domínio e à proficiência na língua<sup>1</sup>”. O'Malley e Chamot (1994), ressaltam que há a necessidade de expandir a investigação acerca da instrução

---

<sup>1</sup> No original: “Research has repeatedly shown that the conscious, tailored use of such strategies is related to language achievement and proficiency”. (op. cit)

explícita das EA na sala de aula de LE, em especial os trabalhos descritivos e/ou interventivos, com jovens aprendizes.

Moita Lopes (1996) propõe que o ensino das estratégias vá além do fornecimento da informação de que elas existem, tratando de questões em nível sistêmico, esquemático e pragmático. O autor sugere que se trabalhe com questões relacionadas à conscientização do aluno, enquanto leitor, no sentido de levá-lo a refletir sobre seus valores, crenças e projetos políticos na construção do significado do texto, uma vez que a linguagem reflete as relações de poder na sociedade. Tal sugestão constituiu um dos princípios norteadores da elaboração da proposta de atividades implementada na fase de intervenção desta pesquisa.

Ao voltar o foco de atenção para o aluno, este estudo pretendeu contribuir para a formação de aprendizes, e, conseqüentemente, de leitores, mais autônomos. Nessa perspectiva, o ensino de leitura passa a ter um objetivo educacional geral, ou seja,

centra-se na aprendizagem de uma habilidade que é útil para os aprendizes, que podem continuar a aprender em seu próprio meio, e que fornece a possibilidade de aumentar seus limites conceituais, já que, através da leitura em uma LE, pode-se ser exposto a visões diferentes do mundo, de sua própria cultura e de si mesmo como ser humano. (Moita Lopes, 1996, p. 134)

Nas pesquisas nacionais sobre as EA, verifica-se que um dos principais objetivos educacionais que as permeiam é o desenvolvimento da autonomia do aluno, pois como afirma Wenden (1987), pelo uso e conscientização explícita das estratégias, ele pode se tornar mais capaz de auto-direcionar seus esforços, não somente na sala de aula, mas também em outros aspectos de sua vida.

Dentre esses trabalhos, destaco o de Rocha (2002), o qual investigou como as estratégias de compreensão oral são utilizadas entre alunos adultos (universitários, de um curso de Letras), bem sucedidos e mal sucedidos<sup>2</sup>, tendo o inglês como LE. Uma consideração

---

<sup>2</sup> Os termos “bem-sucedidos” e “mal-sucedidos” são empregados pela autora do referido trabalho.

interessante apontada pela autora é o fato de que parece haver diferença significativa entre as estratégias relatadas pelos alunos bem sucedidos e mal sucedidos. De uma maneira geral, ela afirma que os alunos considerados bem sucedidos fazem mais uso de estratégias globais ou sintéticas, ou seja, fazem mais uso de inferências para, juntamente com o insumo e pistas contextualizadas, construir significado (op. cit, p. 168). Já aqueles alunos considerados mal sucedidos, apresentaram o uso de estratégias mais locais e analíticas, isto é, buscam capturar e interpretar cada forma morfológica do insumo, o que revela uma preocupação muito maior em entender palavras isoladas do que frases (op. cit, p. 169). No que tange à *conscientização* das estratégias, os resultados da pesquisa de Rocha (op. cit) apontaram para o fato de que o ensino explícito das estratégias usadas por alunos bem sucedidos melhorou a compreensão oral dos alunos mal sucedidos.

Ainda sobre as pesquisas nacionais consideradas relevantes para este estudo, cito o trabalho de Figueiredo (2003), cujo objetivo foi investigar como se configura, na prática de sala de aula, a conscientização e o uso das EA voltadas para a compreensão e a monitoração da leitura, por alunos de inglês como LE em um curso de Letras. Dentre os resultados obtidos, destaca-se o fato de que há diferenças significativas entre as EA usadas pelos alunos de maior e menor conhecimento lingüístico da LE.

Souza (1999), em sua pesquisa de mestrado, faz um estudo acerca dos modelos mentais implícitos sobre o processo de leitura, também com alunos-professores de um curso de Letras, e as possíveis implicações desses modelos para a leitura de textos acadêmicos em LE. A análise dos dados revelou, dentre outras informações, que os esquemas de conhecimento do leitor estão diretamente relacionados à construção de significados e interpretação do texto. Isso levou a autora a concluir que o leitor que tem uma base de conhecimento mais ampla tem maiores chances de construir uma representação textual mais consistente e coerente.

No que diz respeito à explicitação de estratégias, Souza (op. cit) observa que a instrução explícita das EA parece ser condição necessária para o desenvolvimento de alunos bem sucedidos e autônomos. Dentre as considerações finais do trabalho dessa autora, destaco um aspecto o qual considero de grande importância para a presente pesquisa: a discussão em sala de aula sobre as *crenças* dos alunos em relação ao processo de leitura pode levá-los a uma maior conscientização sobre os modelos mentais que parecem adotar, bem como a um reconhecimento da existência de outros modelos, talvez mais eficazes para processar e interagir com o texto.

Como pode ser observado, a necessidade de se trabalhar com o ensino explícito das EA, trabalho ao qual se propôs esta pesquisa, justifica-se pelo fato de que a explicitação, atrelada ao uso integrado de diferentes EA, pode levar a um aprendizado mais efetivo (OXFORD, 1990). Isso pode ser explicado, de acordo com Oxford (op. cit), pelo fato de que nem todos os aprendizes sabem, automaticamente, quais estratégias funcionam melhor para eles.

A essa justificativa, soma-se o fato deste estudo associar o uso das EA às crenças, assunto ainda muito pouco explorado na literatura nacional. De acordo com Oxford (1990, p. 97), as atitudes e as crenças “têm um profundo efeito sobre as estratégias que os aprendizes escolhem, sendo que as atitudes e crenças negativas geralmente causam o uso empobrecido da estratégia ou a falta de harmonização das mesmas”<sup>3</sup>. Assim, ao investigar a relação existente entre as crenças dos alunos e o uso que fazem das EA, pretendo contribuir para o crescimento desta área de pesquisa a qual se encontra ainda carente de informações concretas e esclarecimentos.

---

<sup>3</sup> No original: “Attitudes and beliefs (...) to have a profound effect on the strategies learners choose, with negative attitudes and beliefs often causing poor strategy use or lack of orchestration of strategies”.

## **Objetivo e perguntas de pesquisa**

O objetivo proposto neste estudo é verificar como se caracteriza a relação entre as crenças dos alunos sobre leitura em LE e o uso das estratégias de aprendizagem (EA) voltadas para a habilidade em questão. Num primeiro momento, o foco de investigação deste estudo está voltado para a identificação das crenças que os alunos têm sobre leitura em LE, bem como das estratégias de leitura usadas. Uma vez verificadas essas crenças e estratégias, passo a implementar uma proposta de atividades cujo objetivo é conscientizar os alunos sobre o uso das EA de leitura. Assim, nesse segundo momento, o foco da pesquisa volta-se para a análise do desempenho dos alunos como leitores em LE ao utilizarem as EA de maneira consciente, e da relação entre suas crenças sobre leitura e suas EA.

Cavalcanti & Moita Lopes (1991) afirmam que o que a pesquisa na sala de aula de línguas pretende é exatamente dar conta da construção do processo de ensino e aprendizagem ao investigar não o que antecede esse processo e o seu resultado, mas os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende. Desse modo, o foco desta pesquisa está voltado para as possíveis transformações apresentadas na prática do aluno ao ler um texto em inglês ao longo da implementação de uma proposta de conscientização e de uso das EA voltadas para a leitura.

Ainda sobre os objetivos da pesquisa em sala de aula, cito Kleiman (1989), a qual discorre sobre o papel do professor de leitura. De acordo com a autora, a compreensão de textos não é algo que pode ser ensinado, uma vez que se trata de um processo cognitivo. Assim, o professor que tenha por objetivo o desenvolvimento da habilidade da leitura em seus alunos, deve “criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo” (op. cit, p. 7). Esse aspecto da natureza dos processos cognitivos tem implicações diretas com este estudo, particularmente com a fase de intervenção, uma vez que, durante a aplicação das

atividades, procurei proporcionar aos alunos oportunidades para que desenvolvessem sua consciência explícita acerca do processo de leitura, bem como das estratégias que o compõem.

Uma vez delimitados esses objetivos, a expectativa é a de poder contribuir direta ou indiretamente para melhorias no ensino de LI, de forma que este trabalho possa motivar alunos e professores que já não mais acreditam, de um modo geral, no sistema público de educação.

Visando alcançar os objetivos acima propostos, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que crenças os alunos têm acerca de leitura em LE?
2. De que maneira a sensibilização para o uso das EA de leitura influi no desempenho dos alunos como leitores em LE?
3. Como as crenças dos alunos se relacionam com as EA por eles utilizadas durante a leitura em LE?

### **Organização da dissertação**

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além da introdução. O capítulo 1 traz a fundamentação teórica que embasa a análise dos dados. O segundo capítulo descreve a metodologia utilizada na coleta de dados e os procedimentos de análise dos mesmos, bem como a descrição da natureza da pesquisa, do contexto e dos participantes.

O capítulo 3 apresenta a análise e a discussão dos dados coletados em ambas as fases da pesquisa, a de diagnóstico e a de intervenção. O quarto capítulo traz as considerações finais acerca deste estudo, bem como sugestões para possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras nesta mesma área de investigação.



# **CAPÍTULO 1**

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir os principais pressupostos teóricos usados como fundamentação necessária para o desenvolvimento da pesquisa.

Em se tratando de um trabalho que investiga a conscientização e o uso das estratégias de aprendizagem voltadas para a leitura em LE, é necessário que se conheçam as principais concepções de leitura encontradas na literatura, as quais encontram-se resenhadas na primeira seção (CARRELL et alii, 1995; CELANI, 1997; CORACINI, 1995; ESKEY, 1995; FAIRCLOUGH, 1989; GOODMAN, 1967, 1995; KATO, 1995; KLEIMAN, 1989; MOITA LOPES, 1996; RUMELHART, 1980, 1984; WIDDOWSON, 1978).

A segunda seção traz uma breve revisão dos estudos vygotskyanos (VYGOTSKY, 1978, 1993), dos quais foi feito um recorte no intuito de estabelecer relações com os propósitos do trabalho. Em seguida, discuto a concepção de leitura na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que se trata de uma pesquisa realizada em escola pública.

As seções subseqüentes apresentam as estratégias de aprendizagem (ANDERSON, 1999; BROWN, 1987; COHEN, 1998; O'MALLEY E CHAMOT, 1990, 1994; OXFORD, 1990; WENDEN, 1986), o papel da metacognição no ensino de LE (ANDERSON, 1999; O'MALLEY & CHAMOT, 1994) e as crenças (BARCELOS, 1995; KALAJA E BARCELOS, 2003; KERN, 1995; NESPOR, 1987; PAJARES, 1992; RICHARDS E LOCKHART, 1994; WENDEN, 1986; WITTROCK, 1986). A última seção é dedicada à discussão da relação entre as crenças dos alunos acerca de leitura em LE e o uso que eles fazem das EA (BARCELOS, 2003; OXFORD, 1990; RICHARDS E LOCKHART, 1994).

## 1.1 Principais concepções de leitura

As investigações acerca do processo de leitura tiveram grande desenvolvimento a partir dos anos 70. Segundo Carrell (1995), os primeiros estudos sobre leitura em segunda língua (L2), mais especificamente em inglês como L2, assumiam uma visão um tanto passiva desse tipo de atividade. Até a década de 70, ler em L2

“era visto, primordialmente, como um processo decodificador de reconstrução do sentido pretendido pelo autor feito através do reconhecimento de letras e palavras impressas, e da construção de um sentido para o texto a partir das unidades textuais menores na “base” (letras e palavras) para unidades cada vez maiores no “topo” (frases e orações)”. (CARRELL, 1995, p. 2)<sup>4</sup>

Nesse modelo de decodificação, o sentido é inerente ao texto, considerado fonte única de sentido, e envolve uma concepção estruturalista, logocêntrica da linguagem (MOITA LOPES, 1996). A leitura é, pois, reduzida a uma habilidade passiva, receptiva (WIDDOWSON, 1978), na qual espera-se que o leitor decodifique o significado de cada palavra, tornando-se, assim, um receptáculo de um saber contido no texto (CORACINI, 1995; NUNES, 1997). O fluxo de informações é visto de um só prisma, isto é, a leitura envolve exclusivamente o processamento de informações do tipo *bottom-up* ou **ascendente** (do texto para o leitor). Tal processamento ascendente, preconizado nos modelos estruturalistas de leitura, faz uso linear e indutivo das informações visuais lingüísticas, e sua abordagem é “composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” (KATO, 1995, p. 50).

Holmes (1981, *apud* CELANI, 1997), analisando essa visão decodificadora de leitura, aponta para os aspectos falhos desses modelos estruturalistas ao afirmar que, se o significado

---

<sup>4</sup> No original: “(...) was viewed primarily as a decoding process of reconstructing the author’s intended meaning via recognizing the printed letters and words, and building up a meaning for a text from the smallest textual units at the ‘bottom’ (letters and words) to larger and larger units at the ‘top’ (phrases and clauses)”.

não depende da contribuição do leitor, o texto é visto como um universo em si, e o sentido é monológico, exato. Sendo assim, no que tange ao ensino-aprendizagem de leitura em LE, teríamos uma situação na qual o ensino parte do que o aluno não sabe e o professor é concebido como fonte de conhecimento e informação de quem o aluno depende.

Assim como Holmes (op. cit), outros teóricos teceram críticas a essa concepção de leitura, como podemos observar nas palavras de Eskey (1973, *apud* CARRELL et. alii, 1995, p.3):

o modelo decodificador era inadequado como um modelo do processo de leitura porque subestimava a contribuição do leitor; ele falhava em reconhecer que os alunos utilizam suas expectativas sobre o texto baseados em seu conhecimento de língua e de como esta funciona.<sup>5</sup>

Fairclough (1989), também posicionando-se contra a visão decodificadora de leitura, aponta para o fato de que ao se admitir que o sentido de um texto seja inerente ou se realize simplesmente por suas propriedades formais, independentemente dos traços extralingüísticos, implica desconsiderar a variabilidade do significado e da própria natureza dos sistemas de significação.

Diante das inadequações desse modelo decodificador, especialistas em leitura em L2 começaram a enxergar a leitura como um processo ativo no qual o leitor em L2 passa a ocupar a posição de processador ativo de informações, ou seja, alguém que faz predições enquanto lida com o texto (CLARKE E SILBERSTEIN, 1977, CLARKE, 1979, MACKAY E MOUNTFORD, 1979 e WIDDOWSON, 1978, 1983, *apud* CARRELL et. alii, 1995, p. 3). Assim, já no final da década de 70, começaram a surgir teorias cujo foco de atenção deslocou-se do texto para o leitor.

---

<sup>5</sup> No original “The decoding model was inadequate as a model of the reading process because it underestimated the contribution of the reader; it failed to recognize that students utilize their expectations about the text based on their knowledge of language and how it works”. (CARRELL et. alii 1995, p. 3)

Nessa perspectiva, como já mencionado, o leitor é participante ativo do processo de leitura, fazendo previsões e processando informações com base em suas experiências anteriores com a língua. Além disso, o conhecimento lingüístico que o leitor já traz consigo (seu “esquema” lingüístico<sup>6</sup>), bem como seu conhecimento prévio acerca do assunto (“esquema” de conteúdo) e da estrutura retórica do texto (“esquema” formal) influem de forma direta na leitura (CARRELL, 1995). Aliás, nessa perspectiva, a aquisição de conhecimento e a compreensão de um texto só é possível a partir da ativação dos esquemas, que são “redes de informação armazenadas no cérebro as quais funcionam como filtros para a informação nova”<sup>7</sup> (ALDERSON, 2000, p. 17). Rumelhart (1980), ao descrever os esquemas como blocos de conhecimentos, elementos fundamentais de que depende todo o processamento de informação, corrobora essa visão de leitura que se apóia na ativação dos esquemas para a efetivação da compreensão de um texto.

Embora seja abstrata e bastante abrangente, a teoria dos esquemas pode servir de base para a compreensão do processo de leitura, pois é uma teoria sobre o conhecimento, ou seja, ela procura descrever como o conhecimento é representado na mente e como essa representação facilita o uso do conhecimento de maneira particular. Esse conhecimento seria, portanto, armazenado em unidades, os esquemas, as quais direcionam o seu próprio uso.

Vê-se, nessa concepção de leitura, que o processamento de informações dá-se, predominantemente, de maneira **descendente** ou *top-down*, ou seja, trata-se de uma abordagem não linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura, da função para a forma (KATO, 1995). Essa visão de leitura que privilegia a ação do leitor teve grande influência dos modelos de aprendizagem da psicologia cognitivista e da psicolingüística, “ciência interdisciplinar que se preocupa com a inter-relação entre pensamento e linguagem” (GOODMAN, 1995, p. 11). Na área específica

---

<sup>6</sup> No original: “schemata” (op. cit.)

<sup>7</sup> No original: “(...) networks of information stored in the brain which act as filters for incoming information”.

da leitura, Smith (1978) e Goodman (1967) são exemplos de teóricos que desenvolveram modelos essencialmente descendentes, nos quais a estratégia de predição, ou adivinhação, é fundamental para uma leitura significativa, a qual ocorre, segundo os autores, porque “a leitura não envolve apenas o *input* visual, mas também informações não-visuais, do universo cognitivo do leitor” (KATO, 1989, p. 80). Aliás, o leitor só é capaz de predizer ou levantar hipóteses sobre o que ele irá encontrar no texto porque há uma interação das pistas visuais com o conhecimento armazenado em sua memória.

Goodman (1967) desenvolveu o *modelo psicolinguístico de leitura*, segundo o qual a leitura é um “jogo psicolinguístico de adivinhações” no qual o leitor seleciona pistas do insumo linguístico (grafofônicas, sintáticas ou semânticas) para reconstruir o sentido do texto. Essas pistas mínimas de linguagem ajudam o leitor a colher amostras, confirmar, corrigir e rejeitar as predições feitas em relação à mensagem (TOTIS, 1995). Goodman (1995, p. 12) define leitura como “processo psicolinguístico no sentido de que se inicia com uma representação da superfície linguística codificada por um escritor e termina com o sentido que o leitor constrói”<sup>8</sup>. Desse modo, haveria uma interação essencial entre língua e pensamento na leitura, na qual o “escritor codifica pensamento como língua e o leitor decodifica língua para o pensamento”<sup>9</sup> (op. cit). Trabalhando nessa mesma linha de pensamento, Smith (1971, *apud* ALDERSON, 2000, p. 17) afirma que

a informação não-visual transcende o texto, e inclui a experiência do leitor com o processo de leitura, conhecimento do contexto do texto, familiaridade com as estruturas e padrões da língua e de tipos de textos específicos, bem como conhecimento geral de mundo e conhecimento específico do assunto em questão.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> No original: “(...) a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs”.

<sup>9</sup> No original: “The writer encodes thought as language and the reader decodes language to thought”.

<sup>10</sup> No original: “(...) non-visual information transcends the text, and includes the reader’s experience with the reading process, knowledge of the context of the text, familiarity with the structures and patterns of the language and of specific text types, as well as generalized knowledge of the world and specific subject matter knowledge”.

Pode-se afirmar que, a despeito das críticas que viria a sofrer, a maior contribuição da teoria psicolinguística de Goodman (op. cit) e de Smith (op.cit) foi terem feito do leitor um participante ativo no processo de leitura, estabelecendo, assim, um “macro modelo desse processo, situando a leitura dentro de um contexto mais amplo de processamento de informações”<sup>11</sup> (CARRELL et. alii, 1995, p. 9).

Essa perspectiva de leitura preconizada pelos modelos psicolinguísticos, a qual superprivilegiava a competência do leitor em detrimento da forma linguística, manteve-se até o início dos anos 80, quando começou a ser questionada por teóricos que apontaram limitações nesse modelo especialmente para leitores não fluentes, como no caso dos aprendizes de língua estrangeira (LE) (ESKEY, 1995; ESKEY E GRABE, 1995). Uma das maiores críticas às teorias psicolinguísticas dos esquemas incide sobre o fato de que elas não levam a definições explícitas ou predições acerca dos processos de compreensão, embora tenham fornecido um grande incentivo às pesquisas sobre os produtos da compreensão de leitores de ambas LM e L2 (ALDERSON, 2000).

Braga e Busnardo (1993) ressaltam que, a partir dessas discussões, a questão da importância do conhecimento linguístico prévio para a compreensão dos textos em LE passa a ser recolocada. Isso deveu-se ao fato de que a confiança excessiva no processamento descendente podia promover construções inadequadas de sentido (CARRELL, 1995). Eskey (1995) compartilha dessa opinião ao afirmar que a boa leitura depende muito mais do conhecimento linguístico do que da metáfora do ‘jogo de adivinhações’ proposta por Goodman (1967), e ainda destaca que a causa mais comum da dependência excessiva do processamento descendente para se chegar à compreensão de um texto é a falta de conhecimento específico das estruturas da LE para se utilizar no momento do processamento de informações.

---

<sup>11</sup> No original: “(...) macro model of the reading process (...) Goodman situates reading within the broader context of information processing”.

Com base nessas constatações e na ampliação das pesquisas sobre esquemas (ADAMS E COLLINS, 1979; RUMELHART, 1980), surge uma nova orientação para os estudos da leitura: a visão *interativa*. Nessa nova perspectiva, ambos os tipos de processamento de informações, ascendentes e descendentes, coexistem de forma integrada e se complementam na leitura, a qual passa a ser vista como um processo dinâmico e interativo, um diálogo estabelecido entre o leitor e o autor, através do texto. Cabe, agora, ao leitor, acionar seus conhecimentos prévios (de mundo e lingüístico) e confrontá-los com os dados do texto para construir significado. Em outras palavras, o leitor deve formular suas idéias, predizer, estabelecer suas hipóteses e buscar confirmação nas marcas lingüísticas, formais do texto.

De acordo com Carrell (1991), a pesquisa acerca da teoria dos esquemas tenta esclarecer que, para que haja leitura eficiente e efetiva (seja ela em LM ou L2), ambas as estratégias descendentes e ascendentes devem operar interativamente. Widdowson já defendia, em 1979, essa visão interativa ao definir leitura como “um processo de combinação da informação textual com a informação que um leitor traz para o texto”<sup>12</sup> (op. cit *apud* GRABE, 1995, p. 56). Assim, a leitura é vista como um tipo de diálogo, uma interação entre o leitor e o texto (CARRELL, 1995; GRABE, 1995).

No que concerne à construção de significado, Alderson (2000) chama a atenção para o fato de que um texto não contém um significado que está sempre lá, esperando para ser descoberto por um leitor capaz. O significado seria, pois, “criado na interação entre um leitor e um texto”<sup>13</sup> (op. cit, p. 6), fato que vem corroborar para uma visão interativa de leitura. Compartilham dessa mesma opinião Halliday (1979) e Widdowson (1978), teóricos que afirmaram ter o texto um *potencial de significado*<sup>14</sup> (grifo meu) o qual só se realiza a partir da ação de leitores, ou seja, durante a leitura.

---

<sup>12</sup> No original: “(...) process of combining textual information with the information a reader brings to a text”.

<sup>13</sup> No original: (...) meaning is created in the interaction between a reader and a text.

<sup>14</sup> No original: “meaning potential”



Para entendermos melhor a maneira como os tipos de processamento se inter-relacionam, faço uso das palavras de Adams e Collins (1979, *apud* KLEIMAN, 1989, p. 67), que argumentam em favor de um modelo interativo de leitura:

processamentos “top-down” e “bottom-up”, deveriam ocorrer em todos os níveis de análise simultaneamente (...). Os dados necessários para usar esquemas de conhecimento são acessíveis através de processamento “bottom-up”; o processamento “top-down” facilita sua compreensão quando eles são antecipados ou quando eles são consistentes com a rede conceitual do leitor. O processamento “bottom-up” assegura que o leitor será sensível a informação nova ou inconsistente com suas hipóteses preditivas do momento sobre o conteúdo do texto; o processamento “top-down” ajuda o leitor a resolver ambigüidades ou a selecionar entre várias possíveis interpretações dos dados.

Essa visão interativa de leitura, a qual não privilegia um tipo de processamento em detrimento ao outro, é defendida por teóricos da área, tais como Cavalcanti (1989), Kato (1995) e Kleiman (1989). As três autoras também defendem a idéia de que o leitor pode usar informações prévias para levantar suas hipóteses, mas é necessário que essas hipóteses sejam confirmadas na estrutura lingüística, caso contrário, a compreensão poderá ficar comprometida. Aliás, o conhecimento lingüístico desempenha um papel central no processamento do texto (KLEIMAN, *op. cit.*). Entende-se por processamento a “atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase” (*op. cit.*, p. 14). Assim, à medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados.

No que diz respeito ao posicionamento do leitor frente ao texto, Kato (*op. cit.*) aponta para a importância do leitor construtor-analisador, ou seja, aquele que faz uso apropriado de ambos os processamentos de informação, os quais são utilizados de modo complementar. A leitura é, portanto, vista como uma interação entre leitor e texto, “sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados lingüísticos, que teriam, entre outras, uma função restritiva em relação ao uso excessivo de predições” (KATO, *op. cit.*, p. 67). Kleiman (*op. cit.*), reforçando esse aspecto interativo da natureza da leitura, afirma que a construção do sentido de um texto só é possível

a partir da interação de diversos níveis de conhecimentos, tais como o lingüístico, o textual e o de mundo.

É interessante notar que não há um único modelo interativo de leitura (GRABE, 1995), mas sim diversos modelos de leitura que procuram explicar a interação de mais de um nível de processamento de informação em contraposição à visão unidirecional de leitura. Um desses modelos contribuiu, parcialmente, para o desenvolvimento desta pesquisa. Trata-se do modelo interativo-compensatório<sup>15</sup> de Stanovich (1980) cuja premissa básica, semelhante aos postulados de Carrell (1995), é o fato de a leitura envolver uma série de processos. Desta feita, o leitor considerado fraco em determinada estratégia pode contar com outros processos para compensar tal “falha”. Conseqüentemente, o bom leitor seria aquele que tivesse um repertório mais amplo de estratégias de compensação para se apoiar durante a leitura. Segundo Grabe (op. cit), os pressupostos de Stanovich (op. cit) contribuíram para o entendimento de muitos resultados complexos de pesquisas acerca do “bom” e do “fraco” leitor<sup>16</sup>. Suas idéias podem ser resumidas da seguinte maneira:

“Um modelo de processamento interativo-compensatório supõe que um padrão é sintetizado com base em informações fornecidas simultaneamente por todas as fontes de conhecimento, e que um processo, em qualquer nível, pode compensar deficiências em qualquer outro nível<sup>17</sup>”. (STANOVICH, 1980, p. 41)

Ao afirmar que o modelo proposto por Stanovich (op. cit) teve contribuição parcial neste estudo, refiro-me ao fato de que não concordo com sua teoria na íntegra. Isso significa que acredito, também, na natureza interativa da leitura, em especial na idéia de que o bom leitor sabe utilizar-se de estratégias diversas de modo a compensar possíveis falhas no processamento de informação e na construção de significados. Todavia, isso não implica,

<sup>15</sup> No original: “interactive-compensatory model”

<sup>16</sup> No original: “good and poor readers”

<sup>17</sup> No original: “a compensatory-interactive model of processing hypothesizes that a pattern is synthesized based on information provided simultaneously from all knowledge sources and that a process at any level can compensate for deficiencies at any other level”.

como afirma Stanovich (op. cit), que o bom leitor utilize um *número* maior de estratégias do que aquele considerado um leitor fraco. O conceito de bom leitor que subjaz a este trabalho está relacionado ao uso apropriado que este leitor faz das estratégias que possui. Em outras palavras, o que diferencia um leitor bem-sucedido daquele considerado não bem-sucedido é o fato de que aquele **sabe** usar as estratégias que tem disponíveis de maneira mais apropriada, enquanto que este “é menos capaz de determinar a conveniência de uma estratégia para uma tarefa específica”<sup>18</sup> (O’MALLEY E CHAMOT, 1994, p. 380).

Observa-se, nessa visão de bom leitor, que a questão da *eficácia* na leitura em LE, extensivo à aprendizagem de LE em geral, está estreitamente ligada ao “conhecimento metacognitivo explícito acerca das características da tarefa e das estratégias apropriadas para a solução da mesma”<sup>19</sup> (op. cit, p. 382).

Na tentativa de estabelecer uma relação entre a teoria e a prática do professor de LE, apóio-me em Braga e Busnardo (1993), as quais chamam a atenção para o fato de que o aluno, na sala de aula de leitura em LE, lê textos para aprender a L-alvo, e não apenas para compreender seu sentido. Para esse aluno, segundo as autoras, a explicitação de questões metalingüísticas e metacognitivas pode ajudar a acelerar o processo de aprendizagem da LE. No caso de leitores iniciantes e falsos iniciantes de LE, como por exemplo, alunos de ensino regular que nunca freqüentaram escolas de idiomas, o pouco (e muitas vezes inadequado) conhecimento prévio das diferentes normas que regem a L-alvo torna insuficiente o apoio pedagógico no processamento descendente isoladamente. Tais aprendizes necessitam, portanto, de orientação para que desenvolvam estratégias que os auxiliem na construção de sentido em ambos os processamentos ascendente e descendente. Aliás, é essa visão interativa de leitura que orienta grande parte do desenvolvimento desta pesquisa pois, como afirma

---

<sup>18</sup> No original: “(...) less able to determine the appropriateness of a strategy for a specific task.”

<sup>19</sup> No original: “(...) explicit metacognitive knowledge about the task characteristics and appropriate strategies for task solution”.

Alderson (2000, p. 20), os modelos mais adequados de leitura são aqueles caracterizados pela “interação entre as pistas textuais e o conhecimento do leitor”<sup>20</sup>.

Braga e Busnardo (1993) sugerem que o professor deve propor atividades que tornem seus alunos mais conscientes acerca da natureza interativa da leitura, ou seja, atividades que mostrem ao aluno a importância tanto do seu conhecimento prévio de mundo como das informações veiculadas pelo texto.

Embora essa visão de leitura que se sustenta nas teorias de esquema seja apropriada do ponto de vista do fluxo da informação e da relevância do conhecimento prévio do leitor, ela não contempla o caráter comunicativo da leitura. Não conceber a leitura como um ato comunicativo significa ignorar o fato de que a linguagem, seja ela oral ou escrita, é usada na interação comunicativa entre os participantes no discurso, ou seja, significa ignorar os aspectos sociais e psico-sociais que a caracterizam (op. cit).

A esse respeito, Widdowson (1984) propõe que a leitura deixe de ser vista como um exercício de análise lingüística, mas sim, como uma interação discursiva entre autor e leitor que ocorre como uma realização de regras lingüísticas na produção do sentido, envolvendo um engajamento baseado na experiência, bem como em aspectos cognitivos dos participantes, os quais estão posicionados social, política, cultural e historicamente. Leitura, nessa acepção de compreensão de discurso, “não inclui necessariamente o reconhecimento do que significam as palavras e frases mas também o reconhecimento da *força* (grifo meu) que elas assumem em associação umas com as outras enquanto elementos de um discurso” (WIDDOWSON, 1978, p. 91). Nessa perspectiva, um texto é concebido como discurso na medida em que é constituído por proposições que se inter-relacionam de maneira significativa de modo a garantir a construção ilocucionária, a qual é inerente a qualquer discurso (texto) coerente (op. cit). Do ponto de vista pedagógico, o que se depreende da visão de leitura proposta por Widdowson (op. cit), é que as aulas de LE devem apresentar o material de leitura em forma de

---

<sup>20</sup> No original: “(...) an *interaction* between textual clues and the reader’s knowledge”.

amostras reais de uso dessa língua de modo a persuadir o aprendiz a tomar aquele(s) texto como uso normal de linguagem, assim como em sua LM. Em outras palavras, deve-se evitar o uso de textos como *veículo de formas gramaticais*, como manifestações de determinados aspectos lingüísticos uma vez que, nesses casos, eles perdem sua força “enquanto discurso no sentido de que lhes falta a dimensão de uso verdadeiro” (op. cit, p. 111).

É essa perspectiva de leitura como ato de comunicação que foi sugerida por Moita Lopes (1996) como uma maneira de complementar o modelo interacionista de leitura sugerido por ele. Ao propor esse modelo com características interacionais, o autor defende a idéia que, na busca do significado, o leitor utiliza sua competência textual ao interagir com o escritor através das pistas lingüísticas que este escolheu incluir no texto. O significado do texto passa a ser visto então como “um processo caracterizado por procedimentos interacionais entre o escritor e o leitor através dos quais seus respectivos esquemas são negociados” (KLEIMAN, 1989, p. 73).

De acordo com esse modelo, o leitor, ao interpretar o discurso, segue as instruções dadas no texto pelo escritor, utilizando dois tipos de conhecimento: o sistêmico (conhecimento de ordem sintática, lexical e semântica) e o esquemático (conhecimento convencional do mundo). Este último incorpora o conhecimento prévio do leitor da área de conteúdo do texto (tal como os esquemas de conteúdo) e o conhecimento que os leitores têm das rotinas de interação lingüística (tal como os esquemas formais). De acordo com Widdowson (1983, *apud* MOITA LOPES, 1996, p. 140), “o conhecimento esquemático é o conhecimento estereotipado que prepara os leitores para a comunicação lingüística”. Assim, é esse tipo de conhecimento que os leitores projetam no texto escrito em ambas as direções ascendentes/descendentes para realizar o texto como discurso de modo que, na sua interpretação, o leitor siga as instruções dadas no texto pelo escritor, utilizando os conhecimentos sistêmico e esquemático.

Verifica-se, portanto, que o ato de ler, no modelo proposto por Moita Lopes (op. cit), caracteriza-se pela interação entre o mundo do leitor e o mundo do escritor, de maneira semelhante a dois interlocutores interagindo entre si quando negociam significado. Essa visão discursiva reconhece a leitura como um ato comunicativo cujos participantes, interlocutores marcados socialmente, interagem em momentos sócio-históricos específicos. Em outras palavras, “ler é se envolver em uma prática social” (op. cit, p. 142). Fairclough (1989) corrobora essa visão ao afirmar que os projetos políticos de escritores e leitores estão em jogo, isto é, a noção de poder é intrínseca aqui.

Um modelo como esse, que tem tal preocupação, contempla, claramente, aspectos mais abrangentes do ato de ler do que aqueles preconizados nas visões interativas. Isso porque, ao considerar que “a leitura não ocorre em um vácuo social” (MOITA LOPES, 1996, p. 144), este modelo também sugere a relevância pedagógica de que é primordial no ensino da leitura o desenvolvimento da consciência crítica de como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade através das quais se defrontam leitores e escritores (FAIRCLOUGH, op. cit).

Embora não faça parte das bases teóricas que dão sustentação a este trabalho, não poderia furtar-me da apresentação da concepção de leitura enquanto processo discursivo, a qual tem suas raízes nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (PÊCHEUX 1990, 1995, 1997 e FOUCAULT, 1996 *apud* MASCIA, 2005, p. 48). Tal visão discursiva tem como um dos seus maiores expoentes, em âmbito nacional, o trabalho de Coracini (1992, 1995). Em linhas gerais, de acordo com essa perspectiva, um texto é “um conjunto amorfo de sinais gráficos, incapazes de reter sentido fora do jogo discursivo” (CORACINI, 1995, p. 17), ou seja, um conjunto de palavras as quais só adquirem significação no momento da enunciação, no caso, da leitura. Sendo assim, não é o texto que determina a leitura, mas sim o

sujeito, como participante de uma determinada formação discursiva, sempre inserido em um determinado contexto ideológico (MASCIA, 2005).

Nessa postura teórica, a cada nova situação de leitura, ou de enunciação, esses sinais gráficos são transformados em sinais lingüístico-textuais dotados de sentido (CORACINI, 1995). Desta feita, os atos de ler, compreender e interpretar estão intimamente ligados à posição enunciativa (op. cit) e, por conseguinte, atrelados – aliás, sem a possibilidade de dissociação – aos diferentes momentos histórico-sociais vivenciados pelo indivíduo-leitor. Existiriam, portanto, tantas leituras de um mesmo texto quantas situações de enunciação pudessem ser concebidas, operadas “pelo sujeito participante de uma formação discursiva, sujeito esse clivado e heterogêneo” (MASCIA, 2005, p. 52), inserido num tempo e espaço socialmente situados.

Refletindo sobre as implicações pedagógicas de todas essas visões de leitura a fim de estabelecer mais efetivamente os pressupostos sobre o processo de leitura em LE que subjazem a este trabalho, retomo as idéias de Kleiman (1989). Segundo a autora, a concepção de leitura como processo interativo refere-se a “dois tipos bastante diferentes de interação na área da leitura” (op. cit, p. 38): em um deles a leitura é um processo interativo pois há uma interação dos níveis de processamento ascendente e descendente; e, no outro, a leitura é um processo interativo pois autor e leitor, enquanto interlocutores, interagem através do texto. Coracini (2005), ao fazer uma revisão teórica das principais concepções de leitura na (pós) modernidade, elabora, de maneira sucinta, todavia completa, uma definição de leitura nos moldes interacionistas da qual lanço mão para apresentar a visão do processo de ler que orienta este estudo:

(...) interação, como o próprio nome indica, a leitura constitui um processo cognitivo que coloca o leitor em frente do autor do texto ou da obra, seja ela de que natureza for, autor que deixaria marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes para o(s) sentido(s) possível(eis) e com o qual o leitor inter-agiria para construir esse(s) sentido(s). (op. cit, p.21)

Convém salientar, ainda, que a noção de interação como interlocução entre dois sujeitos determinados “pelo contexto num processo que se institui na leitura” (KLEIMAN, 1989, p. 39), a qual direcionou a elaboração das atividades que compõem a proposta de intervenção, bem como a análise dos dados, vai ao encontro dos pressupostos sócio-interacionistas que fundamentam a visão de leitura preconizada pelos PCNs (1998), a qual será discutida na seção 1.3.

## **1.2 Contribuições da teoria vygotskyana para o ensino de leitura em LE**

Os pressupostos encontrados na teoria de Vygotsky (1978; 1993), acerca da natureza da linguagem e do pensamento humano, ainda têm grande influência nos estudos que investigam os processos de ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com Vygotsky (op. cit), todos os processos cognitivos têm uma natureza social, ou seja, todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade.

Um dos princípios básicos da teoria vygotskyana é o conceito de "zona de desenvolvimento proximal" (doravante ZPD<sup>21</sup>). A ZPD representa a diferença entre a capacidade do indivíduo de resolver problemas por si próprio e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. Em outras palavras, teríamos uma "zona de desenvolvimento auto-regulada" que abrange todas as funções e atividades que alguém consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa. A ZPD, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que uma pessoa consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Esta pessoa, que intervém de forma não-intrusiva para assistir e orientar o indivíduo, pode ser tanto

---

<sup>21</sup> Do inglês “zone of proximal development” – ZPD.



um adulto (progenitor, professor, responsável) quanto um colega que já tenha desenvolvido pelos menos parte da habilidade requerida.

A idéia da ZPD é de grande relevância em todas as áreas educacionais. Uma implicação importante é a de que o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam (VYGOTSKY, 1978). De acordo com Vygotsky (op. cit), uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio.

Analisando o conceito da ZPD da perspectiva do ensino e aprendizagem de uma LE, pode-se afirmar que os enunciados de um parceiro mais competente (que pode ser um colega ou o próprio professor), auxiliam na construção do significado durante uma interação em sala de aula, por exemplo. Assim, o processo de aprendizagem é caracterizado pela construção de um conhecimento conjunto (entre parceiros) o qual é mediado pela interação social. Durante uma interação em sala de aula, não raras as vezes, acontece a intervenção de alguns alunos que ajudam seus colegas a descobrir pistas sobre o assunto do texto que irão ler e a formular algumas hipóteses que auxiliarão a todos na compreensão. Esse recurso de ajuda mútua, providenciado pelo professor e/ou pelos próprios alunos, aciona esquemas conhecidos para facilitar a compreensão de conceitos mais complexos, ou, eventualmente, conceitos até comuns os quais podem se tornar confusos em função da maneira como se apresentam no texto em questão (KLEIMAN, 1992). Tal processo de mediação (ou andaime), fornecida por parceiros, pode provocar avanços significativos na habilidade de leitura em sala de aula e tornar a tarefa mais participativa com implicações bastante positivas para a aprendizagem. Além disso, oportuniza uma reversão da participação social dos alunos, mais simétrica e, sem dúvida, bastante desejada do ponto de vista pedagógico.

Uma das maiores contribuições dos pressupostos de Vygotsky (1989) para este estudo, advém de suas investigações acerca dos processos mentais, as quais forneceram informações relevantes sobre o processo de conscientização e uso das EA. Destaco, aqui, a visão do papel do professor, direcionadora deste trabalho, que é a de fornecer condições e a mediação necessárias para que o aluno, por intermédio de seu próprio esforço, assuma o controle de sua aprendizagem, ou seja, se aproprie do conhecimento advindo do meio e o transforme em seu próprio, tomando consciência do seu papel ativo no processo.

Vygotsky (op. cit) afirma que o contexto histórico-social subsidia as estruturas do conhecimento que, por sua vez, organizam a utilização do conhecimento. O indivíduo internaliza o conhecimento e através do seu desenvolvimento e aprendizado contínuos encontra na linguagem as formas de expressão dos componentes anteriores. Quanto aos processos mentais superiores que caracterizam o pensamento do indivíduo, e que fazem parte do processo de leitura, temos o controle consciente das ações, a atenção voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato e o comportamento intencional. Tais processos, segundo Vygotsky (op. cit), são mediados por sistemas simbólicos, dos quais a linguagem se destaca como o mais básico de todos, constituindo um instrumento do pensamento que fornece os conceitos e as formas de organização do real, elementos da mediação entre o sujeito e o objeto. Este último, no caso da leitura, seria o texto propriamente dito. Nessa perspectiva vygotskyana, a palavra é, portanto, o instrumento simbólico que o ser humano usa para interagir com o ambiente externo e, no caso da leitura, pode-se afirmar que esta é uma ferramenta que ajuda o indivíduo a interagir com o mundo, havendo assim um processo de internalização de conscientização do conhecimento, do contexto externo para a mente interna (FAIRCLOUGH, 1989).

Partindo-se do pressuposto de que o ser humano é capaz de operar mentalmente sobre o mundo, e de que essa operação é mediada pela linguagem, de acordo com Vygotsky (op.

cit), o homem apresenta reações diferentes face aos acontecimentos, ao mesmo tempo em que pode transformar seus acontecimentos. Nessa perspectiva, o papel da leitura é propiciar, ao indivíduo, a oportunidade de ativar continuamente a rede de conhecimentos (esquemas) já armazenados na memória. Além disso, espera-se que, a cada nova leitura, essa rede seja ampliada com o acréscimo de novos conhecimentos.

Diante dessas considerações, percebe-se que existem três componentes básicos interagindo simultaneamente durante o ato de ler: o contexto sócio-cultural, o homem e a linguagem, os quais configuram um ciclo ativo e evolutivo, atribuindo à leitura uma natureza dinâmica por excelência. A esse respeito, Kleiman (1992) esclarece que o contexto, em constante evolução, fornece cenários, temas, inspiração para as reflexões do homem, para a expressão da filtragem que ele faz desse todo. Essa filtragem, ou seleção, existe pois a leitura ocorre permeada pelos interesses do leitor, pelos valores que ele atribui a determinadas situações, pela sua percepção mais ou menos acurada de detalhes e até pela sua capacidade de reter itens na memória. A autora aponta que, nesse processo dinâmico, o texto escrito, objeto essencial da leitura, desempenha um papel especialmente significativo como veiculador de idéias, como um retrato do mundo letrado, porém exposto, sujeito à intervenção do leitor.

Como se pode depreender, o homem é o elemento-chave, desencadeador da interação e polarizador desse processo dinâmico no qual ele tem a oportunidade de desenvolver sua *capacidade comunicativa* de ler. De acordo com Widdowson (1978, p. 98), capacidades comunicativas são, essencialmente, “maneiras de criar ou recriar discurso em diferentes modalidades”. No caso específico da leitura, essa atividade engloba a inferência das proposições expressas pelas frases que compõem o texto e da interrelação entre as mesmas. Além disso, tal capacidade possibilita ao leitor inferir os atos ilocucionários expressos por essas proposições, conduzindo à “compreensão da força comunicativa dos elementos lingüísticos contextualizados” dentro do texto (op. cit). Essa função ativa do leitor, de (re)

construtor do discurso, preconizada nessa concepção dinâmica da leitura, teve papel fundamental no desenvolvimento da prática de conscientização dos alunos na fase de intervenção deste trabalho, em especial na terceira etapa da proposta interventiva.

### **1.3 A leitura em LE sob a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de línguas trazem uma visão do processo de ensino e aprendizagem calcada nos pressupostos da teoria sócio-interacionista cujo principal expoente é Vygotsky (1978, 1993). De acordo com as idéias vygotskyanas, toda ação humana está situada histórico, social e institucionalmente. Assim, para uma análise psicológica do sujeito, o contexto e a ação seriam indissociáveis, estabelecendo, dessa maneira, a importância dos fatores biológicos, sociais e culturais envolvidos em toda e qualquer ação humana.

No que concerne ao processo de leitura, especificamente, a teoria sócio-interacional concebe a comunicação mediada por um texto escrito para o qual se constrói uma significação segundo o contexto ou a atividade de leitura. Nessa perspectiva, o ato de ler não está voltado apenas para a utilização de determinadas categorias lingüísticas ou para o uso de habilidades cognitivas isoladas. Na verdade, essa visão de leitura demanda, do leitor, a consciência e o controle quanto aos processos cognitivos necessários para que ele possa utilizar recursos lingüísticos e extralingüísticos na interpretação de um texto.

Outro aspecto relevante é o fato que, do ponto de vista sócio-interacional, a compreensão é uma atividade com propósito definido, uma vez que aqueles envolvidos nesse processo estabelecem objetivos quanto à finalidade do ato de compreender no qual estão inseridos - no caso da leitura, ler um jornal, um livro para fins escolares, por exemplo. Observa-se, nesse caso, que a leitura de um texto pode resultar em compreensões diversas por

envolver indivíduos diferentes, com propósitos interacionais nem sempre iguais e conhecimentos de mundo variados (PCN, 1998). Desta feita, os textos têm caráter social não só porque um indivíduo os interpreta de uma maneira própria, em determinada situação social, mas também porque o seu autor o constrói, em seus aspectos formais, fazendo uso de representações sociais e institucionais através de sua interpretação do mundo e de suas próprias experiências.

Como vemos, nos moldes sócio-interacionais, a interpretação de um texto feita pelo leitor não é o único elemento a ser contemplado, uma vez que há o fator do contexto social, ou seja, a situação em que a leitura se realiza (WALLACE, 1992). A esse respeito, Fairclough (1989) afirma que a situação constitui uma das estruturas sociais que determinam as propriedades das interações. De acordo com o autor (op. cit), espera-se que o leitor reconheça, distinga, estabeleça propósitos implícitos ou explícitos para sua leitura procurando relacioná-los ao contexto em que se realiza a leitura. Assim, todos esses fatores determinantes do contexto da leitura devem ser analisados, uma vez que funcionam como mediadores no processo de construção do sentido de um texto.

Para fins de encerramento desta seção, retomo o conceito de leitura como atividade de natureza sócio-interacional que subjaz a este estudo, estabelecendo, assim, relação com as idéias preconizadas pelos PCN (1998). Nessa concepção, o ato de ler é visto como um processo interativo caracterizado por dois tipos de interação: 1) entre os níveis de processamento ascendente e descendente por parte do leitor ao longo da construção de significado e 2) entre autor e leitor enquanto interlocutores determinados “pelo contexto num processo que se institui na leitura” (KLEIMAN, 1989, p. 39). Diante disso, é inevitável concluir que, ao professor que se proponha a trabalhar com textos, cabe a função de desenvolver, nos alunos, a consciência crítica de que a leitura é uma ferramenta que ajuda o

indivíduo a interagir com o mundo (FAIRCLOUGH, 1989), seja ela realizada em LM ou em qualquer LE.

#### **1.4 Estratégias de aprendizagem (EA) de línguas**

Estudos acerca de estratégias de aprendizagem de língua materna (LM) datam de mais de duas décadas, e seus resultados nos trazem evidências consideráveis dos efeitos positivos que a intervenção das estratégias tem sobre a aprendizagem de LM (O'MALLEY E CHAMOT, 1993). Essas pesquisas, as quais investigam a questão da instrução das EA para o desenvolvimento das habilidades em LM, tiveram grande influência sobre os estudos voltados para a aprendizagem de LE, uma vez que muitas das atividades e estratégias características da LM assemelham-se às de uma LE.

Estratégias de aprendizagem de LE ou segunda língua (L2) são, segundo Oxford (1990), ações específicas, passos ou procedimentos dos quais os alunos se utilizam – freqüentemente de forma consciente – para aprimorar seu progresso na compreensão, internalização e utilização da língua em questão. Dessa forma, constituem ferramentas importantes uma vez que permitem, ao aprendiz, envolver-se mais ativamente no seu próprio processo de aprendizagem. Em outras palavras, as EA funcionam como fatores facilitadores desse processo e conduzem os alunos a sua autonomia, além de uma aprendizagem mais significativa. Semelhante à descrição de Oxford (op. cit), Brown (1987) define as estratégias como procedimentos específicos utilizados para a manipulação e o controle de determinadas informações quando se aborda um problema ou uma tarefa. O autor (op. cit, p. 79) acrescenta, ainda, que “cada um de nós tem um grande número de maneiras possíveis para se resolver um

determinado problema e nós escolhemos uma – ou diversas delas – para um dado problema”<sup>22</sup>.

Pesquisas (O’MALLEY et al., 1985 e CHAMOT et al., 1988 *apud* O’MALLEY E CHAMOT, 1990) demonstram que as estratégias fornecem uma base para remediar muitas dificuldades enfrentadas no aprendizado de línguas. O’Malley e Chamot (1990) definem as EA como pensamentos ou procedimentos que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, aprender e reter a nova informação. Tais autores, assim como Oxford (1990) e Wenden (1986), acreditam que as EA podem ser ensinadas, e que esse ensino possibilita ao aluno se conhecer como aprendiz, bem como tornar-se gradativamente independente e responsável pelo seu próprio aprendizado. Além disso, pesquisadores têm sugerido que ensinar os leitores (aprendizes de LE) a como utilizar estratégias específicas de leitura constitui um fator primordial na sala de aula (OXFORD, 1990; COHEN, 1998 e ANDERSON, 1999). Assim, neste trabalho, o termo **estratégias de aprendizagem** é empregado para descrever as estratégias que podem ser ensinadas explicitamente como parte da instrução em um contexto de aprendizagem de segunda língua (O’MALLEY E CHAMOT, 1994).

Uma das principais justificativas para o ensino explícito das EA encontrada na literatura está atrelada à idéia de que tais estratégias contribuem para o “desenvolvimento da habilidade dos alunos de se tornarem aprendizes autônomos ou auto-regulados” (WENDEN, 1991; ZIMMERMAN, 1990 *apud* O’MALLEY E CHAMOT, 1990, p. 372). Oxford (1990, p.1) também argumenta a favor do ensino das EA ressaltando os seguintes aspectos:

- em primeiro lugar, “estratégias são ferramentas para um envolvimento ativo e auto-direcionado, o qual é essencial para o desenvolvimento de competência comunicativa<sup>23</sup>”;

---

<sup>22</sup> No original: “Each of us has a whole host of possible ways to solve a particular problem and we choose one – or several of those in sequence – for a given problem”.

<sup>23</sup> No original: “Strategies are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence”.

- em segundo lugar, “EA apropriadas resultam em maior proficiência e maior autoconfiança<sup>24</sup>” por parte do aprendiz.

O esquema de classificação geral das EA desenvolvido por O’Malley e Chamot (1990)<sup>25</sup> representa um dos principais alicerces que dão sustentação ao presente estudo. De acordo com tal classificação, as estratégias dividem-se em três grupos:

METACOGNITIVAS	COGNITIVAS	SOCIAIS / AFETIVAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ <i>reflexão</i> sobre o processo de aprendizagem;</li> <li>↳ <i>planejamento</i> para organização do discurso;</li> <li>↳ <i>monitoração</i> de compreensão ou produção;</li> <li>↳ <i>atenção seletiva</i>, através da qual é possível identificar e/ou solucionar problemas</li> <li>↳ <i>identificação de problemas</i>, decorrente da monitoração de compreensão</li> <li>↳ <i>auto-avaliação</i> durante e após o término da atividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ <i>organização</i> (agrupamento e classificação de palavras, terminologia ou conceitos de acordo com seus atributos sintáticos e semânticos);</li> <li>↳ <i>inferência contextual</i> (uso do contexto lingüístico para “adivinhar” ou predizer significados desconhecidos);</li> <li>↳ <i>síntese</i> (resumo mental, oral ou escrito das principais idéias do texto lido);</li> <li>↳ <i>transferência</i> (utilização de informações lingüísticas já conhecidas);</li> <li>↳ <i>elaboração</i> (integração de novas idéias à informações conhecidas);</li> <li>↳ <i>imagem</i> (uso de imagens visuais para compreensão e lembrança de nova informação verbal).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ <i>interação</i> (com parceiros e /ou professor);</li> <li>↳ <i>controle afetivo</i> (capacidade de lidar com sentimentos, como a ansiedade, a frustração ou o desânimo, os quais freqüentemente atrapalham a fluidez da leitura, em casos de dificuldade);</li> <li>↳ <i>cooperação</i> (trabalhos em grupo, por exemplo);</li> <li>↳ <i>pedidos e questionamentos</i> (para obtenção de esclarecimentos);</li> <li>↳ <i>fala individual</i> (auto-encorajamento, para reduzir a ansiedade sobre determinadas atividades)</li> </ul>

### Quadro 1: Estratégias de aprendizagem

A partir dessa descrição das EA, podemos visualizar os aspectos que caracterizam cada grupo, a saber:

- estratégias metacognitivas: procedimentos de execução usados para planejar, monitorar e avaliar a tarefa de aprendizagem a ser realizada;

<sup>24</sup> No original: “Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence”.

<sup>25</sup> Oxford (1990) também desenvolveu um estudo completo e abrangente acerca das EA no qual apresenta seu *diagrama do sistema de estratégias* – do inglês “diagram of the strategy system”.



- estratégias cognitivas: concernem à interação com o material a ser aprendido através da manipulação física ou mental do mesmo;
- estratégias sociais e afetivas: envolvem a interação com outras pessoas e/ou o uso do controle afetivo para auxiliar na aprendizagem.

Diante do exposto nesta seção, podemos verificar que a instrução explícita das EA constitui um elemento de grande utilidade no ensino de uma LE, uma vez que o uso consciente dessas estratégias contribui para a formação de aprendizes mais eficientes e autônomos. Assim, a seção subsequente faz uma apresentação das EA voltadas para uma habilidade específica, a de leitura, procurando discutir aspectos relevantes que corroboram a proposta de conscientizar o aluno acerca do uso das mesmas visando ao aprimoramento do desempenho desse aluno como leitor em LE.

#### **1.4.1 As EA de leitura**

Encontramos, na literatura sobre EA, diversos estudos cujo foco está voltado para a investigação das estratégias empregadas na leitura (BROWN, 1987; HOSENFELD, 1977, 1984; MOTTA, 1997; VAN DIJK E KINTSCH, 1983; WENDEN E RUBIN, 1987).

Van Dijk e Kintsch (op. cit) definem estratégias de leitura como qualquer controle deliberado e engenhoso de atividades que dão origem à compreensão de um texto. Concepção muito semelhante a essa é encontrada nos postulados de Brown (op. cit), que afirma que as estratégias de leitura implicam controle planejado e deliberado de atividades que levam à compreensão. O autor, aprofundando seus estudos acerca das EA de leitura, aponta sete atividades metacognitivas desse tipo, a saber:

- explicitação dos objetivos de leitura;
- identificação de aspectos importantes da mensagem;

- alocação de atenção em trechos que são importantes;
- monitoração do comportamento para ver se a compreensão está efetivamente ocorrendo;
- engajamento em revisão e auto-indagação para verificar se o objetivo está sendo (ou foi) atingido;
- tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão;
- recobramento de atenção quando a mente se distrai e faz digressões.

Ao se referir ao **controle planejado e deliberado** de atividades, o autor deixa claro que a questão do uso das estratégias voltadas para a leitura está estreitamente relacionada com a consciência explícita dessas ferramentas, posição também defendida por outros teóricos (ANDERSON, 1999; COHEN, 1998; O'MALLEY E CHAMOT, 1994; OXFORD, 1990). Por conseguinte, em situação de ensino de leitura, é necessário auxiliar o aluno a adquirir o domínio dessas estratégias metacognitivas, quando ele ainda não o tem. É válido ressaltar que essas atividades enumeradas por Brown (op. cit) direcionaram a prática desta pesquisadora ao longo da implementação das atividades que compõem a proposta de intervenção deste estudo.

De acordo com Motta (1997), as EA desenvolvidas para atividades de leitura envolvem tudo aquilo que poderá ser utilizado pelo aluno para facilitar o entendimento e também a organização do conhecimento propiciado pela leitura. Paris, Lipson e Wixon (1983, *apud* MOTTA, 1997) afirmam que o aprendiz poderá superar suas dificuldades na leitura por meio do conhecimento dessas estratégias e do uso da metacognição, isto é, por meio de sua conscientização sobre o processo de aprendizagem. É válido ressaltar, no entanto, que a *escolha* das estratégias a serem ensinadas e trabalhadas em cada atividade de leitura varia de acordo com a dificuldade do texto ou tarefa, com os objetivos propostos na atividade e com os objetivos do próprio leitor.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que, durante uma leitura em LE, as estratégias cognitivas e as metacognitivas são freqüentemente usadas juntas, uma complementando e dando suporte à outra. Aliás, os estudos sobre estratégias em LE indicam que o uso combinado de estratégias tem, geralmente, maior impacto do que o seu uso isolado (GRABE, 1997; O'MALLEY E CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990), fato que procurei ressaltar, para os alunos, durante as aulas da fase de intervenção.

### **1.5 O papel da metacognição no ensino de leitura em LE**

Em um estudo como este, o qual objetiva investigar, de uma maneira geral, o uso consciente das EA, há que se contemplar a questão da metacognição, uma vez que o conhecimento metacognitivo constitui um elemento essencial na aprendizagem auto-regulada (PARIS E WINOGRAD, 1990; ZIMMERMAN, 1990 *apud* O'MALLEY E CHAMOT, 1994). Segundo Anderson (1999), metacognição pode ser definida, simplesmente, como “pensar sobre como pensar”. Aprendizes que estão metacognitivamente cientes sabem o que fazer quando eles não sabem o que fazer, ou seja, eles têm estratégias para descobrir ou compreender o que precisam fazer. Nesse sentido, a metacognição está estreitamente ligada ao controle deliberado e consciente das ações cognitivas do indivíduo (Brown, 1983), e pode ser considerada como “fator essencial na determinação da efetividade dos esforços de um indivíduo para aprender uma outra língua<sup>26</sup>” (O'MALLEY E CHAMOT, 1994, p. 372).

Arelado ao conhecimento metacognitivo, o qual inclui a consciência das exigências de uma determinada tarefa bem como das estratégias apropriadas para a realização da mesma, está o controle de alguns processos de execução cruciais para o aprendizado os quais incluem o planejamento, a monitoração e a avaliação da tarefa a ser realizada (O'MALLEY E

---

<sup>26</sup> No original: “(...) major factor in determining the effectiveness of individuals' attempts to learn another language”. (op. cit.)

CHAMOT, op. cit.). Brown (op. cit) enumera processos semelhantes aos apontados por O'Malley e Chamot (op. cit) ao afirmar que, prever, verificar, monitorar, testar a realidade, bem como coordenar e controlar tentativas deliberadas para estudar, aprender ou resolver problemas, são habilidades de metacognição, características básicas de pensar numa ampla área de situações de aprendizagem, incluindo-se aí uma leitura eficiente. Assim, o uso das estratégias metacognitivas desencadeia o pensamento do indivíduo e pode levá-lo a um aprendizado mais profundo e a um desempenho melhorado, especialmente entre aqueles aprendizes que estão “lutando” para aprender uma LE.

Entender e controlar os processos cognitivos, de acordo com Anderson (1999), correspondem a habilidades essenciais as quais professores podem ajudar aprendizes de LE a desenvolver. É importante, portanto, que eles ensinem a seus alunos as habilidades metacognitivas que, como visto anteriormente, os permitem planejar, controlar e avaliar seu próprio aprendizado. A habilidade metacognitiva de selecionar e empregar determinadas estratégias num dado contexto para um propósito específico significa que o aprendiz pode pensar e tomar decisões conscientes acerca do processo de aprendizagem (op. cit.).

Encontramos na literatura (CHAMOT E O'MALLEY, 1993; ROBBINS, 1993) resultados advindos de estudos diversos os quais evidenciam a estreita relação existente entre as EA e a metacognição. O'Malley e Chamot (1994, p. 386), fazendo uma revisão de pesquisas acerca de EA, apontam que

(...) a instrução das estratégias pode ser mais efetivamente implementada a partir do encorajamento da consciência metacognitiva acerca das relações entre as estratégias, as atividades nas quais elas podem ser aplicadas e o resultado da aprendizagem<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> No original: “(...) strategy instruction can be most effectively implemented by encouraging metacognitive awareness of the linkage among strategies, the tasks on which they can be applied, and learning outcomes”. (O'Malley & Chamot, op.cit)

Esses mesmos autores (op. cit) chamam a atenção para o fato de que, através da instrução direta e da consciência metacognitiva, o aprendiz pode superar a dificuldade de se transferir o uso das EA para uma nova situação de ensino, o que contribui para a aquisição da autonomia na aprendizagem.

De acordo com Anderson (1999), a metacognição combina diversos processos de raciocínio e reflexão, os quais podem ser divididos em 5 componentes principais, a saber: (1) preparação e planejamento da aprendizagem, (2) seleção e uso das estratégias de aprendizagem, (3) monitoração do uso dessas estratégias, (4) combinação de estratégias diversas e (5) avaliação do uso das EA e da aprendizagem. Segundo o autor, é recomendável que o professor que tencione desenvolver um trabalho com as EA integre todos esses componentes ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, a proposta de conscientização e uso das EA sugerida neste estudo foi elaborada e aplicada de modo a contemplar todos esses aspectos estabelecidos por Anderson (op. cit), a fim de que se assegurasse maior efetividade na construção da consciência metacognitiva nos alunos envolvidos.

## **1.6 Crenças**

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

Wenden (1986), que investigou as crenças dos aprendizes sobre aprendizagem de línguas, define crenças como opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir desses aprendizes. Para Sigel (1985, *apud* PAJARES, 1992, p.313), crenças são “construções mentais de experiência- freqüentemente condensadas e integradas aos esquemas ou conceitos”, as quais são tomadas por verdadeiras e guiam o comportamento<sup>28</sup>. Uma outra definição para o termo pode ser encontrada em Harvey (1986, *apud* PAJARES, 1992, p.313), segundo o qual crença é uma representação que um indivíduo tem da realidade, que tem validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar pensamento e comportamento<sup>29</sup>.

A partir dessas definições, pode-se inferir que o homem cria a verdade em seu discurso e faz com que esse discurso torne-se verdade por meio de suas ações. Sob essa perspectiva, crença é concebida como a criação mental da verdade, intimamente relacionada com as ações realizadas que tornam verdade aquilo em que o homem acredita.

Nessa mesma linha de pensamento, Scheib (1970) define crenças como julgamentos internos que as pessoas fazem acerca da realidade externa. De acordo com o autor (*op. cit.*), as crenças são formadas pela interação entre estruturas implícitas (fator cognitivo) e as demandas situacionais. Por conseguinte, uma crença nunca é isenta das influências sociais.

De acordo com Rockeach (1968, *apud* PAJARES, 1992, p. 18), para quem crença é qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida do que uma pessoa diz ou faz, valores e atitudes são subestruturas das crenças. As atitudes estão conectadas às crenças e os valores são formados a partir dessas conexões. Tais valores, na concepção do autor, mantêm as atitudes, interpretam as informações e determinam o comportamento, funcionando, portanto, como uma espécie de filtro da realidade. Nessa perspectiva, pode-se afirmar, em

---

<sup>28</sup> No original “mental constructions of experience- often condensed and integrated into schemata or concepts that are held to be true and that guide behavior”.

<sup>29</sup> No original “an individual’s representation of reality that has enough validity, truth, or credibility to guide thought and behavior”.

linhas gerais, que as crenças determinam a aprendizagem, direcionam os questionamentos, organizam e definem as novas informações.

Na tentativa de estabelecer relações entre os principais pressupostos teóricos apresentados e discutidos nesta seção, notei que Scheib (op. cit), assim como Rockeach (op. cit), também se vale dos conceitos de valores e atitudes (por ele denominado *comportamento*) para explicar as crenças. De acordo com Scheib (op. cit, p. 1),

“o que uma pessoa faz (seu comportamento) depende do que ele quer (seus valores) e do que ele considera como verdadeiro ou provável (suas crenças) sobre si mesmo e sobre o mundo (sua ecologia psicológica)<sup>30</sup>”.

Barcelos (1995) analisa as crenças como elementos que compõem a cultura de aprender línguas. De acordo com a autora, tal cultura corresponde ao conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) do aprendiz, composto por crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre *como* se aprende línguas. Um dos aspectos mais relevantes dos achados de Barcelos (op. cit), para este estudo, reside no fato de que esse conhecimento do aprendiz é baseado em suas experiências educacionais anteriores, nas leituras (prévias e/ou atuais) sobre aprendizagem de línguas e no contato com outras pessoas tais como a família, amigos, parentes, professores e outros.

Embora haja definições variadas para o termo, é possível encontrarmos aspectos comuns que permeiam teorias diversas e que têm grande relevância para este estudo: *as crenças dos indivíduos afetam fortemente seu comportamento* (grifo meu) (ABELSON, 1979; CLARK E PETERSON, 1986; ERNEST, 1989; GOODMAN, 1988; LEWIS, 1990; NESPOR, 1978; ROCKEACH, 1968, *apud* PAJARES, 1992, p.326). Logo, as crenças que os alunos têm sobre a aprendizagem de línguas podem influenciar a utilização das estratégias de aprendizagem ao longo do processo de aquisição de uma LE (ABRAHAM E VANN, 1987;

---

<sup>30</sup> No original: What a person does (his behavior) depends upon what he wants (his values) and what he considers to be true or likely (his beliefs) about himself and the world (his psychological ecology).

ERLBAUM, BERG E DODD, 1993; RILEY, 1997; YANG, 1992, *apud* KALAJA E BARCELOS 2003; WITTROCK, 1986).

Isso significa que, como ressaltado por Kern (1995), o entendimento do sistema de crenças que professores e alunos desenvolvem e trazem para o contexto de sala de aula é particularmente importante para compreendermos o processo de ensino e aprendizagem de LE. Nesse sentido, as crenças acabam por afetar nossa percepção sobre vários aspectos desse processo, como por exemplo, *o quê e como* o professor de línguas deve ensinar.

Muitas das crenças dos alunos sobre aprendizagem de línguas são originadas a partir de suas experiências escolares anteriores onde o professor geralmente atua conforme a sua visão a respeito de como ensinar e aprender uma LE (MALAMAH-THOMAS, 1987, *apud* CONSOLO, 1997, p. 24). Em contextos onde há a predominância de uma prática tradicional de ensino e aprendizagem, por exemplo, cabe ao professor gerenciar as ações, determinando todo o percurso do processo. Assim, ao agir guiado pelas suas próprias crenças, o professor influencia a maneira como seus alunos irão construir seus próprios conceitos de ensinar e aprender línguas.

No que concerne a sua natureza, teóricos geralmente concordam que as crenças são criadas através de um processo de aculturação e construção social (PAJARES, 1992). De acordo com Van Fleet (1979, *apud* PAJARES, 1992, p.316), há três componentes envolvidos nesse processo: aculturação, educação e instrução<sup>31</sup>. O primeiro refere-se ao processo de aprendizagem incidental pelo qual as pessoas passam ao longo da vida e que inclui assimilação (através da observação individual), participação e imitação de elementos culturais presentes em seu mundo pessoal. Educação corresponde ao aprendizado direcionado e propositado, formal ou informal, cujo propósito é aproximar o comportamento às demandas

---

<sup>31</sup> no original “*enculturation, education and schooling*”



culturais. O terceiro componente, a instrução, é o processo específico de ensino e aprendizagem que acontece fora de casa.

Se traçarmos um paralelo entre esses pressupostos de Van Fleet (op.cit.) e as idéias de Richards e Lockhart (1994) acerca da natureza das crenças, veremos que há, ao menos, um aspecto comum: construímos crenças ao longo do tempo, durante nossa interação com aspectos do contexto social do qual fazemos parte (RICHARDS E LOCKHART, op.cit.). Essas crenças teriam dimensões tanto subjetivas como objetivas e, por isso, podemos afirmar que elas se originam de aspectos de ordem cognitiva, afetiva e/ou social. Logo, é certo dizer que as crenças de aprendizes são parte da construção de suas próprias experiências (DEWEY, 1938; KALAJA, 1995; BARCELOS, 2000, *apud* BARCELOS, 2003, p. 39), fato que vem reforçar a natureza *contextual* das crenças (BARCELOS, 2003).

A partir de todas essas considerações, depreendemos que, apesar de cada membro de uma determinada comunidade ter seu próprio grupo de crenças, construídas socialmente a partir de experiências individuais, o ser humano tende a ter crenças comuns (GERALDINI, 1995), pois é membro de uma sociedade e faz parte de um grupo de indivíduos que interagem e realizam suas atividades em torno de objetivos afins.

Um último aspecto a ser comentado, o qual também de grande contribuição para esta pesquisa, diz respeito à dinamicidade da natureza das crenças. Diversos autores advogam a favor da idéia de que as crenças são de natureza dinâmica, posto que estão sempre ligadas a determinados contextos e às interações que ocorrem nessas situações (BARCELOS, 2000, 2003; NESPOR, 1987; WENDEN, 1999). Além disso, se tomarmos como verdade a definição de crenças como “conceitos construídos dinâmico e socialmente<sup>32</sup>”, como é o caso deste trabalho, será inevitável admitir que elas são passíveis de alterações.

---

<sup>32</sup> No original: “(...) dynamic and socially constructed concepts (...)” (KALAJA, 1995, p. 196, *apud* BARCELOS, 2003, p. 11)

Apesar de poder ser questionada, uma crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas pode se modificar na medida em que novas crenças são disponibilizadas para substituir a(s) anterior(es). Assim, se forem reconhecidas de forma reflexiva, novas crenças podem ser incorporadas ao sistema de crenças do indivíduo, ao longo de sua vida (NESPOR, 1987). Aliás, essa possibilidade de alteração e/ou substituição é inerente ao sistema de crenças quando essas são concebidas como “parte das construções das experiências dos aprendizes<sup>33</sup>”, ou seja, atreladas aos mais diversos contextos nos quais o indivíduo pode se inserir ao longo de sua vida, num processo dinâmico e social.

Por fim, com a finalidade de apresentar de maneira mais sistematizada a concepção de crenças que subjaz a este estudo, retomo algumas idéias discutidas ao longo desta seção. Crenças, neste trabalho, são concebidas como construtos (ou formas de pensamento) de ordem cognitiva e social, gerados a partir de nossas próprias experiências (DEWEY, 1933, *apud* BARCELOS, 2003, p. 10; BARCELOS, 2003). As crenças têm, portanto, natureza cognitiva e sócio-cultural, uma vez que se originam, são alteradas ou até substituídas a partir da interação de um indivíduo com outro e com o meio (BARCELOS, 1995). Quanto à aprendizagem de línguas, existe uma estreita relação entre as crenças dos alunos e o seu comportamento no tocante à forma com que eles conceituam e interpretam a aprendizagem (RICHARDS E LOCKHART, 1994) e às EA que eles usam (WITTRUCK, 1986).

Na próxima seção, apresento uma discussão mais detalhada acerca dessa relação crenças-comportamento dos aprendizes de LE, em especial da influência mútua que caracteriza a relação crenças-EA.

---

<sup>33</sup> No original: “(...) part of learners’ constructions of their experiences”. (DEWEY, 1938; KALAJA, 1995; BARCELOS, 2000, *apud* HOSENFELD, 2003, P. 39)

### 1.6.1 Crenças de alunos e as EA de leitura: reflexões sobre essa relação

Estudos que investigam as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas são cada vez mais recorrentes na literatura dessa área devido ao papel de grande importância que essas crenças desempenham em ambos os processos. Todavia, é notório o maior número de trabalhos que se preocupam em analisar as crenças que os **professores** têm acerca do processo de ensino e aprendizagem, como mencionado na introdução desta pesquisa. Assim, esta seção tem por objetivo discutir a relevância das crenças que os *alunos* trazem para a sala de aula de línguas, procurando estabelecer uma relação entre elas e o uso das EA de leitura.

Segundo Richards e Lockhart (1994), os alunos, assim como os professores, também trazem para a aprendizagem suas próprias crenças, objetivos, atitudes e decisões que, por sua vez, influenciam a forma como lidam com o processo no qual estão inseridos. Aliás, segundo Barcelos (2003), diversos estudos sugerem que essa influência permeia o comportamento dos alunos em dois aspectos: a) como eles conceituam e interpretam a aprendizagem e b) a escolha e o uso das EA. Desta feita, quanto mais informados o professor estiver sobre as crenças de seus alunos, tanto maiores serão as chances de sucesso de qualquer intervenção nas aulas de LE.

O sistema de crenças dos alunos abrange uma ampla gama de temas e pode influir na sua motivação para aprender, suas expectativas acerca da aprendizagem de uma LE, suas percepções sobre o que consideram fácil ou difícil em língua, bem como o tipo de estratégias de aprendizagem que utilizam.

A esse respeito, Oxford (1990) também afirma que diversas pesquisas apontam para a estreita relação entre as crenças dos alunos e o uso que fazem das EA. De acordo com a autora (op. cit, p. 97), as atitudes e as crenças “têm um profundo efeito sobre as estratégias que os aprendizes escolhem, sendo que as atitudes e crenças negativas geralmente causam o uso

empobrecido da estratégia ou a falta de harmonização das mesmas”<sup>34</sup>. Complementando essa idéia, Oxford & Crookall (1989) indicam que o ensino de EA voltadas para o ensino e aprendizagem de uma LE deve ser baseado nas atitudes, crenças e necessidades dos alunos, uma vez que suas crenças e ações são inter-conectadas.

É importante esclarecer que, ao destacar a influência que as crenças exercem sobre a escolha das EA, não pretendo caracterizar tal relação como unidirecional, uma vez que se trata de um processo recíproco (BARCELOS, 2003). Nessa perspectiva, na qual, aliás, encontra-se apoiada esta investigação, não somente as crenças direcionam as ações, mas as ações e reflexões acerca de novas experiências podem levar à mudanças ou até mesmo criar outras crenças. Isso nos permite concluir que, como sugerido por Barcelos (op. cit), os estudos sobre crenças acerca de ensino e aprendizagem de línguas devem ser conduzidos a partir de uma abordagem *interativa*, ou seja, numa perspectiva “onde crenças e ações estão interconectadas e inter-relacionadas umas com as outras”<sup>35</sup> (BARCELOS, 2003, p. 28). Neste capítulo, apresentei a fundamentação teórica da pesquisa. Num primeiro momento, discuti as diversas concepções de leitura procurando apontar, em cada uma delas, aspectos positivos e negativos.

Em seguida, apresentei a visão de leitura preconizada pelos PCN, bem como os principais pressupostos da teoria vygotskyana que fundamentam os referidos documentos. Posteriormente, foram apresentadas as EA e a importância da metacognição no ensino de LE. Por fim, elaborei uma resenha acerca das crenças, seguida de uma reflexão estabelecendo relações entre as crenças dos alunos e as EA das quais eles fazem uso.

O próximo capítulo traz a metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa.

---

<sup>34</sup> No original: “Attitudes and beliefs (...) to have a profound effect on the strategies learners choose, with negative attitudes and beliefs often causing poor strategy use or lack of orchestration of strategies”.

<sup>35</sup> No original: “where beliefs and actions interconnect and interrelate with each other”.

## **CAPÍTULO 2**

# **METODOLOGIA DA PESQUISA**

O objetivo deste capítulo é o de descrever a metodologia empregada neste estudo, caracterizando, dessa forma, o contexto e os participantes da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados e a natureza das duas fases que compõem esta investigação (fase de diagnóstico e de intervenção).

## **2.1 Natureza da pesquisa**

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa qualitativa, dividida em duas fases - de diagnóstico e de intervenção-, de naturezas etnográfica e intervencionista, respectivamente. As características e especificidades de cada fase são discutidas na próxima seção. Classificá-la como etnográfica significa dizer que seu foco está voltado para o processo de uso da linguagem e para os significados e interpretações produzidos pelos participantes de seu contexto (MOITA LOPES, 1996).

Van Lier (1988) afirma que a pesquisa intervencionista e a etnografia da sala de aula podem ser combinadas, ou com estágios sucessivos da pesquisa (como no caso deste estudo) ou como atividades de pesquisas paralelas ou integradas. Além disso, ambas assemelham-se em sua natureza exploratória e em considerar a visão dos participantes para uma melhor compreensão do fenômeno investigado.

No que concerne aos métodos de investigação, caracteriza-se como um estudo de campo, no qual “estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes, buscando o aprofundamento das questões propostas” (GIL, 1999, p. 72).

Além disso, essa pesquisa visa à *descoberta*, ou seja, o quadro teórico inicial serve como uma estrutura básica a partir da qual novos aspectos podem ser detectados, novos

elementos ou dimensões podem ser acrescentados na medida em que o estudo avance. Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o planejamento do estudo de campo apresenta maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa (GIL, 1999, p. 72). Essa questão da flexibilidade pode ser observada na elaboração das atividades que compõem a proposta de intervenção, uma vez que procurei incorporar, em minha proposta inicial, atividades que fossem ao encontro das necessidades que foram surgindo ao longo da fase de intervenção.

## 2.2 Contexto e participantes da pesquisa

Esta investigação foi desenvolvida em uma escola pública, em uma cidade de médio porte no interior do estado de São Paulo, localizada em um bairro de classe média-baixa, próximo ao centro da cidade. Trata-se de uma das maiores escolas da cidade no que concerne ao número de alunos: aproximadamente 1.200. O grupo participante da pesquisa foi composto de 40 (quarenta) alunos, de 14 a 16 anos, da primeira série do ensino médio, do período da manhã, dos quais quatro foram selecionados para ocupar a posição de informantes focais (IF).

É importante destacar o critério adotado para a seleção desses informantes focais. Logo no início da fase de diagnóstico apliquei um questionário (v. anexo 01) a todos os alunos da sala com o objetivo de coletar informações gerais acerca dos hábitos, preferências e crenças dos mesmos no que se refere à leitura (tanto em língua materna como em língua estrangeira). A partir das respostas fornecidas pelos alunos, eu os dividi em dois grupos - os que haviam declarado **gostar** de ler, e os que haviam declarado **não gostar** de ler. Então, selecionei, propositadamente, dois alunos de cada grupo, seleção essa que teve como base apenas o conteúdo das respostas desses quatro questionários, uma vez que a identificação dos alunos não havia sido solicitada até então. Havia, no entanto, uma última questão a ser

resolvida: saber se esses alunos selecionados aceitariam ocupar a posição de IF, uma vez que isso exigiria deles mais tempo e maior dedicação que os demais da sala. Consultei-os, individualmente, esclarecendo todas as dúvidas que eles tinham em relação à sua participação na pesquisa, e detalhei os tipos de instrumentos de coleta de dados a que eles teriam que se submeter (entrevistas gravadas em áudio e sessões de protocolo). A aceitação foi imediata, e confesso que pude notar um grande entusiasmo dos participantes em relação a essa nova experiência.

### **2.3 As fases de desenvolvimento da pesquisa**

O período destinado à coleta de dados (primeiro e segundo semestres letivos de 2004, início do primeiro semestre de 2005) dividiu-se em duas fases principais:

- fase de diagnóstico, durante a qual a pesquisadora ocupou a posição de observadora, fazendo uso da observação direta não-estruturada e dos demais instrumentos de coleta de dados descritos no subitem 2.4.;
- fase de intervenção, durante a qual a pesquisadora implementou as atividades voltadas para a conscientização e uso das EA, sendo que a professora responsável pela disciplina apenas permaneceu na sala, sem nenhuma participação direta nas aulas.

Passo, então, a detalhar cada uma dessas fases.

#### **2.3.1 Fase de diagnóstico**

Esta fase da pesquisa, desenvolvida ao longo de todo o primeiro semestre letivo de 2004, tem características de um estudo etnográfico, uma vez que se configura como um trabalho observacional de um contexto em particular (SILVERMAN, 2000). Além disso, a investigação realizada nesse período tem seu foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos (MOITA LOPES, 1996),



ou seja, há a “preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêm a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (ANDRÉ, 2000, p. 29). Assim como Moita Lopes e André (op. cit.), Erickson (1986, p. 46) também define o foco desse tipo de pesquisa como a “explicação em termos de significado e entendimento daqueles que estão sendo investigados”.

No caso deste estudo, minha preocupação, neste período, era a de identificar as crenças dos alunos sobre leitura em LE (objetivo almejado pela primeira pergunta de pesquisa), bem como informações sobre as estratégias usadas por eles durante a leitura em LE. Ênfase, novamente, que este trabalho teve seu foco voltado inteiramente para os alunos e, por conseguinte, a visão da professora não é contemplada na análise dos dados.

Os instrumentos de pesquisa utilizados em ambas as fases são discutidos detalhadamente na seção sobre os instrumentos de coleta dos dados.

### **2.3.1.1 A importância da observação na etnografia**

A observação seguida de registro escrito é uma técnica clássica usada na abordagem qualitativa, especialmente na pesquisa de natureza etnográfica (DAY, 1990). O que uma etnografia de sala de aula objetiva é “captar a essência ou o espírito do que estava acontecendo durante a presença do observador, e ela é especialmente útil quando o observador quer captar uma figura ampla de uma lição e não focar algum aspecto particular dela”<sup>36</sup> (op. cit, p. 44).

Sendo assim, durante esta fase da pesquisa, a minha posição, enquanto pesquisadora, foi a de observadora, fazendo uso de uma observação direta não-estruturada. Isso significa

---

<sup>36</sup> No original: “(...) to capture the essence or spirit of what was going on during the observer’s presence, and is especially useful when the observer wants to capture a broad picture of a lesson rather than focus on a particular aspect of it”. (Day, 1990, p. 44)

que não houve categorias pré-estabelecidas ou qualquer rigor nas anotações, ou seja, procurei registrar, em minhas notas de campo, quaisquer acontecimentos nas aulas que pudessem, posteriormente, revelar algo de relevante para a análise dos dados. É válido destacar que uma das vantagens dessa técnica observacional é o fato dela “fornecer mais informações sobre o contexto social da sala de aula, o que pode ser útil na interpretação de comportamento”<sup>37</sup> (DAY, 1990, p. 44).

### **2.3.2 Fase de intervenção**

A fase de intervenção constitui, sem dúvida, a essência desta investigação, uma vez que é durante este período que implemento uma proposta de atividades voltadas para a conscientização e uso das estratégias de aprendizagem (EA) de leitura. Para que isso fosse possível, a professora responsável pela disciplina passou a ceder uma de suas duas aulas semanais (com duração de 50 minutos cada) com o grupo participante da pesquisa, ou seja, ela deu continuidade ao seu programa regular de aulas (às terças-feiras) e eu passei a implementar as atividades com os alunos (às quartas-feiras). A próxima seção tem por objetivo descrever como se deu a elaboração e a implementação da proposta de conscientização e uso das EA de leitura.

#### **2.3.2.1 Descrição da proposta**

A proposta de intervenção que caracteriza a segunda fase desta pesquisa foi dividida em três momentos, cada qual composto por três atividades diferentes. A implementação teve

---

<sup>37</sup> No original: “(...) it provides more information about the social context of the classroom, which may be useful in interpreting behavior”. (op. cit.)

início em setembro de 2004 e foi interrompida em dezembro do mesmo ano, em função do término do ano letivo, e retomada em março de 2005, com o mesmo grupo de alunos. Todas as atividades, implementadas pela pesquisadora, tiveram duração de duas horas-aula cada, totalizando, assim, dezoito horas-aula de implementação em sala de aula.

Ao final de cada momento, os quatro informantes focais eram solicitados a realizar uma sessão de protocolo verbal, feita individualmente. O objetivo dessas sessões, como já mencionado, era verificar de quais estratégias os alunos se utilizavam para realizar uma leitura em LE, e ainda, verificar possíveis alterações no conjunto de estratégias que cada um empregava para solucionar problemas durante a leitura em inglês. Desse modo, ao final da intervenção, poderia ter o registro das reações e atitudes dos alunos frente à leitura em diversos momentos do *processo* de conscientização das EA.

No que concerne à natureza das atividades elaboradas, pode-se dizer que procurei seguir uma trajetória progressiva em termos de níveis de compreensão. Kintsch e van Dijk (1978, *apud* ALDERSON, 2000, p. 9) fazem uma distinção entre esses níveis denominando **micro-processos** aqueles que envolvem a compreensão local, o reconhecimento, por exemplo, de palavras e/ou frase isoladas dentro de um texto. Já a compreensão global do texto, bem como sua organização e a relação entre as idéias (frase e parágrafos), fazem parte dos **macro-processos**. É relevante esclarecer, no entanto, que, ao longo da implementação das atividades, esses processos não foram apresentados como “passos” independentes, uma vez que acredito na inter-relação e na complementação mútua desses níveis de compreensão. Além disso, objetivei mostrar aos alunos que o processo de leitura, além de ocorrer em diversos níveis, envolve a interação de diferentes fontes de conhecimento (CAVALCANTI, 1989).

O quadro 2 traz um esboço da organização da proposta interventiva:

**1º momento: foco no conhecimento prévio do aluno e na formação das palavras**

- **atividade 1:** dedução do sentido de palavras desconhecidas a partir do sentido geral do texto (estratégia cognitiva de vocabulário)
- **atividade 2:** diferentes tipos de texto/busca de informações gerais e específicas (estratégias cognitivas de compreensão)
- **atividade 3:** formação das palavras (prefixos e sufixos- estratégia cognitiva de vocabulário)

**2º momento: foco em elementos de coesão (nível da sentença)**

- **atividade 1:** referência contextual (função referencial dos pronomes)
- **atividade 2:** conectivos (1ª parte: familiarização com as conjunções)
- **atividade 3:** conectivos (2ª parte: reflexão sobre o uso – função – dos conectivos para a articulação de idéias entre as frase de um texto)

**3º momento: foco em elementos do discurso**

- **atividade 1:** palavras- chave e idéias principais dos parágrafos
- **atividade 2:** elementos de coesão e coerência (articulação das idéias entre os parágrafos)
- **atividade 3:** elementos de coesão e coerência (aspecto argumentativo)

**Quadro 2: Divisão das atividades que compõem a proposta interventiva.**

Como pôde ser observado, as atividades foram agrupadas de modo a contemplar três níveis distintos de leitura, partindo de aspectos mais pontuais (por exemplo, a formação de palavras e o reconhecimento dos cognatos), passando pelo nível da frase (por exemplo, elementos de referência e conectivos), chegando ao nível do discurso (por exemplo, identificação das idéias principais do texto e a articulação entre os parágrafos).

Para que o leitor deste trabalho tenha uma visão completa e detalhada de *como* as aulas da fase de intervenção foram conduzidas, trago, nos quadros subseqüentes, a descrição dos procedimentos metodológicos adotados na implementação de cada uma das atividades apresentadas no quadro 2.

ATIVIDADE	DATA DE IMPLEMENTAÇÃO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
1º. Momento: atividade 1	02/08/2004 e 09/08/2004	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os alunos formam grupos de 04 a 05 integrantes;</li> <li>2. Distribuo uma cópia do texto (anexo 05) para cada grupo;</li> <li>3. Alunos trabalham em equipes, discutindo sobre a atividade;</li> <li>4. Conduzo a correção do exercício, oralmente, discutindo as diferentes sugestões de respostas dos grupos;</li> <li>5. Alunos respondem, individualmente, às perguntas do <i>log</i> (passadas na lousa);</li> <li>6. Encerro promovendo uma discussão sobre as EA utilizadas, proporcionando um momento para os alunos refletirem sobre os procedimentos empregados na execução da atividade.</li> </ol>
1º. Momento: atividade 2	18/08/2004 e 23/08/2004	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os alunos formam grupos de 04 a 05 integrantes;</li> <li>2. Os grupos recebem cópias dos diferentes tipos de textos (anexo 06);</li> <li>3. Passo os exercícios de compreensão na lousa (anexo 06), e dou algumas instruções sobre como fazê-los;</li> <li>4. Alunos trabalham em grupos, executando a atividade, pedindo esclarecimentos;</li> <li>5. As respostas são discutidas oralmente, com a participação dos grupos;</li> <li>6. Alunos respondem, individualmente, às perguntas do <i>log</i> (passadas na lousa);</li> <li>7. Encerro promovendo uma discussão sobre as EA utilizadas, proporcionando um momento para os alunos refletirem sobre os procedimentos empregados na execução da atividade.</li> </ol>
1º. Momento: atividade 3	13/09/2004 e 22/09/2004	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alunos recebem a lista com os prefixos e sufixos (anexo 07), individualmente;</li> <li>2. Promovo uma discussão, com o grupo todo, sobre a formação das palavras dos exemplos, fornecendo explicações sobre esse aspecto estrutural da língua;</li> <li>3. Alunos formam duplas e recebem o texto a ser trabalhado (anexo 07);</li> <li>4. Desenvolvem a atividade de busca por palavras formadas a partir de derivação (prefixal-sufixal);</li> <li>5. As respostas são discutidas oralmente, com a participação dos grupos;</li> <li>6. Alunos respondem, individualmente, às perguntas do <i>log</i> (passadas na lousa);</li> <li>7. Encerro promovendo uma discussão sobre o uso do (re)conhecimento da formação das palavras como ferramenta facilitadora da leitura em LE.</li> </ol>
Protocolo verbal: sessão 1	29/09/2004	Descrito em 2.4.5

**Quadro 3: Descrição das atividades do 1º. momento da fase de intervenção.**

ATIVIDADE	DATA DE IMPLEMENTAÇÃO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
2º. momento: atividade 1	04/10/2004 e 13/10/2004	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Início a aula escrevendo frases, na lousa, as quais contêm pronomes (pessoais e possessivos), na L-alvo, discutindo a função desses elementos em cada exemplo;</li> <li>2. Com a ajuda dos alunos, construo uma tabela, na lousa, composta pelos pronomes (anexo 08), reiterando sua função referencial dentro das frases;</li> <li>3. Os alunos formam pares e/ou trios;</li> <li>4. Distribuo cópias da atividade a ser feita (anexo 08);</li> <li>5. Conduzo a correção do exercício, oralmente, discutindo todas as respostas com o grupo todo;</li> <li>6. Alunos respondem, individualmente, às perguntas do <i>log</i> (passadas na lousa);</li> <li>7. Encerro promovendo uma discussão sobre o uso dos pronomes como elementos de referência contextual, destacando sua importância para a construção de um texto coeso, articulado.</li> </ol>
2º. momento: atividade 2	18/10/2004 e 25/10/2004	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Início a aula retomando, brevemente, o assunto da aula anterior;</li> <li>2. Em seguida, escrevo frases, na lousa, as quais contêm algumas conjunções, na L-alvo, discutindo o sentido de cada uma delas;</li> <li>3. Os alunos formam pares;</li> <li>4. Distribuo cópias da atividade a ser feita (anexo 09);</li> <li>5. Conduzo a correção do exercício, oralmente, discutindo todas as respostas com o grupo todo;</li> <li>6. Alunos respondem, individualmente, às perguntas do <i>log</i> (passadas na lousa);</li> <li>7. Encerro promovendo uma discussão sobre o uso das conjunções como conectores que estabelecem relação entre as frases, promovendo a articulação das idéias de um texto.</li> </ol>
2º. momento: atividade 3	03/11/2004 e 08/11/2004	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esta atividade teve por objetivo reforçar a prática do reconhecimento e do uso das conjunções, assunto abordado na aula anterior;</li> <li>2. Os alunos formam pares;</li> <li>3. Distribuo cópias da atividade a ser feita (anexo 10);</li> <li>4. Conduzo a correção do exercício, oralmente, discutindo as respostas com o grupo todo;</li> <li>5. Alunos respondem, individualmente, às perguntas do <i>log</i> (passadas na lousa);</li> <li>6. Encerro promovendo, novamente, uma discussão sobre o uso das conjunções como conectores que estabelecem relação entre as frases, promovendo a articulação das idéias de um texto.</li> </ol>
Protocolo verbal: sessão 2	17/11/2004	Descrito em 2.4.5

**Quadro 4: Descrição das atividades do 2º. momento da fase de intervenção.**

ATIVIDADE	DATA DE IMPLEMENTAÇÃO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
3º. momento: atividade 1	02/03/2005 e 07/03/2005	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distribuo cópias da atividade (anexo 11) para cada um dos alunos, que formam pares;</li> <li>2. Faço a leitura da introdução do exercício, esclarecendo os termos <i>topic sentences</i> e <i>key words</i>;</li> <li>3. Peço a eles que leiam os textos, identificando as palavras-chave e a idéia principal do texto;</li> <li>4. Conduzo a correção do exercício, oralmente, discutindo as respostas com o grupo todo;</li> <li>5. Alunos respondem, individualmente, às perguntas do <i>log</i> (passadas na lousa);</li> <li>6. Encerro promovendo uma discussão sobre a identificação das palavras-chave e das <i>topic sentences</i> como estratégia que pode facilitar a compreensão da(s) principal(is) idéia(s) de um texto.</li> </ol>
3º. momento: atividade 2	14/03/2005 e 23/03/2005	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os alunos formam trios e/ou pares e recebem cópias do texto a ser trabalhado (anexo 12);</li> <li>2. Promovo uma breve discussão sobre o tema, o amor, com o objetivo de despertar neles a curiosidade e prepará-los para a leitura do texto;</li> <li>3. Os alunos fazem leitura silenciosa do texto, identificando as palavras-chave e discutindo, entre eles, as principais idéias de cada parágrafo;</li> <li>4. Abro a discussão para o grupo todo, destacando a função dos conectores na articulação das idéias dos parágrafos;</li> <li>5. Alunos respondem, individualmente, às perguntas do <i>log</i> (passadas na lousa);</li> <li>6. Encerro promovendo uma discussão sobre as EA utilizadas, proporcionando um momento para os alunos refletirem sobre os procedimentos empregados na execução da atividade.</li> </ol>
3º. momento: atividade 3	28/04/2005 e 04/04/2005	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O objetivo desta atividade foi reforçar a prática da identificação das palavras-chave, bem como das idéias principais de um texto, porém com a atenção voltada para a intenção do autor;</li> <li>2. Os alunos formam trios e/ou pares e recebem o texto a ser trabalhado (anexo 13);</li> <li>3. Discuto, com eles, o tema abordado, o consumo de bebidas alcoólicas entre os jovens;</li> <li>4. Os alunos fazem leitura silenciosa do texto, discutindo, entre eles, as principais idéias;</li> <li>5. Abro a discussão para o grupo todo, destacando as pistas lingüísticas que evidenciam a intenção do autor;</li> <li>6. Alunos respondem, individualmente, às perguntas do <i>log</i> (passadas na lousa);</li> <li>7. Encerro promovendo uma discussão sobre as EA empregadas na atividade.</li> </ol>
Protocolo verbal 3	06/04/2005	Descrito em 2.4.5

**Quadro 5: Descrição das atividades do 3º. momento da fase de intervenção.**

## 2.4 Instrumentos de pesquisa

A escolha dos instrumentos para a coleta dos dados deu-se a partir de uma reflexão acerca dos objetivos estabelecidos para cada fase da pesquisa. Considerando-se a relevância da visão dos participantes para a análise e interpretação dos fatos na pesquisa de base etnográfica, optou-se, para a coleta dos dados na fase de diagnóstico, pela utilização dos seguintes procedimentos e instrumentos comuns a esse tipo de investigação: observação direta das aulas, notas de campo, gravações em áudio, questionário semi-estruturado e entrevista semi-estruturada. Visto que a fase de intervenção teve por objetivo conscientizar os alunos sobre as EA e verificar se haveria (ou não) alguma mudança na prática de leitura por parte dos mesmos ao longo desse processo, utilizei-me de instrumentos de caráter mais introspectivo, tais como sessões de protocolo verbal e *logs*.

O quadro a seguir mostra as duas fases da pesquisa, cada qual com seus instrumentos e seus respectivos objetivos:



FASE DE DIAGNÓSTICO	FASE DE INTERVENÇÃO
<p>♦ <b>questionário semi-estruturado</b>, aplicado a todos os alunos da classe, logo no início desta fase, objetivando a identificação das crenças que esses alunos trazem acerca da natureza da leitura;</p>	<p>♦ <i>logs</i> dos alunos, coletados imediatamente após cada atividade implementada durante a fase de conscientização e uso das EA;</p>
<p>♦ <b>entrevista semi-estruturada</b>, realizada após o questionário, somente com os informantes focais, cujo propósito foi coletar informações mais precisas sobre as concepções que eles têm de leitura em LE, de modo a confirmar as informações previamente coletadas com o questionário;</p>	<p>♦ <b>sessões de protocolo</b>, feitas com os informantes focais, durante as quais os alunos foram requisitados a verbalizar seus pensamentos e reações a fim de que se obtivessem informações acerca das estratégias por eles empregadas durante a leitura em inglês.</p>
<p>♦ <b>gravações de aulas em áudio e notas de campo</b>, cujos objetivos foram gravar quaisquer dados gerados a partir de conversas informais, registrar dados da prática de sala de aula e validar os demais dados.</p>	<p>♦ <b>questionário semi-estruturado</b>, aplicado ao final desta fase, a todos os alunos, a fim de verificar quaisquer alterações no uso das EA.</p>

**Quadro 6: Instrumentos de coleta de dados**

Procurei fazer uso de diversos instrumentos de coleta, pois, só assim, teria meios de efetuar a triangulação dos dados e, com isso, validar os resultados da pesquisa. A esse respeito, Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 139) afirmam que

desta maneira, a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades- ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação- na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim sua confiabilidade.

Todos esses instrumentos passam, então, a ser detalhados e discutidos nas próximas seções.

#### **2.4.1 Questionário semi-estruturado**

Foi aplicado um questionário (em LM) a todos os alunos da classe, logo no início da fase de diagnóstico, com o objetivo de levantar informações gerais sobre a opinião deles acerca de leitura, bem como seus hábitos e interesses relacionados à leitura em LE (v. anexo 1). Trata-se de um questionário semi-estruturado, ou seja, é composto por perguntas que requerem respostas do tipo fechada e do tipo aberta. Respostas do tipo fechada são aquelas que demandam, do informante, a escolha de alternativa(s) fixa(s), pré-estabelecidas (BURNS, 1999). Já as chamadas “abertas”, exigem um pouco mais do informante, uma vez que cabe a ele elaborar uma resposta para perguntas do tipo discursiva (por exemplo, “Que assuntos você mais gosta de ler a respeito? Por quê?”).

A partir das respostas fornecidas, já foi possível identificar algumas das crenças que esses alunos trazem acerca da natureza da leitura, tanto em LM quanto em LE. A aplicação deste questionário possibilitou, também, a identificação das preferências dos alunos no que se refere à leitura (tipos de textos e assuntos favoritos). A importância desse tipo de informação (sobre hábitos e preferências) está centrada no fato de que, ao elaborar as atividades para a fase de intervenção, eu selecionaria os textos de modo que os assuntos fossem ao encontro das preferências dos alunos, ou, ao menos, abordassem os temas mais recorrentes por eles apontados no questionário.

#### 2.4.2 Entrevista semi-estruturada

A entrevista constitui um meio de coleta de dados muito popular e o qual é amplamente empregado na pesquisa qualitativa (BURNS, 1999). O formato das entrevistas pode variar de acordo com o grau de controle que o entrevistador decide exercer sobre a interação, classificando-as como estruturada, semi-estruturada (no caso deste estudo) ou não-estruturada (op. cit.). Optou-se pela entrevista do tipo semi-estruturada pelo fato de que ela proporciona, tanto ao entrevistador quanto ao entrevistado, maior flexibilidade na interação do que a entrevista do tipo formal, ou estruturada, na qual as oportunidades de se falar sobre tópicos não previstos são limitadas. Na entrevista semi-estruturada, o pesquisador geralmente faz uso de perguntas previamente elaboradas, as quais funcionam como uma espécie de roteiro a ser seguido, porém com a vantagem de haver espaço para o surgimento de temas e tópicos relevantes que podem não ter sido previstos no início da investigação. Assim, o entrevistado tem a possibilidade de exercer um maior grau de controle quanto à direção tomada na entrevista, conferindo à mesma um maior grau de informalidade, possibilitando maior naturalidade de expressão (NUNAN, 1992).

As entrevistas foram feitas somente com os IF, após a aplicação do questionário, e teve por objetivo coletar informações mais precisas acerca das concepções que esses alunos tinham de leitura, concepções sobre o bom leitor, e também informações sobre as estratégias por eles utilizadas durante uma leitura. As entrevistas, feitas individualmente e em LM, tiveram duração de aproximadamente 20 minutos cada, tendo sido gravadas em áudio e posteriormente transcritas pela pesquisadora.

Vale ressaltar que os dados coletados a partir do questionário constituem os dados primários (DP) da fase de diagnóstico, os quais foram complementados com as informações obtidas com a entrevista semi-estruturada (dados secundários - DS). A análise de todos esses

dados visa responder a primeira pergunta de pesquisa, a qual questiona sobre as crenças dos alunos acerca de leitura, bem como a influência dessas crenças sobre a leitura em LE.

#### **2.4.4 Logs dos alunos**

Os chamados *logs* constituem uma técnica de coleta de dados semelhante às notas de campo. No entanto, eles caracterizam-se por seu formato mais rígido e objetivo, distinguindo-se das notas de campo as quais costumam trazer longas e detalhadas descrições do contexto pesquisado e seus participantes. De acordo com Wallace (1998), os *logs* são uma forma de registrar informações de “uma maneira altamente estruturada”<sup>38</sup> (op.cit., p. 59), os quais devem ser produzidos durante ou imediatamente após uma lição ou atividade.

Os *logs*, produzidos pelos alunos, também serviram como instrumentos de coleta de dados na fase de intervenção, durante a qual implementei as atividades de conscientização das EA de leitura. Optei pelo uso dos *logs* principalmente pelo fato de serem uma maneira rápida e objetiva de conseguir um *feedback* dos alunos sobre as atividades implementadas, bem como suas reações e atitudes diante do que havia sido feito em sala de aula. Por se tratar de um tipo de anotação mais concisa e mais direcionada, considerei a escolha desse instrumento a mais apropriada para a coleta de dados de um elevado número de informantes, neste caso os quarenta alunos da classe.

Ao final de cada atividade, todos os alunos eram solicitados a responder, individualmente e em folha separada, a três perguntas de caráter pessoal, tais como: “O que você fez ao se deparar com palavras desconhecidas?” e “O que mais lhe chamou a atenção nesta atividade?”. É válido destacar que, ao elaborar as perguntas para os *logs*, procurei estabelecer um padrão no formato de todos eles, a saber: as perguntas 1 e 2 eram sempre as

---

<sup>38</sup> No original: “(...) in a highly-structured way”. (WALLACE, 1998, p. 59)

mesmas, as quais questionavam sobre a opinião dos alunos acerca daquela atividade recém completada e sobre as estratégias por eles utilizadas para solucionar problemas de vocabulário desconhecido, respectivamente; a pergunta de número 3 era sempre referente àquela atividade em particular, por exemplo, “ ‘A identificação de prefixos e sufixos auxilia a leitura em inglês’. Você concorda ou discorda dessa afirmação? Explique”.

Os dados coletados a partir dos *logs* serviram como complemento às informações registradas nas sessões de protocolo bem como no segundo questionário semi-estruturado. As análises de todos esses dados objetivaram responder a segunda e a terceira perguntas de pesquisa, as quais se referem à influência que a conscientização das EA pode exercer no desempenho dos alunos como leitores em LE e à relação entre as crenças desses alunos sobre leitura em LE e o uso das EA, respectivamente.

#### **2.4.5 Protocolo verbal**

Ao realizar um estudo como este, o qual tem por objetivo investigar de uma maneira mais aprofundada determinados aspectos da habilidade de **leitura**, um pesquisador deve ser cauteloso no que diz respeito à fonte dos dados, bem como os instrumentos utilizados para a coleta dos mesmos. É de suma importância, para a pesquisa, que se encontrem meios de registrar momentos diversos do **processo** de leitura, ou seja, a análise do produto final (como, por exemplo, as respostas dos alunos em um exercício de compreensão de texto) não é suficiente para fornecer subsídios para as respostas às perguntas que norteiam a pesquisa. Neste estudo, optei pela técnica do protocolo (ou relato) verbal como principal instrumento de elicitação de dados durante a segunda fase da pesquisa, pois técnicas introspectivas tais como os protocolos podem fornecer ricas descrições e *insights* sobre aprendizes em sua individualidade (CHAMOT, 2002). Sendo assim, o principal objetivo da implementação desse

instrumento foi registrar pensamentos e reações dos alunos durante o desenvolvimento de atividades de leitura em diversos momentos do processo, mais especificamente ao final de cada etapa da fase de intervenção.

Os protocolos verbais foram introduzidos na pesquisa qualitativa através dos estudos da Psicologia, na década de 80, como uma técnica para revelar os processos mentais (CAVALCANTI E ZANOTTO, 1994). No entanto, foi somente a partir do fortalecimento da corrente cognitivista como um paradigma que os protocolos verbais se firmaram como a principal fonte de dados para a pesquisa cognitiva (ERICSSON E SIMON, 1984). Desde então, o uso de tal técnica tem se expandido, indo além dos limites da psicologia cognitiva, e tem sido adotada pela área da Linguística Aplicada, na qual os protocolos tornaram-se muito importantes, principalmente nas investigações acerca da leitura em LE. Aliás, de acordo com Cavalcanti (1989) e Paschoal (1988), a pesquisa sobre leitura constitui o principal campo de investigação no qual os protocolos verbais são usados.

Essa técnica qualitativa de coleta de dados consiste em gravar a externalização verbal do pensamento durante uma atividade (ERICSSON E SIMON, 1984), objetivando, assim, a observação das etapas que caracterizam o processo mental da atividade em questão. Acredita-se que a observação e a análise da verbalização espontânea do indivíduo possam fornecer informações sobre como o cérebro executa o processamento de informações durante a realização de uma tarefa como a da leitura, por exemplo. Ainda de acordo com Ericsson e Simon (op. cit.), o ser humano é capaz de externalizar seus processos mentais enquanto há informação em seu foco de atenção. Quando isso é feito de maneira consciente, os autores consideram que o indivíduo está “pensando alto”, o que nos possibilita definir os protocolos como relatos verbais dos processos mentais conscientes de uma pessoa.

Há que se ressaltar, no entanto, que, por muitos anos, pesquisadores debateram os méritos de dados de relato verbal como um instrumento de pesquisa (FIGUEIREDO, 2003).

Uma das críticas ao uso dos protocolos verbais está centrada no fato de que os relatos verbalizados serviriam, no máximo, como fonte de informação a respeito da maneira como os alunos (ou qualquer outro participante de uma pesquisa) usam aquilo que eles aprenderam, e não como um meio de descrever os sistemas responsáveis pelo desempenho da interlíngua (SELINGER, 1983a). Isso porque muito da aprendizagem de línguas ocorreria no nível inconsciente e, portanto, inacessível a sondagens (FIGUEIREDO, 2003). Além disso, segundo Chamot (2002), os relatos são subjetivos e a sua precisão depende da habilidade dos aprendizes para relatar seus próprios pensamentos e sensações.

Embora haja controvérsias quanto a sua utilização, a técnica do “pensar alto” pode abrir uma janela para os processos do pensamento do aprendiz, revelando suas estratégias, atitudes e proficiência na língua (op. cit.). Cohen (1998, p. 13) se posiciona a esse respeito afirmando que, apesar de toda a crítica ao uso do protocolo verbal como instrumento de pesquisa, essa técnica “tem fornecido numerosos *insights* sobre as estratégias utilizadas antes, durante e após atividades envolvendo aprendizagem e uso de línguas<sup>39</sup>”. Além disso, a verbalização do uso de estratégias ajuda o aprendiz a adquirir conhecimento metacognitivo, o qual auxilia na transferência de estratégias usadas anteriormente para a situação corrente, contribuindo, assim, para uma aprendizagem mais autônoma e eficaz (O’MALLEY E CHAMOT, 1994.).

Antes da realização da primeira sessão de protocolo com os IF, fizemos uma breve reunião, fora do horário de aula, durante a qual expliquei, detalhadamente, os procedimentos e objetivos da técnica em questão, uma vez que se tratava de uma atividade desconhecida pelos alunos. Feito tal detalhamento, solicitei aos mesmos que lessem o texto que havia selecionado para aquela ocasião, e verbalizassem qualquer tipo de “obstáculo” encontrado, interrompendo a leitura e mencionando, em voz alta, os pensamentos que lhes viessem à mente durante a

---

<sup>39</sup> No original: “(...) has provided numerous insights about the strategies used before, during, and after tasks involving language learning and language use”.

atividade. Esse exercício funcionou como uma espécie de simulação do que efetivamente aconteceria nas sessões posteriores, e serviu como um treinamento para que os alunos se familiarizassem com esse tipo de técnica, o que foi de grande importância para o aproveitamento dos dados coletados posteriormente.

Como já mencionado nesta seção, os protocolos verbais foram utilizados ao longo da fase de intervenção e, assim como as entrevistas, os relatos verbais dos alunos foram todos gravados em áudio e, em seguida, transcritos para análise. As sessões, individuais, feitas com os IF, foram realizadas ao final de cada etapa desta segunda fase da pesquisa, com duração aproximada de 20 a 30 minutos cada, todavia não houve restrições ou imposições de tempo para sua realização. Visto que o objetivo das sessões de protocolo era a obtenção de dados que possibilitassem a verificação das estratégias de leitura utilizadas pelos alunos, bem como do nível de compreensão dos textos lidos, considerei adequada a aplicação dessa técnica ao término de cada etapa de conscientização das EA de leitura. Desse modo, poderia ter acesso à informações mais precisas sobre o aproveitamento ou não das estratégias trabalhadas explicitamente em sala de aula, além de ter uma visão do desenvolvimento dos leitores no que concerne ao nível de compreensão de leitura na língua inglesa. Durante as sessões, realizadas em uma sala da biblioteca da escola, fora do horário de aula, o aluno era requisitado (e encorajado) a verbalizar seus pensamentos, mencionando não somente os obstáculos e dificuldades que estariam causando interrupções na leitura, mas também os recursos por ele utilizados para solucionar os problemas de compreensão.

É importante ressaltar que os protocolos verbais produzidos pelos IF ao longo de toda a fase de intervenção constituem a principal fonte de informação (DP) sobre as estratégias utilizadas pelos alunos durante uma leitura em inglês.



#### **2.4.6 Gravações em áudio**

As gravações em áudio foram feitas em diversos momentos deste estudo, os quais são descritos a seguir:

- durante a observação das aulas na fase de diagnóstico, com o objetivo de registrar quaisquer informações que pudessem revelar algo sobre as opiniões e/ou as crenças dos alunos acerca de leitura;
- durante as entrevistas com os IF, ainda na primeira fase da pesquisa, objetivando registrar todo o conteúdo das mesmas;
- durante as sessões de protocolo verbal feitas com os IF, na fase de intervenção, no intuito de registrar, na íntegra, todo o relato feito pelos alunos.

A principal vantagem de se utilizar a gravação em áudio nas situações descritas acima, é o fato de o pesquisador ficar livre para registrar, em forma de anotações, outros aspectos importantes do comportamento humano, tais como aspectos não-verbais (expressão e gestos do aluno durante a leitura, por exemplo), os quais podem trazer informações complementares e até mesmo reveladoras para a análise dos dados. No caso deste estudo, as gravações das aulas, na primeira fase da pesquisa, não forneceram informações relevantes que pudessem ser consideradas como dados importantes na análise dos dados. Todas as gravações em áudio foram transcritas de acordo com as normas de transcrição elaboradas por Marcuschi (1991).

#### **2.5 Procedimentos de análise dos dados**

Os dados coletados na primeira fase da pesquisa foram analisados, primeiramente, com o propósito de se encontrar padrões e regularidades nas informações advindas de

instrumentos diversos de coleta (BOGDAN E BIKLEN, 1982; SILVERMAN, 2000), a saber: questionário semi-estruturado, entrevista semi-estruturada e observações de sala de aula.

Posteriormente, todos esses dados passaram por uma releitura a partir da qual foi possível estabelecer as categorias de maior recorrência. É importante destacar que esse processo de categorização deu-se a partir de um levantamento de palavras-chave, expressões e temas mais recorrentes, de cuja análise foram geradas as categorias. Assim, ao reler os dados, procurei fazer um recorte do que melhor representa a realidade do contexto analisado, tendo como base a afirmação de que devemos decidir quais dados serão usados sempre nos perguntando quais deles são mais apropriados para responder às perguntas que orientam a pesquisa (SILVERMAN, 2000).

Os dados coletados a partir do questionário, na fase de diagnóstico, possibilitaram o levantamento de inferências iniciais sobre as crenças dos alunos acerca de leitura em LE, bem como sobre suas concepções de leitura. Essas inferências foram confirmadas (ou não) através da comparação desses dados com as asserções levantadas a partir das entrevistas semi-estruturadas. A análise dos dados dessa fase de diagnóstico serviu de base para a elaboração da resposta da primeira pergunta de pesquisa.

Na fase de intervenção, as transcrições das sessões de protocolo (DP), os *logs* dos alunos (DS) e o questionário (DS) passaram por processo semelhante ao da primeira fase da pesquisa. Isso significa que procurei fazer um recorte das regularidades, dos aspectos mais recorrentes visando a triangulação confirmatória<sup>40</sup> dos dados. De acordo com Gillham (op.cit), a triangulação confirmatória ocorre quando informações obtidas a partir de diferentes fontes de coleta evidenciam aspectos semelhantes, e não contraditórios, de um mesmo fenômeno, fato que corrobora para a validação e a confiabilidade da pesquisa.

Ao analisar os dados provenientes dos protocolos, preoquei-me, num primeiro momento, em mapear as estratégias utilizadas pelos alunos e classificá-las quanto a sua

---

<sup>40</sup> No original: *confirmatory triangulation* (Gillham, 2000, p. 29)

natureza: cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas (O'MALLEY E CHAMOT, 1990), e quanto ao processamento de informações: ascendentes ou descendentes. Desse modo, ao final da fase de intervenção, pude traçar a trajetória de uso das EA, uma vez que as sessões de protocolo ocorreram em três momentos durante o processo de conscientização. Feito esse mapeamento das EA, minha atenção voltou-se para a análise dos *logs* no intuito de verificar se as EA citadas por eles ao final de cada atividade de conscientização coincidiam com aquelas empregadas durante a leitura nas sessões de protocolo.

Toda essa análise foi complementada pelas informações obtidas com o questionário semi-estruturado (DS), as quais passaram por uma categorização que objetivou levantar novas asserções sobre as crenças dos alunos acerca de leitura, sobre as concepções de leitura que eles têm e sobre as EA por eles utilizadas. Tal procedimento teve como objetivo maior apresentar o perfil desses alunos enquanto leitores em LE antes e durante o processo de conscientização e uso das EA.

As análises dos dados oriundos da fase de intervenção forneceram subsídios para a resposta à segunda pergunta que orienta este trabalho.

Uma vez apresentada a metodologia adotada na pesquisa, passo a discutir, no capítulo subsequente, a análise dos dados a qual foi desenvolvida à luz dos pressupostos teóricos apresentados no capítulo 1.

## **CAPÍTULO 3**

# **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a análise e a discussão dos dados coletados em ambas as fases da pesquisa.

Na seção 3.1 e nas respectivas subseções, analiso e discuto os dados referentes à fase de diagnóstico, visando responder a primeira pergunta que orienta este trabalho, a qual tenciona descobrir as crenças dos alunos sobre leitura em LE. Aliás, ao investigar suas crenças, foi possível também traçar um panorama do processo de leitura na visão desses alunos.

A seção 3.2 e suas subseções trazem a análise dos dados coletados na segunda fase da pesquisa, a de intervenção, objetivando responder a segunda e a terceira perguntas de pesquisa, as quais investigam, respectivamente, a influência da instrução explícita do uso das EA no desempenho dos alunos como leitores em LE e a relação entre as crenças desses alunos e as EA por eles utilizadas na leitura em inglês.

Uma vez respondidas as três perguntas de pesquisa, apresento, na seção 3.3, um panorama geral das EA empregadas pelos alunos em ambas as fases, o qual permite ao leitor visualizar, de maneira mais sistematizada, as transformações ocorridas no uso dessas estratégias durante leituras em LE.

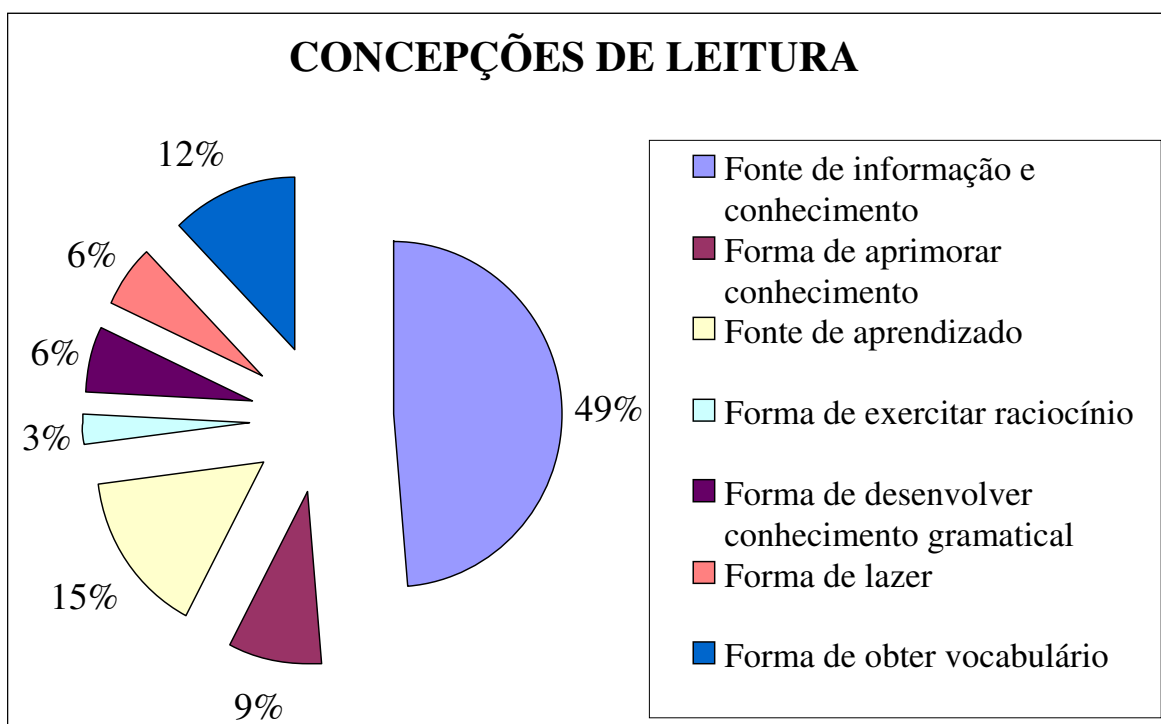
### **3.1 O processo de leitura em LE na visão dos alunos: considerações sobre esse diagnóstico**

Como mencionado anteriormente, esta seção tem o propósito de apresentar e discutir os dados da fase de diagnóstico a partir dos quais foi possível não só fazer um levantamento das crenças dos alunos sobre leitura em LE, como também traçar um panorama do processo de leitura na visão desses alunos. Desse modo, procurei descrever, de maneira geral, a maneira que eles lêem, analisando e discutindo aspectos relevantes desse processo, tais como:

suas concepções de leitura, de língua e de linguagem e as EA que eles utilizam ao longo de uma leitura em LE.

### 3.1.1 Concepções de leitura dos alunos

Ao analisar as respostas do questionário semi-estruturado aplicado na fase de diagnóstico, procurei agrupar as opiniões semelhantes encontradas nas respostas livres dadas à questão “**O que é leitura?**”, visando levantar categorias que conceituassem **leitura** do ponto de vista dos alunos. O que pude notar é que, dentre os 31 alunos que declararam gostar de ler, quase metade (16 deles) compartilha de uma mesma opinião, a de que leitura é **fonte de informações e conhecimento**, como mostra o gráfico a seguir:



**Gráfico 1: Concepções de leitura dos alunos que *gostam* de ler.**

Para a maioria desses alunos, leitura é uma atividade que traz o *novo*, ou seja, algo que traz informações e conhecimentos os quais, até então, eram desconhecidos, como podemos confirmar a partir dos excertos abaixo:

Excerto 01

**A6:** Leitura é um exercício para aprendermos coisas novas.  
(questionário 1 – fase de diagnóstico)

Excerto 02.

1. **A8:** Leitura é uma maneira de obter conhecimento de coisas
2. desconhecidas.  
(questionário 1- fase de diagnóstico)

É curioso notar que essas opiniões acabam por revelar a maneira como esses alunos constroem significados durante uma leitura - privilegiam o processamento ascendente de informações em detrimento do descendente. Em outras palavras, eles procuram depreender o sentido de um texto nas suas próprias formas, e dele extrair todas as informações necessárias para uma compreensão geral de sentido.

Outro dado relevante é o fato de apenas três alunos (9% deles) terem descrito leitura como **forma de aprimorar conhecimento**. A partir de tal informação, podemos inferir que são poucos os alunos que utilizam a leitura para complementar o *conhecimento de mundo* que já possuem. Isso nos leva a crer que, durante uma leitura, esses alunos relacionam seu próprio conhecimento sistêmico, de mundo e até textual com as informações contidas no texto, fazendo uso de um processo interacional de informações no qual o sentido geral do texto é construído a partir de ambos os processamentos ascendente e descendente.

Voltando a análise para os informantes focais (IF), pude notar que A1 e A2 inserem-se nesse pequeno grupo de alunos mencionados acima, como comprovam os excertos:

Excerto 03

1. **A1:** Eu utilizo a leitura **enriquecer** ((grifo meu)) meus
2. conhecimentos.  
(questionário 1 – fase de diagnóstico)

Excerto 04

1. **A2:** A leitura serve para **melhorar** ((grifo meu)) os meus
2. conhecimentos.  
(questionário 1 – fase de diagnóstico)

No entanto, observo na leitora A2 uma certa divergência de opiniões pois, apesar de informar (no questionário semi-estruturado) que a leitura é uma forma de melhorar o conhecimento que ela já tem, durante a entrevista semi-estruturada, ela diz:

Excerto 05

1. **A2:** ah: leitura pra mim é: **transmissão** ((grifo meu)) de
2. conhecimento (+) de assuntos da atualidade como de época
3. também.  
(entrevista – fase de diagnóstico)

O fato de essa aluna ter descrito leitura como *transmissão de conhecimento* nos leva a concluir que, durante uma leitura, a construção de sentido dá-se de forma unidirecional – do texto para o leitor -, e as informações nele contidas são, portanto, processadas de maneira ascendente. Todavia, ao longo da entrevista, ao ser questionada sobre o que faz quando não entende alguma palavra ou trecho de um texto, A2 dá a seguinte resposta:

Excerto 06

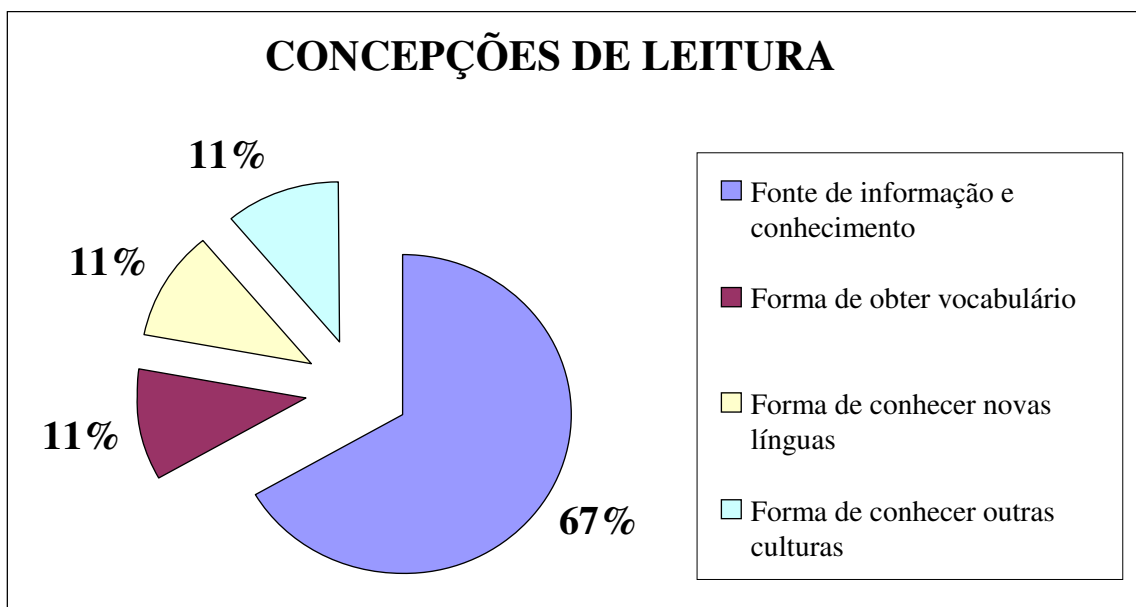
1. **A2:** na maioria das vezes eu (+) continuo lendo pra ver se eu
2. entendo (+) pra ver se mais lá no final entendo pelo contexto  
(entrevista – fase de diagnóstico)

Muito embora A2 tenha definido leitura como transmissão de conhecimento e, conseqüentemente, confirmado que se trata de um processo unidirecional (ascendente) de



construção de significado, na entrevista ela mostra, em diversos momentos, que sua visão de leitura vai além disso. Na prática, ela deixa claro que se utiliza da estratégia cognitiva de *inferência contextual* para solucionar problemas de vocabulário, o que confirma a sua participação ativa no processamento de informações o qual se dá de forma interacional (ascendente e descendente). Esse dado irá se confirmar na análise das EA que os alunos utilizam durante uma leitura em LE.

Dentre os alunos que declararam não gostar de ler (apenas 9), as opiniões sobre o que é leitura assemelham-se parcialmente às dos alunos que gostam de ler, como ilustra o gráfico 2:



**Gráfico 2: Concepções de leitura dos alunos que *não gostam* de ler.**

Como podemos observar, dos 9 alunos que não gostam de ler, 6 (67%) também definiram leitura como **fonte de conhecimento e informação**, opiniões essas as quais foram confirmadas a partir da análise das entrevistas semi-estruturadas com os IF, como mostram os excertos:

Excerto 07

**A4:** Leitura é uma das formas de conhecer coisas novas.  
(entrevista – fase de diagnóstico)

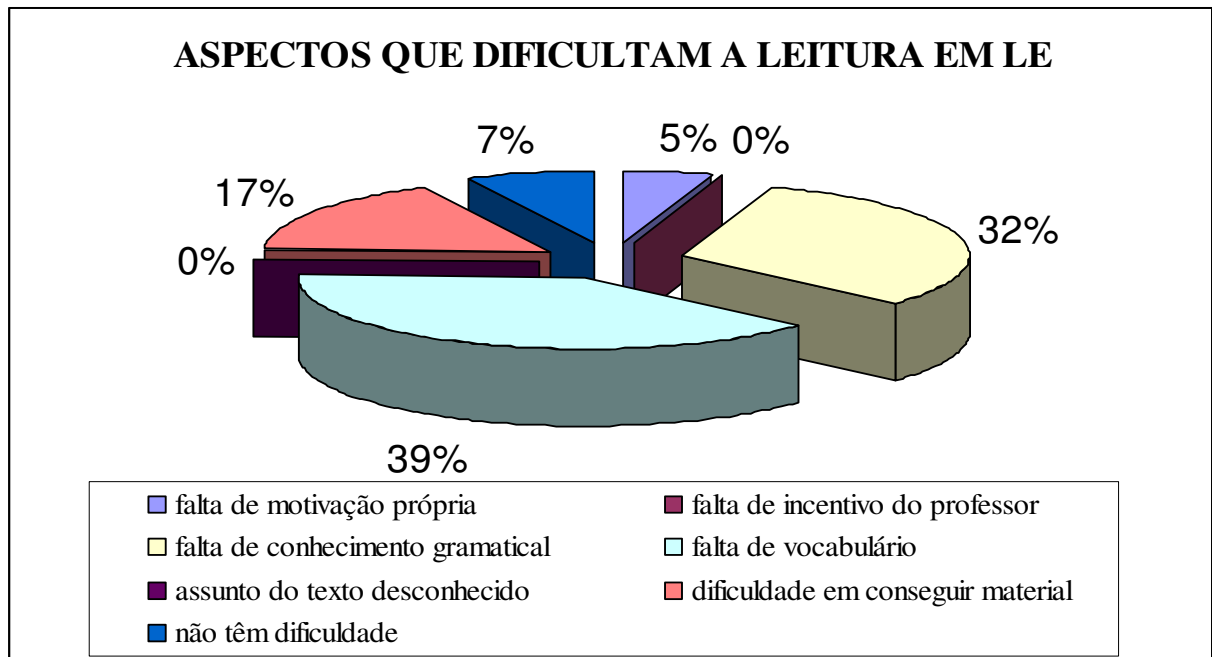
Excerto 08

**A3:** Leitura é obter conhecimento de coisas desconhecidas.  
(entrevista – fase de diagnóstico)

Ao afirmar que os resultados apresentados no gráfico 2 não são totalmente iguais aos do gráfico 1, apóio-me no fato de que, dentre as concepções de leitura dos alunos que *não gostam* de ler, surgiram duas categorias novas: *forma de conhecer novas línguas* e *forma de conhecer outras culturas*. Apesar da baixa recorrência – cada categoria foi apontada por apenas um aluno, esses dados não podem ser ignorados em se tratando de um estudo como este o qual tem por objetivo fornecer condições para que o aluno reflita sobre o processo de ler, ampliando, assim, sua visão de leitura em LE. Em outras palavras, ao definir leitura como um meio de se conhecer línguas e culturas diferentes, o aprendiz já dá indícios de que não concebe o texto apenas como um pretexto para se aprender gramática, ou seja, com um fim em si próprio.

### 3.1.2 Aspectos que dificultam a leitura em LE

Um dos aspectos abordados no questionário semi-estruturado da fase de diagnóstico concerne aos principais problemas que dificultam a leitura em LE. A **falta de vocabulário** foi apontada como a maior dificuldade, representando 39% das respostas, seguida da **falta de conhecimento gramatical**, escolhida por 32% dos alunos. Vejamos os dados completos:



**Gráfico 3: Aspectos que dificultam a leitura em LE apontados pelos alunos que *gostam* de ler.**

Esses números serviram, num primeiro momento, para direcionar o meu trabalho de elaboração das atividades que iriam compor a proposta de intervenção, uma vez que pude verificar uma maior necessidade de se trabalhar com as estratégias cognitivas de vocabulário. Em momento posterior, esses dados revelaram a importância que esses alunos atribuíam ao vocabulário e à gramática, fato que possibilitou a inferência da visão *estruturalista* de linguagem que eles tinham. Essa questão, a qual revela uma concepção multifacetada de língua, será retomada mais detalhadamente na análise das *crenças* dos alunos.

Quanto aos IF, todos apontaram, no questionário, a falta de vocabulário como maior causador de dificuldades durante uma leitura em LE, informação essa a qual pôde ser confirmada na entrevista semi-estruturada. A1, ao ser perguntada sobre suas dificuldades quando lê em inglês, destaca o vocabulário como maior causador de problemas, como mostra o excerto:

Excerto 08

1. **A1:** o inglês é um pouquinho mais complicado entendeu' (+) a
2. gente sempre tem que dá uma recorrida no dicionário uma vez ou
3. outra (++) porque o inglês é assim (+) tem muitas paLAvras que a

4. gente não conhece aí: (+) eu costumo trabalhar muito com (+) em
5. decoRÁ as palavras (+) fica mais fácil pra mim  
(entrevista – fase de diagnóstico)

A informante A1, nesse momento da entrevista, deixa transparecer uma visão bastante fragmentada do texto, revelando, também, que concebe a língua como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação isolada de sentido (AMADEU-SABINO, 1994, p. 35).

Na entrevista com a informante A2, pude observar opinião muito semelhante à de A1 no que concerne às dificuldades na leitura em LE:

Excerto 09

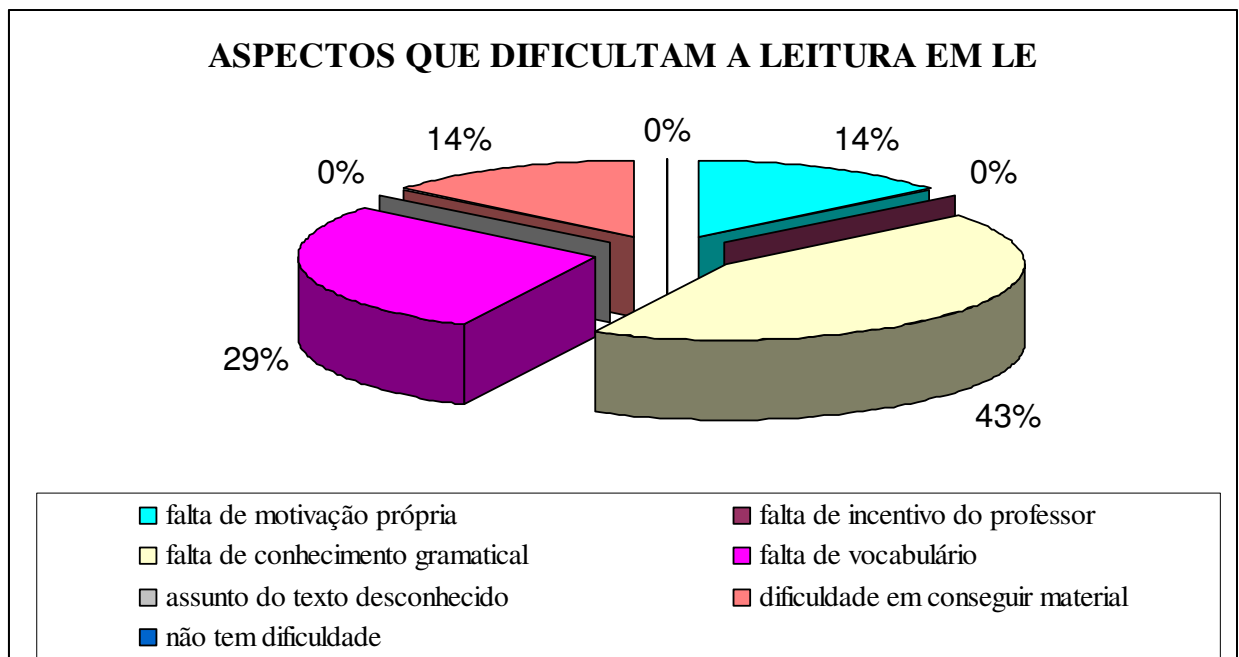
1. **P:** e qual é a maior dificuldade que aparece quando você está
2. lendo em inglês”
3. **A2:** ah (+) às vezes algumas palavras assim (+) VERBOS que
4. eu não conheço (++) mais logo eu procuro: aprender essa
5. palavra pra (+) pra próxima leitura já tá (++) já tá sabendo mais  
(entrevista – fase de diagnóstico)

O excerto acima deixa claro o apego de A2 ao léxico da LE, pois ela enfatiza a necessidade que tem de “aprender” o significado da palavra causadora de problema para estar mais bem preparada para uma próxima leitura.

Voltando aos dados do gráfico 3, um outro número chamou-me a atenção durante a análise: 17% dos alunos apontaram a *dificuldade em conseguir material* como obstáculo na leitura em LE. Temos, aqui, um dado pertinente para uma pesquisa realizada em escola pública, uma vez que o público desse contexto costuma ser formado, na grande maioria, por alunos cujas famílias têm baixo poder aquisitivo. Desse modo, muitos desses alunos não têm condições financeiras de adquirir material didático e, em escala ainda menor, livros ou outros materiais de apoio (paradidáticos), tais como revistas e jornais na LE. Acredito que esse dado,

de cunho político-social, acaba por se transformar em aspecto desmotivador no que diz respeito à leitura, fato que incide diretamente no desempenho dos alunos como leitores em LE.

Com relação aos alunos que afirmaram, no questionário, não gostar de ler, temos os seguintes dados:



**Gráfico 4: Aspectos que dificultam a leitura em LE apontados pelos alunos que *não gostam* de ler.**

De uma maneira geral, esse grupo de alunos aponta as mesmas categorias como principais dificuldades na leitura em LE, porém com maior ênfase na **falta de conhecimento gramatical** (43%). Ao entrevistar os informantes A3 e A4, pude confirmar essa informação de que gramática e léxico são fontes de problemas quando se trata de leitura em inglês. O excerto abaixo ilustra bem esse posicionamento:

Excerto 10

1. **A3:** tem muitas **palavras** ((grifo meu)) muito difícil (+) que eu
2. num conheço (++) daí acaba causando dificuldade em ler
3. **P:** no seu questionário(+) você diz que também ((além da falta de
4. vocabulário já mencionada)) a falta de conhecimento gramatical é
5. o que dificulta (+) a sua leitura em língua inglesa
6. **A3:** é
7. **P:** você acha então que se você tivesse mais conhecimento DA

8. língua (+) assim (+) das estruturas da língua (+) da gramática (+)
9. você iria ler com facilidade'
10. **A3:** ia (++) ia ter mais facilidade pra ler com certeza  
(entrevista – fase de diagnóstico)

Fica claro, nesse trecho da entrevista com A3, que, para esse aluno, toda a sua dificuldade em ler em inglês é oriunda de sua falta de conhecimento da estrutura e do léxico dessa língua. Assim, ele confirma o seu desconhecimento do uso das EA cognitivas e metacognitivas as quais funcionam como fatores facilitadores do processo de aprendizagem, além de fornecerem uma base para remediar muitas dificuldades enfrentadas no aprendizado de línguas (O'MALLEY E CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990).

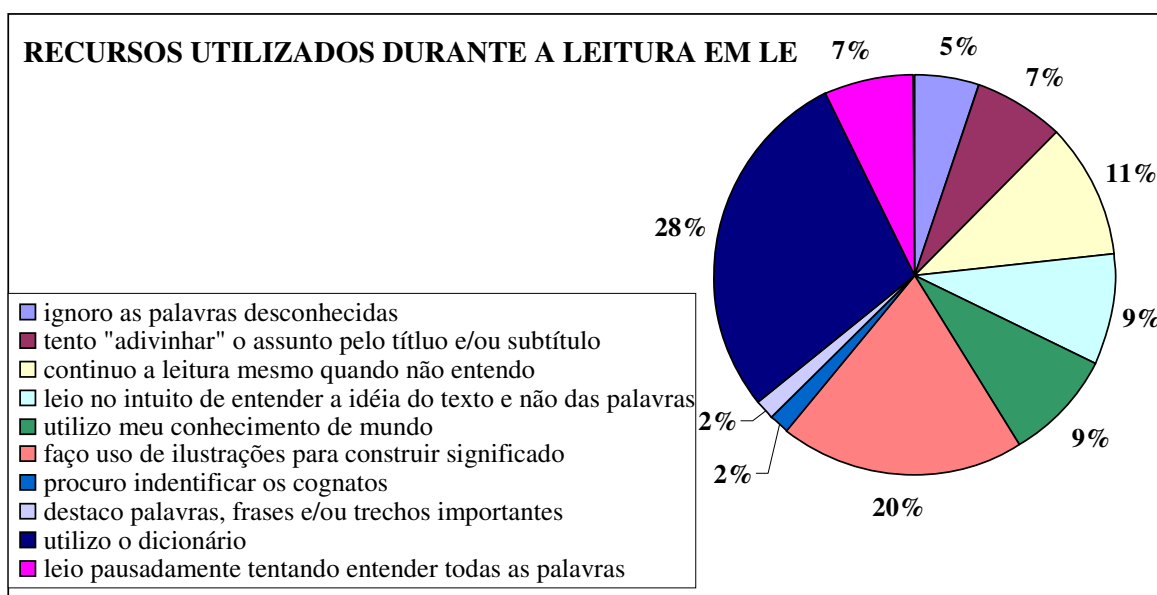
O que proporia, nesse caso, não é o uso exclusivo das EA em detrimento do conhecimento lingüístico durante uma leitura em LE, uma vez que a confiança excessiva no processamento descendente pode promover construções inadequadas de sentido (CARRELL, 1995; ESKEY, 1995). O ideal seria mostrar, a esse aluno, que o leitor pode usar informações prévias para levantar suas hipóteses, predizer, utilizar o contexto para construir o significado de palavras desconhecidas, mas é necessário que essas hipóteses e predições sejam confirmadas na estrutura lingüística, caso contrário a compreensão poderá ficar comprometida (KATO, 1995; KLEIMAN, 1989).

### **3.1.3 As estratégias mais usadas pelos alunos**

Uma das perguntas do questionário de diagnóstico trazia uma série de EA de leitura as quais chamei de “recursos” visando facilitar o entendimento por parte dos alunos, uma vez que tal questionário foi aplicado logo no início da pesquisa e alunos não tinham, ainda, entrado em contato com essa nova terminologia – *estratégias de aprendizagem*. Solicitei a eles que refletissem sobre sua prática ao ler um texto em LE e escolhessem, dentre as categorias pré-

estabelecidas, os dois recursos mais utilizados para solucionar problemas de compreensão. É válido ressaltar que, em se tratando de um questionário semi-estruturado, os alunos tinham a opção de descrever sua própria estratégia, caso aquelas ali sugeridas não correspondessem à sua prática.

Dentre os alunos que gostam de ler, a categoria de maior recorrência foi a do **uso do dicionário**, escolhido por 28% dos alunos. Refletindo sobre as concepções de leitura e as dificuldades apontadas por eles (subitens 3.1.1 e 3.1.2), acredito que esse dado não causou surpresa, uma vez que a maioria dos alunos já havia declarado a importância atribuída ao vocabulário e a necessidade de conhecer todo o léxico de um texto. O segundo recurso mais apontado foi o **uso de ilustrações** (20%) para a construção de significado (estratégia cognitiva de inferência). Esse dado causou certa surpresa pois diverge do tipo de leitura decodificadora de palavras isoladas a qual fora detectada na grande maioria dos alunos.



**Gráfico 5: Recursos mais utilizados pelos alunos durante uma leitura em LE (grupo que gosta de ler)**

Quanto aos IF, A1 e A2, informantes do grupo que gosta de ler, apontaram estratégias diferentes em seus questionários. A1 optou pelo **uso do dicionário** e pelo **destaque de**

**palavras, frase e/ou trechos importantes** para descrever os recursos que mais utiliza na leitura em inglês. Apesar de mostrar que faz uso de uma EA metacognitiva- a da atenção seletiva -, A1 confirma sua preocupação em decodificar o léxico pelo uso do dicionário, dado que pôde ser confirmado em sua entrevista, como ilustra o seguinte trecho:

Excerto 11

1. **A1:** a gente sempre tem que dá uma recorrida no dicionário uma
2. vez ou outra (++) porque o inglês é assim (+) tem muitas
3. paLAvras que a gente não conhece aí: (+) eu costumo trabalhar
4. muito com (+) em decoRÁ as palavras (+) fica mais fácil pra mim
5. ((referindo-se à maneira que ela faz uma leitura em LE))
6. **P:** e você acha que essa técnica te ajuda”
7. **A1:** me ajuda porque é assim (+) eu vejo uma palavra estranha
8. (++) aí eu já coloco na minha lista de palavras que eu não sei (+)
9. vocabulário /
10. **P:** ah: você faz um vocabulário’
11. **A1:** faço (+) faço um vocabulário e tento decorar e se aparece de
12. novo (+) eu já sei o que significa (++) já é um modo de saber do
13. que se trata o texto  
(entrevista – fase de diagnóstico)

Podemos inferir, da fala de A1, que ela tem uma visão estruturalista de leitura a qual acaba por direcionar o comportamento do leitor frente a uma atividade de leitura em LE, além de influenciar o tipo de estratégia utilizada para solucionar problemas de compreensão. No caso de A1, ao se deparar com palavras desconhecidas, sua atitude é anotá-la em uma lista, com o correspondente em português, para posteriormente decorá-la. Partindo da idéia de que a memória dessa aluna fosse muito eficiente nesse tipo de exercício, ainda assim haveria uma consequência negativa desse tipo de procedimento: o risco de, em outro contexto, essas palavras já “decoradas” denotarem outro sentido, desconhecido pelo leitor, fato que acarretaria problemas na compreensão das idéias do texto. Em situações como essa, torna-se essencial conscientizar esse aluno sobre o uso de estratégias cognitivas de dedução e de inferência, as



quais auxiliam na construção do significado partindo, por exemplo, da identificação de cognatos e do uso do contexto.

A informante A2, durante a entrevista, também reafirmou sua preocupação em “aprender” o novo léxico que se apresenta em um texto, como ilustra o seguinte excerto:

Excerto 12

1. **P:** e qual é a maior dificuldade que aparece quando você tá lendo
2. em inglês”
3. **A2:** ah (+) às vezes algumas palavras assim (+) VERBOS que eu
4. não conheço (++) mais logo eu procuro::: aprender essa palavra
5. pra pra próxima leitura já tá (++) já tá sabendo mais
6. **P:** e de que maneira você procura aprender (+) quando você vê um
7. vocabulário desconhecido em um texto (+) de que maneira você
8. tenta descobrir’
9. **A2:** ah (+) procuro em livros (++) é::: dicionários  
(entrevista – fase de diagnóstico)

Vemos que A2, além de utilizar o dicionário como meio de solucionar problemas de vocabulário, compartilha da visão de leitura de A1. Ao afirmar que, quando se depara com vocabulário desconhecido, ela logo tenta descobrir seu significado para “*próxima leitura já estar sabendo mais*”, A2 também demonstra desconhecimento da natureza dinâmica da língua, cujos componentes podem assumir os mais diversos significados em função do contexto no qual estão inseridos.

Ainda sobre a informante A2, há que se destacar um aspecto positivo de sua prática de leitura, o qual pôde ser detectado na entrevista semi-estruturada. Vejamos os excertos abaixo:

Excerto 13

1. **A2:** ((questionada sobre o que é ser um bom leitor)) ah (+) quando
2. ele tá entendendo TUDO e::: resolve NÃO parar (+) mesmo que às
3. vezes ele não tá entendendo (+) (incompreensível) que ele entende
4. pra quem sabe mais lá no final (+) entendê o contexto  
(entrevista – fase de diagnóstico)

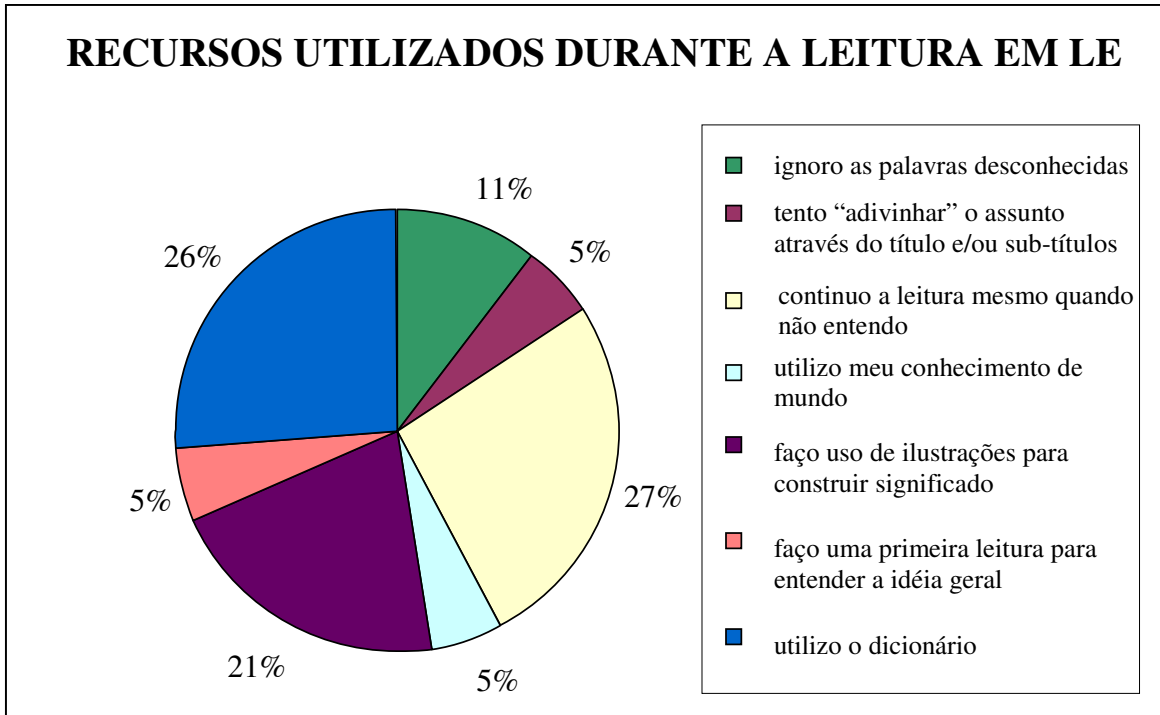
Diante de tal depoimento, decido perguntar se ela se considera uma boa leitora, e obtenho a seguinte resposta:

Excerto 14

1. **A2:** eu acho que sim (+) sou uma boa leitora
2. **P:** então você costuma fazer isso ((entender pelo contexto))
3. quando tá lendo e não entende alguma coisa (+) é isso que você
4. faz”
5. **A2:** na maioria das vezes sim (+) continuo lendo pra ver se eu
6. entendo  
(entrevista – fase de diagnóstico)

Apesar do apego à forma, em especial ao vocabulário, e de sua preocupação em decorar palavras desconhecidas para se preparar para leituras futuras, como constatamos anteriormente no discurso de A2, nesses últimos excertos de sua entrevista podemos identificar que ela se utiliza do processamento descendente para construir significado durante uma leitura em LE. Ela deixa claro que faz uso dessa estratégia cognitiva de inferência pelo contexto para solucionar problemas de compreensão, fato que viria a se confirmar na análise dos protocolos da segunda etapa da pesquisa.

O gráfico 6 traz os dados referentes às estratégias mais utilizadas pelos alunos que não gostam de ler e cujas respostas assemelham-se às do outro grupo. Aqui, as categorias do **uso do dicionário** e do **uso das ilustrações** também foram bastante apontadas, representando 26% e 21% das opiniões, respectivamente.



**Gráfico 6: Recursos mais utilizados pelos alunos durante uma leitura em LE (grupo que não gosta de ler)**

Há, no entanto, um dado muito interessante – 27% dos alunos declararam que **continuam a leitura mesmo quando não entendem**, compondo assim, o recurso mais recorrente. A partir de tal informação, senti que essa era uma questão que deveria ser aprofundada, pois havia a necessidade de descobrir o propósito desses alunos ao dar continuidade à leitura mesmo diante de dificuldades. A partir de tal informação, avantei uma possibilidade de explicação para esse fato. Os 9 alunos desse grupo, no questionário de diagnóstico, justificaram a falta de gosto pela leitura usando os seguintes argumentos: *não gosto de ler porque nunca tem assunto que me interessa; porque não sou chegado em livros; porque não tenho incentivo próprio, tenho preguiça; por falta de interesse próprio; porque nunca fui de ficar lendo, não sou acostumado a ler.*

O que podemos observar, no discurso desses alunos, é um aspecto comum que diz respeito à própria motivação. Assim, é possível que, numa atividade de leitura para fins escolares (em sua maioria de caráter avaliativo), eles leiam o texto sem interrupções, sem se

preocupar com os problemas de compreensão justamente pela falta de interesse em apreender o real sentido do texto e, também, pela falta de interesse em aprimorar sua própria habilidade como leitores.

É interessante notar que a estratégia cognitiva de inferência de sentido pela análise de ilustrações e/ou marcas tipográficas tenha sido a terceira mais indicada, com 21% das opiniões. Em se tratando de alunos que afirmam sua *preguiça e desinteresse* pela leitura, é esperado que eles, diante de dificuldades de compreensão, lancem mão de recursos que não exijam deles o árduo trabalho de **ler** o texto na íntegra para, ao menos, se inteirarem do assunto ali tratado. Nesse caso, inferir significados a partir de ilustrações pode trazer resultados satisfatórios. Todavia, esse tipo de leitura que privilegia o processamento descendente de informações, sem confirmação posterior nas formas do texto, pode promover construções inadequadas de sentido (CARRELL, 1995). Arriscaria ir além nessa análise e buscar, nas palavras de Eskey (1995), a causa mais comum da dependência excessiva do processamento descendente para se chegar à compreensão de um texto a qual seria a falta de conhecimento específico das estruturas e do léxico da LE para se utilizar no momento do processamento de informações.

### **3.1.4 As crenças dos alunos sobre leitura**

A análise dos questionários semi-estruturados aplicados no início da fase de diagnóstico permitiu a identificação de algumas crenças que os alunos têm acerca de leitura as quais puderam ser confirmadas, posteriormente, através da entrevista semi-estruturada realizada com os quatro IF. Esta subseção tem o objetivo não somente de apresentar as crenças mais recorrentes entre os alunos, mas também verificar que concepções de leitura e de língua subjazem a elas.

### 3.1.4.1 Leitura é um ato passivo

Analisando as respostas livres dadas à pergunta de número 1 do questionário (“**o que é leitura**”), pude observar que mais da metade dos alunos (22, dentre 40, para ser exata) define leitura como “fonte de conhecimento e de informação”, como mostram os exemplos abaixo:

Excerto 15

**A3:** Leitura é uma das formas de conhecer coisas novas.  
(questionário 1 –fase de diagnóstico)

Excerto 16

**A4:** Leitura é obter conhecimento de coisas desconhecidas.  
(questionário 1 –fase de diagnóstico)

Excerto 17

**A5:** Leitura é uma forma de tomar conhecimento das coisas.  
(questionário 1 –fase de diagnóstico)

Excerto 18

**A6:** Leitura é informações e conhecimentos novos.  
(questionário 1 –fase de diagnóstico)

Excerto 19

**A7:** É um meio de adquirir conhecimentos.  
(questionário 1 –fase de diagnóstico)

Excerto 20

**A8:** Leitura é uma forma de se informar, ter conhecimento.  
(questionário 1 –fase de diagnóstico)

Para esses alunos, o ato de ler caracteriza-se como um ato passivo, durante o qual o leitor ocupa a posição de receptor de informações ou, nas palavras de Coracini (1995), “receptáculo de um saber contido no texto”. Ao afirmarem que leitura é uma forma de obter informações, esses alunos acabam por evidenciar que têm uma concepção mecanicista da linguagem, segundo a qual o processo de leitura é reduzido a um processo de decodificação das estruturas lingüísticas que compõem o texto, o qual, por sua vez, é visto como produto acabado, pronto para o leitor receber (KLEIMAN, 1992).

Essa visão de leitura e de linguagem pôde ser confirmada na entrevista realizada com os 4 informantes focais (A1 e A2 *gostam* de ler; A3 e A4 *não gostam* de ler), como exemplificam os excertos transcritos abaixo:

Excerto 21

1. **A2:** ah (+) leitura pra mim é: transmissão de conhecimento (++) é
2. uma forma de tá aprendendo uma coisa nova  
(entrevista – fase de diagnóstico)

Excerto 22

1. **A3:** leitura serve: acho que pra aumentar o nosso conhecimento
2. (+) pra você aprender mais (+) conhecer mais  
(entrevista – fase de diagnóstico)

Durante a entrevista com o informante A3, perguntei que tipo de procedimento ele adota para superar suas dificuldades quando lê em inglês, informação já obtida com o questionário. Sua resposta deixa bem claro que leitura consiste em um exercício de decodificação:

Excerto 23

1. **A3:** eu eu tento dá um jeito de traduZIR (++) tentá sozinho (+) eu
2. pego o dicionário pra pra vê a palavra (+) pra vê o que ela
3. significa  
(entrevista – fase de diagnóstico)

Vê-se, claramente, a partir desses depoimentos, que a construção de significado durante a leitura dá-se, predominantemente, através do processamento de informações do tipo *bottom-up* ou ascendente. Levanto, aqui, uma possibilidade de explicação para tal fato: esses alunos trazem, em virtude de experiências anteriores de aprendizagem de línguas, ou pela influência de seus professores que, por eventualidade, tenham uma visão semelhante de linguagem, a crença de que todo o significado de um texto encontra-se arraigado em suas formas lingüísticas. Conseqüentemente, esse leitor não se dá conta de que seu conhecimento de

mundo, bem como seu conhecimento lingüístico, influem de maneira direta na construção de significado ao longo da leitura. O resultado final da recorrência desse tipo de leitura pode ser, como apontado por Kleiman (2002), a formação de um pseudo-leitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência.

### 3.1.4.2 É necessário entender palavra por palavra do texto

Analisando as respostas dos alunos ao questionário da fase de diagnóstico, verifiquei que quase metade deles, mais precisamente 49%, apontaram, dentre 6 categorias pré-estabelecidas, a **falta de vocabulário** como o aspecto que mais dificulta a leitura em LE. Essa já seria uma pequena evidência de que, ao ler, esses alunos apóiam-se na decodificação do sentido de cada palavra, isoladamente, para construir significado. No entanto, considerei necessário aprofundar essa questão antes de formalizar qualquer análise equivocada. Para isso, utilizei-me das informações coletadas a partir da entrevista semi-estruturada para selecionar dados comprobatórios para tal asserção inicial. Observemos os seguintes excertos:

#### Excerto 24

1. **A1:** a gente sempre tem que dá uma recorrida no dicionário uma
2. vez ou outra (++) eu costumo trabalhar muito com (+) em
3. decoRAR as palavras (++) fica mais fácil pra mim (+) faço: um
4. vocabulário e tento decorar (+) e se aparece de novo aquela
5. palavra eu já sei o que significa (++) já é um modo de saber do
6. que se trata o texto  
(entrevista – fase de diagnóstico)

#### Excerto 25

1. **A1:** ((ao ser questionada sobre o que faz quando encontra uma
2. palavra que não consta desse seu vocabulário)) eu tento trazer pro
3. português (+) eu vou fazendo isso com TODAS as palavras (++)
4. assim pra tentar ver se alguma tem um som parecido com a do
5. português (+) por exemplo (+) aquelas **palavras cognatas** ((grifo
6. meu)) (++) se elas têm alguma coisa parecida (++) com o **Tema**
7. **do texto o Título** ((grifo meu))  
(entrevista – fase de diagnóstico)

A1 faz esse comentário para explicar que tipo de estratégias ela usa quando faz uma leitura em inglês, o que acaba por constituir um forte indício de que ele vê a leitura como um processo de decodificação de palavras isoladas. Além disso, ao afirmar que busca no *léxico* um meio de depreender o sentido do texto, essa informante nos traz uma declaração indireta de sua visão de língua(gem) segundo a qual a mesma é vista como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação de sentido (AMADEU-SABINO, 1994). Em outras palavras, A1 parece ter uma concepção multifacetada, parcelada da língua, composta de partes que formam um enorme quebra-cabeça o qual eles, os alunos, necessitam dominar por completo (BARCELOS, 1995).

O que há de interessante nessa fala de A1 é o fato de ela declarar que, quando o léxico que já “domina” não é suficiente para solucionar problemas de compreensão, ela faz uso de estratégias cognitivas de dedução e de inferência (identificação de cognatos e uso do contexto), contribuindo, assim, diretamente para a construção de sentido do texto.

Quanto à informante A2, a qual havia definido leitura como transmissão de conhecimento e, conseqüentemente, confirmado sua visão tradicional acerca do processo em questão, pude observar, durante a entrevista, um aspecto que não vai ao encontro de tal posicionamento. Ela deixa claro que se utiliza da estratégia cognitiva de *inferência contextual* para solucionar problemas de vocabulário quando diz:

Excerto 26

1. **A2:** na maioria das vezes (+) continuo lendo pra ver se eu entendo
2. ((diz isso ao ser questionada sobre o que faz quando se depara com
3. vocabulário desconhecido))  
(entrevista – fase de diagnóstico)

Podemos inferir, dessa fala de A2 que, a despeito de seu apego ao vocabulário (já apresentado na subseção 3.1.3), essa aluna acredita que é possível obter uma compreensão



geral de um texto sem que para isso ela tenha que descobrir o significado de **todas** as palavras que o compõem.

Os demais IF, A3 e A4, parecem-me os mais dependentes das formas lingüísticas, pois demonstram, claramente, que acreditam que a compreensão de um texto fica comprometida – ou até impossível de se realizar – quando há palavras desconhecidas. Essa asserção pode ser confirmada a partir dos seguintes excertos:

Excerto 27

1. **A3**: tem muitas palavras muito difícil (+) que eu num conheço
2. (++) daí acaba causando dificuldade em ler  
(entrevista – fase de diagnóstico)

Excerto 28

1. **A3**: eu eu tento dá um jeito de traduZIR (++) tentar sozinho (+) eu
2. pego o dicionário pra pra vê a palavra (+) pra vê o que ela
3. significa  
(entrevista – fase de diagnóstico)

Excerto 29

1. **A4**: por num gostar muito de lê eu acho que o que atrapalha
2. também (+) muitas PALAvras assim (+) meio estranha (++)
3. vocabulário que eu num conheço (++) acho que isso atrapalha
4. muito entender o texto  
(entrevista – fase de diagnóstico)

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

Excerto 30

1. **A1:** faço: um vocabulário e tento decorar (+) e **se aparece de novo**
2. **aquela palavra eu já sei o que significa** (++) já é um modo de
3. saber do que se trata o texto  
(entrevista – fase de diagnóstico)

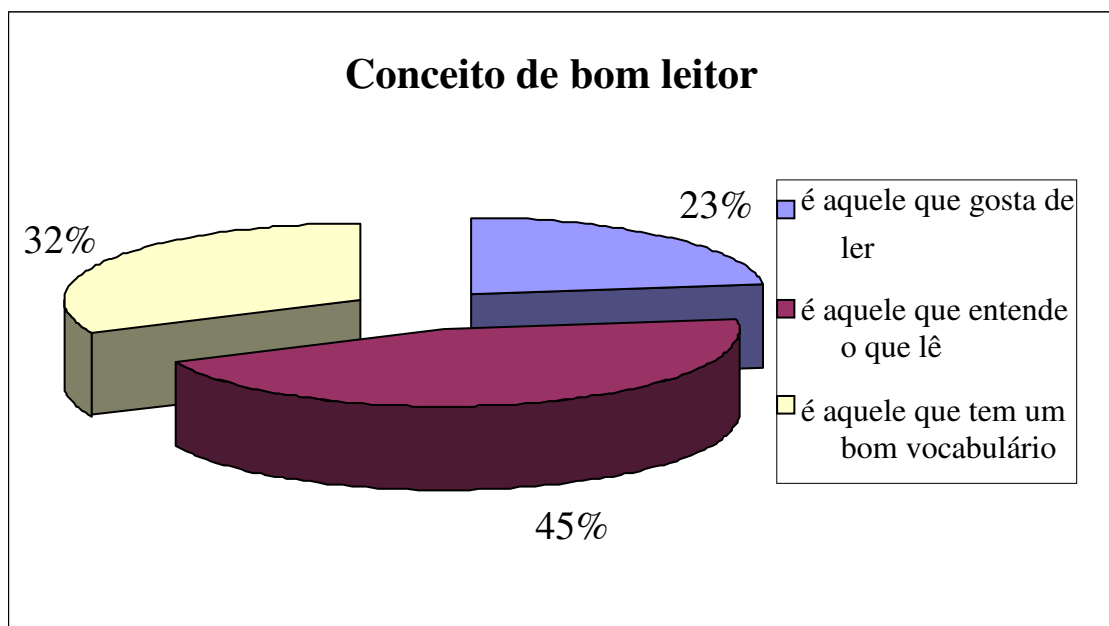
Excerto 31

1. **A2:** ah (+) às vezes algumas palavras assim (+) VERBOS que eu
2. não conheço (++) mais **logo eu procuro: aprender essa palavra**
3. **pra próxima leitura já tá (++) já tá sabendo mais**  
(entrevista – fase de diagnóstico)

que esses alunos desconhecem o fato de que uma mesma palavra, em contextos diferentes, pode denotar significados diversos. Arriscaria ir adiante com esta análise e dizer que uma outra crença subjaz a essas opiniões: a de que a língua é um sistema estanque, não passível de alterações advindas de aspectos extralingüísticos, tais como o contexto e as intenções do escritor quando da criação de um texto, por exemplo.

### 3.1.5 O bom leitor na visão dos alunos

Uma das perguntas que compunham o questionário semi-estruturado da fase de diagnóstico tencionava fazer com que os alunos refletissem sobre o conceito de bom leitor. Dentre todas as respostas dadas pelos alunos que “gostam de ler”, fiz um levantamento das categorias mais recorrentes, as quais podem ser melhor visualizadas no gráfico 7.



**Gráfico 7: Conceito de bom leitor (grupo que *gosta de ler*)**

Como pode ser observado, quase metade dos alunos acredita que o bom leitor é aquele que “entende o que lê”, ou seja, vê-se a importância que eles atribuem à *compreensão* dos textos lidos. Entretanto, a segunda categoria levantada é reveladora no que tange às crenças deles sobre a natureza da leitura em LE. Ao atribuírem ao vocabulário o papel central na caracterização de um bom leitor, esses alunos reafirmam que concebem o processo de leitura como uma atividade decodificadora de itens isolados. Nessa perspectiva, aqueles que detêm o conhecimento de um número maior de *palavras* na LE, irão decodificar o léxico que compõe um texto com maior facilidade e, por conseguinte, consagrar-se como leitor bem-sucedido.

Quanto aos IF, A1 apresenta a mesma opinião sobre o que é ser um bom leitor em dois momentos diferentes da pesquisa:

Excerto 32

1. **A1:** Ser um bom leitor é entender aquilo o que lê, e retirar algum
2. proveito daquilo que leu para seu próprio conhecimento.  
(questionário 1 –fase de diagnóstico)

Excerto 33

1. **P:** e o que é ser um bom leitor pra você?
2. **A1:** um bom leitor é aquilo que (+) aquele que entende o que tá

3. escrito ele lê (++) lê e enTENde o que tá lendo (+) e (+) além
4. disso (+) aproveita esse entendimento na sua própria vida
5. entende' (++) pra mim é isso  
(entrevista – fase de diagnóstico)

O que pode ser inferido dos depoimentos dessa aluna é que, para ser bem sucedido, o leitor deve não somente compreender o que lê, mas também apropriar-se do conhecimento veiculado pelo texto para fins de aprimoramento de seu conhecimento de mundo, sistêmico e textual. Assim, ela deixa transparecer que acredita que o bom leitor é aquele que procura *construir significados* ao longo da leitura a partir da *interação* entre os níveis de conhecimento, visando à compreensão efetiva do sentido do texto.

Ao responder a pergunta *o que é ser um bom leitor para você?*, A2 fornece a seguinte resposta:

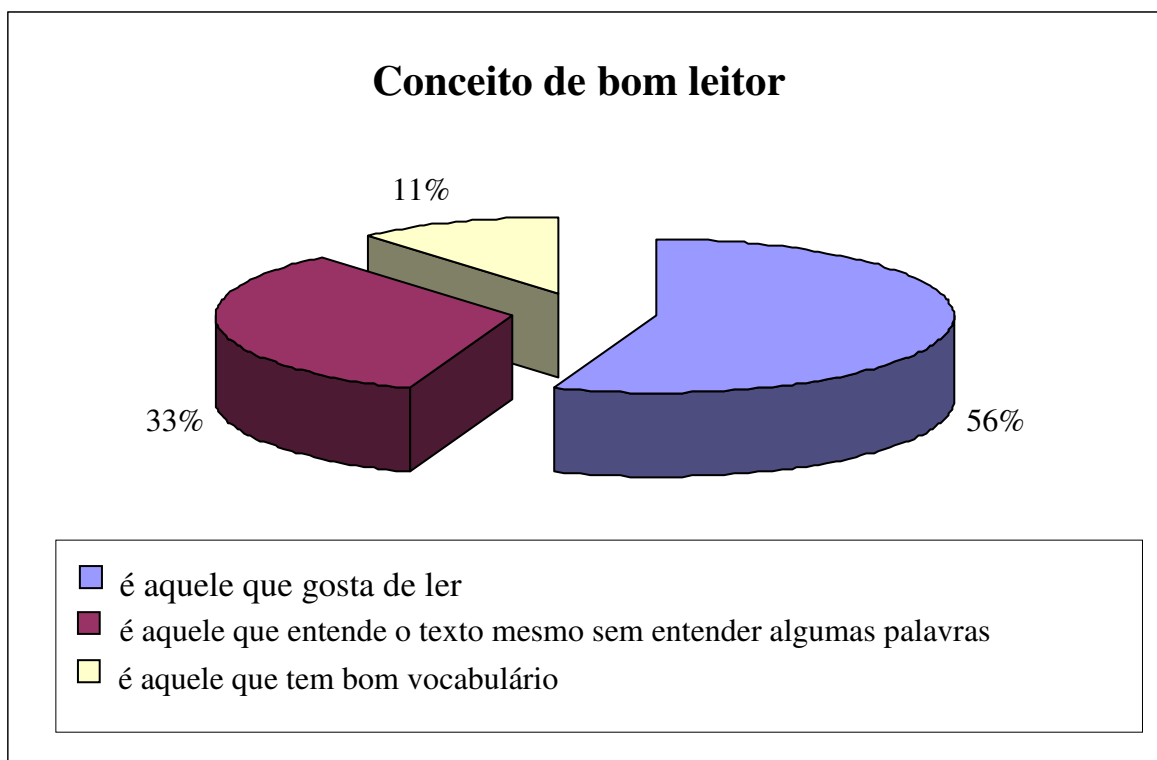
#### Excerto 34

1. **A2:** é (+) **é quem se interessa** ((grifo meu)) por aquilo que tá
2. fazendo
3. **P:** então você acha que primeiro tem que partir da motivação/
4. **A2:** da **própria pessoa** ((grifo meu))
5. **P:** e o que mais”
6. **A2:** ah (+) é aquele que (+) quando tá entendendo tudo e:::
7. resolve NÃO parar (+) mesmo que às vezes ele não tá entendendo
8. (+) (incompreensível) que ele entende pra quem sabe mais lá no
9. final (+) **entender o contexto** ((grifo meu))  
(entrevista – fase de diagnóstico)

Como observado, a entrevista com essa aluna revelou dois aspectos muito interessantes do que ela acredita ser um bom leitor. O primeiro diz respeito à motivação do próprio indivíduo (linhas 1-4) o qual, de acordo com A2, deve mostrar interesse pela leitura. Já a segunda característica (linhas 7-9) concerne à atitude do leitor face às dificuldades de compreensão: o bom leitor é aquele que dá continuidade à leitura mesmo diante de problemas de compreensão os quais ele tentará resolver por meio de estratégias como a de inferência contextual (linha 9). Assim, em linhas gerais, podemos afirmar que A2 considera-se uma boa

leitora uma vez que *gosta* de ler, ou seja, tem *motivação própria*. Além disso, ela nos fornece uma informação sobre o que costuma fazer diante de obstáculos na leitura, atitude posteriormente confirmada nas sessões de protocolo.

Em relação ao grupo de alunos que não gostam de ler, as opiniões sobre o ‘bom leitor’ variaram razoavelmente, como pode ser observado no gráfico subsequente:



**Gráfico 8: Conceito de bom leitor (grupo que não gosta de ler)**

Vê-se que a categoria “é aquele que gosta de ler” foi a mais recorrente nas opiniões desses alunos (56%), fato que nos leva a concluir que mais da metade dos alunos que *não gostam de ler* não se consideram bons leitores. Dentre eles, destaco a opinião de um dos IF:

Excerto 35

1. **A3:** Um bom leitor é aquele que lê um texto sem o professor
2. mandar, **que lê por conta própria, que está interessado em**
3. **todos os assuntos também.** ((grifo meu))  
(questionário 1 –fase de diagnóstico)

Excerto 36

1. **P:** e o que é ser um (+) um BOM leitor pra você”
2. **A3:** é um leitor que lê todo dia (++) muitas coisas (++) e que

3. **ninguém precisa ficar mandando ele ler (+) que ele já lê (++)**
4. **espontaneamente**
5. **P:** lê espontaneamente' (++) e você É um bom leitor''
6. **A3:** NÃO ((ele ri)) não sou porque eu não gosto de ler (+) e só
7. leio se alguém mandar  
(entrevista – fase de diagnóstico)

A concepção apresentada no questionário, a qual foi confirmada na entrevista feita posteriormente, revela que A3 acredita que, para se considerar um bom leitor, o indivíduo deve ter iniciativa, interesse, ou seja, deve ter motivação própria para a leitura. Um dado relevante é que esse aluno declarou, na entrevista, que gosta de ler livros na língua materna, porém o mesmo não ocorre na LE:

Excerto 37

1. **P:** você me informou no questionário que NÃO gosta de ler (++)
2. você poderia me explicar por quê''
3. **A3:** é que eu não (+) não tenho muita facilidade com (+) o inglês
4. (++) eu tenho um pouco de de dificuldade na língua
5. **P:** ah (+) sei (++) daí: você não gosta de inglês'
6. **A3:** não gosto e nem (incompreensível) nada de inglês
7. **P:** certo (+) e ler'' (++) leitura em língua materna (+) em
8. português'
9. **A3:** ah (+) eu leio::: bastante (+) gosto bastante de ler livros
10. **P:** e essa dificuldade em inglês' você acha que vem do quê''(++)
11. qual é a causa dessa dificuldade''
12. **A3:** tem muitas palavras muito difícil (+) que eu não conheço
13. (++) daí acaba causando dificuldade em lê  
(entrevista – fase de diagnóstico)

A3 atribui a sua falta de gosto pela leitura em LE à falta de conhecimento lingüístico, em especial o vocabulário. Por acreditar que leitura é um processo de reconhecimento e decodificação isolada das palavras que compõem o texto (ver subseções 3.1.2 e 3.1.4.2), esse aluno, cujo nível de conhecimento lingüístico é considerado baixo, vê a leitura em inglês como uma atividade difícil, o que acarreta falta de interesse. Esse raciocínio explica, portanto, porque A3 não se considera um bom leitor. Esses dados vão ao encontro dos achados de Rockeach (1968, *apud* PAJARES, 1992, p. 18), segundo os quais as crenças dos alunos

determinam a aprendizagem, direcionam os questionamentos, organizam e definem as novas informações.

Geralmente, alunos com baixa proficiência lingüística tendem a relacionar a origem de seus problemas de leitura com questões de cunho gramatical e lexical. O que acontece é que esses alunos, muitas vezes, não têm consciência de que, embora o desconhecimento de palavras possa comprometer a compreensão do texto, não é apenas a falta de conhecimento lingüístico que pode provocar incompreensão e dificuldades na leitura em LE. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da consciência metacognitiva e do conhecimento metalingüístico se faz necessário, posto que esse tipo de leitor precisa de uma orientação que o ajude a controlar e direcionar de uma forma mais eficiente a sua tendência natural de focalizar a estrutura superficial do texto, de modo a levá-lo a aprender a língua através da leitura (BRAGA E BUSNARDO, 1993).

Retomo, neste momento, os principais aspectos discutidos na seção 3.1, e nas respectivas subseções, a fim de responder de forma mais sistematizada a primeira pergunta que orienta este trabalho, a qual visa ao levantamento das crenças que os alunos têm sobre leitura em LE.

No que concerne à natureza da leitura, nota-se a predominância de uma concepção estruturalista, tradicional, segundo a qual a leitura consiste em um processo de transmissão de conhecimentos contidos no texto cujas estruturas lingüísticas devem ser decodificadas, na sua totalidade e, freqüentemente, de maneira isolada. Por conseguinte, foi possível, também, inferir a visão que os alunos têm de língua, a qual é concebida como “um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação isolada de sentido” (AMADEU-SABINO, 1994, p. 35).

De uma maneira geral, toda essa análise permitiu-me inferir que os alunos acreditam que: a) a leitura é um ato passivo; b) é necessário entender palavra por palavra do texto e c) o bom leitor é aquele que entende tudo o que lê e que tem um bom vocabulário.

Como pôde ser observado ao longo da análise e discussão dos dados desta primeira fase da pesquisa, os alunos apresentam uma grande preocupação com o vocabulário e as estruturas gramaticais que compõem o texto. Além disso, demonstram que fazem uso de um número reduzido de estratégias quando lêem em LE e que, em sua maioria, lançam mão do dicionário para solucionar problemas de compreensão de leitura (ver 3.1.3). Assim, todos esses dados auxiliaram na construção de um diagnóstico das crenças desses alunos acerca do processo de leitura em LE e da maneira como eles lêem em inglês, o qual serviu de ponto de partida para a elaboração das atividades que compõem a proposta de conscientização implementada na fase de intervenção a ser descrita e discutida na seção subsequente.

### **3.2 Intervindo no processo de leitura**

Na segunda fase deste estudo, elaborei e implementei uma proposta de atividades de leitura (ver quadro 2) que possibilitasse o uso consciente de diversas EA (ver quadro 1) e o desenvolvimento metacognitivo, visando ao aprimoramento de sua habilidade da leitura em LE e ao desenvolvimento de sua autonomia como aprendizes, de uma maneira geral. A esse respeito, cito O'Malley e Chamot (1994, p. 372) que consideram a metacognição “um fator essencial na determinação da efetividade dos esforços de um indivíduo para aprender uma outra língua”. Além disso, o aprendiz poderá superar suas dificuldades na leitura por meio do conhecimento das EA e do uso da metacognição, ou seja, por meio de sua conscientização



sobre o próprio processo de aprendizagem (PARIS, LIPSON E WIXON, 1983 *apud* MOTTA, 1997, p. 56).

Outro aspecto destacado e enfatizado ao longo das aulas da fase de intervenção foi a questão do uso combinado de duas ou mais EA para a solução de problemas de compreensão na leitura em LE. Procurei mostrar aos alunos que estratégias de natureza diversa – cognitivas, metacognitivas e afetivo-sociais – são freqüentemente usadas juntas, complementando-se e dando suporte umas às outras, e que o uso combinado delas tem, geralmente, maior impacto do que o seu uso isolado (GRABE, 1997; O'MALLEY E CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990).

As subseções que seguem trazem a análise e a discussão dos dados coletados durante o processo interventivo desta pesquisa.

### **3.2.1 Conscientização sobre as EA**

As atividades elaboradas para a fase de intervenção tiveram por objetivo a explicitação da existência e do uso das EA, notadamente daquelas voltadas para a habilidade da leitura em LE. Assim, durante a implementação da proposta, procurei direcionar as aulas de modo a fornecer aos alunos o que, segundo O'Malley e Chamot (1994) e Cohen (1998), caracteriza a instrução explícita das EA: descrição, exemplificação e elicitación de discussões sobre as EA apropriadas para determinadas atividades de leitura. Além disso, em todas as aulas, proporcionava momentos em que os alunos pudessem praticar a estratégia recém discutida, bem como relacioná-la com outras já vistas.

É importante ressaltar que, no decorrer desta intervenção, o meu papel não foi o de transmissor de técnicas de monitoração da leitura, contribuindo desta forma para soluções imediatas para problemas de compreensão, mas sim o de fornecedor de condições para que o

processo de conscientização da existência, da importância e do uso das EA ocorresse de maneira crítica e reflexiva. Desse modo, estaria contribuindo para a formação de uma consciência metacognitiva nos alunos, os quais teriam condições de não só identificar a natureza de seus problemas no momento da leitura, mas também de elaborar meios para resolver quaisquer problemas de compreensão, passando, assim, a regular seu próprio processo de aprendizagem e compreensão na leitura em LE.

Cohen (1998) aponta que o papel do professor é exatamente este, o de facilitador da aprendizagem e até agente de mudanças, auxiliando seus alunos a se tornarem mais independentes e responsáveis por sua própria aprendizagem. No caso deste trabalho, procurei desempenhar esse papel ao tentar sensibilizar os alunos quanto ao uso das EA, ou seja, ao conscientizá-los de que essas estratégias existem, e que constituem valiosas ferramentas auxiliaadoras no processo de leitura em LE.

Como já descrito no capítulo 2, seção 2.3.2.1, as atividades que compõem a proposta de conscientização foram divididas em três momentos, de acordo com a natureza das estratégias trabalhadas em cada uma delas. Assim, para fins de uma melhor visualização do desenvolvimento do *processo* de conscientização e uso das EA, bem como das transformações percebidas no desempenho dos alunos como leitores em LE, passarei a descrever e analisar os dados coletados em cada um desses três momentos, seguindo a seqüência na qual as atividades foram aplicadas.

### **3.2.2 Familiarização com as EA**

Após a fase de diagnóstico, deu-se início à fase de intervenção, a qual tinha sido prevista para durar 18 horas-aula. Todavia, logo na primeira aula, proporcionei aos alunos um breve momento de discussão durante a qual fui introduzindo alguns conceitos importantes,

desconhecidos por eles, tais como estratégias de aprendizagem e conhecimento de mundo (ou, informalmente, a “bagagem de conhecimentos<sup>41</sup>” de cada um). O objetivo dessa discussão foi apresentar as EA aos alunos, os quais não tinham familiaridade com o termo. Alguns alunos mostraram-se surpresos ao descobrirem que o hábito de tentar “adivinhar” o assunto de um texto através do título, por exemplo, constitui uma estratégia cognitiva de inferência contextual, como mostram os excertos abaixo:

Excerto 38

1. **A1:** e eu que sempre tento prever (+) tipo Mãe de Santo sabe’
  2. ((risos na sala)) o que o texto vai falar só olhando no título e nos
  3. desenhos (+) quando tem né’ (++) então eu já uso essa estratégia
  4. cognitiva de (++) sei lá o quê ((todos riem)) e nunca imaginei que
  5. era alguma coisa séria (+) que realmente servia pra ajudar na
  6. leitura (+) se bem que sempre me ajudou
- (gravação em áudio - aula de 02/08/2004)

Excerto 39

1. **A4:** (...) nossa (+) eu nem sabia que isso ((referindo-se à técnica
  2. de adivinhação’)) tinha um nome tão complicado ((alunos riem))
  3. (++) e olha que eu já faço isso sem saber (+) chique né’
- (gravação em áudio - aula de 02/08/2004)

Os excertos supracitados confirmam o fato de que, muitas vezes, os alunos já utilizam determinados procedimentos para otimizar a leitura, porém de maneira *inconsciente*, ou seja, sem ter a noção de que aquela é uma estratégia da qual ele pode lançar mão, nas mais diversas situações, para solucionar problemas de compreensão (OXFORD, 1990). Aliás, a fala de A1 (excerto 38, linhas 4 a 6) vai exatamente ao encontro do que postulam O’Malley e Chamot (1990) quando definem as EA como pensamentos ou procedimentos que os indivíduos usam para **ajudá-los a compreender** (grifo meu), aprender e reter a nova informação, mesmo que inconscientemente. Cohen (1998) aponta para o fato de que algumas ou várias das estratégias que utilizamos em L1 eventualmente se transfiram para a LE por conta própria, mas a

---

<sup>41</sup> Tradução livre de “background knowledge”.

**conscientização explícita** pode acelerar o processo de um comportamento que não é aprendido automaticamente.

Antes de dar continuidade a esta análise, é de suma importância esclarecer que, durante todo o processo de conscientização, os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com as EA e suas respectivas classificações. Entretanto, não era objetivo desta pesquisa fazer com que os alunos passassem a conhecer tal classificação, ou seja, não existiu a pretensão de fazer com que eles adquirissem essa metalinguagem classificatória. Houve, sim, a preocupação de sensibilizá-los quanto à existência e ao uso dessas ferramentas que auxiliam na leitura em LE. Tenho a certeza de que, em se tratando de um trabalho semelhante a este, porém realizado com professores ou alunos-professores em sua formação pré-serviço, por exemplo, tais informações terminológicas e metalingüísticas teriam muito mais relevância.

O propósito das três atividades que compõem o primeiro momento desta fase foi trabalhar com as estratégias que envolvem a compreensão local, nos níveis dos micro-processos (ALDERSON, 2000), para, progressivamente, passar para níveis mais abrangentes de compreensão e interpretação, pertencentes aos macro-processos.

### **3.2.2.1 O uso das EA no âmbito dos micro-processos**

Durante a implementação da atividade 1 (ver anexo 05), tive a oportunidade de apresentar estratégias cognitivas de vocabulário e de inferência contextual, uma vez que os alunos deveriam deduzir o sentido de palavras desconhecidas a partir do sentido geral do texto (aspecto semântico), da posição delas nas frases (aspecto sintático) e da formação da própria palavra desconhecida (aspecto morfológico). Informei aos alunos que eles poderiam sentar-se em duplas para a realização da tarefa, na qual se engajaram demonstrando grande interesse,

como mostram as respostas obtidas a partir do *log*, coletado imediatamente após o término da atividade:

Excerto 40

1. **A3**: eu achei bastante interessante ter que adivinhar o significado
2. de palavras que nunca vi (++) e o melhor é que consegui  
(*log* do aluno – 1º.momento, atividade 1)

Excerto 41

1. **A4**: muito divertida até parecia outra língua mas a gente entendeu
2. tudo  
(*log* do aluno – 1º.momento, atividade 1)

Depois que os alunos haviam completado a tarefa de encontrar palavras adequadas para substituir aquelas “estranhas”, eles tiveram a chance de ler a própria história, voluntariamente, para os demais colegas. Ao proporcionar tal situação, minha intenção era questioná-los sobre como haviam chegado àquelas conclusões e, assim, aproveitar a oportunidade para mostrar a eles que, ao “adivinhar” que tipo de palavra poderia ser usada no lugar daquela desconhecida, eles fizeram uso de, pelo menos, uma estratégia, a cognitiva de inferência. Um exemplo disso seria a associação que muitos fizeram da palavra *laninhando* com *caminhando* ou *andando*, ao que alegaram ser, necessariamente, um verbo, devido à formação no gerúndio. A esse respeito, A1 relatou:

Excerto 42

1. **A1**: eu usei o raciocínio pra ir descobrindo o que elas
2. significavam, por exemplo quando tinha “continuei *laninhando*”,
3. pensei que só poderia usar um verbo no lugar dela, já que *-ando*
4. caracteriza verbos.  
(*log* do aluno – 1º.momento, atividade 1)

Como já mencionado, essa atividade possibilitou o trabalho com inferências, porém, feito em língua materna, posto que tencionava mostrar aos alunos que, a despeito de dificuldades em reconhecer o léxico de um texto, é possível chegar a um certo nível de compreensão de seu sentido. Além disso, chamei-lhes a atenção para o fato de que eles estão sujeitos a se deparar com vocabulário desconhecido em um texto, até mesmo em sua LM, como ocorrera na atividade, e que isso não deve representar um obstáculo intransponível na compreensão de um texto, seja ele em LM ou LE.

Assim, em primeiro lugar, procurei conscientizá-los de que, na leitura em LE, não há a necessidade de se conhecer, na íntegra, o léxico que compõe o texto. Em segundo lugar, enfatizei que, se a cada palavra desconhecida a leitura for interrompida, o fluxo de informações ficará bastante fragmentado, impedindo o leitor de ter uma visão global do texto.

A idéia de iniciar o trabalho de conscientização com uma atividade desse tipo originou-se da análise dos dados da fase de diagnóstico, na qual o vocabulário representou a principal dificuldade apontada pelos alunos, como mostram os excertos:

Excerto 43

1. **A4:** tem muitas palavras muito difícil (+) que eu num conheço
2. (++) daí acaba causando dificuldade em ler  
(entrevista – fase de diagnóstico)

Excerto 44

1. **A3:** por num gostar muito de lê eu acho que o que atrapalha
2. também (+) muitas PALAvras assim (+) meio estranha (++)
3. vocabulário que eu num conheço (++) acho que isso atrapalha
4. muito entender o texto  
(entrevista – fase de diagnóstico)

O apego ao vocabulário, detectado logo no início da primeira fase deste estudo, ainda pode ser observado na primeira sessão de protocolo, realizada ao final do primeiro momento da fase de intervenção, após a implementação das três primeiras atividades da proposta. Essa

informação confirma-se nos excertos abaixo, extraídos da primeira sessão de protocolo, realizada com os informantes focais:

Excerto 45

1. **A4:** ((depois de aproximadamente 30 segundos)) olha aqui no
2. primeiro parágrafo (+) aqui eu não consigo entender essa palavra ((aponta para ela no texto))
3. **P:** second”
4. **A4:** é (+) essa
5. **P:** e: language”
6. **A4:** linguagem
7. **P:** e o que você vai fazer agora”
8. **A4:** ah: eu preciso saber o que significa pra poder continuar (sessão de protocolo 1 – 29/09/2004)

Excerto 46

1. **A3:** essa palavra aqui (+) *fascinating* (+) ainda tô tentando saber o
2. que ela significa
3. **P:** mas você acha que se você não souber o que ela significa você
4. não vai conseguir entender o texto”
5. **A3:** ué (+) se você não consegue entender uma palavra você não
6. consegue acabar de completar o texto (sessão de protocolo 1 – 29/09/2004)

Observa-se que ambos A3 e A4, os quais haviam apontado no questionário da fase de diagnóstico a falta de vocabulário como o principal obstáculo na leitura em LE e reafirmado essa opinião na entrevista feita posteriormente, demonstraram, na prática, que efetivamente possuem essa preocupação com o significado isolado das palavras dentro de um texto, como confirmado nos excertos 45 e 46.

A segunda atividade proposta (ver anexo 06) teve por objetivo apresentar diferentes tipos de texto e trabalhar com a busca de informações gerais e específicas dentro de cada um deles, fazendo uso, portanto, da estratégia metacognitiva de atenção seletiva. Todavia, quando afirmo que os alunos fizeram uso de tal EA, quero dizer que houve instrução explícita da mesma, o que não significa que essa tenha sido a única EA utilizada ao longo da atividade. Foi através dessa atividade que eles tomaram ciência de que, aquele hábito corriqueiro de

“passar os olhos” por um texto, como os de uma revista, a fim de se inteirar dos assuntos ali tratados, constitui uma ferramenta empregada na leitura, denominada *skimming*. Além dela, entraram em contato também com o *scanning*, outra técnica tão usual no dia a dia, empregada, por exemplo, na busca de uma informação numérica em um enunciado de um problema matemático.

De uma maneira geral, os textos são classificados como sendo narrativos, descritivos e dissertativos, classificação que está bem arraigada em nossa tradição escolar. É necessário, no entanto, que essa tipologia seja aprofundada, pois, a todo momento, nos deparamos com diferentes tipos de textos, cuja organização não obedece a parâmetros tão categóricos (FIORIN, 1991). Se esse fato é comum, e se o professor deseja trabalhar com textos diversificados na aula de leitura, seja ela em LM ou LE, é preciso que se tenha consciência da natureza do objeto texto, para se saber que abordagem melhor se adequa a cada um deles, levando-se em conta os esquemas conceituais, para que o leitor possa melhor compreendê-los. Não estou afirmando que se trata de, em situação de ensino, teorizar exaustivamente essa questão, mas sim contribuir para o aumento do conhecimento textual para o desenvolvimento da competência textual do leitor, tendo em vista os objetivos de leitura que se pretendem atingir e também a justificativa da escolha.

A reação dos alunos a essa atividade foi muito positiva, como mostram as respostas dos IF dadas a uma das perguntas do *log*:

Excerto 47

1. **A2:** Achei muito interessante porque aprendi várias coisas novas.
2. E porque nos faz utilizar o conhecimento que temos para realizar
3. esta atividade.  
(*log* do aluno – 1º.momento, atividade 2)

Excerto 48

1. **A4:** Esta atividade foi muito boa para aprendermos uma maneira
2. de interpretar textos em inglês sem dominar a língua inglesa.  
(*log* do aluno – 1º.momento, atividade 2)



A fala de A2 revela que, além de avaliar seu aprendizado (estratégia metacognitiva de auto-avaliação), o qual foi enriquecido pelas novas informações, ela procurou ativar seus próprios conhecimentos de mundo e textual durante a execução da atividade. Diante desse dado, seria precoce ou talvez incoerente afirmar que o uso do conhecimento prévio por essa aluna tenha ocorrido em decorrência do trabalho de conscientização das primeiras aulas. Todavia, não descarto a possibilidade de que, a instrução explícita dessa EA aliada à ênfase dada à importância de se ativar tais esquemas, ambas trabalhadas nas aulas anteriores, tenham contribuído para o aumento do conhecimento metacognitivo dessa aluna.

Quanto ao informante A4, parece-me que a atividade realizada teve um efeito de cunho emocional e afetivo. Para entendermos essa minha avaliação, observemos o excerto subsequente, extraído da entrevista realizada anteriormente com esse mesmo aluno:

Excerto 49

1. **P:** e quando você lê em inglês (+) quando a professora dá algum
2. texto (+) algum livro (+) o que que é leitura em língua estrangeira
3. pra você”
4. **A4:** é (+) pra mim é uma coisa muito difícil porque a gente não
5. entende muito de inglês né? (++) não sabe a língua (+) aí às vezes
6. eu nem leio (+) não tenho muito interesse não  
(entrevista – fase de diagnóstico)

Como vemos, A4, que já havia declarado não gostar de ler, no questionário anterior à entrevista, relaciona sua falta de interesse pela leitura em LE, a qual considera “uma coisa muito difícil”, à falta de conhecimento lingüístico. Diante de tais informações, podemos inferir que, se esse mesmo aluno tivesse um maior conhecimento da língua, a leitura talvez não se apresentasse como uma atividade tão desinteressante e difícil. Assim, voltando ao excerto 48, nota-se um maior entusiasmo dele em relação à leitura em inglês, uma vez que, a partir do contato com as novas EA, o domínio total das estruturas da língua começa a se mostrar não tão imprescindível para a compreensão de um texto.

Ainda sobre esta mesma atividade da proposta, a segunda e a terceira perguntas do *log* geraram respostas muito produtivas para esta análise. A partir da de número dois, que questionava sobre a atitude do leitor ao se deparar com palavras desconhecidas nos textos que compunham a atividade, obtive as seguintes respostas:

Excerto 50

1. **A1:** Tentei ler primeiro o conteúdo do texto para ver se eu
  2. identificava alguma palavra que eu conhecia e assim tentar
  3. traduzir a palavra.
- (*log* do aluno – 1º.momento, atividade 2)

O que observo em A1 é que ela já faz uso das estratégias metacognitivas de atenção seletiva (linha 2) e de planejamento e monitoração, pois ela deixa claro que estabelece determinados passos com o propósito de facilitar a execução da tarefa. Embora ela tenha declarado que tenta *traduzir* a palavra desconhecida (linha 3), é evidente que tal processo de tradução corresponde ao reconhecimento do léxico em questão o qual é feito a partir da inferência. Em outras palavras, ao se deparar com palavras já conhecidas (linha 2), ela as usa para inferir o significado daquelas desconhecidas (estratégia cognitiva de inferência contextual). É importante observar que esse hábito, de A1, de monitorar o próprio desempenho ao longo de uma leitura foi confirmado na sessão de protocolo, cujos trechos mais elucidativos são reproduzidos abaixo:

Excerto 51

1. **P:** este aqui é o texto tá' e como você já sabe que tipo de
2. atividade é essa (+) pode começar
3. **A1:** tá bom  
( (aluna lê em silêncio por aproximadamente 30 segundos))
4. **A1:** olha até aqui assim deixa eu ver só se eu tô certa (++) até
5. aqui ((grifo meu)) ((aponta para o texto)) quer dizer que: a gente
6. precisa ter outra língua (+) que é alguma coisa que tem fatores

7. psicológicos (++) e: deixa eu ver  
(aluna volta ao texto e fica em silêncio por mais uns 10 seg.)
8. **P:** o que você tá fazendo agora”
9. **A1:** eu tô relendo pra tentar identificar essa última frase do
10. primeiro parágrafo  
(sessão de protocolo 1 – 29/09/2004)

Excerto 52

1. **P:** certo (+) e até aqui me diz o que você fez com mais frequência
2. pra resolver os seus problemas
3. **A1:** ah (+) eu costumo muito tentar entender a idéia da frase
4. assim tentando ver o que ela tem a ver com as outras por exemplo
5. naquele trecho que eu não tava entendendo eu voltei na frase
6. anterior pra ver né (+) o que ela dizia (+) pra ver o que a palavra
7. significava naquele contexto né’
8. **P:** legal (+) e isso te ajuda’
9. **A1:** ajuda sim porque às vezes se eu entendo bem a idéia de uma
10. frase isso pode me ajudar a entender a próxima se tiver muitas
11. palavras desconhecidas por exemplo  
(sessão de protocolo 1 – 29/09/2004)

Quanto à informante A2, temos a seguinte informação sobre o procedimento adotado ao se deparar com palavras desconhecidas durante a atividade:

Excerto 53

1. **A2:** Grifei as palavras. Depois, tentei entendê-las com o contexto,
2. utilizar o conhecimento que possuo.  
(log do aluno – 1º.momento, atividade 2)

A2, ao relatar sua atitude em relação às palavras desconhecidas, demonstra que já faz uso da estratégia metacognitiva da atenção seletiva - grifar palavras - para, em seguida, tentar relacioná-las ao contexto e aplicar seu conhecimento prévio visando à inferência dos significados. Essa atitude da aluna também foi observada ao longo de sua prática de leitura, nas sessões de protocolo verbal, como demonstrado no excerto subsequente:

Excerto 54

1. **P:** e algum problema de compreensão”
2. **A2:** não (+) acho que não

3. **P:** e palavras desconhecidas’
4. **A2:** ah: umas duas ou três
5. **P:** e você conseguiu descobrir o significado delas”
6. **A2:** é: acho que sim porque entendi o texto
7. **P:** de que maneira’
8. **A2:** ah eu fui lendo o texto e: aí eu fui tentando encontrar o
9. significado né pelo assunto mesmo (+) assim pela frase (+)
10. parágrafo (++) assim dentro do próprio texto (+) utilizando
11. também o que eu já sabia ((grifo meu))
12. **P:** e conseguiu”
13. **A2:** acho que sim né’  
(sessão de protocolo 1 – 29/09/2004)

Observemos, agora, o seguinte trecho:

Excerto 55

1. **A4:** A minha atitude foi tentar achar as palavras parecidas com o
2. português e os verbos que eu conheço.  
(log do aluno – 1º.momento, atividade 2)

É possível notar que o informante A4, que faz menção aos cognatos, também se utiliza da atenção seletiva, porém não só para a identificação dessas palavras de formas semelhantes nas duas línguas, mas também para buscar os verbos que já conhece na própria LE e, a partir deles, tentar inferir o significado dos termos desconhecidos. Aliás, esse procedimento de buscar os verbos já conhecidos reincidiu, mais de uma vez, nas sessões de protocolo, confirmando a idéia de que a tal EA já é parte integrante do rol de estratégias desse leitor, conforme corroborado pelo excerto a seguir:

Excerto 56

1. **P:** tá (+) e o que você poderia fazer pra resolver esse problema de
2. não ter entendido ((o trecho anterior))
3. **A4:** achar os verbos que eu conheço  
(sessão de protocolo 1 – 29/09/2004)

Embora o aluno, nesse trecho, já tenha identificado que está com problemas na compreensão, e encontrado um possível meio de solucioná-lo (linha 3), ele não é capaz de pôr isso em prática, como mostra a seqüência do excerto 56:

Excerto 57

1. **P:** tá (+) e o que você poderia fazer pra resolver esse problema de
2. não ter entendido ((o trecho anterior))
3. **A4:** achar os verbos que eu conheço
4. **P:** ok então dá uma olhadinha no trecho novamente pra ver o que
5. você consegue ((30 segundos se passam))
6. **A4:** ah: continua difícil
7. **P:** então me diz o que você faria se estivesse lendo esse texto
8. sozinho (+) sem a minha ajuda (++) qual passo você daria agora?
9. **A4:** pular pra outra frase
10. **P:** ok então pode continuar como se você estivesse sozinho  
(sessão de protocolo 1 – 29/09/2004)

A partir da análise do excerto 57, fica evidente que esse aluno não possui a consciência necessária sobre a natureza do problema encontrado, apesar de reconhecer a existência de pontos obscuros que impedem a compreensão, característica muito recorrente nos leitores menos proficientes<sup>42</sup> (BAKER, 1985). Além disso, esse tipo de leitor, geralmente, não possui as estratégias adequadas para solucionar o problema de compreensão gerado pelo vocabulário desconhecido ou, se as possui, não sabe como empregá-las apropriadamente (como no caso de A4). Esse fato pode ser explicado pelo excessivo apego ao significado de palavras isoladas e pela falta de preocupação, do leitor, em relacionar o entendimento de tais vocábulos à mensagem global do texto ou do parágrafo.

A esse respeito, Braga e Busnardo (1993) afirmam que os leitores não fluentes (ou menos proficientes, nos termos de Baker (op. cit), como A3 e A4, necessitam de orientação que os auxilie a controlar e direcionar de uma forma mais eficiente a sua tendência natural de focalizar a estrutura superficial do texto, de modo a levá-los a aprender a língua através da

---

<sup>42</sup> Encontramos, na literatura, uma variedade de termos para distinguir os leitores *mais proficientes* dos *menos proficientes*: *effective/less effective*; *successful/unsuccessful* (O'MALLEY E CHAMOT, 1994). Neste trabalho, visando à padronização, adoto os termos *bem sucedidos* e *não bem sucedidos*, tradução livre de *successful/unsuccessful* (op. cit).

leitura. O texto escrito, por ser fixo, viabiliza uma maior atenção aos aspectos formais, ou seja, durante a leitura é possível ao aluno dirigir sua atenção também às formas lingüísticas, com orientações de sentido.

O aluno A3, assim como A4, também apresenta forte necessidade de compreender todas as palavras de um texto, como observado na análise dos dados da fase de diagnóstico deste estudo e confirmado com as informações coletadas na primeira sessão de protocolo (ver excerto 46). Quanto às estratégias que A3 utiliza para solucionar esses problemas, vejamos o seguinte excerto:

Excerto 58

1. **A3:** essa palavra aqui (+) *fascinating* (+) ainda tô tentando saber o
  2. que ela significa
  3. **P:** mas você acha que se você não souber o que ela significa você
  4. não vai conseguir entender o texto”
  5. **A3:** se você não consegue entender uma palavra você não
  6. consegue acabar de completar o texto
  7. **P:** então tenta me diz o que você ta fazendo pra resolver esse
  8. problema
  9. **A3:** eu tô tentando ler um pouco (+) ler **ai eu volto** ((grifo meu))
  10. pra ver se eu consigo achar o significado dela
  11. **P:** então você ta relendo essa parte’
  12. **A3:** é (+) **tô relendo pra ver se eu consigo descobrir o**
  13. **significado dela** ((grifo meu))
  14. **P:** e o que exatamente você faz quando relê um trecho’
  15. **A3:** eu leio e se não entendo vou voltando (+) **traduzindo as**
  16. **palavras da frente (+) as de trás** ((grifo meu))
  17. **P:** sim
- (sessão de protocolo 1 – 29/09/2004)

O que esse trecho revela é que A3, diante de vocabulário desconhecido, não dá continuidade à leitura para, eventualmente, depreender o sentido geral do texto. Ele se utiliza da estratégia metacognitiva de repetição (linhas 9, 12 e 13), todavia não de uma maneira adequada posto que, toda vez que relê um determinado trecho, ele o faz lançando mão apenas da *tradução* das palavras próximas à desconhecida (linhas 15 e 16). Desse modo, não consegue resolver o problema com o léxico pois permanece na decodificação de termos

isolados, sem se preocupar em *inferir* o significado do vocábulo que desconhece a partir das pistas lingüísticas que já domina.

Toda essa análise encontra respaldo nos pressupostos de O'Malley e Chamot (1994) acerca dos aprendizes bem-sucedidos e dos não bem-sucedidos. De acordo com os autores (op. cit), estes não são, necessariamente, desconhedores das estratégias, mas são menos capazes de determinar a adequação de uma estratégia para uma tarefa específica e podem ter uma variedade menor de estratégias. Já aqueles, parecem usar uma variedade maior de EA, além de usá-las mais apropriadamente do que os não bem-sucedidos.

A terceira pergunta deste *log*, a qual objetivava descobrir se os alunos haviam aprendido ou descoberto algo novo com a atividade desenvolvida, forneceu os seguintes dados:

Excerto 59

1. **A1:** Sim, a não me preocupar com as palavras que eu não
2. conheço, ficar calma e ler o conteúdo do texto.  
(*log* do aluno – 1º.momento, atividade 2)

As palavras de A1 nos permitem vislumbrar o uso de uma estratégia relacionada ao aspecto emocional, a estratégia de controle afetivo, cujo propósito é aumentar a capacidade do leitor de lidar com sentimentos, tais como a ansiedade, a frustração e o desânimo, os quais, freqüentemente, atrapalham a fluidez da leitura, em casos de dificuldade ante o texto. A1 relata que essa segunda atividade ajudou-a a descobrir uma maneira de manter a calma diante de dificuldades relacionadas ao léxico, a não desanimar ou interromper a leitura em função das palavras desconhecidas e tentar deprender o sentido geral do texto. Esse aspecto de cunho afetivo/emocional constituiu uma preocupação constante no trabalho de conscientização, posto que, de acordo com Williams e Burden (1997), a ansiedade pode interferir nos processos cognitivos, exercendo uma ação bloqueadora no processamento de

informação. Assim, procurei enfatizar a importância de se fazer uso dessa estratégia de controle afetivo a qual permite ao leitor não só controlar a sua ansiedade como também promover sua autoconfiança.

Outra resposta reveladora foi dada pelo informante A4, reproduzida no excerto a seguir:

Excerto 60

1. **A4:** Sim, eu descobri como interpretar as idéias de um texto com
2. a ajuda das figuras.  
(log do aluno – 1º.momento, atividade 2)

Ao me deparar com essa resposta, voltei aos dados dos questionários da fase de diagnóstico e verifiquei que esse mesmo aluno, quando perguntado sobre os dois principais recursos que utiliza durante a leitura um LE (ver anexo 01, questão 10), havia indicado que faz uso de figuras/ilustrações para construir significado. Diante disso, surgiu a seguinte dúvida: se A4, logo no início da pesquisa, declarou que utilizava figuras e ilustrações como auxiliares na leitura, por que agora estava dizendo que isso era algo novo, que acabara de descobrir? Após refletir sobre a questão, levanto a possibilidade de que, ao apontar, em seu questionário, a referida categoria, esse aluno sequer fazia idéia de que se tratava de uma EA, disponível a qualquer leitor. Todavia, depois de ter recebido instrução explícita de que tal recurso constitui uma EA da qual o leitor pode lançar mão para construir significado, A4 talvez a tenha enxergado como algo novo, recém-descoberto, da qual poderia lançar mão para resolver eventuais problemas de compreensão.

A terceira e última atividade desse primeiro momento, através da qual apresentei características do processo de formação das palavras pelos processos de prefixação e sufixação, causou uma reação, dos alunos, além das minhas expectativas. Confesso que não esperava um envolvimento tão grande na execução da atividade, assim como um *feedback* tão positivo, como mostram as respostas dos *logs*:



## Excerto 61

1. **A1:** Ótima, pois além de nos auxiliar nos textos, nos vocabulários
2. também, eu percebi que muitas palavras em inglês são de
3. sufixos e prefixos. São palavras “aproveitadas”. Foi uma das
4. melhores atividades.

(log do aluno – 1º.momento, atividade 3)

## Excerto 62

1. **A2:** Achei bem interessante, com essa atividade aprendi um novo
2. jeito de identificar as palavras do texto que estou lendo.

(log do aluno – 1º.momento, atividade 3)

## Excerto 63

1. **A3:** Eu achei uma atividade diferente onde você trabalha com as
2. palavras de um jeito diferente, muito boa! Não sabia nada disso!

(log do aluno – 1º.momento, atividade 3)

## Excerto 64

1. **A4:** Essa atividade é muito legal e ajuda muito porque
2. identificando os prefixos e sufixos podemos entender melhor o
3. texto.

(log do aluno – 1º.momento, atividade 3)

O trabalho com os prefixos e sufixos (estratégia cognitiva de vocabulário), o qual foi desenvolvido em grupos, possibilitou o trabalho com estratégias de cunho social, tais como a de interação (entre parceiros), de cooperação e até de pedidos e questionamentos (solicitação de ajuda e de esclarecimentos entre os integrantes de um grupo) (O'MALLEY E CHAMOT, 1990). O grande interesse dos alunos por essa atividade, como demonstrado nos excertos supracitados, pode ser atribuído a dois fatores, a saber:

- a) trata-se de um exercício muito interativo no qual o aluno deve contribuir ativamente com o seu conhecimento prévio (lingüístico e de mundo) para a construção do significado de palavras, como, por exemplo, *nervousness*. Na análise dessa palavra, duplamente sufixada, os alunos reconheceram facilmente o radical *nerv-* e, de posse da nova informação acerca dos sufixos *-ous*, que forma adjetivos a partir de substantivos, e *-ness*, o qual forma substantivos a partir de adjetivos, conseguiram chegar à conclusão de que se tratava de *nervosismo*.

- b) o fato de que é possível reconhecer uma quantidade maior do léxico da língua inglesa através do (re)conhecimento de sufixos e prefixos constitui uma informação muito valiosa para aqueles que encontram, na falta de vocabulário, o maior obstáculo para a compreensão de um texto, como é o caso desses alunos participantes da pesquisa.

Essa relação entre o (re)conhecimento do léxico e a facilitação da leitura em LE, como apontado em b), foi identificada nas respostas que os IF deram à terceira pergunta do *log* referente a esta atividade:

Excerto 65

1. **A1:** Como já disse, muitas das palavras em inglês são
2. “aproveitadas” e sabendo identificar sufixos e prefixos fica até
3. mais fácil saber o significado da palavra e até sua função:
4. adjetivo, substantivo, etc., **o que é bom para a compreensão.**  
((grifo meu)) (*log* do aluno – 1º.momento, atividade 3)

Excerto 66

1. **A2:** Com a identificação dos prefixos e sufixos **a leitura se torna**
2. **muito mais fácil.** ((grifo meu))  
(*log* do aluno – 1º.momento, atividade 3)

Excerto 67

1. **A3:** Os prefixos e os sufixos ajudam muito a descobrir o
2. significado na palavra, **auxiliando na leitura em inglês.**  
((grifo meu)) (*log* do aluno – 1º.momento, atividade 3)

Excerto 68

1. **A4:** Com os prefixos e sufixos  **você consegue entender as partes**
2. **que você não entenderia.** É importante para identificar as
3. palavras desconhecidas. ((grifo meu))  
(*log* do aluno – 1º.momento, atividade 3)

Do ponto de vista pedagógico, esses depoimentos são muito animadores, posto que, por meio deles, pode-se vislumbrar uma postura mais positiva dos alunos em relação à leitura em LE. Entretanto, há que se ressaltar que essas palavras representam apenas o *dizer* desses leitores, suas opiniões em forma de discurso, o que, por ora, impossibilita qualquer asserção mais consistente acerca de quaisquer alterações na *prática* do ato de ler ou mesmo nas crenças deles em relação à leitura em LE.

### 3.2.2.2 Foco na articulação das sentenças

No segundo momento da proposta de conscientização, como já mencionado em 2.3.2.1, o foco das atividades voltou-se para o uso de estratégias de natureza mais global do que as do momento anterior. Assim, as estratégias que operam no nível dos macro-processos (voltadas para a compreensão geral do texto e para a relação entre as frases e parágrafos) foram sendo, progressivamente, incorporadas ao trabalho de conscientização.

O objetivo foi trabalhar, concomitantemente às EA, com aspectos da língua no nível das sentenças e, conseqüentemente, a articulação entre elas dentro de um texto. Para tanto, foi necessário apresentar aos alunos alguns elementos de referência (como os pronomes), usados nas retomadas de termos previamente mencionados e conectivos, usados para estabelecer relação contextual entre as frases (como as conjunções). Essa preocupação em tratar de aspectos lingüísticos, a qual permeia todo o processo de conscientização, vai ao encontro dos achados de Braga e Busnardo (1993), as quais propõem que o ensino de leitura em LE contemple não só estratégias de compreensão, mas também *estratégias de aquisição*, que são aquelas que abordam o conhecimento lingüístico.

Quanto ao *conhecimento metalingüístico*, também desenvolvido na proposta de intervenção, as autoras (op. cit) afirmam que a grande vantagem de incorporá-lo ao ensino de uma LE é que, sempre que o conhecimento analisado da língua é usado como meio de resolução de problemas, dentro de contextos significativos específicos, a forma lingüística torna-se *saliente* para o aprendiz. Tal fato é observado no seguinte excerto:

Excerto 69

1. **A3:** nossa (+) nunca vi essa palavra ((aponta para *youngster*))
2. **P:** e o que você pode fazer agora pra resolver esse problema”
3. **A3:** ah (+) acho que vou continuar a ler
4. **P:** tudo bem ((ele passa mais alguns segundos lendo))
5. **A3:** é o mesmo que *teenager*” ((referindo-se a *youngster*))
6. **P:** e por que você acha isso”
7. **A3:** ah (+) não sei (+) as duas terminam iguais ((atenção à
8. forma, conhecimento metalingüístico)) (+) e também pelo

9. texto que fala de jovem (++) peraí (+) *teen* e *young* só
10. pode ser a mesma coisa né' ((resolução do problema))
11. **P:** é (+) elas são sinônimas  
(sessão de protocolo 2 – 17/11/2004)

Nessa passagem, nota-se que o aluno encontra, na análise da forma lingüística mais saliente (no caso, o sufixo *-er*) um meio de resolver seu problema de compreensão de significado. A3 deixa claro que o reconhecimento do sufixo (linha 7) contribuiu para a conclusão de que *youngster* e *teenager* são sinônimas. A esse respeito, Braga e Busnardo (1993) comentam que as informações mais salientes tendem a ser mais facilmente percebidas e também facilmente reconhecidas e recuperadas.

Quanto às implicações pedagógicas, essa situação demonstra a importância de se incorporar na leitura, principalmente de alunos não fluentes, o conhecimento metalingüístico, posto que o estudo consciente sobre a estrutura da linguagem que constitui o texto, aliado às estratégias de monitoração, possibilitam ao aluno identificar, analisar e resolver os problemas lingüísticos que surgem durante a leitura (op. cit). Em uma situação de ensino de LE como esta, que é uma situação de *não imersão* (CARRELL, 1991), na qual a exposição lingüística é limitada, essa análise consciente da estrutura lingüística pode ser entendida como etapa facilitadora no processo de internalização da língua alvo.

Ao analisar mais detalhadamente a atitude de A3, no trecho reproduzido no excerto 69, e relacioná-la às informações coletadas a partir dos *logs*, notei que esse mesmo aluno havia dado o seguinte depoimento sobre a atividade que focalizava o uso de prefixos e sufixos:

Excerto 70

1. **A3:**Eu achei uma atividade diferente onde você trabalha com as
2. palavras de um jeito diferente, muito boa!**Não sabia nada disso!**  
((grifo meu)) (*log* do aluno – 1º.momento, atividade 3)

Ao afirmar que desconhecia o assunto recém-desenvolvido (linha 2), no caso a formação de palavras por prefixação e sufixação, A3 assegura que esse aspecto lingüístico não havia sido abordado nas aulas de LE, até então. Logo, observa-se que a instrução explícita em sala de aula contribuiu para que o aluno, nas sessões posteriores de protocolo, transferisse esse conhecimento para a nova situação de leitura, utilizando-o como uma ferramenta para a resolução de problemas de compreensão (como é mostrado no excerto 69).

Esse dado sobre o informante A3 contribui para a elaboração da resposta à segunda pergunta de pesquisa a qual tem por objetivo analisar de que maneira a conscientização do uso das EA de leitura influi no desempenho dos alunos como leitores em LE.

Através da atividade de número 1 (ver anexo 08), os alunos entraram em contato com a *função referencial* dos pronomes pessoais, possessivos e dos adjetivos possessivos. No que concerne às EA, procurei enfatizar que a identificação isolada desses elementos de referência (atenção seletiva) não fornece informação relevante para a resolução de problemas de compreensão. O (re)conhecimento dos pronomes deve ser complementado pelo uso da inferência contextual feita a partir das pistas lingüísticas. Em outras palavras, em caso de dificuldades na compreensão de idéias implícitas, o leitor pode utilizar os pronomes (as pistas lingüísticas) para inferir alguma informação que auxilie na construção de significado, a qual se dá a partir da *interação* dos processamentos ascendentes e descendentes (CARRELL E EISTERHOLD, 1995; GRABE, 1995).

Percebe-se que os alunos, ao refletirem sobre a atividade recém-desenvolvida, mencionaram a importância dos pronomes para a *compreensão* de um texto como o aspecto que mais lhes havia chamado a atenção, como apresentam os excertos:

Excerto 71

1. **A1:** O que mais me chamou a atenção foi a importância que o
2. pronome tem na **compreensão** do texto. ((grifo meu))  
(log do aluno – 2º.momento, atividade 1)

## Excerto 72

1. **A3:** Foi que umas palavrinhas tão simples são tão importantes
2. para **entender** um texto em inglês. ((grifo meu))  
(log do aluno – 2º.momento, atividade 1)

Outro ponto a ser destacado está relacionado ao fator emocional, posto que os alunos demonstraram ter enxergado os elementos de referência como uma ferramenta *facilitadora* para a leitura, como é observado nos excertos abaixo:

## Excerto 73

1. **A1:** Claro, com essa atividade eu **tenho certeza de que eu**
2. **consequirei** assimilar mais rápido o assunto de um texto e
3. identificar os “sujeitos”, as pessoas de que se tratam o assunto.  
((grifo meu)) (log do aluno – 2º.momento, atividade 1)

## Excerto 74

1. **A2:** Sim, porque agora que aprendi para que servem os pronomes,
2. a cada atividade que eu fizer em inglês **saberei melhor**
3. **interpretar os textos, ficarei mais tranqüila.** ((grifo meu))  
(log do aluno – 2º.momento, atividade 1)

## Excerto 75

1. **A3:** Sim, percebi que os pronomes servem para substituir, por
2. exemplo, uma pessoa dentro do texto. Assim, **fica mais fácil**
3. saber do que trata cada frase nova, se nela tiver um pronome, é só
4. fazer a relação entre eles. **Muito mais fácil!** ((grifo meu))  
(log do aluno – 2º.momento, atividade 1)

## Excerto 76

1. **A4:** Sim, porque os *reference devices* estão em qualquer texto e aí
2. fica muito mais fácil entendê-los. **Isso deixa a gente mais seguro**
3. **na hora de ler em inglês.** ((grifo meu))  
(log do aluno – 2º.momento, atividade 1)

Os trechos destacados em cada excerto são evidências de que o estudo consciente dos elementos de referência (conhecimento metalingüístico aliado ao conhecimento metacognitivo) contribuiu para o aumento da auto-estima e da auto-confiança desses alunos. A esse respeito, O'Malley e Chamot (1994) comentam que os alunos com um repertório útil

de estratégias<sup>43</sup>, ou seja, aqueles que sabem para quê servem as EA, tendem a ver a si próprios como mais “equipados” para tarefas de aprendizagem do que aqueles que não possuem tal repertório. Logo, o fato de possuírem esse conhecimento metacognitivo das EA levará esses alunos a criarem maior expectativa de sucesso na aprendizagem, aspecto considerado componente crucial da motivação. Um requisito essencial para que o aprendiz veja a si próprio como um aprendiz de sucesso é o *auto-controle* sobre o uso das EA. Esse tipo de auto-controle, almejado neste estudo, pode ser alcançado se a instrução explícita de determinada estratégia for combinada com o conhecimento metacognitivo acerca da relação entre o uso da estratégia e o objetivo da tarefa a ser executada (op. cit).

Nota-se, então, que o uso da estratégia de controle afetivo tem implicações positivas no desempenho do aluno durante uma leitura em LE, especialmente aquele aluno de baixa proficiência lingüística o qual, freqüentemente, passa por momentos de ansiedade, desânimo e até frustrações diante do texto. Todavia, os excertos supracitados (73, 74, 74 e 76), extraídos dos *logs*, apesar de apresentarem informações relevantes, representam o *dizer* dos alunos, ou seja, a opinião deles sobre o uso da EA recém-aprendida como recurso facilitador de leituras futuras (ver linhas 1 e 2 do excerto 73 e linhas 2 e 3 do excerto 74). Aliás, não podemos ignorar o fato de que, essa fala dos alunos, pode representar um eco da fala do professor, uma vez que aquilo que o indivíduo diz acreditar – suas crenças – são, freqüentemente, opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir desses aprendizes (WENDEN, 1986). Nesse caso, a figura da pessoa respeitada corresponde à do professor o qual, geralmente, atua conforme a sua visão a respeito de como ensinar e aprender uma LE, num contexto onde muitas das crenças dos alunos sobre aprendizagem de línguas são originadas (MALAMAH-THOMAS, 1987, *apud* CONSOLO, 1997, p. 24). Desta feita, percebo que a fala incentivadora do professor, a qual se deu no sentido de ampliar o conhecimento metacognitivo e metalingüístico dos alunos, contribuiu

---

<sup>43</sup> No original: “usable strategic repertoire” (op. cit, p. 383)

positivamente para o aumento do auto-controle afetivo desses aprendizes, que demonstraram, ao menos em suas falas, já ter incorporado as idéias do professor. Esses dados vêm corroborar os pressupostos de Barcelos (1995) que, ao discorrer sobre a cultura de aprender dos alunos, afirma que o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) do aprendiz, composto por crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como se aprende línguas, é baseado em suas experiências educacionais anteriores e no contato com outras pessoas tais como a família, amigos, parentes, *professores* e outros.

Toda essa reflexão conduz à conclusão de que esses dados, por si só, não são suficientes para se levantarem asserções sobre alterações *efetivas* nas *atitudes* desses alunos frente à leitura em LE, apesar de constituírem indícios de que o aumento da auto-confiança e do auto-controle, promovido pela conscientização e uso das EA, pode levar o aprendiz a enxergar a leitura em LE a partir de uma perspectiva diferente. Essa minha reflexão vem corroborar os achados da pesquisa de Wittrock (1986), que aponta para o fato de que as atitudes positivas dos alunos exercem influência sobre a formação de crenças realistas e propiciadoras de aprendizagem, como pode ser observado na citação abaixo:

Estudantes que acreditam que seus esforços influenciam seu sucesso estão mais propensos a aprender do que os que acreditam que a aprendizagem depende do professor ou de outra pessoa<sup>44</sup>. (op. cit, p. 305)

Sobre a importância do desenvolvimento da consciência metacognitiva para a monitoração do processo de leitura, observemos o seguinte trecho extraído da segunda sessão de protocolo, realizada com o informante A3:

Excerto 77

1. **A3:** e essa palavra aqui ((aponta para *fashion*))
2. **P:** *fashion*’ (+) você tem certeza de que não conhece”

---

<sup>44</sup> No original: “Learners who believe their efforts influence their success are more likely to learn than those who believe learning depends upon teachers or others”.



3. **A3:** hum (+) eu já vi sim (+) mas não tô lembrando
  4. **P:** e você acha importante saber o significado dela”
  5. **A3:** ah sim (+) é importante
  6. **P:** e por quê”
  7. **A3:** olha (+) ela até apareceu no título ((aponta para o texto))
  8. **P:** e o que isso quer dizer”
  9. **A3:** ah (+) que ela é importante porque tá no título (+) quer dizer
  10. que ela deve ser importante
  11. **P:** então pense naqueles eventos que acontecem em São Paulo (+)
  12. no Rio de Janeiro (+) que trazem a palavra *fashion* /
  13. **A3:** ah (+) moda’
  14. **P:** isso mesmo (++) então se você parar pra prestar atenção você
  15. vai ver que tem tantas palavras do inglês no nosso dia a dia né”
  16. (++) e isso é um conhecimento de mundo que você tem percebe”
  17. (++) você já sabia que no Brasil acontece a São Paulo *Fashion*
  18. *Week* que é /
  19. **A3:** a semana de moda né”
  20. **P:** isso mesmo (+) então veja como há coisas que você já tem
  21. conhecimento e que podem te ajudar a compreender um texto em
  22. inglês (+) concorda’
  23. **A3:** assim até parece que a gente sabe mais ((aluno ri)) dá pra
  24. ficar um pouco mais confiante
- (sessão de protocolo 2 – 17/11/2004)

Nessa passagem, A3 interrompe o fluxo da leitura devido ao desconhecimento da palavra *fashion*, a qual considera importante posto que ela fazia parte do título do texto (linhas 9 e 10). Por se tratar de um termo estrangeiro muito recorrente em nosso dia a dia, procurei, primeiramente, ter certeza de que o aluno realmente não o conhecia (linha 2). Como não obtive sucesso, tentei, em seguida, fornecer pistas extralingüísticas (linhas 11 e 12) visando à ativação do conhecimento prévio desse aluno acerca do assunto. Aliás, bastou mencionar “eventos que acontecem em São Paulo e Rio de Janeiro” para que A3 interrompesse minha fala (linha 12) na busca de confirmação da informação recém-recuperada em sua memória (estratégia social de questionamento – linha 13. A partir de então, tive a certeza de que ele já possuía um esquema de conteúdo sobre esses eventos de moda, todavia não havia sido capaz de ativar tal conhecimento para solucionar um problema de compreensão.

Diante dessa situação, aproveitei o momento para proporcionar mais um momento de reflexão sobre a importância de se utilizar o conhecimento de mundo como uma ferramenta que auxilia na construção de significado durante a leitura (linhas 16, 20, 21 e 22). Além disso, ao relacionar o conhecimento prévio com novas informações, o indivíduo contribui para a expansão de seus próprios esquemas (O'MALLEY E CHAMOT, 1994). Logo, essa minha breve intervenção objetivou conscientizá-lo de que é necessário transcender os limites estruturais do texto em busca de informações não-visuais, de modo que a leitura se caracterize como um processo interativo, no qual o leitor é participante ativo, fazendo previsões e processando informações com base em suas experiências anteriores com a língua e com o mundo (ALDERSON, 2000). Desta feita, a partir da prática de resolução de um problema de compreensão, procurei mostrar ao aluno que a leitura constitui-se, de uma maneira geral, como um processo de combinação da informação textual com a informação que um leitor traz para o texto (WIDDOWSON, 1979).

Ainda analisando o mesmo excerto, é interessante notar que, ao se dar conta de que é possuidor de um conhecimento que pode ser mobilizado para fins de solucionar problemas de compreensão, o aluno mostra-se mais animado e confiante (linhas 23 e 24), como já havia demonstrado em situação anterior (ver excerto 70). Entretanto, há que se ressaltar que o conhecimento de mundo não pode compensar totalmente a falta de conhecimento das estruturas lingüísticas e, sem as habilidades lingüísticas, a interação entre os processamentos ascendentes e descendentes não poderá ocorrer (CARRELL, 1995). A autora ainda adverte que a confiança excessiva nos processamentos descendentes pode promover construções inadequadas de sentido e ainda afirma que a leitura precisa estar apoiada no texto, dependendo, para ser eficiente, também do conhecimento das formas que o compõem. Assim, é imprescindível que o ensino formal das EA voltadas para a leitura seja complementado com o embasamento lingüístico (BRAGA E BUSNARDO, 1993), para que se atinja a leitura

fluente, a qual engloba tanto a habilidade para decodificar rápida e precisamente a estrutura lingüística (formas gramaticais e lexicais) como relacionar a informação obtida pelo conhecimento de mundo que o leitor traz dentro de si (CARRELL, op. cit).

O informante A4 forneceu uma resposta muito interessante ao comentar que aspectos da aula sobre os elementos de referência haviam despertado sua atenção:

Excerto 78

1. **A4:** Descobri que **o inglês pode não ser tão difícil** ((grifo meu)),
2. e que a cada atividade você vai aprendendo coisas básicas que
3. ajudam você a entender melhor um texto.  
(log do aluno – 2º.momento, atividade 1)

Nesse *log*, o aluno faz uma avaliação das atividades que vem desenvolvendo em sala de aula através das quais tem aprendido coisas que considera importantes para o entendimento de um texto em inglês. Entretanto, o que há de mais relevante nessa fala de A4 é, sem dúvida, a informação grifada na linha 1. A partir dela é possível vislumbrar um indício de mudança na opinião desse aluno sobre a língua inglesa, para quem o inglês era concebido como um idioma difícil de ser aprendido, como nos mostram os excertos:

Excerto 79

1. **P:** e só pra terminar (+) o que você acha da língua inglesa (+)
2. **A4:** nossa (+) é uma língua muito difícil (+) assim (+) de aprender
3. né' (++) acho que por isso também que eu não consigo ler em
4. inglês (+) **porque a língua é difícil** ((grifo meu))  
(entrevista – fase de diagnóstico)

Excerto 80

1. **P:** e o que você poderia fazer pra resolver esse problema'
2. ((problema de compreensão de um trecho do texto))
3. **A4:** ah: acho que começar a ler tudo de novo e: usar o dicionário
4. de vez em quando (++) além de estudar um pouco mais de inglês
5. né'' (++) **que não é nada fácil** ((grifo meu))  
(sessão de protocolo 1 – 29/09/2004)

Vê-se, então, que a visão do inglês como um idioma difícil foi evidenciada em dados coletados em momentos diversos da pesquisa, na entrevista semi-estruturada, logo no início da fase de diagnóstico, e na primeira sessão de protocolo, realizada pouco tempo antes da coleta do *log* reproduzido no excerto 78. Assim, ao refletir sobre esses fatos, pude chegar à conclusão de que, o trabalho de conscientização e uso das EA, atrelado ao ensino de componentes da língua (como os pronomes pessoais e possessivos) entremeado pelo conhecimento metalingüístico, podem influir nas crenças do indivíduo. Vale lembrar que tal asserção também encontra respaldo nos estudos de diversos teóricos (ABRAHAM E VANN, 1987; ERLBAUM, BERG E DODD, 1993; RILEY, 1997; YANG, 1992, *apud* KALAJA E BARCELOS 2003; WITTROCK, 1986), segundo os quais o conhecimento prévio dos alunos e as suas crenças podem influenciar as EA de línguas e estas, por sua vez, também podem influir e até gerar novas crenças.

A segunda e a terceira atividades deste segundo momento da fase de intervenção tiveram por objetivo trabalhar com a articulação das idéias entre as frases que compõem um texto, foram complementares. A segunda promoveu a familiarização dos alunos com conectivos, tais como *but, however, besides, and, so, while, when*, dentre outros. Alguns deles já eram conhecidos de muitos alunos, porém esse conhecimento limitava-se ao saber das formas correspondentes em português, como mostram os excertos:

Excerto 81

1. **A1:** Descobri que algumas palavras simples, como *but*, podem ter
  2. grandes significados em um texto.
- (*log* do aluno – 2º.momento, atividade 2)

Excerto 82

1. **A2:** Sim, o uso de *connectors*, que podem dar sentido de
  2. contrariedade, oposição, etc., e isso é importante pra entender
  3. qualquer texto.
- (*log* do aluno – 2º.momento, atividade 2)

## Excerto 83

1. **A3:** Descobri que posso usar o significado dos *connectors* que eu
2. já sei pra descobrir o sentido dele no texto, e isso ajuda muito na
3. leitura!  
(log do aluno – 2º.momento, atividade 2)

## Excerto 84

1. **A4:** O que mais me chamou a atenção foi que as palavras, dentro
2. do texto, servem para dar idéias diferentes, como o *when*. Essa
3. palavra que serve pra fazer pergunta, **também pode ser usada no**
4. **meio das frases, pra dar idéia de tempo.** Isso eu não sabia!  
((grifo meu)) (log do aluno – 2º.momento, atividade 2)

Procurei, dessa forma, apresentar os conectivos a partir de outra perspectiva, a pragmática, focalizando o *uso* dessas palavras dentro de textos. Percebe-se, pelos excertos supracitados, que essa questão da *função* que os conectivos exercem no estabelecimento de idéias entre as frases de um texto (como a de oposição, tempo, complementação etc.) foi o aspecto mais salientado pelos alunos como algo novo, que mais lhes chamou a atenção na referida aula.

A terceira atividade, voltada essencialmente para a reflexão e o uso dos conectivos em textos diversos, também suscitou nos alunos reações muito positivas, apresentadas nos excertos abaixo:

## Excerto 85

1. **A1:** Sim, pois eu aprendi a prestar mais atenção nessas palavras e
2. no que elas se referem. **Aprendi que as idéias do texto estão**
3. **sempre ligadas, e isso é importante pra compreensão.**  
((grifo meu)) (log do aluno – 2º.momento, atividade 3)

## Excerto 86

1. **A1:** Descobri que é possível descobrir a idéia de um texto mais
2. rápido, **mesmo que eu não entenda todo o vocabulário.**  
((grifo meu)) (log do aluno – 2º.momento, atividade 3)

## Excerto 87

1. **A1:** Acredito que irá contribuir muito, pois **mesmo que eu não**
2. **conheça todo o vocabulário, eu posso entender a idéia de um**
3. **texto.** ((grifo meu))  
(log do aluno – 2º.momento, atividade 3)

Observa-se que, ao refletir sobre o aproveitamento da atividade em questão, A1 demonstra ter compreendido a função dos conectivos em um texto, que é a de articular as idéias dentro de um texto (excerto 85, linhas 2 e 3). Por conseguinte, a aluna conclui que as frases que compõem um texto veiculam idéias as quais estão sempre inter-relacionadas. Além disso, ela acrescenta que encontrou um meio de otimizar sua leitura (excerto 86) e, o que é ainda melhor, sem se preocupar com palavras desconhecidas. Aliás, essa atitude pôde ser observada na sessão de protocolo realizada ao final do segundo momento desta fase:

Excerto 88

1. **P:** e tem alguma coisa que você não compreendeu nessa primeira
  2. parte”
  3. **A1:** aqui olha nessa frase *it`s not difficult to spot people* (+)
  4. *people* é pessoas (++) *styles* estilos (+) não é difícil (+) *spot*”
  5. **P:** você tá com problema em compreender essa palavra’
  6. **A1:** isso
  7. **P: e o que você pretende fazer pra tentar solucionar esse**
  8. **problema”**
  9. **A1: agora nada (++) eu vou continuar lendo pra entender o**
  10. **resto.** ((grifo meu))
- (sessão de protocolo 2 – 17/11/2004)

Nessa passagem, A1 comenta que desconhece a palavra *spot*, entretanto, ao ser questionada sobre o que poderia fazer para resolver o problema, ela decide continuar a leitura em busca da compreensão geral do texto. Essa mesma atitude, visualizada nos dados advindos dos *logs* (excertos 86 e 87) e do protocolo (excerto 88), foi confirmada no questionário, aplicado ao final da fase de intervenção, no qual A1, afirma que, diante de vocabulário desconhecido, *continua a leitura para ver se entende pelo próprio texto*. Vale lembrar que essa mesma aluna, logo no início da fase de diagnóstico, havia informado que, quando não entende alguma palavra, ela *utilizava o dicionário* para solucionar o problema. Assim, feita a triangulação desses dados oriundos de fontes diversas, coletados em momentos diferentes da pesquisa, posso asserir que A1, ao longo da implementação das atividades de conscientização,

passou a demonstrar desapego ao vocabulário e a utilizar estratégias de níveis mais globais de compreensão (como a monitoração da compreensão, a inferência contextual e a síntese das principais idéias do texto).

A informante A2, na segunda sessão de protocolo, alcançou um bom nível de compreensão do texto, além de demonstrar que, cada vez mais, faz uso de estratégias metacognitivas de monitoração da própria aprendizagem. O excerto subsequente traz dados que revelam essa atitude:

#### Excerto 89

1. **P:** e aí" (+) onde você está"
  2. **A2:** tô terminando o primeiro parágrafo (+) mas tem uma
  3. palavra que eu não entendi ((aponta para palavra no texto))
  4. **P:** *youngsters*" (+) mas mesmo sem saber o significado dela,
  5. você já conseguiria me dizer o que entendeu desse parágrafo"
  6. **A2:** ah (+) tá falando que cada pessoa tem seu estilo diferente
  7. de se vestir (+) de ir à escola (+) de andar na rua (+) de ir
  8. trabalhar (++) cada pessoa tem que saber utilizar a moda
  9. **P:** então o texto fala sobre moda'
  10. **A2:** acho que sim
  11. **P:** e como você não entendeu essa palavra aqui (+) o que você
  12. faria agora pra resolver isso"
  13. **A2:** ah (+) **eu acho que pegaria um dicionário porque como**
  14. **eu não consegui descobrir assim pelo contexto** ((grifo meu))
  15. **P:** então você JÁ observou o contexto e mesmo assim não
  16. conseguiu'
  17. **A2:** já (+) **eu reli e tentei entender o significado dela pelo**
  18. **contexto mas não consegui (++) então (++) eu procuraria**
  19. **no dicionário.** ((grifo meu))
- (sessão de protocolo 2 – 17/11/2004)

Nota-se, nos trechos sublinhados, que A2, autonomamente, utiliza a estratégia metacognitiva de monitoração (ou auto-gerenciamento), uma vez que seguiu determinados passos com o propósito de facilitar a execução da leitura: ela tomou a decisão de reler um trecho específico a fim de solucionar um problema de vocabulário, tentou inferir o significado da palavra a partir de pistas contextuais e, como não obteve êxito, decidiu que usaria o dicionário para resolver a questão. No entanto, apesar do desconhecimento do termo

*youngsters* (linha 4), a aluna deu continuidade à leitura e, ao final da sessão, ela faz a seguinte reflexão sobre esse fato:

Excerto 90

1. **P:** bem (+) agora que você terminou de ler (+) eu gostaria que
2. você comentasse o fato de você ter entendido o texto apesar de
3. não ter conseguido descobrir os significados daquelas duas
4. palavras ((refiro-me a *youngsters* e *dressing*))
5. **A2:** bom (++) eu acho que mesmo sem saber o que elas
6. significam eu consegui entender o texto porque fui tentando
7. entender as idéias principais (+) usei o contexto (+) da moda né'
8. assim o que eu já sabia do assunto pra descobrir o que o autor
9. queria dizer e ah (+) **acho que isso serviu pra mim ter certeza**
10. **que (++) quando você faz uma leitura em inglês (+) mesmo**
11. **quando o texto traz palavras que você não conhece (+) não**
12. **precisa se preocupar muito (+) assim (+) tem que continuar a**
13. **leitura porque muitas vezes elas nem fazem falta (++) como**
14. **aconteceu comigo.**

(sessão de protocolo 2 – 17/11/2004)

Considerei esse trecho do protocolo de A2 extremamente importante para a análise do desempenho dessa aluna ao ler em LE. Ao refletir sobre a leitura que acabara de fazer, ela declara que o uso consciente de estratégias tais como, a atenção seletiva, a repetição, a elaboração entre partes do texto e a inferência contextual, proporcionou condições para que ela pudesse construir significados e chegasse à compreensão do texto. Além disso, nesta auto-avaliação, é possível vislumbrar o quão importante o conhecimento metacognitivo é para o bom desempenho na leitura e para o auto-encorajamento, o auto-controle e até a auto-estima do leitor (linhas 10, 11 e 12).

Continuando a análise sobre A2, pude perceber que essa atitude de dar continuidade à leitura, a despeito de vocabulário desconhecido, está ligada ao que a aluna *acredita* ser característica de uma leitura bem sucedida e do bom leitor. Vejamos o seguinte excerto, extraído da entrevista semi-estruturada, realizada ainda na fase de diagnóstico:



## Excerto 91

1. **P:** ah tá (+) e quando você acha que o::: um leitor tá tendo
  2. sucesso na leitura (++)
  3. que tá fazendo uma leitura bem sucedida'
  4. **A2:** ah (+) quando ele tá entendendo o texto e::: **resolve não**
  5. **PARAR (+) mesmo que às vezes ele não tá entendendo (+)**
  6. **(incompreensível) que ele entende pra quem sabe mais lá no**
  7. **final (+) entender o contexto ((grifo meu))**
  8. **P:** certo (+) e esse é o seu caso' (+) você acha que você é uma boa
  9. leitora"
  10. **A2:** eu acho que sim
  11. **P:** então você costuma fazer isso quando tá lendo e não entende
  12. alguma coisa (+) é isso que você faz"
  13. **A2:** na maioria das vezes sim (+) continuo lendo pra ver se eu
  14. entendo
- (entrevista – fase de diagnóstico)

Nessa passagem, ao expressar sua opinião acerca do que considera ser um leitor bem sucedido, A2 deixa claro que é aquele que não demonstra apego ao reconhecimento isolado de termos e, por conseguinte, não interrompe o fluxo da leitura diante de vocabulário desconhecido. Essa informação, aliás, já havia aparecido no questionário aplicado anteriormente no qual ela afirma, por duas vezes (ver anexo 01, perguntas 8 e 10), que “continua a leitura mesmo quando não entende”. Além disso, ao final da fase de intervenção, A2 define o “bom leitor” da seguinte maneira:

## Excerto 92

1. **A2:** Um bom leitor é aquele que não desiste de ler mesmo quando
  2. não está entendendo, e que **procura usar o que já sabe sobre o**
  3. **assunto do texto que está lendo ((conhecimento prévio))** pra
  4. descobrir algo que não compreendeu.
- (questionário 2 – final da fase de intervenção)

Todos esses dados, os quais nos possibilitam inferir as crenças dessa aluna sobre o que é ser um bom leitor em LE, vão ao encontro dos achados de Richards e Lockhart (1994), os quais mencionam que as crenças que os aprendizes trazem para a sala de aula podem influenciar a motivação do aluno para aprender, suas expectativas sobre a aprendizagem de

línguas, suas percepções sobre o que é fácil ou difícil sobre a língua, bem como suas preferências por determinadas estratégias.

Uma informação relevante acerca do desempenho de um outro informante, A3, foi obtida a partir da análise do seguinte excerto:

Excerto 93

1. **P:** e agora' (+) onde você está''
  2. **A3:** aqui (+) to tentando entender esse *little money* (++)
  3. ((monitoração da compreensão / identificação do problema))
  4. *money* é dinheiro que eu sei ((tradução)) e *little* (+) ah (+) não
  5. pode ser dinheiro pequeno ((ele ri)) deve ser POUco'' ((faz
  6. associações para resolver o problema))
  7. **P:** é (+) pouco dinheiro (+) mas o que isso tem a ver com o
  8. resto da frase'
  9. **A3:** não entendi muito bem ((auto-avaliação)) porque tem
  10. muitas palavras que não conheço aqui nessa parte (++) mas
  11. (+) acho que quando o jovem tem pouco dinheiro ele (+) tem
  12. que se virar pra arrumar sua própria roupa ((inferência)) (++)
  13. por exemplo aqui olha ((aponta para *creativity*)) deve ser
  14. criatividade ((inferência)) (++) então (+) espera um
  15. minutinho ((ele volta para o texto))
  16. **A3:** *force* ((fala consigo mesmo tentando encontrar um
  17. significado para a palavra)) é força' ((questionamento /
  18. pedido))
  19. **P:** não exatamente (+) mas e se eu disser que é o verbo
  20. correspondente (+) ajuda'
  21. **A3:** hum (+) força (+) forçar'' ((inferência / questionamento))
  22. **P:** isso
  23. **A3:** então o jovem que não tem muito dinheiro se força (+)
  24. quer dizer (+) é obrigado a usar a criatividade pra andar na
  25. moda' ((monitoração da compreensão / pedido))
  26. **P:** não só andar na moda (+) mas pra se vestir de uma maneira
  27. geral
  28. **A3:** então a criatividade ajuda eles se vestirem sem custar
  29. muito (+) com a criatividade ((monitoração da compreensão))
  30. **P:** isso
- (sessão de protocolo 2 – 17/11/2004)

Como podemos observar, além de estratégias de monitoração da compreensão, A3 também lança mão de estratégias sociais, como o questionamento e o pedido de esclarecimentos, pois ele demonstra necessidade de confirmar seu raciocínio e, conseqüentemente, resolver os problemas de compreensão. Embora esse uso freqüente da

estratégia social de questionamento possa revelar certa insegurança por parte do aluno, não podemos deixar de reconhecer que os meios pelos quais ele monitora a sua compreensão, traduzindo de forma contextual, inferindo alguns seguimentos do texto e fazendo questionamentos para esclarecer dúvidas, são empregados de maneira eficaz e acabam atuando como agentes facilitadores da leitura. A esse respeito, Baker (1985) esclarece que os leitores considerados ativos, ou seja, aqueles que freqüentemente interagem com o texto, se auto-questionam e usam as estratégias de monitoração para regular a compreensão e questionar o entendimento durante a leitura. Logo, questionar e monitorar são componentes de uma prática bem-sucedida e não resultado de uma leitura deficiente em LE.

A análise cuidadosa do desempenho deste aluno durante a leitura na segunda sessão de protocolo forneceu dados importantes para este estudo no que tange ao uso das EA. Apesar de ainda apresentar preocupação com o vocabulário (como já fora demonstrado no questionário e na entrevista), A3 mostrou que, desta vez, utilizou as estratégias de monitoração não somente para identificar palavras isoladas (como havia feito em trechos da primeira sessão), mas sim para inferir seus significados e perceber a relação existente entre essas palavras e o contexto (linha 21 a 25). Assim, este protocolo de A3 já evidencia uma prática de leitura voltada para o alcance de níveis mais elevados de interpretação, posto que ele procura, com freqüência, confirmar e refinar suas hipóteses ao longo do texto, visando à compreensão mais detalhada de informações.

Nota-se, também, que A3 utiliza, de maneira combinada, estratégias diversas: metacognitivas (identificação do problema, monitoração da compreensão, atenção seletiva e auto-avaliação), cognitivas (inferências e tradução) e sociais (questionamentos e pedidos). Outros estudos sobre estratégias em LE também indicam que o uso combinado das EA tem, geralmente, maior impacto do que o seu uso isolado (GRABE, 1997; O'MALLEY E CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990). Aliás, quando elas são empregadas de forma isolada e

sem objetivo definido, as EA deixam de atuar como facilitadoras na execução da atividade (O'MALLEY E CHAMOT, 1994).

Quanto ao informante A4, pude notar, na sua segunda sessão de protocolo, alguns indícios de progresso no que tange ao aumento e variedade de estratégias utilizadas na leitura:

Excerto 94

1. **A4:** bom (+) de cara eu já vi que esse texto fala de moda
  2. **P:** certo (+) mas me diga como você chegou a essa conclusão
  3. assim tão rápido ((o aluno levou aproximadamente cinco
  4. segundos para se manifestar sobre o texto))
  5. **A4:** ah (+) eu vi a palavra do título né' (+) *fashion* (+) aí já vi que
  6. é sobre moda porque essa palavra é muito conhecida ((atenção
  7. seletiva / inferência / uso do conhecimento de mundo))
  8. **P:** ah legal então pode continuar
  9. **A4:** e é sobre a moda do jovem né' ((monitoração da
  10. compreensão / pedido))
  11. **P:** isso mesmo (+) e de onde você tirou essa informação''
  12. **A4:** eu: olhei na figura né' ((uso de imagens / atenção seletiva))
  13. porque as figuras ilustram muito o texto né' (+) elas ajudam você a
  14. saber do que trata o texto ((demonstra conhecimento
  15. metacognitivo))
- (sessão de protocolo 2 – 17/11/2004)

Embora ele tenha demonstrado que já domina certas EA, tais como a ativação do conhecimento de mundo, a atenção seletiva e as inferências (pelo título e pelas figuras), no decorrer da leitura desse texto, A4 deixa transparecer que ainda tem muitos problemas de ordem lingüística. Para fins de esclarecimento ao leitor, retomo aqui que este aluno apontou a falta de vocabulário e de conhecimento gramatical como principais obstáculos na leitura em LE (questionário e entrevista da fase de diagnóstico). Os excertos seguintes ilustram adequadamente essa questão:

Excerto 95

1. **A4:** o que mais me atrapalha assim são as palavras que eu não
  2. conheço (+) por exemplo aqui nessa frase ((aponta para *in their*
  3. *will to be free*)) eu só conheço a palavra *free* então fica muito
  4. difícil descobrir o que o autor quer dizer né'
- (sessão de protocolo 2 – 17/11/2004)

## Excerto 96

1. **P:** e agora onde você está”
2. **A4:** tô aqui nessa parte que fala da identificação (++) o grupo
3. (++) mas não tô conseguindo entender (+) aqui olha *trait* (+)
4. *idols*
5. **P:** e o que você pretende fazer pra resolver esse problema’
6. **A4:** acho que se tivesse um dicionário aqui eu ia procurar essas
7. palavras (+) ou ia pular pra outra parte  
(sessão de protocolo 2 – 17/11/2004)

O fato desse aluno não possuir o conhecimento lingüístico necessário para processar as informações torna o uso de quaisquer estratégias limitado, pois, conforme afirmam Braga e Busnardo (1993), o conhecimento da língua desempenha um papel no processamento do texto, uma vez que a leitura fluente envolve ambas as habilidades para decodificar a estrutura da língua e para relacionar a informação obtida ao conhecimento que o leitor traz consigo (CARRELL, 1995). A autora ainda esclarece que, o bom leitor, é aquele que possui tanto as habilidades decodificadoras, as quais já devem ter sido automatizadas, quanto as habilidades de saber inferir, predizer, levantar hipóteses e confirmá-las nas formas lingüísticas do texto.

Cabe ressaltar que, no caso de A4, a falta de conhecimento lingüístico resultou em uma leitura excessivamente apoiada no processamento descendente de informações, ou seja, no uso somente do seu conhecimento de mundo. A esse respeito, Carrell (op. cit) comenta que o conhecimento de mundo não pode compensar totalmente a falta de conhecimento das estruturas da língua e, sem as habilidades lingüísticas, não há como o leitor confirmar suas hipóteses e predições na estrutura constitutiva do texto, ou seja, não há como haver a interação entre os processamentos ascendentes e descendentes a qual possibilita a construção de significados durante a leitura.

Refletindo sobre situações como essa, nas quais o acesso ao sentido do texto é barrado pela falta de conhecimento lingüístico e as EA não são empregadas de forma adequada, reforço a idéia de que, na leitura em LE, as questões lingüísticas também devem ser contempladas, uma vez que o leitor apresenta grandes falhas no conhecimento da língua.

Assim, é preciso que o leitor desenvolva estratégias que lhe permitam identificar, analisar e resolver os problemas lingüísticos que impedem a compreensão do texto, promovendo um aumento dos conhecimentos metalingüístico e metacognitivo.

### **3.2.2.3 Atenção voltada para aspectos argumentativos**

Neste último momento da intervenção, dei continuidade ao trabalho com as estratégias que operam no nível dos macro-processos, porém, desta vez, priorizando os elementos empregados na articulação das idéias de um texto do ponto de vista argumentativo. Embora a proposta traga três atividades diferentes, com objetivos distintos (ver proposta na seção 2.3.2.1), esclareço que as duas últimas, por tratarem do mesmo assunto, foram realizadas de maneira contínua, sem divisão formal. Isso significa que, ao longo das quatro últimas aulas, promovi momentos de leitura seguida de discussões sobre os textos, focalizando questões como a argumentação e a organização das principais idéias veiculadas nos mesmos.

O desenvolvimento das atividades desta última etapa fundamentou-se nos pressupostos de Widdowson (1978, p. 111) segundo o qual os marcadores coesivos não são empregados, em um texto, “somente para preencher o tempo, mas sim para assegurar que as proposições se interrelacionem de maneira significativa e não somente para isso, mas como parte do propósito maior de construir discurso coerente”. Assim, procurei chamar a atenção dos alunos para o fato de que a coesão de um texto não apenas acontece por questões formais, “mas acontece somente se estiver a serviço da coerência” (op. cit).

A atividade de número 1 possibilitou a prática intensiva da estratégia metacognitiva de atenção seletiva, a qual dá suporte à monitoração da compreensão. Os alunos tiveram instrução explícita sobre a existência e a importância das palavras-chave, e puderam, novamente, estudar a questão da retomada de termos e idéias, posto que, geralmente,

elementos de referência e sinônimos são empregados a fim de se evitar a repetição ao longo de um texto. Quanto à compreensão das idéias principais do texto, o outro assunto abordado nesta aula, forneci a eles informações sobre a identificação das *topic sentences*, as quais encontram-se, freqüentemente, no início de cada parágrafo. Cabe ressaltar que, a identificação de palavras-chave e o reconhecimento das *topic sentences*, constituem ferramentas que podem otimizar a compreensão geral de sentido de um texto e, por conseguinte, são estratégias adequadas para contextos nos quais o leitor é solicitado a realizar leituras mais rápidas, sem tempo para detalhamento, como nas provas de vestibular.

Quanto à reação dos alunos a esta atividade, observemos os excertos:

Excerto 97

1. **A1:** Achei uma atividade super legal, porque daqui pra frente
2. **ficará mais fácil** para mim tirar a idéia principal do texto.  
((grifo meu)) (*log* do aluno – 3º.momento, atividade 1)

Excerto 98

1. **A2:** Sabendo reconhecer as “topic sentences” e as “key words” do
2. texto **fica muito mais fácil o entendimento do texto como um**
3. **todo**, além de ficar mais rápido. ((grifo meu))  
(*log* do aluno – 3º.momento, atividade 1)

Excerto 99

1. **A3:** Descobri que **realmente não é necessário traduzir o texto**
2. **inteiro** para saber do que ele se trata. ((grifo meu))  
(*log* do aluno – 3º.momento, atividade 1)

Excerto 100

1. **A3:** Ótima, porque **não precisei ter muito conhecimento de**
2. **vocabulário para ter uma noção básica de um texto.** Tenho
3. certeza que as *key words* e as *topic sentences* vão me ajudar muito
4. nas próximas leituras.  
((grifo meu)) (*log* do aluno – 3º.momento, atividade 1)

Excerto 101

1. **A4:** Com essas atividades podemos saber um pouco do que se
2. trata o texto, **com coisas que antes eu não prestava nem**
3. **atenção, coisas que eu nunca imaginei que podiam ajudar na**
4. **leitura e agora vejo que sim!** ((grifo meu))  
(*log* do aluno – 3º.momento, atividade 1)

Nos depoimentos de A1 e A2, observa-se a associação que essas alunas fizeram entre o uso das estratégias estudadas e a **facilitação** da leitura para fins de compreensão geral do assunto. Já A3, no excerto 99, deixa claro que essa atividade forneceu a ele a confirmação de que é possível depreender as principais idéias de um texto sem ter que **decodificá-lo** na íntegra, fato que possivelmente irá contribuir para uma visão menos estruturalista da leitura. Além disso, a análise do excerto 100 permite a inferência de que o trabalho com as palavras-chave, atrelado ao reconhecimento das *topic sentences*, tiveram um efeito positivo no que tange à diminuição do apego ao vocabulário e ao aumento da auto-confiança do aluno. Quanto ao aluno 4, vê-se que o assunto abordado na atividade em questão não significava algo relevante para ele até então. O que pude depreender dessa fala de A4 é que, a instrução explícita sobre as palavras-chave e as *topic sentences*, complementada pela prática de leitura na qual os alunos tiveram a chance de empregar as referidas estratégias (ver anexo 11), contribui para o crescimento metacognitivo do leitor (excerto 101, linhas 3 e 4).

Essa asserção acerca da metacognição do leitor A4 foi confirmada a partir da análise dos dados oriundos da terceira sessão de protocolo, cujo trecho mais elucidativo foi reproduzido no excerto a seguir:

#### Excerto 102

1. **P:** e então' (+) alguma informação até aqui" ((pergunta feita após
  2. aproximadamente 30 segundos de silêncio do aluno))
  3. **A4:** ah (+) eu dei uma olhada geral no texto pra ver se descobria
  4. pelo menos o assunto ((planejamento e monitoração da
  5. compreensão)) (+) e descobri que o texto fala de mentiras (+) é
  6. isso" ((pedido para confirmação da compreensão))
  7. **P:** isso mesmo (+) mas como é que você chegou a essa
  8. conclusão"
  9. **A4:** bom primeiro eu vi o título ((atenção seletiva)) mas não
  10. entendi essa palavra aqui ((aponta para *lie*)) aí eu vi que ela
  11. aparece várias vezes no texto ((atenção seletiva)) então (+) como
  12. as pessoas da figura tão com o nariz assim grande ((ele ri)) acho
  13. que só pode ser mentira então né' ((atenção seletiva / inferência))
- (sessão de protocolo 3 – 06/04/2005)



Pelo excerto, observa-se que o aluno lançou mão da estratégia de atenção seletiva à palavra *lie*, cujo significado lhe era desconhecido. Ele percebe, então, que a reincidência dela no texto indica que se trata de uma palavra-chave e, por conseguinte, sua identificação irá auxiliar na compreensão do assunto do texto. É exatamente neste momento (linhas 9, 10 e 11) que ele revela ter ampliado seu conhecimento metacognitivo a partir do uso consciente de uma nova estratégia para a resolução de um problema de compreensão. O que me permite classificá-la como *nova*, é o fato de não ter encontrado a mesma ocorrência em protocolos anteriores de A4 e, principalmente, por ele ter declarado, no *log* da primeira atividade desta etapa, que a estratégia de identificação das palavras-chave lhe era desconhecida (ver excerto 101).

Continuando a análise do excerto supracitado, percebe-se que a atenção direcionada pelo aluno à palavra *lie* não foi suficiente para resolver o problema, pois lhe faltou conhecimento lingüístico para compreender seu significado. Assim, na falta de um nível de conhecimento, o uso consciente de determinada EA (atenção seletiva à figura) serviu para compensá-lo e possibilitou ao aluno inferir o significado do termo *lie*. Cabe lembrar que essa ativação dos esquemas do leitor ocorre, geralmente, para suprir a falta de domínio do componente lingüístico, característico de alunos em processo de aquisição de língua (BRAGA E BUSNARDO, 1993).

Como mencionado no início desta subseção, as duas últimas atividades da proposta de intervenção abordaram a articulação e a organização de idéias ao longo de um texto. Além disso, procurei mostrar aos alunos que a articulação e a organização do texto

refletem o raciocínio do autor: a organização que ele escolhe para avançar e organizar seus argumentos e explicações pode estar explícita, mediante o uso de operadores e conectivos lógicos, ou pode estar implícita, sendo então seu raciocínio inferível pela natureza e relacionamento dos argumentos. (Kleiman, 2002, p. 67)

Durante a discussão sobre o texto cujo tema era o amor (ver anexo 12), os alunos trabalharam em grupos, embora cada qual tivesse uma cópia do texto. O objetivo dessa atividade era estudar a maneira pela qual o autor havia organizado suas idéias, ou seja, era fazer com que os alunos percebessem a relação existente entre os parágrafos (de contrariedade, exemplificação, complementação, etc.), através da análise das principais idéias em cada um deles e, ao mesmo tempo, observassem os elementos lingüísticos responsáveis pela articulação dessas idéias (como, por exemplo, o uso de *however* no segundo parágrafo introduzindo uma idéia contrastante com a do primeiro).

As opiniões dos alunos sobre esse tipo de exercício foram reproduzidas nos excertos abaixo:

Excerto 103

1. **A1:** Achei uma atividade fantástica, muito boa porque tivemos a
2. chance de discutir as idéias do texto com os colegas, e não ficar
3. apenas na leitura “em silêncio”. Além disso, o assunto foi muito
4. legal, interessante, e isso contribui para o interesse da gente.  
(log do aluno – 3º.momento, atividade 2)

Excerto 104

1. **A2:** Muito boa, porque tivemos que usar bastante o raciocínio
2. para descobrir a relação das idéias nas frases, além de praticar o
3. que a gente já tinha aprendido sobre os *connectors* e das *key*
4. *words*.  
(log do aluno – 3º.momento, atividade 2)

Excerto 105

1. **A3:** O que eu mais gostei nesse exercício foi trabalhar em
2. grupos, discutindo as idéias do texto, fica bem mais fácil do que
3. ler sozinho. Assim, **a gente vai entendendo o que o texto quer**
4. **dizer e aprendendo mais inglês!** ((grifo meu))  
(log do aluno – 3º.momento, atividade 2)

Excerto 106

1. **A4:** Achei super legal porque entendemos o texto sem ter que
2. traduzir o texto todo. **Discutir com o grupo foi muito bom,**
3. **ajudou bastante aqueles alunos que não sabem muito o**
4. **inglês, como eu!** ((grifo meu))  
(log do aluno – 3º.momento, atividade 2)

Apesar de cada aluno ter apontado um aspecto específico que lhe chamou a atenção, a opinião de maior recorrência concerne às vantagens de se trabalhar em grupos. Vemos que o fato deles terem tido a oportunidade de discutir as idéias do texto com os colegas contribuiu para o aumento de interesse pelo texto, além de ter funcionado como ferramenta facilitadora da compreensão.

Esse dado está intrinsecamente ligado ao conceito vygotskyano da Zona de Desenvolvimento Proximal, a ZDP, a qual representa a diferença entre a capacidade do indivíduo de resolver problemas por si próprio e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém (VYGOTSKY, 1978). Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem é caracterizado pela construção de um conhecimento conjunto (entre parceiros) o qual é mediado pela interação social. Durante a interação em sala de aula, geralmente há a intervenção de alguns alunos que ajudam seus colegas a descobrir pistas sobre o assunto do texto que irão ler e a formular algumas hipóteses que auxiliarão a todos na compreensão, tal como ocorreu na aula referida acima. Esse recurso de ajuda mútua, providenciado pelo professor e/ou pelos próprios alunos, aciona esquemas conhecidos para facilitar a compreensão de conceitos mais complexos, ou, eventualmente, conceitos até comuns os quais podem se tornar confusos em função da maneira como se apresentam no texto em questão (KLEIMAN, 1992). Acredito que tal processo de mediação (ou andaime), fornecida por parceiros, pode provocar avanços significativos na habilidade de leitura em sala de aula e tornar a tarefa mais participativa com implicações bastante positivas para a aprendizagem. Além disso, oportuniza uma reversão da participação social dos alunos, mais simétrica e, sem dúvida, bastante desejada do ponto de vista pedagógico.

As duas últimas aulas da fase de intervenção, também destinadas ao estudo de como um autor organiza e articula suas idéias para compor seus textos, incluíram algumas informações sobre a questão da atitude e da intenção comunicativa do autor ao produzir um

texto. Por conseguinte, abriu-se um espaço para a discussão acerca da *responsabilidade* do leitor, a qual consiste em (re)formular hipóteses, confrontá-las com as pistas formais, reler trechos obscuros, inferir significados, ativar seus conhecimentos de mundo, lingüístico e textual, a fim de *construir* um significado global para o texto (KLEIMAN, 1992). Desse modo, procurei conscientizar os alunos de que um texto não se restringe a um grupo de frases justapostas, cuja finalidade é servir de pretexto para se ensinar as estruturas da língua-alvo, como geralmente lhes é apresentado nas aulas de LE.

Um leitor deve sempre estar ciente de que o autor tem algo relevante a dizer no texto, ou seja, há uma intenção argumentativa do autor. Segundo Kleiman (op. cit), a capacidade de perceber essa atitude do autor nos textos requer habilidades que vão além da identificação automática dos itens lexicais, pois ela envolve a reconstrução de uma posição argumentativa implícita a partir de elementos lexicais explícitos.

O último texto da proposta, que discute o consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes (ver anexo 13), trouxe informações pelas quais os alunos demonstraram grande interesse, uma vez que se tratava de um assunto recorrente nos grupos de jovens desta faixa etária, entre 14 e 16 anos. Mais uma vez, os alunos se reuniram em grupos para discutirem o texto, porém somente após um exercício de *warm up*, feito oralmente, com o grupo todo, no intuito de fazer com que eles levantassem suas hipóteses sobre o que encontrariam no texto a ser lido. O objetivo desse procedimento, de acordo com Kleiman (1989, p. 59), “é a elaboração de uma espécie de mapa textual (...) o que facilitaria a entrada no texto”. O levantamento de hipóteses, então, possibilita a interação entre os níveis de conhecimento e o texto passa a ser um objeto mais conhecido, porém ainda com desafios de compreensão a serem transpostos. A discussão em grupos, feita posteriormente, teve por objetivo fazer com que eles extraíssem as principais idéias do texto, percebendo a relação existente entre os parágrafos, e tirassem suas conclusões a respeito das intenções do autor.

Acredito que o sucesso dessa atividade deu-se em função da escolha do *tema* do texto, sobre o qual os alunos mostraram já ter algum conhecimento. Assim, eles puderam exercitar sua capacidade de inferir e levantar hipóteses a partir da ativação de seus próprios esquemas, como ilustram os excertos:

Excerto 107

1. **A1:** Achei ótima! Com essa atividade eu percebi que muitas
2. vezes **a leitura fica muito mais fácil se você conseguir utilizar**
3. **o seu próprio conhecimento** para interpretar o texto.  
((grifo meu)) (*log do aluno – 3º.momento, atividade 3*)

Excerto 108

1. **A2:** O que mais me chamou a atenção foi que uma notícia de
2. jornal, em inglês, também pode ser lida por alguém que não fala
3. inglês, como nós. Basta que você **tente entender o que o autor**
4. **quer dizer, e que, às vezes, você até já sabe algo sobre o**
5. **assunto.** ((grifo meu))  
(*log do aluno – 3º.momento, atividade 3*)

Excerto 109

1. **A3:** Nessas aulas eu aprendi que **quando você lê sobre um**
2. **assunto que você já conhece fica mais fácil entender o texto**
3. **em inglês.** E com isso você até aprende mais a língua, novas
4. palavras, também. ((grifo meu))  
(*log do aluno – 3º.momento, atividade 3*)

Excerto 110

1. **A4:** Esse exercício me ajudou muito porque **li sobre um**
2. **assunto do dia a dia do jovem, e isso facilitou a interpretação**
3. **das idéias do texto.** ((grifo meu))  
(*log do aluno – 3º.momento, atividade 3*)

É possível visualizar, nos depoimentos acima, que a ativação do conhecimento prévio do leitor mostrou-se muito importante para o sucesso da leitura. Aliás, essa informação se confirma na análise do seguinte trecho extraído da última sessão de protocolo:

Excerto 111

1. **A4:** bom primeiro eu vi o título mas não entendi essa palavra
2. aqui ((aponta para *lie*)) aí eu vi que ela aparece várias vezes no
3. texto então (+) como as pessoas da figura tão com o nariz assim
4. grande ((ele ri)) acho que só pode ser mentira então né'

5. **P:** isso (+) é sobre mentira (+) mas sobre o que mais você acha
  6. que o texto vai tratar”
  7. **A4:** espera um minutinho ((ele volta a olhar para o texto por
  8. mais aproximadamente 10 segundos))
  9. **A4:** bom (+) acho que vai falar sobre amigos que mentem né’
  - 10.**P:** e por que você acha isso’
  - 11.**A4:** porque no título tem *friends* e *lie* (+) e na figura aparece o
  - 12.desenho de assim (+) duplinhas sabe’ então (+) como se fossem
  - 13.amigos que contaram mentira
  - 14.**P:** e o que tipo de informação você acha que um texto sobre
  - 15.amigos que mentem vai trazer”
  - 16.**A4:** ((ele fica em silêncio por alguns segundos)) ah acho que vai
  - 17.falar sobre pessoas que foram traídas pelos amigos (++) ou vai
  - 18.explicar por que as pessoas mentem (+) acho que é isso
  - 19.**P:** isso mesmo (+) e você tem alguma idéia sobre os motivos
  - 20.que levam um amigo a mentir para o outro”
  - 21.**A4:** hum (++) primeiro eu acho que amigo que é amigo não
  - 22.mente né’ (+) mas SE mente (+) acho que deve ter uma
  - 23.explicação ((risos))
  - 24.**P:** é (+) de acordo com o texto sim
  - 25.**A4:** então acho melhor eu descobrir pra já tá preparado né’
  - 26.((risos))
- (sessão de protocolo 3 – 06/04/2005)

Nas linhas 9, 11, 12 e 13, o aluno faz inferências a partir da análise do título e da figura, fazendo predições sobre o conteúdo do texto a ser lido. Esse tipo de exercício preparatório para leitura costuma ter um efeito muito positivo no sentido de despertar o interesse do aluno pelo texto (linha 25), além de contribuir para a ativação dos esquemas de conteúdo que o leitor já possa trazer, na memória, sobre o referido assunto. Como pode ser observado no excerto, o professor desempenha um papel fundamental nesse preparo para a leitura, em especial na LE, posto que os obstáculos advindos das falhas no conhecimento lingüístico do aluno acabam por gerar desânimo e falta de motivação.

Continuando a análise sobre o desempenho de A4, notei que as estratégias de utilização do conhecimento prévio e de inferência de significados pelo título e/ou figuras, observadas em seu protocolo (excerto 111), foram as duas EA apontadas por ele, no questionário final, como os recursos que mais o auxiliam na construção de significado de um texto em inglês. Isso constitui um indício de que, a despeito dos problemas de natureza

lingüística, este aluno passou a empregar estratégias de abrangência mais global, que operam no processamento descendente de informações, o que caracteriza uma participação mais ativa por parte do leitor.

Outro dado relevante e que também contribui para a resposta à segunda pergunta de pesquisa foi encontrado na análise do desempenho de A3, durante a terceira sessão de protocolo:

Excerto 112

1. **A3:** bom aqui nessa parte ele ((referindo-se ao autor do texto)) tá
  2. dizendo que a gente fica furioso quando um amigo mente certo'
  3. **P:** isso mas dá uma olhadinha aqui *you have every right to feel*
  4. *furious* (+) você entende o que ele quer dizer com esse *right*'
  5. **A3:** hum (++) deixa eu ver ((fica em silêncio por mais
  6. aproximadamente 10 segundos)) quer dizer que você tem o
  7. CERto de se sentir furioso'' ((diz isso com surpresa)) não não
  8. pode ser (++) ah (+) nossa *right* também é o lado direito né'
  9. **P:** isso
  10. **A3:** então você tem DIREITO de ficar nervoso não é isso'
  11. **P:** isso (+) então percebe que as palavras podem ter mais de um
  12. significado e (+) é DENtro do texto que você vai descobrir qual
  13. é o mais apropriado'
  14. **A3:** é verdade porque eu já sabia que ela ((referindo-se a *right*))
  15. significava certo por causa dos exercícios que a gente faz né' (+)
  16. de certo ou errado (++) mas aí não dava certo o sentido né' e eu
  17. lembrei daqueles foninhos de *walkman* sabe' que vem escrito
  18. direito e esquerdo em inglês (+) aí eu vi que dava sentido
- (sessão de protocolo 3 – 06/04/2005)

O excerto 112 mostra que o aluno consegue resolver um problema de compreensão a partir da ativação de um conhecimento próprio (linhas 8, 9 e 10), quando chega à conclusão a respeito do significado da palavra *right*. Apesar de já ter solucionado o problema, aproveitei a oportunidade para chamar a atenção do aluno para a questão da variabilidade do significado do léxico de uma língua. A explicitação acerca da natureza polissêmica dos próprios sistemas de significação tem por finalidade mostrar a esse leitor que a decodificação do léxico de forma **descontextualizada** pode conduzir a uma interpretação equivocada do sentido do texto ou até mesmo impedir a compreensão do mesmo (FAIRCLOUGH, 1989). Assim, alunos

como A3, que demonstram ter uma concepção estruturalista de língua e de leitura (ver seção 3.1.4.2), podem se beneficiar com situações como a do excerto supracitado, na qual ele recebeu instrução explícita sobre o fato e o confirmou na prática da leitura (linhas 11 a 18).

O excerto seguinte traz a continuidade do trecho citado no excerto 112:

Excerto 113

1. **P:** isso mesmo (+) e o que mais?
  2. **A3:** na verdade eu não entendi direito o que ele quis dizer aqui
  3. ((aponta para *turn your back on*)) **mas deve ser alguma coisa**
  4. **contrária do que ele disse antes porque tem o *but* aqui no**
  5. **começo né'** ((grifo meu))
- (sessão de protocolo 3 – 06/04/2005)

O que pode ser observado nesse excerto é a confirmação do que Braga e Busnardo (1993) esclarecem sobre a metacognição, a qual é composta por dois componentes básicos: o **conhecimento analisado** e o **controle cognitivo**. Se as atividades metacognitivas envolvem controle consciente sobre a estrutura de uma ação, então conceber a leitura dentro de uma abordagem metacognitiva implica em considerar não só as estratégias de monitoração da compreensão (linhas 3, 4 e 5), mas também o controle consciente sobre a estrutura da linguagem que é constitutiva dos textos, ou seja, o conhecimento metalingüístico (op. cit).

Diante desses esclarecimentos, encontro meios de afirmar que a leitura em LE proporciona uma situação privilegiada para o desenvolvimento de ambas as estratégias cognitivas e metacognitivas (que caracterizam o controle cognitivo) e dos conhecimentos lingüístico e metalingüístico. O texto escrito viabiliza uma maior atenção aos aspectos formais e, por conseguinte, permite ao leitor dirigir sua atenção à forma lingüística concomitantemente à análise dessa linguagem para construção de sentido.

Dando continuidade à análise do desempenho dos IF nesta última etapa da intervenção, observemos o seguinte trecho da sessão de protocolo com a aluna A1:



## Excerto 114

1. **A1:** aqui nesse parágrafo eu entendi que quando uma pessoa
2. sofre dessa doença ((de contar mentiras)) ela mente porque quer
3. criar um mundo melhor pra ela assim (+) ela inventa coisas que
4. na verdade ela gostaria que fossem de verdade porque (++)
5. deixa eu ver se entendi direito (+) é porque elas acham que
6. *worth anything* (++) hum (+) que vale a pena (+) ah elas NÃO
7. acreditam que elas valem nada (++) nossa (+) triste isso né?
8. **P:** e que você acha disso?
9. **A1: eu acho é que o autor tá tentando comover o leitor e**
10. **acho que conseguiu ((risos)) brincadeira (++) mas acho que**
11. **de agora em diante vou analisar melhor uma pessoa quando**
12. **descobrir que ela mente porque coitada né? (+) ela pode**
13. **estar sofrendo dessa doença**  
 ((grifo meu)) (sessão de protocolo 3 – 06/04/2005)

Esse excerto é, sem dúvida, o mais significativo do último protocolo de A1. É evidente que a aluna realizou uma leitura mais aprofundada, ultrapassando os limites das formas lingüísticas. Ela demonstra que enxerga o texto como um todo dotado de sentido cujas estruturas estão organizadas de modo a veicular idéias e, principalmente, opiniões e argumentos de um autor que tem uma intenção comunicativa (KLEIMAN, 1992). De acordo com a autora (op. cit), a capacidade de analisar as pistas formais para uma síntese posterior que defina uma postura do autor é considerada essencial à compreensão de um texto e, como apresentado no excerto acima, A1 consegue reconstruir a intenção argumentativa do autor, habilidade que é considerada “um pré-requisito para o posicionamento crítico do leitor frente ao texto” (op. cit, p. 80).

Outro dado relevante para o presente estudo refere-se à evolução do desempenho de A2 como leitora em LE, como pode ser observado no excerto subsequente:

## Excerto 115

1. **P:** você encontrou alguma informação nova até aqui?
2. **A2:** encontrei sim (+) aqui nesse parágrafo que eu acabei de ler
3. ((referindo-se ao quarto parágrafo)) eu percebi que o autor dá
4. um conselho pra quem já foi traído por um amigo
5. **P:** certo (+) e qual seria esse conselho?
6. **A2:** por enquanto ele só diz que deve haver um motivo pra um

7. amigo contar um segredo seu para os outros (+) **mas acho que**
  8. **ele só vai explicar isso no parágrafo seguinte** ((grifo meu))
  9. **P:** então pode continuar ((ela volta para o texto e permanece em
  10. silêncio por mais aproximadamente 15 segundos até se
  11. manifestar novamente))
  12. **A2:** bom era como eu imaginava ((confirmação das hipóteses
  13. levantadas)) ele agora mostrou que as pessoas que mentem pode
  14. ser porque sofrem de uma doença né?
  15. **P:** isso mesmo
- (sessão de protocolo 3 – 06/04/2005)

A análise do trecho reproduzido no excerto 115 revela um posicionamento de A2 semelhante ao de A1 (ver excerto 114) no que tange à percepção das intenções do autor (linhas 3 e 4). Além disso, ela demonstra que já tem consciência de que os parágrafos estão organizados de modo a articular as idéias que compõem um texto as quais, por sua vez, dão sustentação à intenção comunicativa do autor (linhas 7 e 8). Um outro indício de que A2 apresenta uma maior consciência metacognitiva, e que a utiliza para monitorar sua compreensão, é o fato de, autonomamente, ela ter levantado suas hipóteses sobre o conteúdo e a organização das idéias (ativação de seus esquemas de conteúdo e textual) e procurado nas formas lingüísticas confirmação para suas predições (linhas 7, 8, 12 e 13).

Essa capacidade de inferir e criar hipóteses utilizando-se tanto do conhecimento prévio quanto dos elementos formais do texto é uma das características fundamentais para que o leitor consiga construir o significado de um texto. Segundo Kleiman (1989), ao levantar suas predições e confrontá-las com as informações do texto, o leitor está exercendo o controle consciente sobre o próprio processo de compreensão, pois ele está revisando e se auto-indagando de forma consciente, ou seja, está utilizando as estratégias metacognitivas de monitoração com a finalidade de verificar suas hipóteses, fato que pressupõe **reflexão e controle consciente** sobre o próprio conhecimento.

Com o objetivo de traçar os últimos comentários desta análise de dados, retomo um pensamento vygotskyano acerca do processo de internalização de novos conhecimentos e da

formação da consciência. De acordo com os pressupostos do autor (VYGOTSKY, 1978), existe um estágio intermediário de auto-controle (ou auto-regulação) entre a **instrução** explícita, a qual antecipa o desenvolvimento de funções que estão em processo de formação, e a **interiorização** do novo. Nesse período de transição, a consciência ou o conhecimento do que se está aprendendo não foi totalmente assimilado. Para tanto, é necessário que o aprendiz assuma seu papel enquanto leitor ativo, tomando consciência de suas responsabilidades no processo de leitura as quais não se restringem à decodificação de formas lingüísticas ou à recepção passiva de informações prontas no texto.

Diante do exposto, a única asserção que posso levantar é a de que estes alunos, A1, A2, A3 e A4, encontram-se nessa fase de auto-regulação, na qual já empregam o novo conhecimento (no caso, as EA trabalhadas durante o período de intervenção), e refletem acerca do uso do mesmo, como demonstrado ao longo desta análise. No entanto, vimos que A1 e A2, cujo conhecimento lingüístico é superior ao de A3 e A4, chegaram ao final da pesquisa apresentando melhor desempenho no que tange à compreensão mais detalhada e aprofundada dos textos lidos, incluindo a percepção de aspectos argumentativos. Acredito, portanto, que essas alunas estejam mais próximas de desenvolver um aprendizado auto-regulado, cerceado pela consciência metacognitiva.

Quanto aos alunos A3 e A4, apesar de terem apresentado progressos no emprego adequado das EA durante as leituras, não demonstraram a mesma facilidade para identificar e resolver os problemas de compreensão devido à falta de conhecimento lingüístico na LE. Alunos com menor proficiência, em geral, demandam um trabalho mais detalhado no nível dos componentes lingüísticos constitutivos dos textos a que são expostos (BRAGA E BUSNARDO, 1993). Já aqueles que possuem conhecimento básico ou intermediário da língua, como é o caso de A1 e A2, parecem depender fundamentalmente de uma maior familiarização com as estratégias que atuam em níveis mais globais de compreensão para

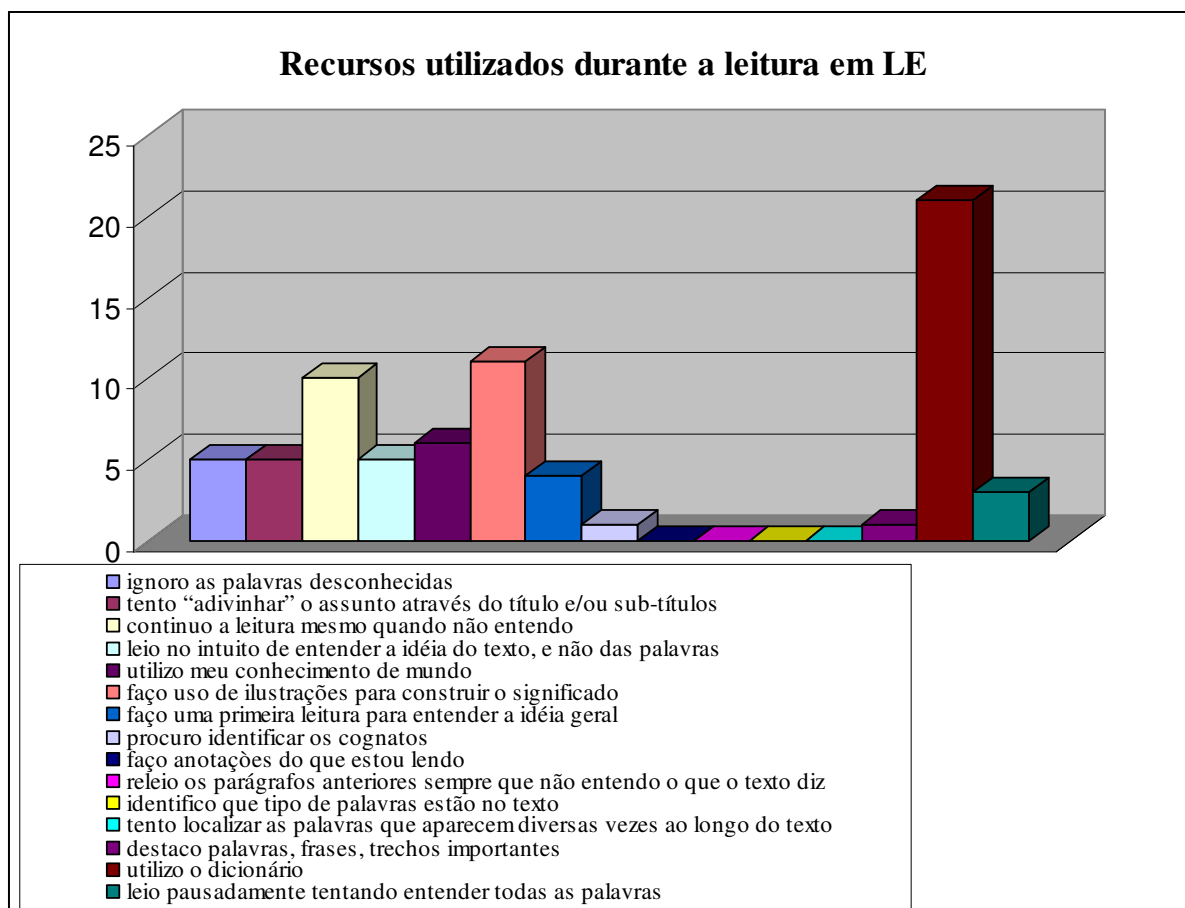
suprir seus problemas lingüísticos e progredir na direção de uma leitura mais autônoma (BRAGA E BUSNARDO, op. cit).

### **3.3 O uso das EA nos diferentes momentos da pesquisa**

O propósito desta última seção é apresentar, de maneira mais sistematizada – através de gráficos – as EA apontadas pelos alunos como as mais utilizadas por eles durante uma leitura em LE, em dois momentos da pesquisa: no início da fase de diagnóstico e ao final da fase de intervenção. Assim, as informações que compõem esta seção visam responder a segunda pergunta desta pesquisa, a qual tenciona descobrir de que maneira a conscientização do uso das EA de leitura influi no desempenho dos alunos como leitores em LE.

Os dados que possibilitaram a elaboração destes gráficos foram coletados com o mesmo questionário, semi-estruturado, especificamente a partir das respostas dadas à pergunta de número 10 (ver anexo 01).

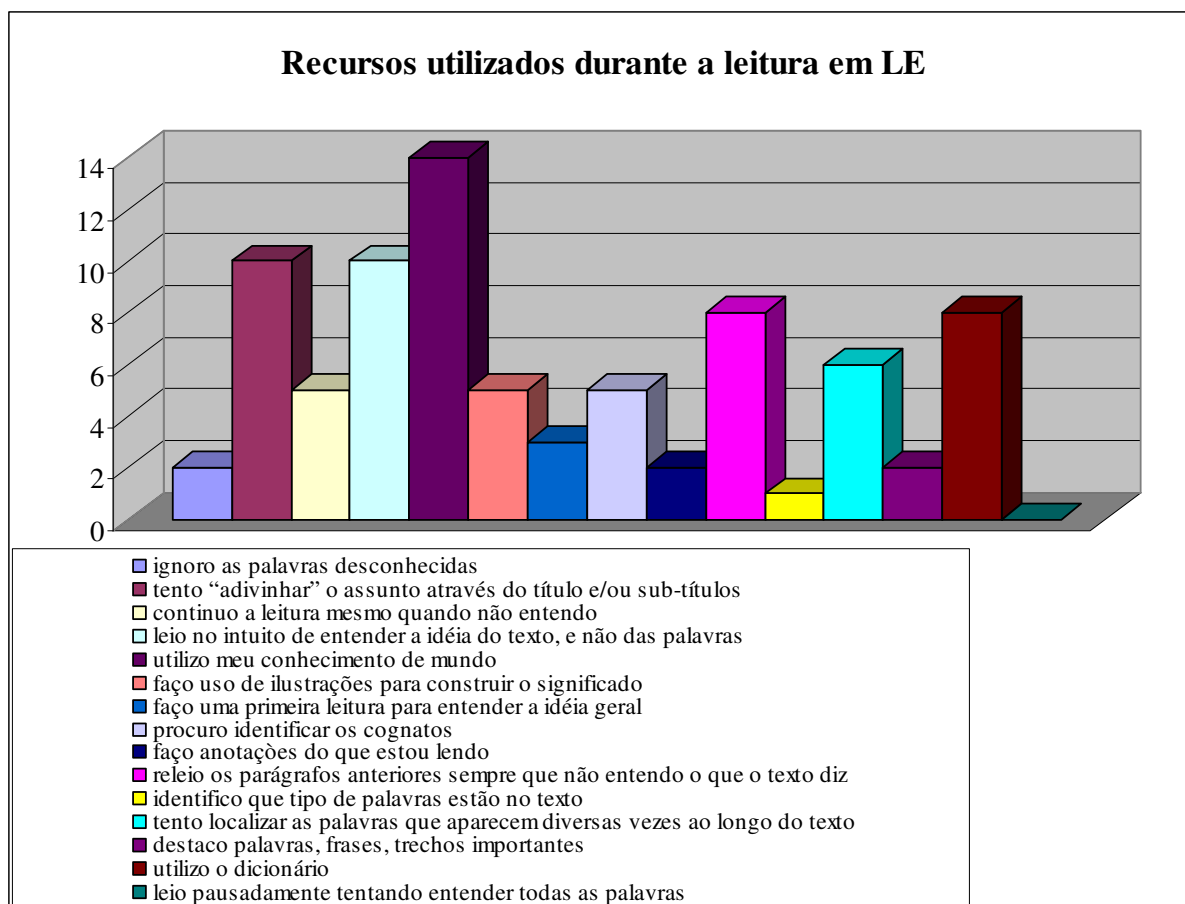
O gráfico 9 traz as mesmas informações já analisadas e discutidas na sub-seção 3.1.3 (gráficos 5 e 6), porém agora com os dados de ambos os grupos – o que gosta de ler e o que não gosta de ler -, apresentados em um único gráfico, para fins de facilitação da visualização.



**Gráfico 9: Recursos utilizados pelos alunos durante uma leitura em LE na fase de diagnóstico.**

Observa-se que o uso do dicionário foi apontado como a estratégia mais empregada na leitura em inglês por mais da metade dos alunos – 21 do total de 40. Outro dado interessante, diz respeito ao número de estratégias que não foram indicadas por nenhum deles (4 delas: *faço anotações do que estou lendo; releio os parágrafos anteriores sempre que não entendo o que o texto diz; identifico que tipo de palavras estão no texto e tento localizar as palavras que aparecem diversas vezes ao longo do texto*) e aquelas que receberam apenas uma indicação (2 delas: *procuo identificar os cognatos e destaco palavras, frases e trechos importantes*).

Já as respostas dadas pelos alunos, à mesma pergunta, do mesmo questionário, porém ao final a fase de intervenção, podem ser visualizadas no gráfico abaixo:



**Gráfico 10: Recursos utilizados pelos alunos durante uma leitura em LE na fase de intervenção.**

É interessante notar, primeiramente, que a categoria do uso do dicionário foi apontada, desta vez, por apenas 8 dos 40 alunos. Em segundo lugar, observa-se que um número representativo de alunos - 14 - declararam que agora fazem uso de seu conhecimento de mundo quando lêem em LE, o que caracteriza um crescimento do conhecimento metacognitivo desses leitores. Um último aspecto a ser destacado refere-se à **diversidade** de estratégias encontrada nas respostas, a qual é, indubitavelmente, superior àquela apresentada anteriormente (gráfico 9).

Ao refletir sobre todos esses dados, observo que há diferenças significativas quanto à escolha das estratégias cognitivas e metacognitivas feita pelos participantes da pesquisa nos dois momentos da pesquisa. Todavia, tal asserção não teria uma contribuição positiva para este estudo se essas transformações não apontassem para o aumento no uso de estratégias que

caracterizam uma atividade de leitura mais **interativa**, tais como a ativação do conhecimento de mundo do leitor e a inferência de significados através de títulos/subtítulos. Além disso, a indicação de estratégias tais como a leitura para compreensão geral do texto, a releitura de determinados trechos em busca da solução de problemas de compreensão e a localização de palavras-chave, aponta para o desenvolvimento da consciência metacognitiva dos alunos quanto ao papel ativo do leitor no processo de leitura.

É de grande importância enfatizar que todas essas considerações, apesar de terem sido elaboradas após toda a análise dos dados, não constituem asserções acerca de mudanças efetivas no **uso** das EA por parte dos alunos. Para tanto, seria necessário dar continuidade ao acompanhamento das aulas de inglês e ao registro formal de seu desempenho durante uma leitura em LE, através da utilização sistemática de instrumentos tais como protocolos verbais e entrevistas. Desta feita, não é possível afirmar se as transformações observadas nas respostas do questionário continuarão a ser observadas em outros contextos, embora constituam indícios de que um trabalho com a instrução explícita sobre o uso de EA, atrelado ao desenvolvimento metalingüístico, contribuem positivamente para o desenvolvimento metacognitivo do leitor. Tal afirmação encontra respaldo nos pressupostos de O'Malley e Chamot (1994) que chamam a atenção para o fato de que, através da instrução direta e da consciência metacognitiva, o aprendiz pode superar a dificuldade de se transferir o uso das EA para uma nova situação de ensino, o que contribui para a aquisição da autonomia na aprendizagem.

## **CAPÍTULO 4**

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS**



#### 4.1 Reflexões sobre o desempenho dos alunos como leitores em LE

Ao elaborar as considerações finais, gostaria de retomar os resultados obtidos e analisados no capítulo anterior a fim de refletir sobre as respostas encontradas para as perguntas que direcionaram a pesquisa, bem como apontar aspectos que poderão servir de ponto de partida para futuras investigações.

O propósito inicial desta pesquisa foi fazer um levantamento das crenças mais recorrentes dos alunos em relação à leitura em LE para, posteriormente, realizar um trabalho de intervenção o qual objetivou o desenvolvimento da consciência metacognitiva do aluno. Para tanto, foram elaboradas atividades que viabilizaram a instrução explícita e a prática das EA voltadas para leitura em LE. O principal objetivo de se realizar um estudo consciente acerca das EA é desenvolver aprendizes auto-regulados, capazes de lidar com novas situações de aprendizagem de maneira mais confiante, e que saibam selecionar as estratégias mais apropriadas para a execução de tarefas diversas (O'MALLEY E CHAMOT, 1994).

Em relação ao desempenho dos alunos como leitores em LE, aspecto abordado pela segunda pergunta de pesquisa, notei que o ensino explícito e reflexivo de como e porque utilizar as EA, atrelado à instruções acerca de aspectos lingüísticos e metalingüísticos, possibilitaram o desenvolvimento de uma postura mais *ativa* desses alunos os quais passaram, aos poucos, a exercer maior controle consciente sobre suas leituras em LE. Além disso, foi possível notar que a capacidade de combinar estratégias eficazes visando à resolução de problemas de compreensão, característica do leitor bem-sucedido (O'MALLEY E CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990), começou a aflorar nos alunos, fato que vem corroborar os achados de O'Malley e Chamot (1994), os quais afirmam que os aprendizes menos bem sucedidos podem se tornar mais bem sucedidos a partir do trabalho de instrução explícita das EA.

Outro aspecto relevante do desempenho dos leitores concerne à habilidade de transferência de estratégias para outras leituras, o que indicou um aumento da consciência metacognitiva desses alunos que foram se tornando mais reflexivos e independentes em relação à leitura em LE. Aliás, é fundamental retomar o fato de que essa característica ficou mais acentuada em A1 e A2. Como já discutido no capítulo anterior, isso pode ser explicado pelo maior nível de conhecimento lingüístico dessas alunas em relação aos demais (A3 e A4).

De acordo com Braga e Busnardo (1993), o acesso ao sentido do texto pode ser barrado por duas causas: falta de conhecimento lingüístico e o desconhecimento de *como* usar as EA de leitura. No caso específico do conhecimento lingüístico, o aluno precisa desenvolver estratégias que lhe permitam *identificar, analisar e resolver* os problemas dessa natureza que impedem a compreensão do texto em vários níveis, do mais geral até a leitura em detalhes. Esse trabalho consciente sobre a língua em uso pode tornar mais saliente para o aluno a natureza das normas lingüísticas, e, tal saliência, pode facilitar a aprendizagem e o domínio automático dessas normas, como demonstrado nesta pesquisa.

Cabe ressaltar que leitores não fluentes, como A3 e A4, necessitam de uma maior orientação que os auxilie a controlar e direcionar de uma forma mais eficiente a sua tendência natural de focalizar a estrutura superficial do texto, de modo a levá-los a também aprender a língua através da leitura. Aliás, pôde ser percebido que alunos com domínio precário da LE podem se beneficiar de um trabalho pedagógico que explore simultaneamente as estratégias metacognitivas e a consciência da linguagem. Por conseguinte, o aprendiz tem a oportunidade de usar o texto em inglês como um meio de aprender a LE através da leitura e para a leitura (BRAGA & BUSNARDO, 1993).

Ao longo do trabalho de análise dos dados, especialmente os da fase de intervenção (seção 3.2 e respectivas subseções), mantive a atenção voltada, também, para a inferência das crenças dos alunos, a fim de encontrar resposta para a terceira pergunta de pesquisa que

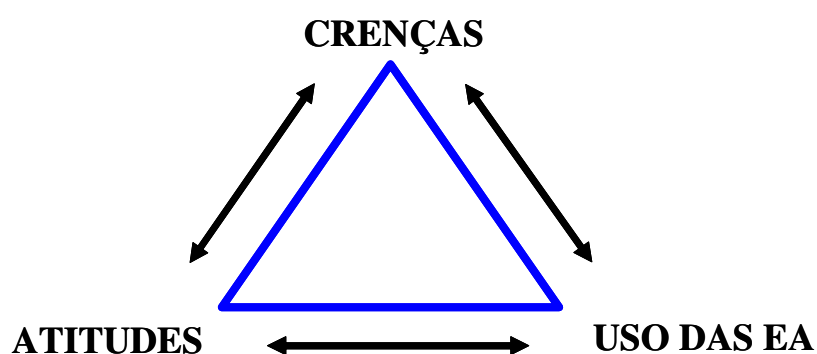
orientou este estudo: *como as crenças dos alunos se relacionam com as EA por eles utilizadas durante a leitura em LE?* Como pôde ser observado, em diversos momentos da referida seção, procurei atrelar a análise do uso consciente e orientado das EA às crenças, tecendo, assim, considerações que contribuíram para responder a terceira pergunta de pesquisa, a qual retomo de maneira mais sistematizada nestas observações finais.

Observei que as crenças dos alunos estão fortemente relacionadas ao comportamento desses indivíduos frente a determinadas atividades e determinam os resultados das ações. Tal afirmação pôde ser observada em diversos momentos da análise dos dados, como, por exemplo, na preferência por estratégias de compreensão local por alunos como A3 e A4, para quem a leitura em LE consistia em *decodificar* o léxico que compõe um texto.

Esses dados vão ao encontro dos pressupostos da teoria de Oxford (1990) segundo os quais existe uma estreita relação entre as crenças dos alunos e o uso que fazem das EA. De acordo com a autora (op. cit, p. 97), as atitudes e crenças “têm um profundo efeito sobre as estratégias que os aprendizes escolhem, sendo que as atitudes e crenças negativas geralmente causam o uso empobrecido da estratégia ou a falta de harmonização das estratégias”. Desta feita, as crenças funcionam como um filtro através do qual passa toda e qualquer informação que se tornará conhecimento novo, o qual pode ou não resultar em nova crença. Todavia, esse processo de construção e reconstrução do sistema de crenças dos indivíduos é algo que demanda tempo para ocorrer, fato que inviabiliza quaisquer asserções acerca de *mudanças efetivas* nas crenças dos alunos participantes deste estudo.

Por outro lado, acredito que os dados aqui analisados e discutidos constituem indícios de alterações no comportamento dos alunos durante a leitura em LE. Se partirmos do pressuposto de que *as crenças dos indivíduos afetam fortemente seu comportamento e o comportamento, por sua vez, afeta as crenças* (ABELSON, 1979; CLARK E PETERSON, 1986; ERNEST, 1989; GOODMAN, 1988; LEWIS, 1990; NESPOR, 1978; ROCKEACH,

1968, *apud* PAJARES, 1992, p.326), é inevitável concluir que existe a possibilidade desses alunos (re)construírem suas crenças acerca do processo de leitura em LE e, conseqüentemente, da natureza da língua. Nesse sentido, os resultados alcançados com este estudo vêm corroborar o fato de que não somente as crenças direcionam as ações, mas as ações e reflexões acerca de novas experiências podem levar à mudanças ou até mesmo criar outras crenças (RICHARDSON, 1996), como ilustrado na figura a seguir:



**Figura 1: Relação entre crenças, atitudes e EA.**

Vê-se, portanto, que não se trata de uma relação unilateral, mas sim de um processo de influência mútua, ou seja, existe uma interligação na qual as crenças, as atitudes do aprendiz e o uso que ele faz das EA influenciam-se uns aos outros.

Quanto às limitações deste trabalho, posso afirmar que os resultados são limitados no sentido de não garantirem que as mudanças observadas no desempenho dos alunos ao longo e ao final do processo de conscientização continuarão a ser observadas em outros contextos de leitura em LE. Entretanto, esses mesmos resultados colaboram para a compreensão de como a conscientização e o uso das EA voltadas para a leitura em LE podem influir no desempenho dos alunos como leitores, além de contribuírem para o desenvolvimento da consciência metacognitiva desses aprendizes, a qual é essencial para uma aprendizagem auto-regulada

(PARIS E WINOGRAD, 1990; ZIMMERMAN, 1990 *apud* O'MALLEY E CHAMOT, 1994).

#### **4.2 Considerações pedagógicas e sugestões para trabalhos futuros**

O campo de pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de estratégias ainda carece de mais investigações. Seria necessário, por exemplo, acompanhar os aprendizes por mais tempo a fim de se descobrir se a conscientização e o uso da EA promovem alterações consistentes no sistema de crenças dos alunos.

Outra direção de pesquisa, que poderia contribuir positivamente para esta área de conhecimento, é a investigação de como as EA se modificam ao longo do avanço no conhecimento da língua que se está estudando, ou seja, de que maneira as EA se modificam (ou não) conforme os alunos tornam-se mais proficientes na língua-alvo.

De uma maneira geral, posso afirmar que, embora apresentem características e mecanismos diferenciados, menos e mais elaborados, as EA são instrumentos necessários no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Todavia, acredito que elas devem ser modeladas e desenvolvidas a partir dos primeiros anos escolares, tanto em LE como em LE, tendo em vista, principalmente, o desenvolvimento e o aprimoramento do aluno enquanto aprendiz autônomo, ativo e confiante.

Isso nos leva a repensar os objetivos de se ensinar uma LE, o qual não deve se restringir à descrição e memorização de normas lingüísticas. É fundamental conferir ao ensino escolar de línguas estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. No caso específico da leitura é essencial que, em situações de ensino, se proponham objetivos

para cada leitura, os quais irão orientar o processo e propiciar o monitoramento da compreensão. A esse respeito, Kleiman (1989) manifesta-se afirmando que, normalmente, os alunos lêem para cumprir uma tarefa altamente estereotipada, o que acarreta resultados indesejáveis. A autora ressalta que

a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece freqüentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. (Kleiman, op. cit, p. 35)

O estabelecimento de objetivos para leitura e a explicitação dos mesmos para os alunos, é um procedimento fundamental, que vai exigir, do leitor, o uso das estratégias metacognitivas. Assim, ao professor que se propuser trabalhar com a leitura em LE, cabe a tarefa de proporcionar condições para que os alunos reflitam sobre a natureza do processo de leitura e desenvolvam seu conhecimento metacognitivo a partir do uso consciente das EA, paralelamente ao estudo da língua em si.

No tocante às crenças dos alunos, retomo as idéias de Barcelos (2003) que sugere que os estudos sobre crenças acerca de ensino e aprendizagem de línguas devem ser conduzidos a partir de uma abordagem *interativa*, ou seja, numa perspectiva na qual crenças e ações estejam interconectadas e inter-relacionadas umas com as outras. Nesse sentido, professores de LE devem ter a consciência de que, assim como eles, seus alunos também trazem para a aprendizagem suas próprias crenças, objetivos, atitudes e decisões que, por sua vez, influenciam a forma como lidam com o processo no qual estão inseridos (RICHARDS E LOCKHART, 1994). Sendo assim, é de grande valia compreender que “crenças influenciam ações e ações ou fatos, por sua vez, modificam crenças<sup>45</sup>” (JAMES, 1991, p. 99, *apud* BARCELOS, 2003, p. 175).

---

<sup>45</sup> No original: “(...) beliefs influence actions and actions or facts in turn modify beliefs”.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ADAMS, M. J.; COLLINS, A. A schema-theoretic view of reading. In: FREEDLE, R. O. (org.) *New directions in discourse processing*. Norwood, N.J.: Ablex, 1979.

ALDERSON, J. C. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

AMADEU-SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

ANDERSON, N. J. *Exploring second language reading: issues and strategies*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BAKER, L. How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. In: PRESLEY, MACKIMMON & WALLER (eds.) *Metacognition, cognition and human performance*. V.1, n. 05, p. 155-200, 1985.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)-Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

\_\_\_\_\_. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. Tuscaloosa, Alabama, 2000. Tese (Doutorado).

\_\_\_\_\_. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dodrecht: Kluwer, p. 7-33, 2003.

BOGDAN, R. D.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BRAGA, D. B.; BUSNARDO, J. *Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive processes in the teaching of language through text*. *Lenguas Modernas*, v. 20, 1993.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice-Hall, 1987.

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CARRELL, P. L. Second language reading: reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics*, v. 12, n. 2, p. 159-179, 1991.



CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (orgs.) *Interactive approaches to second language reading*. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CARRELL, P. L. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (orgs.) *Interactive approaches to second language reading*. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CAVALCANTI, M. C. *Interação leitor e texto*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

\_\_\_\_\_; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 17, p.133-144, 1991.

\_\_\_\_\_; ZANOTTO, M. S. Introspection in applied linguistics: meta-research on verbal protocols. In: SCOTT, B. (ed.) *Reflections on language learning*. Cleverdon: Multilingual Matters, 1994, p. 148-156.

CELANI, M. A. A. *A Integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º e 2º Graus*. Trabalho apresentado na 47ª Reunião da SBPC, 1995.

\_\_\_\_\_. *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: Educ, 1997.

CHAMOT, A. U. *Protocol analysis and verbal reports on thinking: an updated and extracted version from Ericsson*. 2002. [www.psy.fsu.edu/faculty/ericsson/ericsson.proto.thnk.html](http://www.psy.fsu.edu/faculty/ericsson/ericsson.proto.thnk.html). Artigo acessado em 24/01/2005.

\_\_\_\_\_. The teacher's voice: action research in your classroom. *ERIC/CLL Bulletin*, 18(2), n.1, p. 5-8, 1995.

COELHO, T. O. C. *A reflexão como estratégia de aprendizagem de língua inglesa- uma experiência no ensino da leitura*. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

COHEN, A. D. *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman, 1998.

CONSOLO, D. A. Crenças de alunos e professores (inter)agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas- SP, v. 29, p. 21-36, 1997.

CORACINI, M. J. Homogeneidade e heterogeneidade num discurso pedagógico. In: CELANI, M. A. A.; PASCHOAL, M. S. Z. (orgs.) *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992.

\_\_\_\_\_. Leitura: decodificação, processo discursivo? In: \_\_\_\_\_. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: LIMA, R. C. C. P. (org.) *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005, p. 15-44.

DAY, R. R. Teacher observation in second language teacher education. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. Macmillan, 1986, p. 119-161.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. *Protocol Analysis: verbal reports as data*. MIT Press, 1984.

ESKEY, D. E. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems on second language readers. In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (orgs.) *Interactive approaches to second language reading*. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ESKEY, D. E; GRABE, W. Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (orgs.) *Interactive approaches to second language reading*. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

FANTINI, M. C. *O impacto dos modelos interiorizados do processo de leitura na compreensão de textos em inglês como língua estrangeira*. São Paulo, 1997. 166f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao ensino de línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Londres: Longman, 1989.

FELIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

FIGUEIREDO, M. S. B. *A construção da competência na leitura em LE na formação inicial do professor de línguas: uma reflexão sobre a conscientização e o uso das estratégias de aprendizagem*. São José do Rio Preto, 2003, 251f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

FIORIN, J. L. Tipologia dos textos. In: GOLDSTEIN, N. (org.). *Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo, 1 ed., v.1, p. 31-42, 1991.

GERALDINI, A. F. S. *Crenças na sala de aula de leitura*. São Paulo, 1995, 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Pontifícia Universidade de São Paulo.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas S.A., 1999.

GILLHAM, B. *Case study research methods*. London: Continuum, 2000.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Lancaster, 1994. Tese (Doutorado) – Lancaster University.

GOODMAN, K.S. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 6. 1967, p.126-135.

\_\_\_\_\_. The reading process. In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (orgs.) *Interactive approaches to second language reading*. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

GRABE, W. Reassessing the term “interactive”. In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (orgs.) *Interactive approaches to second language reading*. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

\_\_\_\_\_. Reading in an ESP context: dilemmas and possible solutions. *ESP. Malaysia*, v. 4, n.2, p. 01-28, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. The development of texture in child language. In: MYERS, T. (ed.) *The development of conversation in discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1979.

HOSENFELD, C. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and nonsuccessful second language learners. *System*, v.5, p. 110-123, 1977.

\_\_\_\_\_. Case studies of ninth grade readers. In: ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. (eds.). *Reading in a foreign language*. London: Longman, 1984.

\_\_\_\_\_. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dodrecht: Kluwer, p. 37-54, 2003.

JORGE, M. *Tarefas de leitura: um estudo comparativo*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dodrecht: Kluwer, 2003.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*. V. 28, n. 1, 1995.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1992.

LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. São José do Rio Preto, 2005, 187f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

LINGE, M. F. *A leitura como evento social e a leitura do texto literário em língua estrangeira*. São Paulo, 1998. 121f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao ensino de línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LOPES, M. C. C. *O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1º.grau: uma proposta de intervenção*. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 2.ed.São Paulo: Ática, 1991.

MASCIA, M. A. A. *Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista*. In: LIMA, R. C. C. P. (org.) *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005, p. 45-58.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTTA, L. M. V. M. *Reflexão e conscientização para o uso de estratégias de aprendizagem – dois momentos no desenvolvimento do professor*. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*. V. 19, p. 317-328, 1987.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. CUP, 1992.

NUNES, M. B. C. Redescobrimo o papel do professor de leitura em língua estrangeira. In: CELANI, M. A. A. (org.) *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. Language learner and learning strategies. In: ELLIS, N. C. (ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press Inc., 1994.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

\_\_\_\_\_. *Language learning strategies: an update*. 2004. <http://www.cal.org/resources/digest/oxford>. Artigo acessado em 25/01/2005.

\_\_\_\_\_; CROOKALL, D. Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73, p. 404-419, 1989.

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

PARÂMETROS Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental – *Língua Estrangeira*. Ministério da Educação e do Desporto- Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Ministério da Educação- Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 1999.

PASCHOAL, M. S. Z. Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas- SP, v. 12, p. 175-189, 1988.

PINHEL, C. O. *A relação aluno-texto-professor na aula de leitura de inglês como língua estrangeira: reflexões sobre a realidade do ensino médio na escola pública*. São José do Rio Preto, 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching*. Cambridge: CUP, 1994.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmilln, 1996.

ROCHA, E. H. *Crenças de uma professora e seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem*. Campinas, 2004. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

RUMELHART, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R.J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F.; (orgs.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum: 1980.

SCARAMUCCI, M. R. *O papel do léxico na compreensão em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Campinas, 1995. 345f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

\_\_\_\_\_. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas- SP, v. 34, p. 07-20, 1999.

SCHEIB, K. E. *Beliefs and values*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.

SILVA, K. A. *Crenças e Aglomerados de Crenças de Alunos Ingressantes em Letras (Inglês)*. Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

SILVEIRA, M. F. L. da. *Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública*. São Carlos (SP), 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

SILVERMAN, D. *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage Publications, 2000.

SMITH, F. *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.

SOUZA, A. G. F. *Uma investigação sobre a relação entre os modelos mentais e as estratégias de leitura de alunas-professoras do curso de Letras*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, E. C. *Ensino de língua inglesa e ensino de leitura: concepções e ações – um estudo com professores do Piauí*. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

STANOVICH, K. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*. V. 16, p. 32-71, 1980.

TERZI, S. B. *Ruptura e retomada na comunicação: o processo de construção de leitura por crianças de periferia*. Campinas, 1992. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

TOTIS, V. P. *Língua inglesa: leitura*. São Paulo: Cortez, 1995.

TURTELLI, S. R. *Uma análise da compreensão, especificamente de elementos conjuntivos, na leitura em língua inglesa*. São Paulo, 1997. 126f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. Longman, 1988.

VECHETINI, L. R. *Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes*. Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, Arte-Língua, 2004.

VIEIRA, J. R. *Metáforas e conflitos: a leitura de poesia e a discussão em grupo na sala de aula de inglês como literatura estrangeira*. Campinas, 1999, 292f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

VYGOTSKY, L. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Versão utilizada: tradução Martins Fontes, 1993.

WALLACE, M. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998

\_\_\_\_\_. Critical literacy awareness in EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (org.) *Critical literacy awareness*. Longman, p. 59-92, 1992.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v.40, 1, p. 3-12, 1986.

\_\_\_\_\_.; RUBIN, J. (orgs.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International, 1987.

WIDDOWSON, H. *Teaching language as communication*. Oxford University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press, 1997.

WITTRICK, M. C. Students' thoughts processes. In: WITTRICK, M C. (org.) *Handbook of research on teaching*. Macmillan, 1986.

## **ANEXOS**



## ANEXO 01: QUESTIONÁRIO DE SONDA GEM I

Este questionário tem por objetivo principal obter informações acerca das concepções de *leitura* a fim de identificarmos mais precisamente a natureza das dificuldades encontradas durante o processo de leitura em LE (língua estrangeira- inglês).

Série: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

1. Na sua opinião, o que é *leitura*?
2. Você gosta de ler? ( ) SIM (vá para a questão 3) ( ) NÃO (vá para questão 4)
3. Que tipo de textos você gosta de ler? E sobre quais assuntos?
4. Por que você não gosta de ler?
5. Você considera a leitura uma atividade importante? Se sim, indique **para que** você utiliza a leitura.
6. Na sua opinião, o que é ser um bom leitor?
7. Procure identificar qual/quais problemas dificultam sua leitura em Língua Inglesa. Se for o caso, indique mais de uma alternativa:
  - ( ) falta de motivação própria
  - ( ) falta de incentivo do professor
  - ( ) falta de conhecimento gramatical
  - ( ) falta de vocabulário
  - ( ) assunto do texto desconhecido
  - ( ) dificuldade em conseguir material (por exemplo livros, revistas, jornais, etc.)
  - ( ) outros (POR FAVOR, ESPECIFIQUE) \_\_\_\_\_
8. Se durante a leitura de um texto você não entende alguma palavra, você:
  - ( ) imediatamente pergunta ao professor
  - ( ) procura a palavra no dicionário
  - ( ) continua a leitura para ver se entende pelo próprio texto
  - ( ) desiste e para de ler
  - ( ) outros (POR FAVOR, ESPECIFIQUE) \_\_\_\_\_
9. Quanto você consegue ler dos textos e/ou livros indicados durante o ano?
  - ( ) entendo todo o texto
  - ( ) entendo as idéias principais
  - ( ) entendo apenas o assunto geral
  - ( ) não entendo a maior parte do texto/livro
10. Durante uma leitura, é normal utilizarmos alguns recursos que nos auxiliam na construção do significado do texto. Os itens abaixo trazem alguns desses recursos os quais indicam que tipo de leitor você é. Por favor, tente responder *rapidamente*, sem refletir sobre cada um deles. (Assinale, no máximo, 2 alternativas.)
  - a- Ignoro as palavras desconhecidas
  - b- Tento “adivinhar” o assunto através do título e/ou sub-títulos
  - c- Continuo a leitura mesmo quando não entendo
  - d- Leio no intuito de entender a *idéia* do texto, e não das palavras
  - e- Utilizo meu conhecimento de mundo
  - f- Faço uso de ilustrações para construir o significado

- g- Faço uma primeira leitura para entender a idéia geral
  - h- Procuo identificar os cognatos
  - i- Faço anotações do que estou lendo
  - j- Releio os parágrafos anteriores sempre que não entendo o que o texto diz
  - k- Identifico que tipo de palavras estão no texto (à que categoria gramatical pertencem)
  - l- Tento localizar as palavras que aparecem diversas vezes ao longo do texto
  - m- Destaco palavras, frases, trechos importantes
  - n- Utilizo o dicionário
  - o- Leio pausadamente tentando entender todas as palavras
- OUTRO(S) RECURSO(S)\_\_\_\_\_

**THANKS FOR YOUR CONTRIBUTION!!**

## ANEXO 02: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

### (Fase de diagnóstico)

Amostra: transcrição da entrevista com a informante focal A1.

- T1 P: você me informou no questionário que gosta de ler certo”
- T2 A1: é (+) gosto bastante
- T3 P: então me diz uma coisa (++) o que é ler pra você”
- T4 A1: é (+) pra mim é mais um hobby (+) porque eu gosto muito de ler eu gosto MESMO e (++) e então é bom porque: é um INCENTIVO (++) você acaba descobrindo assim (+) um MUNDO num livro (++) daí você fica esperto pra certos assuntos (+) você sabe o que fazer em certas ocasiões (+) muitos pessoas assim (+) te explicam o que fazer (++) como se comportar (+) o que lê o que dizer (+) então é assim é bem legal (++) eu gosto muito de lê
- T5 P: certo (+) e você está se referindo à leitura tanto em português como em inglês/
- T6 A1: também (++) em geral (+) mas assim (+) o inglês é um pouquinho mais complicado entendeu’ (+) a gente sempre tem que dá uma recorrida no dicionário uma vez ou outra (++) porque o inglês é assim (+) eu costumo trabalhar muito com (+) em decorá as palavras (+) fica mais fácil pra mim
- T7 P: e você acha que essa técnica te ajuda”
- T8 A1: me ajuda porque é assim (+) eu vejo uma palavra estranha (++) aí eu já coloco na minha lista de palavras que eu não sei (+) vocabulário /
- T9 P: ah; você faz um vocabulário’
- T10 A1: faço (+) faço um vocabulário e tento decorar e se aparece de novo (+) eu já sei o que significa (++) já é um modo de saber do que se trata o texto
- T11 P: um hum (+) e quando você faz uma leitura em sala de aula por exemplo e aparece uma palavra desconhecida (+) que NÃO está no seu vocabulário (+) qual é o seu primeiro passo (+) sua primeira’
- T12 A1: é: eu fico um pouquinho perdida no começo né’ mais (+) assim (+) eu tento trazer pro português (+) e eu vou fazendo isso com TODAS (+) assim pra tentá ver se alguma tem um som parecido com a do português (+) aquelas palavras cognatas (++) se elas têm alguma coisa parecida (++) o o TEMA do texto o Título
- T13 P: então são essas estratégias que você vai usando’
- T14 A1: isso
- T15 P: e o dicionário/
- T16 A1: é assim (+) quando eu não tenho é: mas eu prefiro usar em último caso o dicionário eu não gosto muito de usar não
- T17 P: e o que é ser um bom leitor pra você’
- T18 A1: um bom leitor é aquilo que (+) aquele que entende o que tá escrito ele lê (++) lê e ENTENDE o que tá lendo (+) e (+) além disso (+) aproveita esse entendimento na sua própria vida entende’ (++) pra mim é isso
- T19 P: mas (+) quando você diz TUDO você tá se referindo assim a todas as palavras ou: o texto em geral”
- T20 A1: não (+) a todos os TEXTOS porque tem certas palavras que: a gente não sabe mesmo não é obrigado a saber (++) mais (+) assim se ele entender a idéia geral do texto já é um grande caminho
- T21 P: já é um bom leitor’
- T22 A1: lógico
- T23 P: e você vê diferença entre a leitura em língua materna o português né’ e leitura em inglês”
- T24 A1: isso (+) eu vejo uma pequena diferença né’ porque é assim (+) no português é tudo: tudo ao pé da letra (+) é por exemplo pronome (++) conjunções têm tudo certinho no inglês não como é uma língua é até mais FÁCIL a língua /
- T25 P: que bom
- T26 A1: é porque: os verbos num têm aquelas é: conjugações Todas (+) então é assim (+) mais num tem nada ao pé da letra então eu fico um pouco perdida

porque tô acostumada com o português que é assim tudo ao pé da letra (+) então  
(++) mais é mais fácil o inglês (+) eu acho

T27 P: um hum (+) e você se considera uma boa leitora”

T28 A1: sim

T29 P: e você me disse há pouco que leitura pra você é hobby né’ mas pensa agora na  
ATIVIDADE da leitura (+) se você tivesse que definir assim (+) o que é LER  
(+) o que é uma atividade de leitura’

T30 A1: ah (+) é bem importante pra tudo leitura (+) é a mesma coisa de você fazer  
uma prova de física por exemplo (+) você TEM QUE LÊ (++) porque se você  
num LÊ você não entende o que o exercício tá pedindo (+) então eu acho que é  
mais assim (++) é uma auto-ajuda a leitura ((risos))

T31 P: tá certo então (+) muito obrigada

**ANEXO 03: LOGS DOS ALUNOS****Fase de conscientização- 1ª. ETAPA- LOG 1 (atividade 1)**

1. O que você achou dessa atividade?
2. O que você fez ao se deparar com palavras desconhecidas?
3. O que você usou para encontrar as palavras adequadas para substituir as “estranhas”, já que essas não existem no dicionário?

**Fase de conscientização- 1ª. ETAPA- LOG 2 (atividade 2)**

1. O que você achou desta atividade?
2. Qual foi sua atitude ao se deparar com palavras desconhecidas?
3. Você descobriu algo novo com essa atividade? O quê?

**Fase de conscientização- LOG 3 (atividade 3)**

1. O que você achou desta atividade? Explique.
2. O que você fez ao se deparar com palavras desconhecidas?
3. “*A identificação de prefixos e sufixos auxilia a leitura em inglês*”. Você concorda ou discorda com essa afirmação? Explique.

**Fase de conscientização- 2ª. ETAPA- LOG 1 (atividade 1)**

1. O que mais lhe chamou a atenção nessa atividade?
2. Você descobriu algo de novo com essa atividade? O quê? (cite exemplos, se desejar)
3. Você acha que essa atividade irá contribuir para outras atividades de leitura que você fizer? De que maneira?

**Fase de conscientização- 2ª. ETAPA- LOG 2 (atividade 2) (IDEM ANTERIOR)**

**Fase de conscientização- 2ª. ETAPA- LOG 3 (atividade 3)**

1. O que mais lhe chamou a atenção nessa atividade?
2. Você descobriu algo de novo com o (re)conhecimento dos *connectors*? O quê? (cite exemplos, se desejar)
3. Você acha que essa atividade irá contribuir para outras atividades de leitura que você fizer? De que maneira?

**Fase de conscientização- 3ª. ETAPA- LOG 1 (atividade 1)**

1. Você descobriu algo novo com essa atividade? O quê?
2. Qual a importância de se (re)conhecer as *topic sentences* e as *key words*? Em que sentido?
3. O que você achou desta “ferramenta” de leitura que aprendeu hoje?

**Fase de conscientização- 3ª. ETAPA- LOG 2 (atividade 2)**

1. Você descobriu algo novo com essa atividade? O quê?
2. O que você achou desta “ferramenta” de leitura que aprendeu hoje?
3. Você acha que a atividade de hoje irá contribuir para outras leituras que você fizer? Por quê? (de que maneira?)

**Fase de conscientização- 3ª. ETAPA- LOG 3 (atividade 3) (IDEM ANTERIOR)**

## ANEXO 04: PROTOCOLO VERBAL - SESSÃO 2

Amostra: segunda sessão de protocolo realizada com a informante A1

- T1 P: bem (+) vamos começar mais uma sessão (++) e dessa vez eu trouxe um texto que tem uma ilustração como você pode perceber (+) nesta página você tem o título se e a figura (+) e na outra o texto ok'
- T2 A1: tá certo  
(aluna começa a leitura e fica em silêncio por aproximadamente 40 segundos antes de se manifestar))
- T3 A1: bom (+) o que eu entendi desse primeiro parágrafo é que os jovens têm um gosto especial (+) quando vão pra escola
- T4 P: um gosto de quê' ou pra quê'
- T5 A1: pra moda
- T6 P: e de onde você tirou essa informação''
- T7 A1: ah (+) no título (+) *fashion* (+) tem a ver com moda
- T8 P: certo (+) então o jovem/
- T9 A1: tem um jeito especial de se vestir (+) pra ir pra escola (+) pra andar na rua
- T10 P: e tem alguma coisa que você não compreendeu nessa primeira parte''
- T11 A1: aqui olha nessa frase *it's not difficult to spot people* (+) *people* é pessoas (++) *styles* estilos (+) não é difícil (+) *spot*''
- T12 P: você ta com problema em compreender essa palavra'
- T13 A1: isso
- T14 P: e o que você pretende fazer pra tentar solucionar esse problema''
- T15 A1: agora nada (++) eu vou continuar lendo pra entender o resto
- T16 P: ok ((a aluna fica lendo por aproximadamente 40 segundos))
- T17 P: e agora' (+) em que parte você está'
- T18 A1: tô no terceiro parágrafo
- T19 P: e até agora você viu alguma idéia nova''
- T20 A1: bom (+) no segundo parágrafo dá pra identificar que (+) alguns jovens têm uma idéia anti-fashion (+) anti-moda (+) às vezes eles têm essa idéia (++) e que eles se identificam com o grupo (+) com o ídolo (+) e têm uma personalidade de (+) rebelde
- T21 P: certo
- T22 A1: só que tem que ter alguns pontos que têm que ser levados em consideração
- T23 P: e quais são esses pontos''
- T24 A1: isso ele vai apresentar ainda  
(ela volta a ler por mais aproximadamente 30 segundos))
- T25 P: e agora' (+) onde você tá''
- T26 A1: tô no último parágrafo (++) eu não entendi muito bem o anterior aí eu continuei pra ver se eu entendia (+) agora eu tô no último  
(ela fica mais uns 10 segundos lendo))
- T27 A1: bom (+) do anterior ((referindo-se ao penúltimo)) o que eu consegui entender foi que (+) alguns têm pouco dinheiro (++) e eles têm criatividade (++) e que alguns *designers* aproveitam essas idéias (+) essas idéias *fashion* dos jovens
- T28 P: aproveitam pra quê''
- T29 A1: pra criar moda (++) acho que é só (++) aí só ficou aquela palavra mesmo sem entender
- T30 P: e você poderia então resumir as idéias principais do texto''

- T31 A1: tá (+) então ele fala sobre a moda e a criatividade dos jovens (+) o modo deles criarem sua própria moda (++)alguns usam a criatividade (++) porque têm pouco dinheiro pra comprar (+) e mesmo inventando as roupas sozinhos alguns estilistas aproveitam essas idéias deles pra criarem moda (+) acho que é isso
- T32 P: e em algum momento você teve que reler alguma parte (+) ou teve alguma outra dificuldade”
- T33 A1: é (+) foi aquela parte que eu falei (++) eu não entendi o penúltimo parágrafo mas eu continuei lendo e depois voltei nele aí eu entendi mais ou menos
- T34 P: ok (++) mas agora só pra matar a minha curiosidade (+) você em algum momento usou a figura aqui ao lado”
- T35 A1: olha (+) sinceramente (+) NÃO ((aluna ri)) porque por exemplo logo de cara eu vi a palavra *fashion* no título e já percebi que se tratava de um texto sobre moda (++) mas assim tipo pra alguém que não entende a palavra *fashion* (+) se olhar pra figura vai saber que é de moda que ta se tratando (++) mas eu mesma nem procurei associar
- T36 P: então ta ótimo (+) obrigada mais uma vez



**ANEXO 05: ATIVIDADE 1 – 1º. MOMENTO****(Fase de intervenção)**

Você vai ler um texto em “português”; tente encontrar palavras adequadas para substituir pelas palavras “estranhas” que você encontrar.

**Texto: Uma situação muito charocada**

Ontem eu estava na boca de uma zunica quando algo muito charocado me aconteceu. Estávamos fazendo uma boletinha, havia muitas lopessas. Resolvi ir ao tineiro; quando voltei percebi que todas as lopessas sulupiavam para mim e binavam; mas não me dolotei e continuei laninhando. Mais tarde, depois de ter lotuado bastante, chelido uns cinco cricks e laninhado por toda a boca, uma zunica minha se aproximou e tritou que eu havia farenido de telar o cílter da malta quando fui ao tineiro; e o pior de tudo é que eu estava felhando uma fubépa xelena!

**ANEXO 06: ATIVIDADE 2 – 1º. MOMENTO**  
**(Fase de intervenção)**

## Continuação da atividade 02 (anexo 06)

### Exercises

1. Observando o *layout* dos textos e suas fontes, tente identificar os diferentes tipos de textos usando seus nomes em inglês:
  - Recipe: \_\_\_\_\_ - Advertisement: \_\_\_\_\_
  - Information text: \_\_\_\_\_ - Horoscope: \_\_\_\_\_
  - Comic strip: \_\_\_\_\_
2. Faça uma lista de pelo menos 3 cognatos que você encontrou em cada texto.
3. Answer the questions:
  - a) No texto D, qual é a palavra que se repete? Qual é o sentido dela?
  - b) Qual é o objetivo do texto A? Por que as pessoas lêem esse tipo de texto?
4. Utilizando a estratégia *skimming*, responda as questões abaixo:
  - a) Texto A: O “horoscope” dá conselhos em que aspecto da vida das pessoas?
  - b) Texto B: De que é a receita?
  - c) Texto C: Qual é o problema do garoto?
  - d) Texto D: Sobre o que é o anúncio?
  - e) Texto E: Qual é o tema do texto?
5. Utilizando a estratégia *scanning*, responda as questões:
  - a) Texto A: Quais signos se sairiam bem na educação?
  - b) Texto B: Qual é o tempo de cozimento da receita?
  - c) Texto D: Quanto você tem que pagar para usufruir da ajuda da empresa? Como pode ser pago?
  - d) Texto E: Qual é a causa do calor e da luz que recebemos na Terra?

## ANEXO 07: ATIVIDADE 3 – 1º. MOMENTO

(Fase de intervenção)

### Activity 3- PREFIXES & SUFFIXES

**PREFIX:** sílaba ou sílabas que precedem a raiz de uma palavra, modificando seu sentido.

Ex.: agree – **dis**agree / legal – **il**legal

**SUFFIX:** sílaba ou letras que se pospõem às raízes das palavras para indicar sua flexão, ou torná-las derivadas.

Ex.: teach – teacher / open – opened

#### REFIXES

##### 1. OPOSTO/NEGAÇÃO

<b>UN-</b>	UNCERTAIN / UNUSUAL
<b>IN-/IM-</b>	INCORRECT / IMPOSSIBLE
<b>NON-</b>	NONSENSE / NON-SMOKING
<b>DIS-</b>	DISLIKE / DISCONNECT
<b>IL-/IR-</b>	ILLEGAL / IRRESPONSIBLE

##### 2. ERRADO/RUIM/MAL

<b>MIS-</b>	MISUNDERSTAND / MISSPELL
<b>MAL-</b>	MALNUTRITION/ MALFUNCTIONING

##### 3. MUITO/ACIMA/ALÉM DE

<b>OVER-</b>	OVERSLEEP / OVEREAT
<b>SUPER-</b>	SUPERNATURAL
<b>SUPRA-</b>	SUPRARATIONAL

##### 4. POUCO/ABAIXO

<b>UNDER-</b>	UNDERESTIMATE / UNDERGRADUATE
<b>SUB-</b>	SUBORDINATE

##### 5. CONTRA

<b>ANTI-</b>	ANTIVIRAL / ANTISOCIAL
<b>CONTRA-</b>	CONTRACEPTION

##### 6. JUNTO

<b>CO-</b>	COOPERATION / CO-WORKER
------------	-------------------------

##### 7. ANTES

<b>FORE-</b>	FORECAST / FORESEE
--------------	--------------------

**SUFFIXES**

- 1. FORMAM SUBSTANTIVOS DE VERBOS**
  - ION** ORGANIZATION/ INFORMATION
  - ER/-OR** TEACHER / ACTOR
  - ING** SWIMMING / BUILDING
  - MENT** AGREEMENT / TREATMENT
  
- 2. FORMAM SUBSTANTIVOS DE ADJETIVOS**
  - NESS** SAFENESS / LONELINESS
- 3. FORMAM ADJETIVOS DE SUBSTANTIVOS**
  - FUL** CAREFUL / USEFUL
  - LESS** ENDLESS / HOPELESS
  - OUS** DANGEROUS / FAMOUS
  - AL** BENEFICIAL / NATURAL
  - Y** NOISY / NEEDY
- 4. FORMAM ADJETIVOS DE VERBOS**
  - ING** INTERESTING / EXCITING
  - ABLE** COMFORTABLE / FORGIVABLE
  
- 5. FORMAM ADVÉRBIOS DE ADJETIVOS**
  - LY** HONESTLY / ESPECIALLY
  
- 6. FORMAM VERBOS DE ADJETIVOS**
  - IZE** GENERALIZE / ESPECIALIZE
  - EN** SHORTEN / WEAKEN

## ANEXO 08: ATIVIDADE 1 – 2º. MOMENTO

(Fase de intervenção)

### Reference Devices

Personal Pronouns	Object Pronouns	Possessive Adjectives	Possessive Pronouns
I	ME	MY	MINE
YOU	YOU	YOUR	YOURS
HE	HIM	HIS	HIS
SHE	HER	HER	HERS
IT	IT	ITS	-
WE	US	OUR	OURS
YOU	YOU	YOUR	YOURS
THEY	THEM	THEIR	THEIRS

Read the passages below:

1. Good teachers should have the following qualities. First, **they** must know the material that **they** are teaching very well. Second, **they** should be able to explain **their** knowledge. Third, **they** must be patient and understanding. Last, **they** must be able to make the subject matter interesting to the students.
2. Originally, robots were found only in science fiction movie and books. Today, **they** have become science fact as technology has turned **them** into a feasible means of increasing productivity. The robots industries may still be in **their** infancy, but **their** products are no longer being ridiculed as impossibility.
3. Parsley, a good source of iron and vitamins A, C and E, is a common herb of the Mediterranean area. The ancient Greeks considered **it** sacred and therefore did not eat **it**. The Romans served **it** as a garnish to improve the taste of the food.
4. The Aztecs of Mexico were probably the first people to domesticate the turkey. After Hernán Cortés conquered Mexico in 1521, **he** returned to Spain with specimens of the large bird. **Its** popularity spread throughout Europe. Later, domestic turkeys returned to the Western Hemisphere when the Pilgrims brought **them** from England.

Source: *Cambridge Preparation for the TOEFL test*  
Jolene and Robert GEAR- CUP 1996

Now, in pairs, analyze the words in **bold** and tell which words in the text they refer to.

## ANEXO 09: ATIVIDADE 2 – 2º. MOMENTO

(Fase de intervenção)

### Reference Devices and Connectors

Read the following passage:

#### *A camel or a car?*

*Cars are expensive, and for many people **they**'re the most expensive thing **they** buy after trying a house or a flat. But there are cheaper ways of traveling, so we decided to compare a family car with a camel, to see what you get for your money. Cars need roads and **they** don't like very hot or very cold weather. Camels, however, can go almost anywhere and **they** can live and work in very hot places- and in very cold places too. Besides, camels cost nothing to feed. **They** can eat things that other animals can't, like dry sticks. **They** do need water, but **they** can live without **it** for a long time- two weeks or more. When **they** drink **it**, **they** can drink 114 liters in ten minutes! But the camel does have a bigger advantage: **it** can smell water from a distance of 1.5 km while no car can tell you where the nearest gas station is!*

(Adapted from *Canadian News*, 2000)

Now, in groups, you

1. Analyze the words in **bold** and tell which words in the text they refer to.
2. Analyze the underlined connectors and tell what they're used for (i.e., what relation they establish between the sentences).

**ANEXO 10: ATIVIDADE 3 – 2º. MOMENTO****(Fase de intervenção)****Connectors (part II)**

Complete the following text with the words given:

**SO – IF – OR – BUT – AND THEN – AND – WHEN – FOR EXAMPLE – ON THE OTHER HAND - HOWEVER**

Every situation has a dark side \_\_\_\_\_ a bright one. Are you an optimist \_\_\_\_\_ a pessimist? Life is beautiful, \_\_\_\_\_ some situations can be difficult. \_\_\_\_\_ difficult situations have a positive side. They can be challenging. \_\_\_\_\_, when you have a hard test at school! \_\_\_\_\_ you study for the test, your chances of passing it are good. \_\_\_\_\_, those who DON'T study for the evaluation have a few chances of being approved. You know all about that, \_\_\_\_\_ you always study for it, don't you? \_\_\_\_\_ your answer is *YES, of course I always study for my tests*, CONGRATULATIONS! You really are an optimist!

(Source: Inglês Brasil- Ensino Médio)



## ANEXO 11: ATIVIDADE 1 – 3º. MOMENTO

### (Fase de intervenção)

#### Focus on the main idea of the text

It's relatively easy to find the main ideas by studying the **topic sentences**, which are most probably found at the beginning of each paragraph. The topic (or main idea) of a passage is what the text is mainly about. To identify the topic of a passage, read the first and last sentences of a passage. Skim the passage and notice the words that are repeated exactly or repeated as synonyms or pronouns many times in the text. These are **key words** and they may give you a clue to the topic.

#### → Study this example:

*In the philosophy of John Dewey, a sharp distinction is made between intelligence and reasoning. According to Dewey, intelligence is the only absolute way to achieve a balance between realism and idealism, between practicality and wisdom of life. Intelligence involves "interacting with other things and knowing them", while reasoning is merely the act of an observer, "...a mind that beholds or grasps objects outside the world of things..." With reasoning, a level of mental certainty can be achieved, but it is through intelligence that control is taken of events that shape one's life.*

#### → Now, answer: *What is the topic of the passage?*

- a. The intelligence of John Dewey.
- b. Dewey's ideas on the ability to reason.
- c. How intelligence differs from reasoning in Dewey's theory.
- d. Distinctions made by John Dewey

#### Now, practice a little more!

*Hurricanes generally occur in the North Atlantic from May through November, with the peak of the hurricane season in September; only rarely will they occur from December through April in that part of the ocean. The main reason for the occurrence of hurricanes during this period is that the temperature on the water's surface is at its warmest and the humidity of the air is at its highest.*

*Of the tropical storms that occur each year in the North Atlantic, only about five (on the average) are powerful enough to be called hurricanes. To be classified as a hurricane, a tropical storm must have winds reaching speeds of at least 117 kilometers per hour, but the winds are often much stronger than that; the winds of intense hurricanes can easily surpass 240 kilometers per hour.*

#### The passage mainly discusses:

- a. how many hurricanes occur a year
- b. the strength of hurricanes
- c. the weather in the North Atlantic
- d. hurricanes in one part of the world

(Source: Longman complete course for the TOEFL test, 2001)

**ANEXO 12: ATIVIDADE 2 – 3º. MOMENTO****(Fase de intervenção)**

In groups, read the following text and discuss the main points. Take any notes, if you want to.

**ANEXO 13: ATIVIDADE 3 – 3º. MOMENTO****(Fase de intervenção)**

In groups, read the following text and discuss the main points. Take any notes, if you want to.

**ANEXO 14: TEXTO UTILIZADO NA PRIMEIRA SESSÃO DE PROTOCOLO  
(Fase de intervenção)**

**ANEXO 15: TEXTO UTILIZADO NA SEGUNDA SESSÃO DE PROTOCOLO  
(Fase de intervenção)**

**ANEXO 16: TEXTO UTILIZADO NA TERCEIRA SESSÃO DE PROTOCOLO****(Fase de intervenção)**