MARIA SILVIA BORGES FIGUEIREDO

A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA NA LEITURA EM LE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

unesp

1910001215

MARIA SILVIA BORGES FIGUEIREDO

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

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

Orientadora: Prof.ª Drª Ana Mariza Banedetti

Inst. de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP
BIBLIOTECA
S. J. Rio Preto
t. 1.215/03

São José do Rio Preto
2003

COMISSÃO JULGADORA

TITULARES

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti (Orientadora)
UNESP – S. J. Rio Preto

Profa. Dra. Rosinda de C. Guerra Ramos
LAEL – PUC/SP

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão
UNESP – S. J. Rio Preto

SUPLENTES

Prof. Dr. Luiz Paulo de Moita Lopes
UFRJ

Profa. Dra. Marilei Amadeu Sabino
UNESP – S. J. Rio Preto

À memória de meus pais,
que elegeram a educação como alicerce em
nossas vidas.

À minha família,
pelo amor e paciência durante esta jornada.

Agradecimentos

Agradeço imensamente a Deus, por ter me sustentado, de modo surpreendente, no amor, na fé e na esperança, durante esta caminhada.

À minha mãe, por ter sido, sempre, minha maior incentivadora. Por ter me alfabetizado, me ensinado as primeiras estratégias de escrita e de leitura, conduzido-*me ao mundo dos livros e, principalmente, me revelado que ensinar é um ato de amor.*

Aos meus filhos, Rogério, Ricardo e Roberta, pela paciência, pelo apoio , pelo estímulo constante, por terem acreditado e valorizado minhas pequenas conquistas durante este programa.

Ao Beto, por ter entendido minhas ausências e pelos imprescindíveis fins de semana em contato com a natureza.

À minha orientadora, Prof. Ana Mariza, pelas contribuições fornecidas a este estudo e pelas palavras de reconhecimento e estímulo a uma aluna sempre cansada da *viagem!*

Ao Prof. Douglas, por ter me ensinado os caminhos da pesquisa em Lingüística Aplicada.

A todos os meus colegas do Curso de Mestrado, pelo companheirismo, incentivo e sugestões feitas em nossas apresentações.

À Prof. M. Helena, pela credibilidade e confiança que depositou em minha pessoa e em minha pesquisa, e por ocupar um lugar imprescindível no que tange ao *programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada do Campus de São José do Rio* Preto.

À Prof. Marilda Cavalcanti, pelas valiosas sugestões feitas no SELIN. Obrigada!

À D.Vanda, que não somente abriu as portas de sua residência, mas também de seu coração ao me acolher em São José do Rio Preto.

À todo pessoal do Centro Lingüístico de Franca, por serem uma equipe nota 10 e *tornarem possível meus momentos de ausência para escrever esta dissertação.*

À todas as minhas alunas do 3º ano do Curso de Letras, especialmente às quatro informantes focais, por terem acreditado neste trabalho desde o inicio.

Aos funcionários da seção de pós-graduação do Campus de São José do Rio Preto, pela prestabilidade no atendimento.



À Francisca e à Marinalva, do CESUM - Centro Supletivo Municipal de Franca, que sempre torceram por mim, e nunca deixaram de acreditar em meu trabalho.

À todos os que colaboraram direta ou indiretamente para a minha formação profissional como professora em língua inglesa.

Qualquer tipo de educação que seja coerentemente progressista precisa discutir não apenas o texto, mas a própria vida.O texto nunca pode ser visto como algo que está paralisado. A compreensão da vida, como algo que está paralisado é uma compreensão necrófila. Uma compreensão amorosa da vida é aquela que percebe a vida como um processo que está acontecendo e não algo que é determinado a priori. O texto não apenas fala de coisas da vida, mas tem ele próprio uma vida (...) A forma escrita, capturando a força e a vida do momento dialógico, fornece a possibilidade de continuidade através da qual os leitores interagem, criam e recriam a força original em um espaço e tempo novos...

Paulo Freire

unesp

RESUMO

A proposta deste estudo qualitativo de natureza intervencionista é a de investigar como se configura, na prática da sala de aula, a conscientização e o uso das estratégias de aprendizagem (EA) voltadas para compreensão e monitoração da leitura, por alunos de inglês como Língua Estrangeira (LE), em um curso universitário de Bacharelado em Letras. A pesquisa foi realizada em três etapas distintas. O primeiro estágio consistiu no mapeamento e análise das possíveis EA utilizadas pelos alunos; no segundo foi realizado um trabalho de conscientização de uma taxonomia de Estratégias de aprendizagem/EA, baseada em O'Malley e Chamot (1990) e no terceiro, foi investigado o possível efeito do uso das EA e de monitoração de leitura, entre quatro participantes focais, sendo comparados não apenas o nível de conhecimento lingüístico da LE, mas também os modelos mentais de leitura, a motivação e o uso destas estratégias.

Os principais instrumentos de coleta deste estudo foram os *protocolos verbais e as entrevistas semi-estruturadas*, os quais permitiram a observação dos processos introspectivos. Este estudo desenvolveu-se dentro de um processo reflexivo almejando a identificação das transformações ocorridas entre a fase de sondagem e a fase final.

Os resultados obtidos nos permitiram concluir que: a) há diferenças significativas entre as estratégias usadas pelos alunos de maior e menor conhecimento lingüístico da LE; b) os processos cognitivos usados por cada leitor no nível local, global ou interativo são profundamente afetados pelos modelos mentais de leitura, motivação, conhecimento lingüístico da LE e fatores sócio-afetivos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

ABSTRACT

The theoretical framework which underlies this study is based on a qualitative and interventionist view. The purpose of this study is to analyse how the process of awareness and use of English as a foreign language Learning Strategies (LS) in Written Comprehension activities is developed by university students taking into account the different levels of linguistic knowledge of these students. The study followed a three-step approach. The first stage of the study involved the mapping and analyses of the possible LS used by the students. The second stage was related to a program of awareness and use of Written Comprehension Strategies (WCS) adapted from a taxonomy developed by O'Malley and Chamot (1990). The last stage investigated the possible effects and changes caused by the awareness and use of the WCS on the four focal students. In search of the participants' changes, this study took into account not only the level of linguistic knowledge but also the mental patterns, the level of motivation and the use of the WCS of the four local students.

The most important resources for the collection of data were the verbal protocols and the semi-structured interviews. This study developed in a reflective way aiming at identifying changes through a constant comparison between the first and last stage.

The study allowed to conclude that: a) there seems to be great differences related to the LWS reported by the students of different levels of linguistic knowledge, b) the cognitive style adopted by each reader (bottom up, top down, interactive) is greatly affected by personal variables such as mental patterns, motivation, linguistic knowledge on FL and socio-affective aspects.

SUMÁRIO

Resumo....7
Abstract....8
Lista de gráficos....12
Lista de quadros....12
Código das transcrições....13

INTRODUÇÃO

Objetivo da investigação.... 20
As perguntas de pesquisa.... 20
Organização da dissertação....21

CAPÍTULO 1: ARCABOUÇO TEÓRICO

1.1 As Principais visões da leitura....23
1.2 A contribuição dos estudos relacionados à memória para o entendimento dos processos de leitura....30
1.3 A noção de metacognição: sua origem e aplicação na leitura....34
1.3.1 O modelo proposto por Bialystock e Ryan (1985)....39
1.3.2 A metacognição e fatores subjetivos à autoprodução e avaliação....41
1.4 O modelo de controle adaptado do pensamento / ACT e algumas considerações sobre os pressupostos vygotskyanos....44
1.5 Terminologia e classificação das estratégias....46
1.6 A relação entre autonomia e o processo de conscientização....53
1.7 As perspectivas socioculturais no aprendizado da LE....56
1.7.1 A Visão sociointeracional da leitura segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais / PCNs....59
1.8 -.Reflexões da pesquisadora sobre o processo de leitura....62

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

2. 1 A natureza da pesquisa 66
2. 1.1 A introspecção no processo da leitura e compreensão de texto.....67
2.1.2 Foco e natureza da pesquisa intervencionista.....67
2.1.3 A democratização na produção do conhecimento.....68
2.2 Critérios de avaliação.....69
2.3 Os três estágios do estudo.....71
2. 4 O contexto da pesquisa.....72
2.4.1 A escolha dos participantes.....73
2.4.2 A prática na sala de aula 75
2.4.3 A conscientização das estratégias de aprendizagem 76
2. 4.4 O material usado 78
2.4.5 Organização das atividades desenvolvidas.....82
2. 5 Instrumentos de coleta.....83
.**2. 5.1** Diário reflexivo do aluno 84
2.5.2 Questionários.....84
2. 5.3 Entrevistas semi–estruturadas.....85
2.5.4 Gravações em áudio.....86
2.5.5 Os protocolos de pausa.....86
2.5.6 Ficha de leitura.....89
2.6 Elaboração e conscientização de uma taxonomia de estratégias 89
2.7 Procedimento de análise dos dados.....90

CAPÍTULO 3. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3. 1 Fase de sondagem 94
3.1.1 Análise dos questionários, entrevistas semi-estruturadas e protocolos.....94
3.1.2 Estratégias levantadas nos protocolos das informantes.....105
3.1.3 Reflexões das participantes focais sobre a fase de sondagem.....114
3.2 Fase de conscientização.....116

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

3 Fase final.....130
3.3.1 Entrevistas semi-estruturadas.....135
3.3.2 Protocolos de pausa.....153
3.3.3 Auto–avaliação das quatro informantes focais quanto à leitura com textos acadêmicos nas aulas de prática de ensino e literatura.....178
3.3.4 Sistematização das estratégias de cada leitor.....179

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Refletindo sobre os modelos mentais e seu emprego no ato da leitura.....196
4.1.1 Refletindo sobre as transformações observadas na fase final e no uso das EA.....197
4.2 Recomendações para futuras pesquisas.....204
4.3 Considerações Pedagógicas.....206

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....209
ANEXOS.....220

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 Visualização dos conceitos de Leitura..... 95

Gráfico 02..Visualização dos conceitos sobre o que é 97
ser um bom leitor

Gráfico 03..Visualização dos problemas que dificultam 99
a leitura

Gráfico 04..Visualização do entendimento das alunas 102
na leitura com o livro de curso

Gráfico 05..Visualização do entendimento das alunas na leitura 102
com textos acadêmicos

Gráfico 06..Visualização do procedimento das alunas ao 103
encontrarem palavras desconhecidas no texto

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Estratégias Usadas na Fase de Sondagem 113

Quadro 02 – Estratégias Usadas na Fase Final 132

Quadro 03 – Freqüência e Classificação das Estratégias.....133

Quadro 04 – Freqüência e Classificação das Estratégias.....153
nos dois Protocolos Finais

Quadro 05 – Auto -avaliação da Aluna A1 179

Quadro 6 – Auto – avaliação da Aluna A2.....182

Quadro 7 – Auto – avaliação da Aluna A3.....185

Quadro 8 – Auto – avaliação da Aluna A4 188

Código das Transcrições

(adaptado de Marcuschi,1991)

Participantes Focais:	A1, A2, A3 e A4
Participante não Focal	Paula
Fala da professora pesquisadora:	PP
Pausas:	(+) = 0,5 segundo (++) = 1,0 segundo (+++) = mais de 1,5 segundo
Interrupções:	(...)
Comentários da pesquisadora :	( )
Fala da pesquisadora com a aluna	(( ))
Palavras em inglês	*(itálico)*
Ênfase dada pela pesquisadora	**(negrito)**
?	pergunta
!	exclamação

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Podemos ensinar a competência na leitura em Língua Estrangeira (LE)? Faço uso desta pergunta para com ela centralizar, assim, a essência que embasa este estudo: a conscientização e a prática das estratégias de aprendizagem na leitura com textos em LE.

Ao longo da história, a visão de leitura dentro do ensino de LE tem sofrido inúmeras mudanças, em especial na última década (Grabe, 1991). Só após a década de 50, realmente, os conhecimentos sobre os processos de leitura tomaram forma de modelos teóricos explícitos, diferenciando-se cada um deles no que se refere ao processo da informação e ao envolvimento leitor/texto: modelo de decodificação, psicolingüístico e modelo interacional (Moita Lopes, 1987, Kleiman, 1989 a, Carrell, Devine e Eskey, 1986; Silberstein, 1987).

Pesquisas atuais mostram tanto a leitura (Widdowson, 1983, 1984; Moita Lopes, 1995 a, b, c; Fairclough, 1989; Nystrand e Wiemelt, 1991; Bruner, 1986; Celani e Moita Lopes, 1988, Braga e Busnardo, 1993) quanto à aprendizagem (Wertsch, 1991; Bruner, 1986; Newman, Grffin e Cole, 1989; Celani e Moita Lopes, 1998) como resultantes de processos sociointeracionais.

Mais precisamente, o ensino de LE e, conseqüentemente, o ensino de leitura parece ter tido a sua devida restauração, por meio da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais /PCNs (1998), que resgata o papel formador da LE, com o objetivo maior de capacitar o aluno a participar da vida social e política de maneira crítica e responsável, aumentando para isso a sua percepção como ser humano e como cidadão.

Segundo os pressupostos que fundamentam os PCNs, o ensino de leitura em LE está pautado em duas bases teóricas: uma enfocando a relação sóciointeracional da linguagem e a outra a relação sóciointeracional da aprendizagem. Sendo assim, o objetivo da primeira base teórica seria potencializar no aluno a sua capacidade de se engajar no discurso, visto que o significado é construído pelos participantes do discurso em uma situação social. A segunda base teórica, a sóciointeracional da aprendizagem, focaliza a forma de se estar no mundo com alguém em uma relação pautada, também, na instituição, na cultura e na história.



Assim, depreende-se da visão Vygotskyana, a qual sustenta os PCNs, que os processos cognitivos e de aprendizagem têm uma natureza social gerados por meio de interações com o meio. Tomando o conhecimento, portanto, como algo que se constrói socialmente por meio da interação com o seu meio ou em cooperação com um par mais competente, é importante que o ensino de leitura viabilize pontos de apoio para que o aluno interaja de maneira efetiva e consciente com o texto. Nesse sentido, tanto o conhecimento de mundo do aluno quanto o conhecimento lingüístico representam pontos de apoio para que o aluno venha a identificar, analisar e resolver os seus problemas na leitura.

Portanto, a visão sociointeracional representa para o leitor o desafio de não se limitar a um grupo de categorias lingüísticas ou a uma seqüência de habilidades cognitivas usadas mecanicamente. Deste modo, o que se almeja é que o aluno ao se engajar no discurso, opere no nível pragmático da linguagem, ou seja, além da competência lingüística e da competência comunicativa[1], o leitor precisa apresentar a habilidade de realizar a linguagem no uso. Para tanto é necessário que o leitor adquira o domínio de competências básicas e não o acúmulo de informações,. Essas competências básicas integram a chamada *competência comunicativa*, de tal forma, que a preocupação esteja em que o aluno desenvolva a capacidade de distinguir entre as variantes lingüísticas, podendo escolher o registro e o vocabulário adequados ao contexto no qual está inserido, e interpretar de maneira efetiva uma determinada expressão a partir de aspectos sociais e culturais (Widdowson, 1983, apud Moita Lopes, 1996).

Assim, à estrutura lingüística que embasa o texto, deverá ser acrescentado o uso de estratégias cujo papel será o de possibilitar o encontro do autor e do leitor. Tal concepção permite que se entenda a leitura como uma atividade complexa e heterogênea, pois conjuga diversos processos interpretativos os quais mediatizam vivências, modelos mentais, valores culturais e sociais distintos. Nesse sentido, Moita Lopes (1996) propõe que o ensino de estratégias vá além do fornecimento de informação que elas existem, tratando de questões em nível sistêmico, esquemático e pragmático, mas também, vise às questões relacionadas à conscientização do aluno, enquanto leitor, no sentido de levá-lo a refletir sobre seus valores, crenças e

---

[1] Por competência lingüística (visão chomskyana) entende-se conhecimento de regras gramaticais, e por competência comunicativa (visão hymesiana) entende-se conhecimento implícito ou explícito de regras gramaticais mais o conhecimento das regras de uso da língua (competência sociolingüística ou contextual, discutida também por Canale e Swaim, 1980)

projetos políticos na construção do significado do texto, uma vez que a linguagem reflete as relações de poder na sociedade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a natureza sociointeracional torna-se possível, quando o aprendiz se conscientiza sobre os conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, e aprende como usá-los por meio de operações cognitivas e metacognitivas, mobilizando a sua capacidade lingüístico-discursiva , na construção social do significado.

Ocorre que, para o leitor construir o significado social em LE é crucial que ele esteja consciente de como e porque usar as estratégias de aprendizagem (EA) cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas, bem como das estratégias voltadas para a monitoração de leitura e de aspectos lingüísticos, pois em sua relação com o texto, ele deve estar consciente das possíveis EA que pode utilizar para construir os significados do mesmo

Dentro desta perspectiva de metacognição, Braga e Busnardo (1993) afirmam que os aspectos formais do texto podem ser tratados em sua relação com a ideologia e com o poder, de maneira crítica. Tomando a leitura como um processo de interação social, os elementos lingüísticos presentes no texto podem ser focalizados e descritos, de maneira que o aluno entenda as ligações ideológicas e de poder implícitas nas determinantes das relações sociais. Sendo assim, o discurso, como uma forma social de uso da língua, está imbricado nas formas lingüísticas que aparecem no texto. As autoras propõem que o ensino de leitura em LE não implica somente o trabalho com as estratégias de monitoração da compreensão, mas também o controle consciente sobre a estrutura da linguagem que é constitutiva do texto, isto é o conhecimento metalinguistico.

O que se percebe é que, o escasso conhecimento lingüístico de alguns alunos e a ausência de consciência quanto ao valor e ao uso das EA e de leitura, certamente, impedem que as EA possam ser usadas como ferramentas na resolução de problemas lingüísticos e de monitoração de leitura.

Assim, refletir sobre a habilidade da leitura em língua estrangeira (LE), dentro da perspectiva da função social que ela deve exercer, especialmente no curso de Letras, chega a representar um desafio, por várias razões, entre elas, tanto os possíveis problemas e dificuldades que podem ser encontrados pelos docentes na transposição didática das orientações dos PCNs, como o despreparo do próprio aluno que adentra e conclui o curso, enfrentando sérias dificuldades, em relação ao

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

processo de ensino e aprendizagem da LE e à sua própria formação como futuro professor de LE.

Segundo Almeida Filho (1988), para que ocorram mudanças decorrentes das inovações propostas pelos PCNs, é preciso que haja, por parte do professor, um processo de reflexão sobre as novas orientações que estão sendo apresentadas nos PCNs, bem como um aprofundamento da base teórica que subjaz essas orientações, a fim de que não ocorram mudanças superficiais, mas sim, uma ruptura de concepções do que seja linguagem e do que seja ensino e aprendizagem de LE. Portanto, a proposta de Almeida Filho é que o professor desenvolva uma "competência aplicada", de tal forma que consiga explicitar porque ensina como ensina e porque obtém os resultados que obtém. E, ainda, que o professor seja capaz de desenvolver uma "consciência profissional", a fim de que possa conhecer os seus deveres no exercício do magistério, administrando seu crescimento e sua formação profissional de forma contínua.

Posso dizer que há muito identifico minhas inquietações em investigar a prática da leitura em língua inglesa, no curso de Letras, mas somente deparei-me com esta realidade no ano de 2002 quando iniciei meu trabalho como professora universitária.

O enfoque específico na leitura nasceu de minha prática, em sala de aula, com alunas do 3º ano de Letras, em uma universidade do interior paulista. Durante as aulas de língua inglesa, as alunas se queixavam de ter muita dificuldade na leitura com textos acadêmicos, nas disciplinas de Prática de Ensino e Literatura Americana, tendo que decorar as respostas das possíveis perguntas da avaliação bimestral.

Portanto, diante desta realidade, surgiu em mim o anseio de dar uma pequena parcela de colaboração a estas futuras professoras de língua inglesa, no ensino fundamental e médio, as quais não se sentindo preparadas para resolver os próprios problemas, durante a leitura, teriam que, em um futuro, próximo ensinar esta habilidade a futuros aprendizes, participando, assim, no processo de aprendizagem da língua inglesa. Eis o desafio a ser enfrentado! Não posso negar, que o fato de realizar este estudo com futuros professores de língua inglesa, tornou a questão da conscientização e prática das EA muito mais relevante no desenrolar da pesquisa.



Faço aqui um ressalva: futuros professores de língua inglesa do ensino fundamental e médio de nosso país, ou quem sabe, para ir mais além, no contexto específico de leitura, indagar: *futuros formadores de leitores em língua inglesa*?

Embora o foco deste estudo não tenha sido a formação do professor na aula de leitura, devo confessar que meu caminhar neste estudo pautou-se pela indagação e reflexão permanente sobre minha atitude como professora de língua inglesa e no desafio que tinha em mãos de, ao menos, conseguir despertar nestas futuras professoras de língua inglesa a consciência do *ser e do fazer* em sala de aula, *em especial na aula de leitura*.

De fato, creio que este processo reflexivo aconteceu não somente nos momentos em que a prática era reexaminada, mas especialmente pude senti-lo em situações em sala de aula ao realizarmos atividades com os textos, em nossos diálogos ao avaliarmos as tarefas realizadas, na descoberta de comportamentos fossilizados das alunas e da própria pesquisadora pela reformulação de questões práticas e metodológicas e a busca constante de avaliar as ações e as transformações das alunas ao ler.

Diante desta reflexão, no decorrer deste estudo, o meu papel não poderia ser apenas o de *transmissor* de algumas técnicas de monitoração da leitura e de decodificação da estrutura lingüística, contribuindo desta forma para soluções rápidas e imediatas, durante a leitura, mas, sim, o de *fornecedor de condições* para que o processo de conscientização do conhecimento, do valor e do uso das EA pudesse ocorrer de forma crítica e reflexiva, almejando, deste modo, que este futuro professor venha a adquirir uma consciência metacognitiva para regular o seu próprio processo de aprendizagem e compreensão na leitura em LE.

Posso, assim, afirmar que a escolha deste tema justifica-se pela importância fundamental de se conscientizar o aluno do curso de Letras acerca de seu processo cognitivo de aprendizagem para que, deste modo, ele possa adquirir uma consciência metacognitiva, que o leve a reconhecer as possíveis falhas no processo de leitura.

Esta pesquisa qualitativa de cunho intervencionista reunirá discussões sobre o ensino e aprendizagem através das abordagens cognitivista e socioconstrutivista as quais terão o papel de definir a trajetória da conscientização e do uso das EA durante o processo da leitura.

unesp

Com base nas colocações feitas acima, apresento, a seguir, o objetivo deste estudo e as perguntas que nortearam esta pesquisa.

OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO

A proposta deste estudo é a de investigar como se configura, na prática da sala de aula, a conscientização e o uso das estratégias de aprendizagem por meio da leitura e para a leitura em LE, por alunas de inglês como língua estrangeira, em um contexto universitário, de um curso de Letras noturno. Para tanto, considerou-se o nível de conhecimento lingüístico das quatro informantes focais, ou seja, alunas com maior e menor conhecimento lingüístico da língua inglesa. Assim, o foco desta pesquisa volta-se para as transformações apresentadas na prática do aluno ao ler um texto, após a fase de conscientização e de uso das EA.

PERGUNTAS DE PESQUISA

Para nortear este trabalho de investigação, foram estabelecidas as seguintes perguntas:

1- Que modelos mentais[2] implícitos os alunos têm sobre a leitura e as estratégias de aprendizagem?

2- Estes modelos mentais trazidos pelos alunos identificam-se com suas ações ao ler um texto em LE?

3- Podem ser observadas transformações na prática do aluno ao ler um texto em LE, como resultado da conscientização e do uso das estratégias de aprendizagem?

---

[2] Schraw e Bruning (1996) utilizam o termo «modelos mentais implícitos» ou «epistemologias do texto» em relação aos diferentes conjuntos de crenças que os leitores trazem para o processo de leitura (sobre a capacidade de processar a informação, o autoconceito, o papel do leitor na leitura, a estrutura do texto, entre outras). Os autores acreditam que estes modelos mentais atuam como mediadores entre leitor e texto.

unesp

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos além desta introdução. O capítulo 1 apresenta os modelos teóricos que embasam a discussão sobre o processo de leitura. Nesta primeira parte, são mostrados alguns modelos teóricos de leitura, os quais forneceram elementos para a análise dos modelos mentais implícitos do leitor, a noção de metacognição e sua aplicação na leitura, alguns estudos sobre as estratégias de aprendizagem e sua relação com a autonomia, as perspectivas socioculturais na aprendizagem e a visão sociointeracional da leitura. Este capítulo é finalizado com o posicionamento pessoal da pesquisadora sobre o processo de leitura e as estratégias de aprendizagem.

O capítulo 2 descreve a metodologia e os procedimentos usados na pesquisa, a seleção dos participantes focais, a coleta de dados e os procedimentos da análise destes dados.

O capítulo 3 está dividido em duas partes, pois apresenta a análise e a discussão dos dados da fase de sondagem, bem como as fichas de leitura usadas pelas informantes focais na fase de conscientização e suas reflexões e, a seguir, a fase final. A análise final dos dados é feita através de cada instrumento separadamente (entrevistas semiestruturadas e protocolos verbais), a fim de delinear o perfil de cada informante nas duas fases da pesquisa.

O capítulo 4 traz a avaliação final dos alunos quanto ao estudo realizado com as estratégias, seguido das considerações finais, e alguns encaminhamentos para futuras pesquisas em EA.



CAPÍTULO 1

ARCABOUÇO TEÓRICO

1. ARCABOUÇO TEÓRICO

Neste capítulo, primeiramente, são apresentados alguns modelos teóricos sobre o processo de leitura, que certamente tiveram grande importância para a análise dos modelos mentais implícitos dos participantes, na fase de sondagem, e também para verificar como as transformações apresentadas, na fase final, se relacionam com estes modelos. Em seguida, apresento o conceito de metacognição segundo alguns autores e sua aplicação na leitura bem como algumas definições para o termo "estratégia", sua classificação e sua relação com a autonomia. Para sustentar a visão sociointeracional de leitura, apresento as perspectivas socioculturais na aprendizagem, e finalmente o capítulo é concluído com o posicionamento desta pesquisadora quanto ao processo de leitura, à conscientização e ao uso das estratégias de aprendizagem.

1.1 As principais visões da leitura

O ensino da leitura passou a ser centro de reflexões teóricas a partir do final dos anos 60 e início dos anos 70. Kato (1995) identifica, a partir de estudiosos das áreas de ciências da cognição, duas posições teóricas opostas que corresponderiam aos dois tipos básicos de processamento de informação: a hipótese *bottom up* ou ascendente e a hipótese *top down ou* descendente. A primeira hipótese entende a leitura como um mero processo de decodificação, considerando o texto como fonte única de sentido. Nessa visão estruturalista e mecanicista da linguagem, o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, ficando desse modo, na dependência direta da forma. Nesse caso, o leitor seria o receptáculo de um saber contido no texto (Coracini, 1995).

Percebemos, portanto, que nesse modelo de leitura, o sentido é inerente ao texto, e envolve uma concepção logocêntrica da linguagem (Moita Lopes, 1994), em que se espera que o leitor decodifique o significado de cada palavra. O fluxo de informação é visto como ascendente, do texto para o leitor. Nesse sentido, Holmes indaga: se o significado não depende da contribuição do leitor, "o texto é olhado como um universo em si" (1981).

Por outro lado, contrário a essa visão, a segunda hipótese veria o leitor como fonte única de sentido, de forma que o texto serviria apenas como confirmador de

hipóteses. Essa segunda visão de leitura é criticada por Bakthin (1922, 1992), por estar ligada ao subjetivismo idealista, no qual a linguagem é fragmentada, tomando como ponto de partida apenas o indivíduo e os aspectos estáticos da linguagem e da mente, e com isso separa o aspecto individual da fala do seu aspecto social.

Quanto à primeira visão, Fairclough afirma que admitir que o sentido seja inerente ou se realize simplesmente por suas propriedades formais, independentemente dos traços extralingüísticos, implica enfatizar o valor das convenções das comunidades lingüísticas e desconsiderar a variabilidade do significado e da própria natureza dos sistemas de significação (Fairclough, 1989) Como sabemos, com base no que diz Bakhtin (1929, 1992), se as palavras (e com elas o texto) forem olhadas fora do contexto, serão apenas identificáveis, pois funcionarão só como sinais - palavras neutras da língua que não pertencem a ninguém (Bakhtin, 1979, 1992, p. 313). Quando vistas em um contexto, tornam-se signos sempre carregados de conteúdo, de um sentido ideológico ou vivencial. Essa posição é totalmente compatível com a de Palmer (1917, p. 54,55), o qual afirmava: "o contexto controla o sentido" (...) "ao lidar com vocabulário e sentido o contexto é de vital importância e deve ser enfatizado"; "a palavra tem de ser vista contextualizada". Ainda podemos mencionar Sweet (1918, p.171, 234) quando afirma: "as definições e explicações devem ser dadas pelos próprios alunos, a partir do texto através do contexto".

Opõe-se radicalmente a essas duas visões extremistas, aquela orientada pela psicologia cognitivista (cf Smith, 1978, Goodman, 1970), segundo a qual o bom leitor seria aquele que , diante dos dados do texto, fosse capaz de acionar os "esquemas" (cf. Rumelhart, 1977; Adams e Collins, 1979 inter alia), verdadeiros pacotes de conhecimento estruturados, acompanhados de instrução para seu uso (Kato, 1985, p.41, apud Coracini, 1995, p.14). Nessa visão intermediária de leitura, vista como interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados no texto, "construindo", assim, o sentido. Vê-se que o bom leitor seria aquele capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas idéias e intenções. Segundo Kleiman (1989 a e 1989b), esse processamento é considerado ascendente/descendente. No ato de ler há a recriação do significado. Segundo a autora, o leitor exerce um papel ativo, pois ele planeja, decide, coordena habilidades e estratégias, trazendo para o texto

unesp

expectativas, informações, idéias, crenças, seleciona pistas significativas, formula ou confirma hipóteses.

Segundo Moita Lopes (1996), embora o modelo de leitura baseado na Teoria de Esquemas de Rumelhart e Ortony (1977) seja mais apropriado do ponto de vista de sua formalização, pré-conhecimento e de como esse é engajado na leitura, ele não leva em consideração uma visão de leitura como um ato comunicativo, ou seja, a perspectiva de como a língua é usada na interação comunicativa entre os participantes do discurso – aspectos sociais e psicossociais. Assim sendo, o autor sugere que esse modelo seja complementado pelas *intravisões da análise do discurso*, na qual a negociação do significado ocorre entre os participantes em uma interação comunicativa. Para Moita Lopes (1996, p.139), esquemas são estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo (MLP) – ou seja, o nosso pré-conhecimento – que são empregadas no ato da compreensão. Assim, para o autor, o fluxo da informação acontece nas duas direções ascendente e descendente interacionalmente.

A estrutura geral do modelo de leitura apresentado por Moita Lopes (1996) é derivada da teoria do uso da linguagem de Widdowson (1983), sendo que o conhecimento sistêmico engloba o conhecimento do leitor aos níveis sintático, lexical e semântico, bem como o conhecimento esquemático (de mundo), o qual é responsável pelas expectativas que os leitores têm sobre o que encontram no texto. Desse modo, além de envolver a noção de competência lingüística e a competência comunicativa das tradições chomskyana e hymesiana, respectivamente, este modelo também inclui a noção de capacidade, formulado por Widdowson (1983).

Vê-se, sob a perspectiva sociointeracional, que o ato comunicativo realizado via língua acontece em forma de interação não-recíproca, ou seja, leitor e escritor estão desassociados fisicamente no momento em que efetuam suas funções de participantes do discurso. Widdowson (1984) propõe que a leitura deixe de ser vista essencialmente como um exercício de análise lingüística, mas passe a ser vista como um processo social de construção de significados. Dessa forma, na interação autor-leitor o que ocorre é uma realização de regras lingüísticas na produção do sentido, envolvendo inevitavelmente um engajamento baseado na seqüência, bem como em aspectos cognitivos dos participantes, posicionados, social, política, cultural e historicamente.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

O significado, portanto, não reside apenas no texto, mas na negociação que o leitor estabelece como o escritor (Moita Lopes, op.cit.; Klemain, 1989).

O que acontece, então, é uma tentativa de se construir o significado do texto por meio de uma "negociação entre o mundo do leitor, representado por seu conhecimento sistêmico e seu conhecimento esquemático, e o mundo do escritor expresso no texto" (Moita Lopes, 1996).

Os objetivos para uma pessoa se engajar em uma interação com o autor via texto podem ser outros do que obter o significado pretendido pelo autor, sendo que estes objetivos são consistentes com a visão de leitura e de linguagem em geral dos participantes de um dado evento de leitura.

Logo, o processo interativo de comunicação entre leitor/autor não é uma simples extração de informações no texto, ou seja,das intenções do autor, mas uma interpretação por meio da negociação de sentido, na qual o leitor ativa suas estruturas de conhecimento, bem como seus sistemas de valores (Cavalcanti, 1989). É nesse sentido que o componente lingüístico exerce uma função determinante na construção dos significados do texto no que diz respeito à questão da pluralidade de leituras. Segundo Cavalcanti (1992), embora um texto aceite várias leituras para diferentes leitores, assim como para um mesmo leitor em momentos diferentes, é preciso que se considere a existência de um "núcleo mais ou menos estável (convergente) na interpretação de um texto". A autora, no entanto, adverte que

> *Essa visão de convergência difere-se da tradicional, que era estabelecida artificialmente por um único sujeito (professor ou pesquisador, por exemplo), que partia do pressuposto de que o texto só podia ser lido de uma maneira. Agora, a convergência precisa ser redefinida como fruto de um processo da intersubjetividade de diferentes leitores e como algo distinto da pluralidade. Essa redefinição deve levar em conta que o texto é um objeto indeterminado, mas com significado potencial.(p. 224).*

Sob essa visão de texto como um objeto indeterminado e apresentando significados potenciais, o sujeito encontra, então, a sua liberdade limitada pelas "restrições que existem à nível da língua, do discurso e do conhecimento de mundo" (Braga e Busnardo, 1984, p. 28, apud Scaramucci, 1995).

Cabe, aqui, ressaltar Braga e Busnardo (1993), as quais afirmam que as propostas para o ensino de leitura em LE, por um lado, colocaram em evidência o

papel ativo que cabe ao leitor no ato de ler, por outro lado, relegaram a um papel secundário o ensino formal da língua alvo.

Braga e Busnardo (1993) afirmam que os trabalhos teóricos na área ancorados em algumas diretrizes básicas do processo comunicativo, passaram a explorar cada vez mais o papel dos processos descendentes (do leitor para o texto) e pouco ou quase nada se refletiu sobre o papel dos processos ascendentes (do texto para o leitor). Estes últimos, quando considerados, tendiam a se restringir a questões macroestruturais - estrutura de texto e organização retórica, como bem ilustra uma série de estudos desenvolvidos por Carrell (1983, 1984a, 1984b, 1984c, 1985). Ainda, segundo as autoras, nos anos 80, a questão da importância do conhecimento lingüístico prévio para a compreensão dos textos em LE passa a ser recolocada, gerando polêmica entre os pesquisadores na área (Carrell, 1986, apud Alderson, 1984). Autores de destaque, como Carrel, Eskey, Devine, Grabe, passam a rever suas posições iniciais quanto aos processos descendentes.

Em seu trabalho publicado em 1988, Carrell alerta que a confiança excessiva em processos descendentes podia promover construções inadequadas de sentido e sugere que a leitura, para ser eficiente, precisaria também estar apoiada no texto. Esta mesma posição é defendida por Eskey (1988), que afirma que a boa leitura depende muito mais do conhecimento lingüístico do que a metáfora do "jogo de adivinhações" proposta por Goodman (1967) (op.cit.) e ainda ressalva que a causa mais comum da dependência excessiva dos processos descendentes 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.

Segundo Kleiman (1989), a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento que o leitor traz dentro de si no momento da leitura, ou seja, o seu conhecimento prévio, o que ele adquiriu ao longo de sua vida. Este conhecimento é composto pelo conhecimento sistêmico, textual e de mundo; contudo, estes conhecimentos só poderão ser ativados no momento da leitura, se estiverem presentes nos esquemas mentais do leitor, havendo assim o processamento da informação para que se possa chegar ao nível da compreensão e da interpretação. Na falta de um destes tipos de conhecimento, o leitor vai deparar-se com dificuldades para processar o texto.

Como vemos, o leitor precisa estar engajado nos diversos níveis de conhecimento para construir o significado do texto. Quando há problemas no

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

processamento em um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambigüidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é, essencialmente interativo e compensatório; isto é, quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as dúvidas momentâneas.

Vale mencionar, ainda, que segundo a visão que sustenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, p. 90), o que é crucial no ensino da leitura é a ativação do conhecimento prévio do leitor, o ensino do conhecimento sistêmico previamente definidos para níveis de compreensão específicos e a realização pedagógica da noção de que o significado é uma construção social. O conhecimento de mundo tem um papel primordial, pois, ao ler, o aluno cria hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento. O conhecimento de organização textual também facilita a leitura ao indicar para o aluno como a informação está organizada no texto e finalmente o conhecimento sistêmico é visto como essencial na LE, pois contribui para a ativação e a confirmação das hipóteses, visto que os fatores relativos ao processamento da informação têm a ver com a segmentação morfológica e sintática, a atribuição do significado ao nível léxico –semântico, e a integração de uma informação à outra.

Segundo Kato (1993, p. 67), o leitor pode usar informações prévias para levantar suas hipóteses, mas é necessário que estas hipóteses sejam confirmadas na estrutura lingüística, do contrário a compreensão poderá ficar comprometida.

A importância do conhecimento das estruturas para que haja a construção do significado também é defendida por Kleiman (1989) quando afirma que o conhecimento lingüístico desempenha um papel central no processamento do texto, comparando o processamento a uma atividade na qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados, sendo que, um dos primeiros passos é o agrupamento em frases, com base no conhecimento gramatical dos constituintes. Este conhecimento permitirá a identificação de categorias e das funções destes segmentos ou frases (sujeito, objeto). Tais colocações aplicadas à prática da leitura em LE nos permitem pressupor que os leitores adultos terão melhores condições para enfrentar seus problemas de leitura

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

se obtiverem orientação que lhes permita perceber a natureza de tais problemas e a crucial importância de confirmar as hipóteses construídas na estrutura do texto em LE. Deste modo, se nós, professores de LE, conscientizarmos nossos alunos na prática da leitura em LE da importância de se trabalhar os processos ascendentes e descendentes de modo interacional, ativando não apenas o conhecimento esquemático do leitor, (conhecimento da área de conteúdo do texto e tipos de organização retórica), e do mesmo modo criarmos condições para que o aluno desenvolva estratégias que lhes permita identificar, analisar e resolver os problemas lingüísticos, haverá uma interação mais rápida e precisa da estrutura lingüística com os níveis superiores de interpretação. Segundo Moita Lopes (1996, p. 150), o que pode ser observado, é que o professor de LE, muitas vezes opera na sala de aula a partir de uma visão de leitura decodificadora, na qual o significado é visto como estando contido nos elementos sistêmicos estudados no texto a ser lido.

Na visão de Carrell (1988), embora o foco no conhecimento esquemático atue como facilitador do engajamento do leitor com a construção do significado, dois tipos de deficiência podem colaborar para que não haja compreensão e interação com o texto - a deficiência lingüística em LE e a falta de estratégias de monitoração da leitura, pois apenas a ativação do conhecimento prévio do leitor não pode compensar totalmente a falta do conhecimento lingüístico. Lembra, ainda, que a falta de competência lingüística pode impedir que ocorra a transferência das estratégias de leitura já internalizadas em LM.

O que a autora propõe é que o conhecimento prévio não seja usado apenas no nível de decodificação das palavras, no qual as palavras não apresentam o seu valor comunicativo, mas sim, para facilitar a interpretação nos níveis dos processamentos superiores. Neste modelo, o bom leitor é aquele cujas habilidades decodificadoras tornaram-se mais automáticas, mas não menos importantes que suas habilidades de leitura que englobam saber inferir, predizer, criar hipóteses. Para Carrell, a boa leitura depende muito mais da decodificação do código lingüístico do que o simples jogo de adivinhação, pois em ambiente de não imersão, no caso da LE, nem sempre a abordagem descendente, ancorada em esquemas mais amplos, produz leituras adequadas.

Apresento na resenha, a seguir, alguns pressupostos relacionados aos estudos de memória, os quais, certamente, colaboraram de modo significativo para

embasar e facilitar o meu entendimento como professora pesquisadora sobre o processo de compreensão.

1.2 A contribuição dos estudos relacionados à memória para o entendimento dos processos de leitura

Ainda com relação à compreensão de um enunciado ou de um texto, a visão cognitivista nos mostra que a compreensão tem a ver com três tipos de memória: *a de curta duração*, usada para armazenar e integrar números, letras e palavras, ou seja, está ligada à forma; a *memória processual ou operacional*,a qual está ligada com a substância, ou seja, com o significado das palavras em um texto (podemos dizer que é na memória processual que o conhecimento é processado e trabalhado) e, finalmente, a *memória de longa duração* onde não só a informação é armazenada, mas todo o nosso conhecimento lingüístico, como por exemplo, as regras gramaticais, o léxico e as instruções de uso.

De fato, a memória de longa duração atua integrando o significado do texto com as informações extratextuais, provindas do conhecimento prévio do leitor ou do escritor. Com a ativação repetida do pensamento, as primeiras seqüências produzidas pelo processamento controlado se automatizam e são guardadas na memória de longa duração. Após ocorrer o processamento do significado, este conhecimento é internalizado alojando-se na memória de longa duração. Para Mac Laughlin (apud Mitchell; 1998, p. 85), a aprendizagem de uma LE envolve principalmente "controle e atenção", sendo que este processamento controlado envolve a seleção temporária dos nódulos de informação na memória de curta duração.

É nesse sentido que Carrell (1988) chama a atenção para o fato de que se o conhecimento do código lingüístico em LE não estiver disponível na memória de curta duração, o conhecimento alojado na memória de longa duração não poderá ser ativado e processado, resultando em uma interpretação não condizente com o texto, passará a ser, então, um "jogo de adivinhações" (Goodman, 1977) ao invés de compreensão textual.

Segundo Braga e Busnardo (1993), a leitura depende de reconhecimento lingüístico – um nível de conhecimento anterior àquele exigido nas situações de produção. Carrell (op.cit.) afirma que a leitura fluente 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. Na verdade, o uso do conhecimento prévio, essencial para que haja compreensão, é usado tanto pelos leitores fluentes ou não fluentes.

Como já foi citado anteriormente, Carrell aponta que a diferença está no modo de usar o conhecimento prévio, ou seja, os leitores menos proficientes normalmente fazem uso do conhecimento prévio apenas para facilitar o reconhecimento das palavras (nível de decodificação / processos ascendentes), enquanto que os leitores mais proficientes usam a decodificação rápida e precisa da estrutura lingüística em LE para facilitar a interpretação nos níveis dos processamentos superiores, trabalhando, assim, não apenas o reconhecimento do código lingüístico, mas, sobretudo acionando os processos ascendentes e descendentes de modo interacional. Bons leitores conhecem a língua, eles são capazes de decodificar tanto as unidades lexicais quanto as estruturas sintáticas que encontram no texto, e eles fazem isto, na maioria das vezes, não apenas levados pela adivinhação, inferências e hipóteses criadas pelo contexto, ou conhecimento de mundo, mas por um tipo de identificação automática que não requer nenhum esforço cognitivo. É exatamente esta automaticidade que libera a memória de longa duração (processos cognitivos superiores) para pensar e interpretar o texto em questão.

A autora salienta que para existir interação dos processos descendentes e ascendentes é fundamental que o conhecimento da superfície constitutiva do texto em LE esteja presente na memória de longa duração (competência lingüística) para que os níveis cognitivos superiores, os quais são responsáveis pela interpretação, venham a ser processados, havendo assim uma interação recíproca entre os processos cognitivos e os processos perceptuais .

Nós, professores de LE, devemos, então, criar condições, através da prática pedagógica e conscientização das EA, para que os níveis responsáveis pela percepção e reconhecimento automático do código em LE sejam adquiridos, pois, deste modo, o espaço na memória processual é liberado, para que ela possa trabalhar, no nível da interpretação.

Na visão de Braga e Busnardo (1993), o modelo de leitura direcionado apenas para os níveis superiores de processamento, na realidade, não é condizente com o aprendiz de LE, mas sim com a LM, pois considera que o leitor já tenha internalizado as estruturas lingüísticas relacionadas ao vocabulário e à gramática da

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

língua em questão, levando o aluno a enfatizar, excessivamente, os níveis superiores de processamento, como por exemplo: a predição do significado, ou seja, as inferências baseadas somente nas dicas contextuais ou somente no conhecimento de mundo em detrimento das habilidades inferiores de processamento (identificação rápida e precisa das formas gramaticais e lexicais).

Para que haja interpretação é necessário, então, que os perceptuais e decodificadores do processo passem a ser enfatizados e trabalhados "explicitamente" na sala de aula com os leitores menos fluentes de LE. Diferente do modelo descendente, o modelo interativo enfatiza tanto os processos em nível descendente como em nível ascendente; isto é, uma interação rápida e precisa da estrutura lingüística com os níveis superiores de interpretação.

Grabe e Eskey (1986); Berman (1984); Cooper (1984), Hebrew (1984); Carrell (1987); Devine (1987); Cohen et al., (1979); Cziko (1980); Cooper (1984, apud Carrel); Devine; Eskey (1989), apontam como essencial na habilidade da leitura a ativação do conhecimento esquemático (cultural social e pragmático), bem como o conhecimento da forma e do seu significado. A importância do conhecimento formal inclui o reconhecimento grafológico, lexical, sintático/semântico e os padrões retóricos da L2.

Como é salientado por Alderson (1984), a respeito das pesquisas desenvolvidas por Yorio (1971), a habilidade de inferir, criar hipóteses, predizer significados é altamente cerceada pela falta de conhecimento lingüístico na L2.

Braga e Busnardo (1993) afirmam, baseadas na experiência prática em sala de aula em estudos realizados na Universidade Estadual de Campinas, que alunos que já possuem conhecimento básico de inglês parecem depender fundamentalmente de uma maior familiarização com as estratégias globais de leitura para suprir seus problemas lingüísticos e progredir na direção de uma leitura independente. O mesmo, no entanto, não ocorre com alunos que possuem menor proficiência. Esses, em geral, tendem a demandar um trabalho mais detalhado, a nível micro-estrutural, com o componente lingüístico constitutivo dos textos a que são expostos. A constatação de tais problemas pelas autoras, levou-as a refletir sobre a necessidade de se considerar o ensino da língua nas aulas de leitura.

A preocupação de complementar o ensino das estratégias de leitura com o embasamento lingüístico levou -as a desenvolver um trabalho que se ancora em três pressupostos básicos:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

a) O ensino da leitura em língua estrangeira deve explorar simultaneamente estratégias globais de leitura (processos descendentes) e conhecimento lingüístico (processos ascendentes) a fim de que o leitor perceba de forma mais clara a complexidade envolvida no ato de ler, e descubra maneiras de superar as diferentes dificuldades que encontra;

b) O material escrito, por ser fixo, se presta a um trabalho analítico que pode gerar consciência sobre a linguagem constitutiva dos textos (conhecimento lingüístico analisado) e sobre os processos envolvidos na produção de sentido (estratégias de controle e monitoramento);

c) A atenção consciente aos aspectos formais promove saliência destes aspectos e tal saliência facilita a aprendizagem para alunos em fase mais inicial de aquisição de língua;

Conforme as autoras, esses axiomas permitem pressupor que leitores adultos possam melhor enfrentar seus problemas se obtiverem orientação que lhes permita perceber a natureza de tais problemas e maneiras possíveis de superá-los.

Ao longo desta seção foram mostrados alguns conceitos relacionados com o trabalho realizado pela memória curta, processual ou média e a memória de longa duração, e como estes processos mentais de leitura podem afetar a interpretação de um texto.

Do mesmo modo foi discutida a importância de o aluno adulto estar consciente dos problemas que encontra durante a leitura e tentar soluções para resolvê-los. Sendo assim, devido à relevância deste aspecto nas possíveis transformações, após a conscientização e prática das EA, optei por focalizar nas próximas três resenhas a relação existente entre a metacognição e a leitura em LE de modo mais consistente e detalhado.



1.3 A noção de metacognição: sua origem e aplicação na leitura

Embora o termo metacognição seja relativamente novo, o seu conceito não é, pois tem suas raízes na teoria de Vygotsky (1962), o qual parte do princípio que a criança em sua fase de desenvolvimento, passa por um estágio no qual pode ser observado o chamado diálogo egocêntrico, o qual emerge quando a criança transfere as formas colaborativas que recebe em seu ambiente para as funções psicológicas superiores. Num primeiro estágio, a criança realiza suas funções mentais de forma automática ou inconsciente; seu comportamento é controlado externamente ou é determinado por estímulo do ambiente.

Só mais tarde, como conseqüência da relação interpessoal, a criança mostra-se capaz de interiormente planejar, guiar e monitorar seu comportamento segundo os planos por ela estabelecidos. Neste segundo momento, portanto, os processos psíquicos ou as funções de percepção, atenção, memória e capacidade de solucionar problemas, as quais representam as funções psicológicas superiores e são características dos seres humanos, são interiorizadas, tornando-se, assim, intrapsicológicas (Vygotsky, 1978). Assim sendo, as mudanças cognitivas no pensar e no conhecer movem-se do plano social para o psicológico, da regulação social para à auto-regulação.

Os estudos realizados por Vygotsky, explorando o domínio e a regulagem das funções psicológicas superiores, trouxeram contribuições valiosas, as quais mais tarde foram incorporadas aos estudos e propósitos metodológicos, visto que relacionam-se com o conceito da metacognição. Uma vez que o ato da vontade do aprendiz, e com ele sua capacidade de pensar estrategicamente, é dirigido pelo outro e pelas contingências, pode-se dizer que a atividade cognitiva ou a resolução de problemas é regulada socialmente pelos indivíduos mais capacitados, que podem ser um dos pais, um professor ou um colega.

Estes princípios têm implicações diretas com este estudo, particularmente, com a minha terceira pergunta de pesquisa, já que envolve a transformação no modo de ler um texto em LE, após a apropriação do conhecimento, pelo aluno, da natureza e do uso das EA. Investigo, portanto, as transformações ocorridas após a conscientização das EA, por meio de instrução formal e explícita em sala de aula, das estratégias de monitoração da leitura e de aprendizagem. Acredito que desta forma, comportamentos fossilizados e mecanizados, os quais encontram-se

arraigados nos padrões mentais do aluno, terão maiores chances de serem trabalhados por intermédio de um processo de colaboração externa em sala de aula, a qual torna-se fundamental ao entendimento e tomada de consciência dos fatos, e, enfim, ao processo de mudança e aprendizagem. Vygotsky (1978/84) trata os problemas dos comportamentos fossilizados, observados nos processos psicológicos automatizados ou mecanizados, discutindo sua rigidez e distanciamento do dinamismo de mudança social e mental. Assim, para estudá-los, afirma não ser suficiente simplesmente examiná-los como são, é preciso analisá-los historicamente – passado e presente em seu processo de mudança - e, então, alterar o caráter fossilizado e mecanizado.

Já com referência à conseqüência da relação interpessoal, pelos pressupostos vygotskyanos, é possível por meio da mediação do professor em sala de aula influenciar o aprendizado tornando explícita ao aprendiz a estrutura de uma ação. Uma vez que o aprendiz torna-se consciente em relação ao que está aprendendo e como aprender, ele passa além do domínio de natureza cognitiva para a natureza metacognitiva. Isto implica que a partir desta consciência metacognitiva, adquirida através do conhecimento explícito em sala de aula, o aprendiz possa ser, então, capaz de interiormente planejar, guiar e monitorar seu comportamento segundo os planos por ele estabelecidos. A noção de metacognição, ligada ao monitoramento da compreensão durante a leitura, foi incorporada às pesquisas de leitura em L2 por Ann Brown (apud Braga; Busnardo, 1993, p.7).

Estas pesquisas, centradas na recepção de texto escrito em língua materna, partiam de pressupostos que os leitores já dominavam a língua, conseqüentemente, a maior parte das discussões girou sobre as estratégias globais de leitura: desenvolvimento do conhecimento consciente sobre a organização textual, uso do conhecimento enciclopédico prévio e uso do conhecimento sobre a tarefa da leitura.

Tais propostas exerceram uma grande influência nos modelos de leitura em L2 que também passaram a privilegiar as estratégias globais de leitura e a não enfatizar as competências lingüísticas básicas.

Nos anos 80, foi dado início ao Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em universidades brasileiras por pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Este projeto era justamente centrado no ensino de estratégias globais de monitoração de leitura, que levassem os alunos a interagirem com textos autênticos em língua inglesa. Na tentativa de levar os alunos

em estágios iniciais a alcançar proficiência na leitura em curto espaço de tempo, desenvolvia-se um trabalho, no qual eram usados textos autênticos em língua inglesa, chamando a atenção para aspectos tais como: uso dos cognatos, formação de palavras, elos coesivos no discurso, dicas tipográficas, inferências lexicais por meio da ativação do conhecimento prévio, etc. Atividades que antecediam a leitura eram oferecidas com o objetivo de ativar o conhecimento de mundo do aluno, bem como o uso das estratégias *"skimming"* (entendimento da idéia central do texto) e *"scanning"* (entendimento de detalhes específicos) no intuito de levar o aluno a construir o significado do texto.

Pode-se dizer que o projeto de inglês instrumental nos anos 80, embora apoiado na abordagem ortodoxa dos modelos de leitura descrita acima, representou uma grande colaboração para o ensino de leitura, pois motivou os alunos a interagirem com textos autênticos e também a perceberem a leitura como um processo de construção do significado. Contudo, notou-se que os alunos os quais apresentavam menor proficiência lingüística, mostravam dificuldades em resolver os problemas encontrados durante a leitura, justamente por não terem conhecimento lingüístico prévio.

Braga e Busnardo (1993) apontam que os modelos compensatórios resultantes de orientações teóricas que prevaleceram nos anos 80 ignoraram a complexidade inerente ao ato de ler, pois a compreensão de um texto escrito centra-se tanto nas estratégias globais de leitura quanto nos aspectos lingüísticos que formam a estrutura do texto. As autoras partem do princípio de que a leitura envolve diferentes subprocessos, os quais são ancorados em diferentes tipos de conhecimento prévio, ou seja: compreensão do conteúdo referencial, compreensão das pressuposições lingüisticamente determinadas, uso das inferências, compreensão das idéias implícitas e foco seletivo. A compreensão do conteúdo referencial é ancorada no conhecimento do vocabulário e da gramática no nível da sentença e nos elementos coesivos no nível textual. A compreensão de pressuposições lingüisticamente determinadas e o uso das inferências dependem do conhecimento de normas semânticas e regras de lógica. Estes subprocessos estão diretamente ligados ao conhecimento lingüístico, enquanto que a compreensão de idéias implícitas e o tom do autor no texto pressupõem o conhecimento de mundo por parte do leitor. Já o foco seletivo liga-se ao uso social da informação, o qual reflete tanto o conhecimento da estrutura do texto, por parte do leitor, como o

unesp

conhecimento da natureza de ordem social, a qual envolve diferentes tipos de tarefas na leitura.

Braga e Busnardo (op.cit.) fazem notar que os modelos ortodoxos de leitura falharam em não dar a devida relevância ao ensino de normas semânticas e sintáticas, ter limitado a inferência lexical apenas pelo uso do contexto, e ainda chamam a atenção para o fato de que para o aprendiz de LE ser capaz de discernir entre as informações principais e secundárias, é crucial que ele já tenha compreendido o conteúdo referencial (vocabulário, gramática, elementos coesivos, normas e regras semânticas). Na verdade, a relevância destes aspectos foi esquecida por algum tempo, pois, como já citado anteriormente, as pesquisas centradas na recepção de texto escrito em LM partiam do pressuposto de que os leitores já dominam a língua e, logo, a maior parte das discussões elegeu como tema as estratégias globais de leitura. Segundo Braga e Busnardo as estratégias globais auxiliam o leitor a construir o sentido do texto a partir de expectativas sobre . tema, tipos de texto e marcas lingüísticas de organização textual.

Metacognição, nestes estudos, estava diretamente ligada ao monitoramento da compreensão e os resultados destas pesquisas mostraram que tal monitoramento poderia influir beneficamente na qualidade da leitura. Esta mesma orientação, usada nas propostas de L2 e LM, foi posteriormente incorporada às propostas para ensino de leitura em situação de não imersão lingüística, ou seja, situação de ensino de língua estrangeira. Nesta área, as pesquisas e a prática pedagógica também se centraram no ensino de estratégias descendentes, chegando mesmo a apontar para a possibilidade de esquemas mais amplos de conhecimento, como o conhecimento enciclopédico prévio do leitor, compensar a falta de conhecimento lingüístico específico. Na verdade, estas propostas atribuíram demasiada importância aos mecanismos compensatórios, deixando de valorizar o ensino das competências lingüísticas básicas. Discutindo esta questão, Braga e Busnardo (1993) propõem que o ensino de leitura necessita incluir não apenas estratégias de monitoração da leitura como também estratégias de aquisição. Segundo as autoras, a incorporação acrítica de modelos de leitura em LM e L2 para a situação de LE foi em parte responsável pela concepção idealizada da competência que o leitor tem para superar os problemas lingüísticos que confronta durante a leitura. As autoras apontam que a leitura, com o intuito de obter compreensão, é um processo distinto do que ocorre quando se tem a intenção de não só compreender o significado do

texto, mas também aprender essa língua por meio da leitura. Leitores não fluentes necessitam de uma orientação que os auxilie a controlar e direcionar de uma forma eficiente a sua tendência de focalizar apenas na estrutura superficial do texto de modo a levá-los a aprender a língua através da leitura. Ao ler um texto em Português, o leitor dificilmente se preocupa com questões lingüísticas, já que tem um conhecimento automático dessa língua; entretanto isto pode não ocorrer em LE por falta de conhecimento lingüístico, impedindo que o leitor construa o significado do texto em vários níveis. Desse modo, o uso dos conhecimentos sistêmico, de mundo e textual na construção do significado também é parte do que o aluno já está acostumado a fazer como usuário de sua LM, embora muitas vezes estes conhecimentos têm de ser trazidos à mente do aprendiz de LE, pois podem ocorrer situações em que o aprendiz não tenha consciência deles em sua LM.

É nesse sentido que a proposta de Braga e Busnardo nos mostra que é possível conduzir o aluno a uma aprendizagem da língua através da leitura, incorporando ao ensino da leitura em LE não só estratégias de compreensão como também estratégias de aquisição. Para defenderem esta proposta, as autoras lançam mão da abordagem metacognitiva dentro da qual a leitura não implica somente o uso das estratégias de monitoração da compreensão, mas também o controle consciente sobre a estrutura da linguagem que é constitutiva dos textos, ou seja, conhecimento metalingüístico.

Conforme Braga e Busnardo (op.cit.), a grande vantagem de se incorporar o conhecimento metalingüístico ao ensino da língua estrangeira, é que o conhecimento analisado da língua é usado como meio de resolução de problemas em contextos significativos específicos, ou seja, a forma lingüística torna-se saliente para o aprendiz. Citam, ainda, os estudos de memória os quais mostram que tal saliência pode contribuir para a aquisição de LE. Na verdade, segundo as autoras, as informações mais salientes tendem a ser mais facilmente percebidas e também mais facilmente reconhecidas e recuperadas. Em situações de não imersão, como por exemplo, a sala de aula, esta análise consciente pode ser entendida como uma etapa facilitadora no processo de internalização da LE.

Segundo Schimidt (apud Ellis,1997, p.117), o conhecimento explícito pode ser internalizado, ou seja, tornar-se implícito ou automático, desde que o aprendiz esteja psicologicamente pronto para acomodar este novo conhecimento da LE no estágio em que se encontra Além do mais, o conhecimento explícito pode ser

especialmente importante para o aprendiz adulto. Schmidt afirma que do mesmo modo que a criança é capaz de notar características lingüísticas no insumo, como resultado da atenção periférica, os adultos podem necessitar de engajar-se em observações mais focalizadas e controladas, para que possam processar certas propriedades lingüísticas. Além disso, os aprendizes adultos precisam conhecer a natureza de suas dificuldades para poder solucionar os problemas encontrados durante a leitura.

Podemos observar, pela visão do autor, que o processo de compreensão do insumo é diferente do processo de aquisição do conhecimento, visto que a intenção e a atenção por parte do aprendiz de observar e comparar certas características da estrutura da LE com a LM pode colaborar para que o aprendiz internalize estas estruturas mais facilmente, podendo usar este conhecimento em outras situações de aprendizagem em LE.

Assim, retomo a colocação de Braga e Busnardo (1993) as quais, apoiadas em Sorace (1985), evidenciam que pelo fato do ensino da leitura ocorrer dentro de um "ambiente precário de aquisição", no caso a sala de aula, necessita-se incorporar não só estratégias de leitura como também estratégias de aquisição.

Esta orientação, que entende a leitura em LE como uma atividade de solução de problemas e que pode também favorecer a aquisição de língua via-leitura, apóia-se no modelo proposto por Bialystock e Ryan (1985), que agrega os dois componentes básicos de metacognição: o conhecimento analisado (Flavell e Welmann, 1977) e o controle cognitivo (Brown et al 1981), o qual será apresentado logo abaixo.

1.3.1 O modelo proposto por Bialystok e Ryan (1985)

Bialystok e Ryan (1985) propõem um modelo de leitura o qual agrega os dois componentes básicos da metacognição, a saber: conhecimento analisado e controle cognitivo. A primeira habilidade do modelo de Bialystok e Ryan é o *conhecimento analisado*. Segundo as autoras, as atividades cognitivas comuns normalmente não requerem conhecimento analisado. É possível para o falante nativo entender a estrutura gramatical de sua língua sem que tenha necessidade de tomar conhecimento das regras que estruturam o discurso, pois os padrões e regras que perfazem a língua já foram automatizados, sendo processados automaticamente.

Por outro lado, as atividades cognitivas complexas requerem uma representação analisada do conhecimento. O conhecimento analisado pode ser usado de forma criativa, pois permite que as relações existentes entre forma e significado possam ser reconhecidas e recuperadas em diferentes contextos lingüísticos, por meio do acesso consciente à estrutura lingüística. As referidas autoras afirmam que, o leitor em LE precisa aprender a perceber o papel da análise como um atalho para que o processamento torne-se automático. A consciência do conhecimento analisado e do controle cognitivo é considerada essencial, visto que tanto o conhecimento lingüístico quanto o conhecimento das estratégias de monitoração de leitura na LM são automáticos e, geralmente, os aprendizes não estão cientes de sua função na LE; daí a importância do conhecimento explícito para acelerar o processo de conscientização.

A segunda habilidade a ser explorada no modelo de Bialystok e Ryan (op.cit.) é o *controle,* o qual representa a função executiva que é responsável pelo desenvolvimento e uso da língua.

Os processos de controle são responsáveis por reter qualquer tipo de conhecimento, seja ele analisado ou não, e representam uma função complexa a qual envolve a monitoração de diversas subfunções, como por exemplo, a seleção, coordenação e integração de diversas informações que precisam ser processadas durante o ato comunicativo, seja ele a fala ou a leitura. Em qualquer uso da língua, o controle é responsável pela coordenação mútua dos aspectos lingüísticos bem como por integrá-los ao contexto e ao conhecimento de mundo. Na leitura, o controle é responsável por monitorar a atenção para que, deste modo, as informações relevantes no texto possam ser selecionadas.

A visão incorporada no modelo de Bialystock e Ryan é que, considerando-se as quatro habilidades envolvidas na aquisição de língua estrangeira, a leitura é certamente a que oferece uma situação privilegiada para o desenvolvimento das estratégias de controle quanto do conhecimento analisado. O trabalho explícito com a língua provê o leitor com outros recursos os quais facilitam o processo de predizer e checar as hipóteses, ficando, assim, a interação com o texto mais viável.

Nota-se que na compreensão da linguagem oral, como o fluxo da fala é contínuo, além do problema do nível lexical, o ouvinte tem de processar o insumo no ritmo imposto pelo falante. O texto escrito, por ser fixo, viabiliza maior atenção aos aspectos formais; sendo assim, é possível ao leitor durante a leitura dirigir a sua

unesp

atenção à forma lingüística, coordenando sua análise de linguagem com orientações de sentido.

Braga e Busnardo (1993, 1994) acreditam que as estratégias de monitoração da leitura bem como as estratégias de compreensão representam pontos cruciais em qualquer modelo de leitura em LE; elas também apontam que tais modelos deveriam contemplar o aceleramento da consciência lingüística. Investigações feitas por estas pesquisadoras, em sala de aula, mostraram que os aprendizes considerados falsos iniciantes e pré-intermediários, embora se beneficiem do suporte das estratégias de leitura para compensar a falta de conhecimento lingüístico, precisam aprender a direcionar a atenção para a forma lingüística de modo significativo, de modo que esta consciência possa dar condições para que haja a internalização do conhecimento, colaborando assim para a aquisição da língua, e, ao mesmo tempo, evitando a dependência excessiva de estratégias compensatórias.

As autoras ressaltam que o trabalho da consciência cognitiva no nível do reconhecimento pode levar à automatização, a qual ocorrendo, libera o espaço na mente do leitor para que essa possa trabalhar em nível não apenas de reconhecimento, isto é, na memória de curta duração, mas de interpretação, ativando os processos superiores que se alojam na memória de longa duração. O leitor que tenha atingido uma certa competência lingüística em LE fica livre para prestar atenção especial no modo como a língua interage em outros níveis superiores para que a interpretação venha a ocorrer.

1.3.2 A metacognição e os fatores subjetivos à autoprodução, monitoração e avaliação

Investigações recentes do aprendizado independente de línguas estrangeiras têm sugerido que a consciência metacognitiva é talvez a mais relevante característica dos aprendizes autônomos (White, 1995). Há muitas definições para o conhecimento metacognitivo, entretanto a definição de Flavell (1979) é a que se apresenta mais promissora na área da pesquisa em autocontrole no ensino e aprendizagem de LE.

Flavell (apud Braga, Busnardo, 1993, p.2) divide o conhecimento metacognitivo em três partes: o *aprendiz, a tarefa e o conhecimento estratégico*. O *aprendiz autônomo* apresenta na maioria das vezes consciência sobre si próprio, ou

seja, conhecimento das dificuldades que possui no aprendizado da LE, sobre seu estilo de aprender a LE e, ao mesmo tempo, é consciente e avalia o progresso que ocorre em sua aprendizagem. Com relação à *tarefa*, o aprendiz demonstra não apenas consciência do propósito da atividade pedagógica, mas avalia o conteúdo, a informação em questão, identifica suas dificuldades, passando, assim, para o terceiro ponto que é a *competência estratégica*, momento em que o aluno escolhe as estratégias de aprendizagem para resolver os seus problemas de compreensão.

A relação entre habilidade metacognitiva e aprendizagem sugere que, se o aluno tem consciência do que é necessário para aprender de maneira eficaz, então é possível que ele dê os passos na direção certa no desafio de realizar uma determinada tarefa (Baker e Brown, 1984; Flavell, 1977). Entretanto, se o aluno não tem consciência de suas próprias limitações ou da complexidade da tarefa que tem em mãos, a iniciativa de tomar medidas preventivas para construir o significado, raramente pode ser esperada. (Carrell, 1989).

Como afirma Flavell os três níveis do conhecimento metacognitivo interagem entre si, e o aluno deve ter consciência destas três partes que embasam este conhecimento e também da influência que elas exercem na realização da tarefa e no processo de aprendizagem. Assim como Bialystock e Ryan (1985), as autoras Braga e Busnardo (1993) vêem a competência lingüística como parte fundamental na leitura e defendem que não apenas as estratégias de monitoração de leitura devem ser exploradas, mas também estratégias que levem o aprendiz a adquirir consciência lingüística.

As autoras, com base nas últimas pesquisas em metacognição, ressaltam que a autoconsciência, no processo de leitura em língua estrangeira, pode ser dividida em dois tipos: a cognitiva e a afetiva. Com relação ao aspecto cognitivo, as autoras advogam que quando o leitor adota uma configuração de modelo única, ou seja, o apego extremo ao uso dos processos ascendentes (*bottom up)* ou descendentes (*top down*), não trabalhando estes dois processos de forma interacional, o resultado é uma leitura inadequada. Quanto ao segundo aspecto, *o afetivo*, as autoras afirmam, baseadas nas pesquisas realizadas com alunos da universidade na qual atuam, que a atitude passiva ou crítica do aluno com relação a si próprio e ao aprendizado da LE pode envolver fatores como a auto-estima, a auto-imagem com relação à capacidade de expressão, a afinidade com os valores culturais e sociais que se inter-relacionam com a língua alvo bem como os modelos mentais que o

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

aprendiz transpõe para a aprendizagem e para a leitura em LE. Assim, estes fatores tornam-se decisivos e podem atuar como filtros negativos bloqueando a evolução da autonomia e da autoconsciência.

Seguindo esta visão, podemos mencionar Gardner e MacIntyre (1992), os quais atestam que as variáveis afetivas quando agem como filtros negativos podem bloquear as funções cognitivas bem como as metacognitivas, limitando a capacidade de direcionar e regular conscientemente as diferentes estratégias de aprendizagem em diferentes situações (O' Malley e Chamot, 1990).

Subjaz aos conceitos de metacognição expostos nesta seção, a visão vygotskyana, na qual a *consciência ou o conhecimento* do aprendiz de seu papel na aprendizagem e da utilidade do que está sendo exposto na ação pedagógica, leva o aluno ao autocontrole, em um processo onde a *reflexão consciente* cria condições para a autoconsciência, pois a fala interior e o pensamento reflexivo atuam como verdadeiras pontes para o comportamento voluntário.

Estas considerações me fazem refletir sobre o papel das estratégias de aprendizagem neste estudo, o que elas significam para o aluno, como trabalhá-las em sala de aula de modo a conscientizar o aluno do valor das EA, por meio da prática pedagógica sustentada no conhecimento explícito, e ainda no meu papel de mediadora na interiorização deste conhecimento, pois segundo Vygotsky o conhecimento que se desenvolve com o outro cria a possibilidade da consciência de si próprio.

Visto a relevância destes futuros professores se conscientizarem das EA e, por este estudo estar voltado, particularmente, para as transformações que ocorrem após a conscientização e o uso destas estratégias, optei por focalizar nas seções seguintes pontos relevantes que traçam a trajetória dos estudos sobre as estratégias bem como sua relação com o ensino e aprendizagem de LE.

No próximo item, será apresentado o Modelo de Controle Adaptado do Pensamento /ACT (Anderson, 1983,1985), o qual teve grande importância nas pesquisas relacionadas com o ensino e aprendizagem de LE, em particular para as pesquisas relacionadas com as estratégias de aprendizagem. Para Mac Laughlin (1996) e Anderson (1983, 1985), a aprendizagem de uma L2 é vista como uma destreza cognitiva complexa; portanto, aprender uma L2 é aprender uma destreza. Para O'Malley e Chamot (1990), as estratégias de aprendizagem são procedimentos complexos que os indivíduos aplicam às tarefas e podem ser adquiridas através de



três estágios: cognitivos, associativos e autônomos. As autoras apoiaram os estudos com as estratégias de aprendizagem na teoria cognitiva e no ACT (Anderson, 1983,1985). Veremos estas considerações na seção abaixo.

1.4 O modelo de controle adaptado do pensamento / ACT (Anderson, 83/85) e algumas considerações sobre os pressupostos vygotskyanos

Baseando-nos na ótica dos cognitivistas, entre os estudos mais expressivos sobre como processamos e armazenamos a informação em nosso cérebro, podemos citar o Modelo de Controle Adaptado do Pensamento/ACT de Anderson (1983,1985), o qual reforça, assim como Mc Laughlin, que a prática, sendo sustentada pelos conhecimentos declarativo e processual, é crucial no processo de aprendizagem, pois leva à automatização. Anderson afirma que aprender uma língua é conduzir uma progressão em forma de estágios, partindo-se do conhecimento inicial à manipulação ativa da informação e processos de aprendizagem para uma plena automatização da língua em uso.

Inicialmente, podemos ressaltar que o estágio do *conhecimento declarativo* está ligado ao aspecto cognitivo, sendo a fase em que o aluno é levado a conhecer, ou melhor, a conscientizar-se sobre as regras da linguagem que compõem o objeto de aprendizagem. Posteriormente, no estágio do *conhecimento processual*, o aluno deverá ser capaz de aplicar essas regras de linguagem quando necessário, sendo que o "modo" de desempenhar esta habilidade é mostrado ao aluno, por meio da prática, da execução, associando a teoria gramatical ao desempenho. Este estágio é também chamado de estágio *associativo*. Por fim, temos o *estágio autônomo*, no qual o desempenho do aluno na fala ou na leitura torna-se automático, a ponto do aprendiz não ter mais necessidade de pensar nas regras gramaticais.

Autores como O'Malley e Chamot (1990) têm aplicado os estudos sobre as estratégias de aprendizagem seguindo o modelo de Anderson, pois afirmam que as estratégias devem ser aprendidas como qualquer outra habilidade cognitiva complexa. O uso das estratégias pode ser consciente nos estágios iniciais e, posteriormente, tornar-se automático, ou seja, sem que o indivíduo tenha consciência que está agindo de determinado modo. Pode-se perceber no modelo de Anderson que o aspecto declarativo, que é a fase em que o aluno se conscientiza do conhecimento das regras da língua em questão, por meio de instrução formal, é

justamente o que capacita o aluno a aplicar as regras em situação de desempenho, sendo, então, chamado de conhecimento processual. Encontramos, assim, no modelo de Anderson, um ponto de mediação com a visão vygotskyana e com os estudos relacionados à metacognição, que é a própria consciência do aluno em relação ao que é necessário para aprender de maneira eficaz, sendo, então, a metacognição o conhecimento do conhecimento.

O que diferencia, na verdade, o pensamento dos cognitivistas com o pensamento vgotskyano é que, na primeira visão, há, sobretudo, grande preocupação com os *processos mentais internos* na aprendizagem, ou seja, o foco está no modo como ocorrem os processos de aprendizagem e na construção do conhecimento feita pelo indivíduo internamente. Por outro lado, o pensamento de Vygotsky sustenta que o desenvolvimento mental não poderia ser determinado apenas por uma análise do que se passa dentro do cérebro de um indivíduo, mas, sim, pela conjunção de fatores biológicos, sociais e culturais envolvidos em toda ação humana.

Deste modo, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio de uma interação entre um aluno, mediatizada por algum veículo de comunicação, que pode ser no caso o objeto de estudo, e um parceiro mais competente. Sendo assim, esta visão tem como principal foco teórico a contribuição da mediação na formação mental do indivíduo (Vygotsky, 1931,1933,1934).

Logo, tanto na visão vygotskyana quanto nos estudos relacionados com a metacognição, a consciência é vista como conhecimento pelo indivíduo de seu próprio conhecimento. O leitor precisa estar consciente de seus processos cognitivos, dos conhecimentos e procedimentos que deve usar para resolver suas dificuldades na leitura. Ainda, ressalvo que o trabalho com as estratégias não acontece num vácuo, pois dele depreende-se uma visão individual, particular de cada aluno, estando o uso das EA relacionado a vivências, pressupostos mentais, valores culturais e sociais distintos.

Sendo assim, devo dizer que, se na visão yygotskyana os processos cognitivos são considerados de natureza social, a meu ver, a natureza das EA também se caracteriza como social, pois o trabalho realizado com as estratégias não pode limitar-se simplesmente aos aspectos teóricos e mecânicos. Deste modo, estaríamos desprezando o poder de criatividade e individualidade do aluno.



O trabalho de conscientização e prática com as EA deve, sim, extrapolar a atenção e o trabalho dedicado à cadeia lingüística, de modo que a consciência e o controle dos processos cognitivos levem o aluno a atingir altos níveis de interpretação.

Neste estudo, os pressupostos relacionados com a metacognição, as EA e o pensamento vygotskyano, aplicado às ações pedagógicas, exercerão grande importância para comprovação dos dados; portanto, nos próximos itens eles serão abordados com maior clareza e profundidade. Antes, porém, serão apresentados alguns conceitos das EA bem como sua classificação e alguns estudos que envolveram as pesquisas em EA.

1.5 Terminologia e classificação das estratégias

Quando se fala em estratégias, é comum encontrar uma variedade de definições e categorizações na literatura, devido ao interesse crescente em se investigar o uso das estratégias voltado para a aprendizagem.

Hosenfeld (1977,1984) e Rubin (1975,1987) usam o termo estratégia para fazer referência, particularmente, às estratégias consideradas eficazes. Hosenfeld (1977) investigou as estratégias de leitura de aprendizes de L2 eficientes e não-eficientes, obtidas através da técnica do protocolo de pausa *"think aloud"*, em que o informante é solicitado a pensar em voz alta enquanto realiza uma determinada tarefa de leitura. A autora afirma que os leitores, através de instrução e prática, podem substituir estratégias consideradas improdutivas, como por exemplo, autoconceito negativo, necessidade de precisão, etc..., por produtivas: *skimming, scanning,* inferência contextual, tolerância à ambigüidade durante a leitura, atenção voltada a trechos mais importantes etc. Entretanto, torna-se difícil generalizar os resultados obtidos para um maior número de leitores, pelo fato da pesquisa tratar sobre uma discussão de estudos de caso.

Rubin (1987) concentrou-se, por sua vez, nas estratégias de aprendizes que se auto-intitulavam eficientes, partindo do pressuposto de que tais estratégias poderiam se tornar acessíveis a aprendizes menos eficientes. Os resultados de suas pesquisas (1975) incluem as seguintes variáveis referentes ao bom aprendiz: características psicológicas (gostar de arriscar-se; não se preocupar em errar, etc.) estratégias de comunicação (lançar mão de circunlóquio e gestos); estratégias

sociais (buscar oportunidades para usar a língua), e estratégias cognitivas (fazer inferências, praticar, prestar atenção à forma através de análise, categorização e síntese, monitorar). Em pesquisa posterior (1981), a autora classificou as estratégias em termos de processos que podem contribuir direta ou indiretamente para a aprendizagem. O primeiro tipo relaciona-se à verificação, monitoração, memorização, inferência indutiva, raciocínio dedutivo e prática; ao passo que o segundo tipo engloba a promoção de oportunidades para praticar e o uso de artifícios de produção

Para Brown (1980, p. 456), estratégias de leitura implicam no controle planejado e deliberado de atividades que levam à compreensão. Tais atividades incluem: esclarecer o propósito da leitura, compreender as exigências da tarefa, identificar os aspectos da mensagem que são importantes, fixar a atenção a fim de que a concentração possa estar focalizada nos conteúdos mais importantes, monitorar atividades em andamento, engajar-se em revisão e autocorreção, para verificar se os objetivos estão sendo atingidos, recobrar-se de rupturas e distrações, entre outras.

Wenden (1987: 6), por sua vez, estabeleceu estratégias que se referem aos diversos comportamentos demonstrados ou relatados pelo aprendiz para aprender e regular o aprendizado de uma língua, ao conhecimento que o aprendiz tem de outros aspectos de seu aprendizado, princípios gerais a serem seguidos para um bom aprendizado, aspectos considerados fáceis ou difíceis e auto-avaliação sobre o próprio desempenho. A autora acredita que tais conhecimentos podem influenciar as escolhas do aprendiz no que tange ao uso de estratégias.

Oxford (1992, 1993, p. 18,1993, p. 175) conceitua estratégias como *ações, técnicas ou* comportamentos específicos executados pelo aprendiz, em geral conscientemente, para avançar no desenvolvimento de suas habilidades lingüísticas. Devido ao pouco valor atribuído às estratégias sociais e afetivas, decidiu desenvolver um sistema contendo seis grupos de estratégias, a saber: a) afetivas; b) sociais; c) metacognitivas; d) mnemônicas; e) cognitivas gerais; f) compensatórias (Oxford, 1992, 1993: p. 20), e ainda salienta que tais estratégias podem facilitar a internalização, o armazenamento, a recuperação (*retrieval*), ou o uso da língua a ser aprendida.

Oxford acredita que o aprendiz é um ser completo, que utiliza não apenas o intelecto, mas também recursos sociais, emocionais e físicos durante o aprendizado



da língua e, ainda salienta (1990a: p1) que estratégias de aprendizagem são passos dados pelos alunos para melhorar a qualidade de sua própria aprendizagem. Estratégias são especialmente importantes para a aprendizagem de línguas porque são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirecionado, o qual é essencial para o desenvolvimento de competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem apropriadas resultam em mais proficiência e maior autoconfiança.

Cohen (1998, p. 8) argumenta que as estratégias, por si só, não são inerentemente eficazes ou ineficazes, elas têm, na realidade, potencial para serem empregadas de modo eficaz. Para Cohen (1984, 1986), as estratégias (especificamente de leitura) se referem aos *processos* mentais conscientemente selecionados pelo leitor para realizar tarefas de leitura. Para o autor, o que distingue estratégias de outros processos mentais é o elemento de escolha envolvido em sua seleção, sendo que a quantidade de atenção direcionada a essa escolha pode variar desde a atenção total até a falta de atenção total. Segundo Cohen (1986, p. 4), se o leitor for requisitado a indicar as estratégias que utiliza, é provável que seja capaz de descrever até mesmo aquelas para as quais denota uma atenção mínima, uma vez que, para o autor, as estratégias se encontram no domínio da consciência. O autor ainda afirma que quando um determinado comportamento é tão inconsciente que o aprendiz é incapaz de identificar qualquer estratégia associada com o mesmo, esse comportamento deve conseqüentemente ser chamado de «processo» e não de «estratégia» . Cohen (1998) chama a atenção para o fato de que a conscientização explícita das estratégias pode acelerar o processo de um comportamento que não é aprendido automaticamente; sendo assim, evidencia a importância e o valor de o professor explicar, exemplificar e reforçar as EA para seus alunos, advertindo que, caso isto não aconteça, eles podem não ter consciência de estar usando as estratégias. Na verdade, o que pode ser observado é que muitas vezes o próprio professor não tem consciência do que são as EA e não sabe como delas fazer uso, necessitando ele próprio, como afirma Cohen, passar por um processo de conscientização. No mesmo sentido, Oxford (1985b) salienta que apesar de os professores não terem consciência das estratégias usadas por seus alunos, eles podem ser treinados para reconhecer, ensinar e reforçar estratégias apropriadas (Oxford, 1985b).

Finalmente, O'Malley e Chamot (1990, p. 20), para conceituar estratégias, recorrem à distinção entre *conhecimento declarativo e procedural* – introduzida por

Anderson (1983, 1985). Segundo tal distinção, o conhecimento declarativo refere-se à informação contida na memória a longo prazo, enquanto que o conhecimento procedural envolve habilidades cognitivas complexas e outros processos que sabemos executar.

O'Malley e Chamot (1990) afirmam que as estratégias são como procedimentos complexos, utilizados para realizar uma determinada tarefa, os quais podem ser representados como conhecimento procedural, sendo este adquirido através de estágios de aprendizagem cognitiva, associativa e autônoma. As autoras acrescentam, ainda, que as estratégias podem ser executadas de forma consciente nos estágios iniciais de aprendizagem e, posteriormente, passar a ser empregadas automaticamente.

As referidas autoras, desenvolveram, com base em diversos estudos, um esquema classificatório contendo três categorias, dependendo do nível ou tipo de processamento sob enfoque, a saber: estratégias *metacognitivas, cognitivas, sociais e afetivas*. As estratégias *metacognitivas* desempenham uma função executiva para o aprendiz, pois desenvolvem a reflexão sobre o processo de aprendizagem, planejamento, monitoração de compreensão de produção e auto -avaliação, durante e após o término da atividade.

Estratégias *cognitivas* envolvem manipulação direta do material de aprendizagem, como por exemplo, no caso da leitura, estratégias cognitivas típicas são: inferência contextual, transferência, elaboração, etc. Por fim, estratégias *sociais e afetivas* representam um grupo amplo, sendo aplicáveis a uma variedade de tarefas. No caso da leitura, tem-se: cooperação (trabalho em grupo), para solucionar problemas de compreensão, questionamento, para obter esclarecimento ou exemplo, e auto-encorajamento para reduzir a ansiedade.

O'Malley e Chamot (1990, p. 217) justificam, em quatro pontos principais da teoria cognitiva, o uso das estratégias de aprendizagem:

- a aprendizagem é um processo ativo e dinâmico no qual os indivíduos fazem uso de uma variedade de informações e modos estratégicos de processamento.
- a linguagem é uma habilidade cognitiva complexa, com propriedades em comum com outras habilidades complexas, em termos de como a informação é armazenada e aprendida.

- aprender uma língua é conduzir uma progressão em forma de estágios partindo do conhecimento inicial e manipulação ativa da informação e processos de aprendizagem para uma plena automatização da linguagem em uso.
- as estratégias de aprendizagem teoricamente são derivadas dos processos cognitivos e têm o potencial de influenciar a produção da aprendizagem de forma positiva.

Para Chamot (1987), se as estratégias de aprendizagem são vistas como uma habilidade, então elas podem ser ensinadas com a vantagem de serem processadas mais rapidamente, liberando espaço na memória processual para outros aspectos da aprendizagem. Segundo a autora, quando os professores fornecem aos alunos ferramentas de aprendizagem que podem ser usadas fora da sala de aula, eles podem fazer uso mais eficiente das oportunidades de aprendizagem que encontram.

Este estudo, dentre todas estas definições, adota a definição proposta por O' Malley e Chamot, a qual considera as EA passíveis de serem ensinadas e essenciais para que o aluno passe a identificar e a resolver suas dificuldades, bem como possibilitam ao aluno se auto conhecer e caminhar em direção à conquista da autonomia. Sendo assim, o que se espera neste estudo é que, por meio da conscientização, e do uso das EA e de monitoração de leitura, as futuras professoras de língua inglesa do 3º ano de Letras passem a resolver os problemas no momento do processamento da leitura, bem como a capacitar os seus alunos a fazerem uso das EA no aprendizado da LE.

Quanto à importância das estratégias de aprendizagem, as pesquisas têm revelado que elas são importantes por quatro razões relevantes: (Naiman, Frohlich & Todesco, 1975; Rubin, 1975, 1981; Wenden, 1985; O'Malley, Russo & Chamot 1983):

- O uso apropriado das estratégias de aprendizagem está estritamente relacionado ao bom desempenho do aprendiz, ao sucesso no desempenho lingüístico;
- A consciência sobre o uso correto das estratégias (conhecimento explícito) faz com que o aprendiz sinta-se responsável pelo seu próprio aprendizado, caminhando, assim, para conquistar a autonomia;



- Considerando-se que as estratégias encontram-se no terreno da consciência, elas podem ser ensinadas ao aprendiz;
- O professor que passa a fazer uso das estratégias de aprendizagem, desempenha um papel maior em ajudar seus alunos a aprender a aprender.

Oxford (1990a) ressalta, além desses aspectos, o fato de as EA serem verdadeiras ferramentas para o desenvolvimento direto do aluno que é, por sua vez, essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Nas pesquisas, sobre EA, um dos principais objetivos educacionais é o desenvolvimento da autonomia no aluno, pois como afirma Wenden (1987), pelo uso e conscientização explícita das estratégias, ele pode se tornar não apenas mais eficiente, mas, também, mais capaz de autodirecionar seus esforços, mesmo após deixar a sala de aula, transferindo este conhecimento para outros aspectos de sua vida.

Dentre as pesquisas nacionais, envolvendo o trabalho de conscientização com as estratégias de aprendizagem, destaca-se o de Rocha (2002), com o foco da investigação na utilização de EA por alunos adultos. A autora investigou como as estratégias de compreensão oral (ECO) são utilizadas entre alunos bem sucedidos e mal sucedidos tendo o inglês como língua estrangeira. A pesquisa foi realizada em um contexto universitário, de um curso de Letras noturno em três etapas distintas. No primeiro estágio a autora mapeou e analisou as estratégias usadas pelos alunos, no segundo, foi realizado um trabalho de conscientização de uma taxonomia de estratégias baseada em Oxford (1990); e no terceiro, foi investigado o possível efeito do uso das estratégias de compreensão oral pelos participantes, sendo comparados os dados obtidos entre o subgrupo de alunos mais jovens e mais velhos, levando-se em consideração se eram bem ou mal sucedidos no estudo com a língua inglesa.

A autora chama a atenção para o fato de que parece haver diferença significativa entre as estratégias relatadas pelos alunos bem sucedidos e mal sucedidos nos protocolos verbais. Os alunos bem-sucedidos apresentaram tendência de uso de ECO globais ou sintéticas, ou seja examinam o insumo e constroem ou inferem o significado geral a partir das pistas contextualizadas (p.168). Segundo Rocha (2002) um dos informantes com nível mais alto de proficiência em sua pesquisa, constrói o significado do discurso utilizando com sucesso ao mesmo tempo, tanto o conhecimento de base quanto o conhecimento lingüístico. Por outro

lado, os ouvintes mal sucedidos revelaram ECO mais locais e analíticas, tentando capturar e interpretar cada forma morfológica conforme aparece no insumo (p.169). Estes alunos, segundo a autora, estão muito mais preocupados em entender palavras isoladas do que frases.

Os resultados da pesquisa de Rocha permitiram concluir que: a) uma mudança na profundidade do processo de aprendizagem pode ser uma distinção importante entre os alunos bem sucedidos e mal sucedidos; b) o ensino explícito de ECO usadas por alunos bem sucedidos em geral melhorou a compreensão dos alunos mal sucedidos que foram submetidos ao programa de conscientização destas ECO e, finalmente, c) os alunos ma sucedidos necessitam de mais ajuda para tornarem-se alunos estratégicos.

Dando seqüência às pesquisas nacionais que podem ser consideradas de grande valia para esta pesquisa, cito Souza (1999), que por sua vez, investigou os modelos mentais implícitos sobre o processo de leitura de alunos professores do curso de Letras e as possíveis implicações desses modelos para a leitura de textos acadêmicos em LE. Foram utilizados três instrumentos de coleta: a) entrevista semiestruturada b) introspecção c) relato oral.

Segundo Souza (1999), os dados revelaram que os modelos mentais implícitos afetam de forma crucial o processamento dos textos. Os dados demonstraram que os esquemas de conhecimento do leitor estão diretamente relacionados à construção de significados e interpretação do texto. O leitor que tem uma base de conhecimento mais ampla tem maiores chances de construir uma representação textual mais consistente e coerente.

Quanto à instrução explícita de estratégias parece ser condição necessária para o desenvolvimento de alunos bem sucedidos e autônomos. Souza observa, com base em Chamot et al. (1990), que é preciso que o professor investigue primeiramente as estratégias que os alunos já utilizam para, em seguida, conscientizá-los a respeito da existência de outras possíveis estratégias para facilitar o processo de leitura (p.110).

A autora ainda adverte que 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 (p.109).



Apesar do número bastante extenso de pesquisas sobre estratégias na literatura em LE e L2, procurei relatar dentre as pesquisas nacionais, aquelas que realmente considerei relevantes para minha pesquisa em particular.

Visto a importância da conscientização e do uso das EA para o desenvolvimento da autonomia no aluno, na seção seguinte pontuarei aspectos teóricos sobre a autonomia e sua relação com as estratégias de aprendizagem.

1.6 A relação entre autonomia e o processo de conscientização

O conceito de aprendizagem autônoma implica uma dimensão de autodireção e autodeterminação no processo de educação, que não é facilmente realizada por muitos aprendizes. Dickson (1994) define autonomia como uma «atitude» . Segundo o autor, o aluno autônomo assume a responsabilidade pelo próprio aprendizado tomando decisões quanto a objetivos, como atingi-los, e desenvolvendo a habilidade de aprender independentemente. Ele segue afirmando que, apesar de a autonomia representar uma característica fundamental, ela isolada não é garantia de sucesso, uma vez que o aluno desinformado pode tomar decisões que interfiram negativamente no próprio processo de aprendizagem.

O mesmo autor defende a «autonomia informada», ou seja, uma situação onde os alunos tenham conhecimento suficiente sobre o aprendizado de línguas para tomar decisões aproximadamente corretas sobre seu próprio aprendizado, e aponta algumas características do aluno autônomo:

- Ser capaz de identificar o que está sendo ensinado;
- Ser capaz de formular seus próprios objetivos de aprendizagem;
- Selecionar e implementar, geralmente de forma consciente, estratégias de aprendizagem;
- Monitorar o uso de estratégias de aprendizagem;
- Monitorar a própria aprendizagem de forma consciente, reconhecendo sua importância.

Nessa pesquisa, o conceito de autonomia está intimamente ligado à *conscientização* e pode-se dizer que os estudos realizados por Vygotsky sobre os processos mentais trouxeram contribuições valiosas para este estudo, para que eu

pudesse investigar como ocorre o processo de conscientização e uso das estratégias de aprendizagem.

Depreende-se também dessa visão, que o papel do professor é também fornecer a direção e a mediação necessárias para que o aluno, por intermédio de seu próprio esforço, assuma o controle completo, ou seja, se aproprie do conhecimento, dos comportamentos, das faculdades superiores, da cultura, enfim, dos conceitos que Werstch (1990/1996) chama de escolarizados e científicos, já que emergem da instrução social e da escolarização.

Vygotsky, em seu estudo da relação entre a linguagem e a reflexão na elaboração da experiência pessoal, tentou descobrir como as pessoas, com a ajuda de instrumentos e símbolos, monitoram a própria mente, direcionam a atenção, organizam a memorização consciente e regulam sua conduta. No pensamento de Vygotsky, a palavra, signo por excelência, é o instrumento simbólico que os seres humanos usam para interagir com o ambiente externo, de tal forma, que no caso da leitura, podemos dizer que 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, 1992).

Werstch (1985) chama atenção especial para este aspecto, afirmando que ocorrem transformações de natureza semiótica e de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos; portanto ressalva que os processos intramentais não são cópias simples e diretas dos processos intermentais, ou seja, da realidade exterior, pois seguem um processo, no qual se formam a partir de uma realidade extema, portanto sóciointeracional, para um plano interno de consciência, o qual envolve uma natureza social em sua origem. A relação é, portanto, de transformação. Sendo assim, neste processo em que se forma a consciência ou o conhecimento, está envolvida a redefinição ativa da situação de aprendizagem em que o aluno se encontra. No caso deste estudo, objetiva-se a obtenção desta consciência por meio da conscientização das estratégias de monitoração da leitura, de compreensão e de aquisição. Há também um aumento gradual da responsabilidade assumida pelo aluno por seu próprio aprendizado, à medida que passa a ter conhecimento ou consciência do processo de aprendizagem. Na verdade, a auto- regulação é definida pelo ajuste de comportamento nas várias situações de aprendizagem, bem como pelo uso ativo da reflexão e dos procedimentos metacognitivos, seguindo um plano de ação para resolução dos problemas na atividade.



Na verdade, o que se espera do aluno após o trabalho com a conscientização das EA e de monitoração, é que ele não só identifique a natureza de seus problemas no momento da leitura, bem como seja capaz de elaborar um plano estratégico para resolver seus problemas de compreensão. Segundo o pensamento de Bakhtin e Vygotsky, na vida real é difícil traçar de modo coerente o funcionamento da mente humana. Assim, na visão vygotskyano, a *consciência* é vista como o *conhecimento*, pelo indivíduo, de seu comportamento, sendo assim semelhante, segundo Donato (1994), ao metaconhecimento ou à reflexão do próprio conhecimento. Desse modo, à luz dos pressupostos vygotskyanos, este estudo considera o *processo de conscientização* a própria *construção do conhecimento* do aluno, em relação ao processo cognitivo e metacognitivo de aprendizagem. Esta conscientização é mediada pelo professor em sala de aula, por intermédio de explicações claras e explícitas, as quais sustentam a teoria e o uso dos conhecimentos de mundo, textual e sistêmico, por meio das EA.

Assim, o objetivo que permeou este trabalho foi o de oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para que ele pudesse superar os seus problemas de compreensão na leitura, por meio da conscientização explícita do valor e do uso das estratégias na identificação e resolução dos problemas, para que assim ele pudesse controlar o uso destas estratégias, monitorá-las e avaliá-las, fazendo uso da consciência metacognitiva.

Ao professor cabe ainda a constante auto-avaliação de seus papéis no processo de ensino aprendizagem, abrindo mão de controle e poder e, portanto, sendo mais flexível, sensível e aberto às necessidades de seus alunos, levando-os a interagir de forma autônoma e consciente. Deste modo, o professor passa a exercer um papel de agente de mudança, um facilitador da aprendizagem, cujo papel é ajudar os alunos a se tornarem mais independentes e responsáveis por sua própria aprendizagem (Cohen, 1998). Cohen ressalta que, quando os alunos sentem-se responsáveis por sua própria aprendizagem, tornam-se menos dependentes do professor, pois são convidados a desempenhar maior autonomia, a aprender a aprender e a usar a LE.

Nas duas seções seguintes apresentarei os pressupostos sociointeracionistas e a visão sociointeracional de leitura que se depreende desta corrente. A seguir, esta seção de fundamentação teórica é finalizada com a apresentação do

posicionamento pessoal desta pesquisadora quanto à visão de ensino de leitura e o trabalho com as estratégias de aprendizagem.

1.7 As perspectivas socioculturais no aprendizado da LE.

A corrente sociointeracionista, que traz Vygotsky como principal expoente, tem como foco teórico a contribuição da *mediação* na formação mental do indivíduo. Mediadores são todos os instrumentos criados pelo homem (a linguagem em especial) em sua interação com os outros em com o meio.

Para Vygotsky (1978, 1982), todas as funções psicológicas superiores são necessariamente mediadoras. Entende-se por funções psicológicas superiores os mecanismos complexos específicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade desse ser humano de agir em determinado momento ou local. Uma função vai se transformando em um mecanismo superior à medida que se diferencia de ações reflexas automatizadas ou de associação simples, tornando-se voluntária, intencional, consciente e, portanto, típica do homem. Essa consciência ou intenção é então definida por Vygotsky como sendo o contato social do indivíduo consigo mesmo. Esse contato, ou relação do homem com o mundo, não é uma relação direta, mas uma relação mediada.

Segundo os pressupostos vygotskyanos, toda ação humana está situada histórico, social e institucionalmente. Contexto e ação seriam assim indissociáveis para análise psicológica. Portanto, o desenvolvimento mental não poderia ser determinado apenas por um análise do que se passa dentro do cérebro de um indivíduo, mas sim, pela junção de fatores biológicos, sociais e culturais envolvidos em toda e qualquer ação humana.

Assim, segundo Vygotsky, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio de interações entre um aluno, mediatizada por algum veículo técnico de comunicação que pode ser ou não, o objeto de estudo (o texto em LE) e um parceiro mais competente (o professor).

Sabemos que, em um primeiro estágio, o aprendiz realiza suas funções de forma automática ou inconsciente, seu comportamento é controlado externamente ou é determinado por estímulo do ambiente. Uma vez que o ato de sua vontade, e com ele sua capacidade de pensar estrategicamente, é dirigido pelo outro e pelas contingências, é possível então dizer que a atividade cognitiva ou a resolução de

problemas é regulada socialmente pelos indivíduos mais capacitados, que podem ser pais, professores ou colegas.

Só mais tarde, num outro estágio, como fruto da relação interpessoal, o aprendiz mostra-se capaz de interiormente planejar, guiar e monitorar seu comportamento, seguindo os planos ou objetivos por ele estabelecidos, e mesmo de adaptá-los a circunstâncias mutáveis. Nesse segundo momento, portanto, os processos psíquicos ou as funções de percepção, atenção, memória e capacidade de solucionar problemas, que são psicologicamente superiores e características dos seres humanos, são interiorizados e tornam-se intrapsicológicos (Vygotsky, 1978).

Assim sendo, as mudanças cognitivas, no pensar e no conhecer, movem-se do plano social para o psicológico, do intermental ao intramental, da relação social à auto-regulação. Ocorrem, portanto, em dois planos.

Essa afirmação nos leva a enfocar outro conceito de Vygostsky, a ZDP/ Zona de Desenvolvimento Proximal e de internalização, a partir dos quais procuraremos discutir o papel do professor no ato da transformação e construção do conhecimento.

Pelos estudos Vygotskyanos (1979) e pelas descobertas feitas sobre os processos mentais na criança, podemos identificar o aprendiz como agente ativo, e ao mesmo tempo, como objeto, porque é receptor das instruções e da ação pedagógica, mas é também agente, visto que elabora internamente o saber, não atuando como um mero recipiente passivo dos ensinamentos de um par mais competente. Na verdade, é a ZDP que evidencia o caráter orientador da aprendizagem, com relação ao desenvolvimento cognitivo.

Para explicar melhor a teoria da ZDP, podemos afirmar que todos nós conseguimos realizar certas ações com independência, ou seja, sem a ajuda do outro: é o desenvolvimento real. Entretanto, existem outros processos em estado de emergência num ponto de elaboração, cujo amadurecimento e desenvolvimento deve ser encorajado e mediado pela colaboração e atividade conjunta.

O professor tem, portanto, a responsabilidade de organizar formas adequadas de atividades educacionais, pelas quais o conhecimento social será criado e, conseqüentemente, assimilado pelo indivíduo (Dainels, 1993).

Percebe-se, assim, que quando nós, professores, assumimos o papel de participantes e, mais que isso, de mediadores, vemos que é justamente na ZDP que o ensino, o processo interindividual se desenvolve. Logo, o papel do professor é

unesp

também fornecer direção e mediação necessárias para que os alunos, por intermédio dos seus próprios esforços, assumam o controle completo, ou seja, se apropriem do conhecimento dos comportamentos e das faculdades psicológicas superiores. Nesta visão, o professor deixa de ser um modelo de comportamento bem sucedido, isto porque não se limita à repetição, mas vai além, chegando à transformação. Na verdade, não é o desempenho de uma tarefa em si, ou a resolução de um problema (o produto) o aspecto mais importante da atividade interpessoal, mas sim o processo superior cognitivo que emerge como resultado das interações (Lantolf; Appel, 1994)

Na conscientização dos processos cognitivos e metacognitivos, e na conscientização do aprender a aprender, o aluno extrapola o espaço escolar, podendo usar e aplicar esse conhecimento em situações concretas de sua vida. Com base em todos estes pressupostos teóricos da visão sociointeracional, o que subjaz, na verdade, é que a natureza da aprendizagem é sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém em um contexto histórico, cultural e institucional.

Assim, os processos cognitivos são gerados por meio de interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado e conhecimento com as quais esses participantes se deparam. Na aprendizagem de LE, os enunciados do parceiro mais competente ajudam na construção do significado e, portanto, avaliam a própria aprendizagem do uso da língua. O processo de aprendizagem, mediado pela interação, vai levar à construção de um conhecimento conjunto, entre o aluno e o professor, ou um colega. Para que isso ocorra, o processo envolverá dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da alteração por parte dele, até que o conhecimento seja compartilhado.

O desafio está na "conscientização" do professor de LE, de sua grande parcela de responsabilidade neste processo interacional. O modo como o professor planeja, implementa e avalia cada atividade que estrutura sua aula depende dos processos interpretativos, os quais levam o professor a ajustar os objetivos a serem atingidos, às necessidades e expectativas do aluno.

Podemos concluir que, quando na função de levarmos em consideração as informações que o "feedback" nos revela, juntamente com a fase de monitorar e

avaliar, é possível trabalhar as dificuldades dos alunos transformando-as em sucesso dentro das relações interacionais em sala de aula.

Vê-se, por meio dos pressupostos vygotskyanos, que a consciência é a característica do ser humano capaz de interferir nas ações a serem tomadas, mudando, assim, o meio ambiente, já que não são realizadas como reações passivas, mas segundo um objetivo em vista do contexto que cada ser humano está inserido. Dessa forma, no caminho entre a regulação externa e a atividade intramental, a proposta para o professor seria de que sua participação consistisse em fazer com que tanto o conhecimento quanto o contexto possam ser integrados, a fim de que ele possa acompanhar as mudanças que o co-conhecimento ocasiona no aluno na sala de aula, durante a atividade conjunta (Donato, 1994).

1.7.1 A visão sociointeracional da leitura segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCNs

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) segundo os PCNs é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Isto quer dizer que ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social.

Segundo os princípios que embasam o ato de ler na visão sociointeracional (PCNs, p. 27-35), a leitura de um texto não pode estar voltada apenas para a utilização de um grupo de categorias lingüísticas, ou a uma seqüência de habilidades cognitivas ensinadas isoladamente, ou sob forma de estágios pré-estabelecidos. Na verdade, exige que o leitor possua a consciência e o controle quanto aos processos cognitivos necessários para que ele possa usar recursos lingüísticos e extralingüísticos, que envolvem sistemas diversos e conhecimentos, e intervém, conjuntamente, na interpretação ou compreensão, que se apresenta, nesta visão, como o produto do processo de ler.

A visão sociointeracional de leitura enfoca a comunicação mediada por um texto escrito para o qual se constrói uma significação segundo o contexto ou a atividade da leitura. Para que o processo da leitura ocorra segundo a visão sociointeracional, faz-se necessário que ambos, escritor e leitor, usem

unesp

conhecimentos que atuam na ordem da escritura do texto, ou seja, com suas características superficiais.

Do mesmo modo, para que o leitor seja capaz de dar organização discursiva ao objeto de sua leitura, é necessário que ele venha a se envolver em interações cognitivas e sociais, que lhes permita descobrir as bases, pelas quais ele será capaz de mobilizar e adaptar sua capacidade lingüístico discursiva ao contexto social de uso.

Como percebemos, o processo da compreensão escrita e oral envolve fatores relativos ao processamento da informação, cognitivos e sociais. Os fatores relacionados ao processamento da informação têm a ver com a atenção, a percepção, a decodificação e segmentação de sons e letras, a segmentação morfológica e sintática, atribuição do significado ao nível léxico – semântico e a integração de uma forma a outra. Os fatores cognitivos envolvem a contribuição do leitor/ouvinte, a construção do significado (a formulação de hipóteses sobre os significados possíveis com base no seu pré-conhecimento de mundo) e de organização textual e os fatores sociais que englobam a interação falante/escritor/ouvinte localizada na história, na instituição e na cultura. Isso significa dizer que compreender envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde.

Outro ponto relevante é que, a compreensão na visão sociointeracional é uma atividade com propósito definido, pois aqueles envolvidos nesse processo estabelecem objetivos quanto à finalidade do ato de compreender em que estão engajados (por exemplo, ler um jornal, uma bula, um trabalho acadêmico, etc...).Vê-se, portanto, que o resultado da compreensão é variado por envolver pessoas diferentes, com propósitos interacionais nem sempre iguais e conhecimentos de mundo variados (PCNs, 1998). Assim, os textos são sociais não só porque autor e intérprete usam recursos lingüísticos e o signo lingüístico não pode ser separado de sua situação social (Bakhtin, 1927, 1997, 1992), mas também porque o produtor de um texto o constrói, em seus aspectos formais, fazendo uso de representações sociais e institucionais através de sua interpretação do mundo e de suas experiências.

Assim, além dos procedimentos interpretativos relativos ao texto, há aqueles que dizem respeito ao domínio do contexto social específico, ou seja, a situação em

unesp

que a leitura se realiza (Wallace, 1992), marcados pelas convenções e estruturas sociais, e que irão determinar o discurso.

Fairclough (1989, p. 37) aponta a situação como uma das estruturas sociais que determinam as propriedades das interações. Com base no referido autor (op.cit.), pressupõe-se que os leitores reconheçam, distingam, produzam propósitos implícitos ou explícitos para sua leitura, ou que os produzam relacionando-os ao contexto em que se realiza a leitura. Todos esses fatores determinantes da situação da leitura devem, pois, ser analisados, determinados, questionados, uma vez que, são mediadores no processo de construção do sentido já que determinam o contexto da leitura.

Face à importância da situação no contexto social, chamo a atenção para o fato de que realizar este estudo com futuros professores de LE torna a questão da conscientização das estratégias de aprendizagem e de monitoração de leitura, do conhecimento metalingüístico e da autonomia muito mais relevante no desenrolar da pesquisa. Entretanto, quero salientar que este estudo não tem a intenção de enfocar o aspecto de formação do professor de LE e nem mesmo trabalhar com os aspectos do nível sistêmico de forma que subestime o aspecto social, cultural e pragmático da língua.

Apenas, desejo chamar a atenção para o fato de que, no meu entender, a falta do conhecimento metalingüístico em LE pode ser um grande entrave para que este futuro professor, do ensino fundamental/médio, consiga construir o significado social do discurso em LE. Afinal, não é preciso *aprender a aprender* para ensinarmos o nosso aluno? Se nós, professores, agentes de transformação no espaço social em que atuamos, não somos conscientes da importância das estratégias cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas, como poderemos almejar que a leitura, para nosso aluno, vá além de um simples reconhecimento e automatização das estruturas lingüísticas e alcance o nível da compreensão detalhada? Certamente, como nos mostram os PCNs, para fazer da leitura em LE um ato social, teríamos que trabalhar o texto de modo que o nosso aluno fizesse uso dos três tipos de conhecimento que articulam a construção social do significado: conhecimento de mundo, textual e sistêmico, além de levá-lo a adquirir autonomia para regular o uso das EA.

1.8 Reflexões da pesquisadora sobre o processo de leitura

Para discutir o meu ponto de vista perante as quatro visões de leitura apresentadas, até então, apoiar-me-ei não apenas na colaboração que a Teoria dos Esquemas (Rumelhart, Widdowson) trouxe para o processo de compreensão escrita, através da ativação dos conhecimentos de mundo, textual e sistêmico, mas também na crucial importância de capacitarmos o aluno a refletir sobre as diferentes estruturas que envolvem a LE, através de um trabalho consciente sobre a língua em uso.

Sabemos que embora o modelo da Teoria dos Esquemas não tenha ignorado o papel do conhecimento sistêmico da língua na compreensão da leitura, a sua ênfase deu-se no conhecimento prévio do leitor, valorizando excessivamente as estratégias descendentes (leitor/texto) ocasionando, assim, um descaso quanto ao conhecimento lingüístico (estratégias ascendentes). Além do mais, essas pesquisas concentraram-se, sobretudo, na aquisição da língua materna, considerando-se que o aprendiz já possui os conhecimentos de mundo, sistêmico e textual internalizados.

Reflito, assim, sobre a minha prática na sala de aula, como professora de língua inglesa, na importância do aluno desenvolver estratégias que lhe permitam analisar e resolver os problemas lingüísticos que impedem a compreensão do texto em vários níveis, do mais geral até a leitura em detalhes.

Face a esse objetivo, a forma de levar o aluno à compreensão nesta pesquisa fundamenta-se, como já foi salientado anteriormente, na conscientização e no uso das estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas, sócias e afetivas, estratégias de monitoração de leitura, bem como das estratégias de aprendizagem relacionadas aos aspectos lingüísticos da L2, pois acredito, sobretudo, que a consciência metalingüística pode levar o aluno a desenvolver a autonomia e o espírito crítico, necessários para a construção do significado social.

Faço minhas as palavras de Smith (apud Ellis, 1997, p. 108-109), quando afirma que, pelo fato da maioria das atividades propostas na abordagem comunicativa estar voltada para o significado e não para a forma, simultaneamente, é necessário que trabalhemos o processo de conscientização em nossos alunos, focalizando não apenas as formas que a língua apresenta mas, também, o conhecimento explícito das regras que sustentam essas estruturas. Como nos

unesp

aponta Schmidt (apud Ellis, 1997, p. 116) em investigações sobre os processos interacionais, as capacidades processuais do aprendiz, o grau de atenção e conscientização (*noticing*) para as questões relacionadas à forma e por último, a consciência das regras que delineiam as estruturas do discurso, podem ser condições suficientes para que o *in put* se transforme em *intake*.

Ao ler um texto em Português, o leitor dificilmente se preocupa com questões lingüísticas, já que tem um conhecimento automático dessa língua. Entretanto, é necessário que nós, professores de LE, reflitamos que isso pode não ocorrer do mesmo modo de como ocorre com a LM (língua materna), pois o acesso ao sentido do texto pode ser impedido pela falta de conhecimento lingüístico nos vários níveis de interpretação. Nesse caso, é necessário que o aluno desenvolva estratégias que lhe permitam identificar, analisar e resolver tais problemas que o impedem de construir o significado do texto. Esse trabalho consciente sobre a LE pode tornar mais saliente para o aluno a natureza de algumas normas lingüísticas e, tal saliência pode facilitar a aprendizagem e o domínio automático dessas normas (Braga e Busnardo, 1993).

O que proponho neste estudo, por meio da conscientização e uso das estratégias em LE é levar o aluno a desenvolver a habilidade da leitura em língua inglesa, apoiando-se nos processos ascendentes e descendentes interacionalmente, ou seja, lembrando que a confiança excessiva nos processos descendentes (conhecimento de mundo e conhecimento esquemático) pode promover construções inadequadas do sentido. No caso do aluno que faz uso exagerado dos processos ascendentes (texto/leitor) e apresenta uma leitura estritamente decodificadora, detendo-se apenas à estrutura superficial do texto, devemos incentivá-lo a fazer uso dos processos descendentes, como: inferir, predizer, criar hipóteses e, ao mesmo tempo, realizar um trabalho com as estruturas da língua, tornando-as salientes para que o aprendiz possa confirmar suas hipóteses em relação ao significado construído.

Desse modo, neste estudo, o desenvolvimento do vocabulário e o trabalho com as estruturas da língua não deverão constituir uma parte separada da aula, nem ser um objetivo em si mesmo, pois fazem parte de um processo maior que é o ensino / aprendizagem de leitura em LE.

Para terminar essa discussão sobre as diferentes visões de leitura, é necessário lembrar das palavras de Linch (1996), quando afirma que o que normalmente é chamado de processo compreensivo é, na verdade, um aglomerado



de diferentes processos, entre eles: a atenção, a percepção, a decodificação de sons e letras, a segmentação morfológica e sintática, a atribuição ao nível léxico-semântico e a integração de uma informação à outra, bem como inferir coisas que deixam de ser ditas e interpretar as implicações feitas.

Além disso, como salienta o autor, uma mensagem pode ser entendida em níveis diferentes, pois cada um de nós pertence a sub culturas definidas por fatores como: educação, emprego, classe social, religião, sexo, idade etc., sendo que diferenças entre valores, crenças de diferentes grupos culturais e entre os valores que cada um possui, podem tornar a compreensão difícil mesmo quando se trata de nossa língua materna. Dizer que a leitura em LE é complexa, sintetiza de uma outra maneira esse quadro, entretanto, nada explica como no interior dessa dinâmica se produz a aprendizagem e se constrói o significado de um texto.

Face à complexa realidade que é o discurso da sala de aula e o processo de compreensão da LE, pretendo trabalhar as estratégias afetivas, sociais e metacognitivas, criando, assim, oportunidades para que o aluno se torne autônomo no aprendizado da LE e possa regular e auto-avaliar o seu próprio processo de aprendizagem.

CAPÍTULO 2
METODOLOGIA

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

2. METODOLOGIA

Este capítulo descreve a metodologia utilizada no presente estudo e as três etapas que alicerçaram a realização da pesquisa, em um contexto universitário privado noturno, com alunas do 3º ano do curso de Letras, futuras professoras de língua inglesa no ensino fundamental e médio. Os procedimentos para a seleção das quatro informantes focais, a coleta e análise de dados, na fase de sondagem e final, bem como o processo de conscientização das EA e os princípios metodológicos das aulas de leitura, também, são discutidos neste capítulo.

2.1 A natureza da pesquisa

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa qualitativa, com características de um estudo intervencionista. Afirmar que este trabalho é qualitativo significa fundamentá-lo em uma visão de pesquisa voltada para a identificação da presença ou da ausência de algum aspecto em determinado contexto, bem como para a natureza deste aspecto. No caso deste estudo, a minha preocupação é verificar se, após a fase de sondagem e conscientização das estratégias, houve transformações significativas no modo de processar a informação.

Segundo Van Lier (1988, p. 68), a pesquisa-intervencionista e a etnografia da sala de aula podem ser combinadas, ou com estágios sucessivos da pesquisa ou mais interessantemente como atividades de pesquisas paralelas ou integradas. Afirma, ainda, que ambas identificam-se em sua natureza de "exploratória" ou "colaborativa", e em considerar a visão dos participantes, já que ambas são realizadas em busca de melhor compreensão do que acontece no contexto de investigação, a ver como os eventos são organizados e o que significam para os participantes. Sendo assim, dizer que essa é uma pesquisa qualitativa de cunho intervencionista, justifica-se pelo fato de que minha preocupação enquanto pesquisadora será a de procurar ajustar continuamente ao contexto cultural e social da sala de aula, os objetivos, decisões, interpretações e avaliação das ações e acontecimentos.

Buscarei informações sobre a visão que os alunos têm ou acreditam ter sobre o processo de leitura, o uso das estratégias de aprendizagem, os procedimentos que

dizem usar na leitura e os obstáculos que acreditam enfrentar para produzir, reproduzir, ou transformar o sentido, ao ler. Segundo Brown (1983), se entendemos os processos cognitivos e os mecanismos de aprendizagem envolvidos em algum domínio e alguma coisa sobre diferenças de desenvolvimento, devemos estar em uma boa posição para ensinar alguém a desempenhar de forma mais eficiente.

2.1.1 A introspecção no processo de leitura e compreensão de texto

A introspecção é um processo de observação e reflexão sobre o pensamento de alguém (Nunan, 1992) que objetiva compreender os processos que levam a um determinado comportamento. O método introspectivo é originário da psicologia cognitiva e tem sido freqüentemente utilizado em pesquisas que envolvem a área de aprendizagem em LE, como um instrumento de coleta de dados dos eventos mentais. Visto que este estudo objetivou analisar as transformações ocorridas acerca do processo cognitivo de aprendizagem, o método introspectivo, através dos protocolos verbais, teve como objetivo, contribuir com a coleta de dados deste estudo.

Cohen (1989) afirma que os protocolos verbais, além de representarem uma direção nova quanto à metodologia de lingüística aplicada, representam um novo caminho quanto ao processo (em contraposição ao produto) de ensino e aprendizagem de línguas. A utilização deste método será discutida com mais detalhes na seção de instrumentos de coleta.

2.1.2 Foco e natureza das questões na pesquisa intervencionista

Chaudhary (1997, p.117-121) classifica como secular ou popular os modos de produção de conhecimento. Nele cinco aspectos distintos devem ser considerados: a democratização da produção de conhecimento, a natureza e a origem dos problemas abordados; os mecanismos sociais e interativos, o uso e a divulgação do conhecimento produzido e, finalmente, os efeitos que dele advêm, isto é, a transformação.

A construção do conhecimento popular e informal focaliza e lida com questões geralmente relacionadas a qualidade de vida, a sobrevivência e interesses das pessoas, da massa (Chaudhary, 1997: 120, 121). As questões são

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

estabelecidas no contexto de aplicação, a partir da observação de fatos ou problemas que ocorrem no cotidiano objetivando a ação e a transformação. Têm, portanto, um caráter emancipatório e descentralizador, já que desafiam o monopólio da generalização, das verdades prontas e estáveis (Nóvoa, 1992, p. 48). Seu foco procura, assim, transcender a complexidade e não ignorá-la ou controlá-la como numa situação de laboratório, pois reconhece a natureza única, mutável e complexa de cada contexto (Larsen-Freeman, l996, p. 169; Polio, 1996, p. 62).

Percebo que este estudo aproxima-se deste modo de pesquisa, no qual os processos observacionais e interpretativos estão presentes nas questões a serem colocadas, na rotina que desenhou o desenrolar do estudo, nas necessidades e expectativas do aluno. Considerando-se que cada atividade a ser trabalhada não é de modo algum algo estático, onde as ações acontecem de modo previsível, ao contrário, as reações dos alunos apresentam-se até certo ponto, de modo imprevisível, procurei ajustar continuamente os objetivos e decisões à interpretação e avaliação das ações e acontecimentos.

2.1.3 A democratização na produção do conhecimento

Segundo Chaudhray (1997, p. 120), a democratização na produção do conhecimento produz conhecimento novo por causa de, ou para, situações problemáticas,embaraçosas, complexas, as quais são incertas (Schon, 1983, p. 40), ou seja, as próprias atividades dos participantes serão informadas pela investigação e não as direções futuras de pesquisas externas (Mc Taggart, 1997, p. 2).

São os próprios atores sociais, com sua autonomia de decisão, como o professor pesquisador, que produzem o saber novo: adquirem o conhecimento, contribuem para seu desenvolvimento e fazem uso dele nas suas tarefas diárias (Chaudhary, 1997, p. 120).

Conforme Bruner (1990, 1997, p. 24), no mundo social psicológico e educacional, a maneira de gerar conhecimento nem sempre é a mesma, há uma constante transformação em resposta do mundo e as pessoas que nele vivem.

Assim, acontece com o modo popular e democrático de investigar relacionado com seres humanos que têm consciência, crenças, desejos, intenções, comprometimentos, e que agem com um propósito sobre o mundo, criando objetivos de significado que expressam como o ser humano existe no mundo (Bruner, 1990,

unesp

1997, p. 24). Priorizam-se, neste caso, instrumentos de descrição, interpretação, análise critica e auto-reflexão, que tendem a possibilitar a compreensão de estruturas vividas e seus significados (Van Manen, 1991, p. 4).

Percebe-se, então, que o conhecimento nunca é desprovido de implicações sociais, não só em virtude da natureza das questões ou problemas levantados, mas o próprio ato de produzir e utilizar o conhecimento é um evento coletivo e social, pois é através da partilha mútua e da ação coletiva que as pessoas geram e aumentam o conhecimento novo (Chaudhray, 1997, p. 120).

2.2. Critérios de avaliação

Uma das principais implicações relacionadas com a produção popular de conhecimento diz respeito ao controle de qualidade e a credibilidade da pesquisa.

Os critérios tradicionais adotados pelo modo formal de validade interna, validade externa, confiabilidade e objetividade, ligados ao rigor acadêmico, e usados na avaliação da pesquisa positivista, revelam-se impróprios para avaliar a produção do conhecimento em relação a certas áreas de saber, conforme demonstrado por Lincoln e Guba (1986). Deste modo, outros critérios como os de eficiência, utilidade, e, ainda, a contribuição que o trabalho tenha para a solução do problema (Gibbons et al, 1994, p. 18), precisam e podem ser incluídos aos que são ditados como de excelência científica.

Estes critérios asseguram maior segurança ao processo de investigação, dando-lhe, portanto, credibilidade interna:

- envolvimento prolongado;
- observação sistemática;
- triangulação dos dados.

Neste estudo, visto que houve a observação e reflexão sistemática não só das aulas de leitura, mas também da análise dos diários dos alunos, das gravações em áudio dos protocolos e entrevistas com as participantes, tanto na *fase de sondagem* como na *fase final*, em busca das transformações ocorridas, foi possível que se observasse a triangulação dos dados, com o objetivo de diminuir distorções e criar confiança nos resultados e conclusões.

Lincoln e Guba também propõem critérios que permitem a confirmação de credibilidade externa:

- "Debriefing" de um par;
- Confirmação com os membros;
- Observação de casos negativos.

Para obter segurança na categorização dos dados, nas hipóteses e asserções emergentes, durante a análise, contei com a colaboração de outra professora de inglês, também mestranda, que do mesmo modo trabalha com o curso de Letras na universidade, e que se ofereceu para colaborar no decorrer deste estudo, nas reflexões e análise dos dados, contribuindo com visões diferentes daquela da professora-pesquisadora ("debriefing de um par").

Procurei, também, durante o processo de investigação, a confirmação com os membros, ou seja, com outros participantes, a fim de corrigir dados e interpretações ou adicionar asserções e informações a certos depoimentos. A reflexão constante sobre os dados, o questionamento e a comparação, certamente, me levaram à identificação de casos negativos. Para veracidade e confirmabilidade, critérios indicados por Lincoln e Guba (1985), foram utilizados diários, gravações em áudio das entrevistas semi-estruturadas, dos protocolos de pausa e notas de campo.

Quanto a transferibilidade neste estudo, não é prioritária a generalização dos fatos investigados, e muito menos há preocupação com seu comprometimento com uma verdade absoluta. O objetivo final desta pesquisa não foi o de tecer generalizações que pudessem ser comprovadas em outras pesquisas, mas observar o que é único no contexto sócio-histórico onde a pesquisa se realizou, para, na comparação com outros contextos também únicos, chegar a possíveis generalizações que favoreçam a elaboração de teorias voltadas à investigação de cursos de leitura.

unesp

2.3 Os três estágios do estudo

Este estudo foi realizado em três etapas: a fase de sondagem, na qual foi realizado o mapeamento dos dados, visando a responder a primeira e a segunda perguntas desta pesquisa; a segunda fase, que se voltou para o processo de conscientização e prática das EA e de leitura e, finalmente, a fase final, onde o foco da análise centrou-se nas transformações ocorridas com as participantes. A seguir, são apresentados os estágios da pesquisa.

Primeiro estágio: A primeira etapa deste estudo foi denominada "fase de sondagem", a qual consistiu no mapeamento e na análise qualitativa de dados, os quais me possibilitaram obter informações sobre as possíveis estratégias usadas pelas alunas, os modelos mentais de leitura, bem como o interesse e a motivação pelo estudo com as EA. O mapeamento foi feito por meio de protocolos verbais, entrevistas semi-estruturadas, questionários, e pela aplicação do questionário SILL (Strategy Inventory Learning, Oxford, 1990) cujo objetivo foi o de averiguar se o aluno já fazia uso e se era consciente das EA.

Segundo estágio: Neste estágio, foi realizado um trabalho de conscientização de uma taxonomia de onze estratégias, baseada em O'Malley e Chamot (1990), englobando os aspectos: cognitivo, metacognitivo, social e afetivo, que poderiam vir a ser utilizadas pelos alunos durante as aulas de leitura. O objetivo principal do processo de conscientização foi primeiramente o de levar o aluno a conhecer e a refletir sobre os princípios que envolvem o uso das EA, os três tipos de conhecimento (de mundo, sistêmico e textual) que envolvem o engajamento entre o texto e o leitor, os modelos mentais de leitura para, então, descrever, exemplificar e analisar as EA e de monitoração de leitura durante todas as aulas. Deste modo, os alunos tiveram oportunidade de avaliar o valor das EA na prática com os textos em LE, de uma forma crítica e consciente, avaliando as possíveis falhas na leitura, com a finalidade de melhorar o próprio processo.



Terceiro estágio: Neste estágio, foram investigadas as mudanças ocorridas após o processo de conscientização e uso das estratégias levando-se em consideração o nível de conhecimento lingüístico das participantes, bem como os modelos mentais dos alunos, o uso de processos ascendentes e descendentes e fatores sócio-afetivos, como o questionamento e a ansiedade. Nessa etapa, uma nova sessão de protocolo verbal e entrevista semi-estruturada foi realizada com as participantes focais, para que fosse possível avaliar o resultado do trabalho com as estratégias de leitura durante esta pesquisa.

2.4 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma universidade particular do interior paulista, com 18 alunas do 3º ano do curso de Letras, contando com quatro participantes focais. As participantes da pesquisa possuem um nível heterogêneo de conhecimento da língua estrangeira, sendo que o nível de proficiência dos alunos oscila entre o estágio iniciante e o pré-intermediário.

O livro didático usado no 3º ano de Letras é o New Interchange 3, de Jack Richards, o qual possui uma abordagem comunicativa e apresenta várias atividades para serem trabalhadas em grupos e em pares, mesmo na parte da leitura. Entretanto, as atividades trazidas no livro não mencionam o uso de estratégias de leitura e, por outro lado, os alunos não estavam acostumados a trabalhar com textos originais: revistas, jornais, artigos científicos etc. As alunas alegavam que ao trabalhar com textos longos em LE, os quais são usados na disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, "decoravam" as respostas do questionário a ser estudado, e não eram capazes de realizar uma compreensão detalhada, mas, somente conseguiam entender a idéia geral do texto, ficando assim a compreensão prejudicada.

Visto que a professora de língua inglesa destas alunas era a própria pesquisadora, decidiu-se que, das duas aulas semanais de língua inglesa com a duração de 1h35' (19h15'/ 20h50'), iríamos direcionar uma aula para a realização do estudo com as EA, totalizando 16 aulas de 1h35' .

A universidade na qual esta pesquisa foi realizada é considerada a maior da cidade, tanto em número de alunos como em infra-estrutura. O curso de Letras possui a maior parte do corpo docente constituído por Mestres e Doutores. As salas

são amplas, bem estruturadas, oferecendo inclusive laboratórios de áudio, vídeo e computadores.

2.4.1 A escolha dos participantes

A pesquisa envolveu 18 alunas do 3º ano do Curso de Letras do período noturno, tendo quatro participantes focais. Tal curso, com duração de 4 anos, destina-se à formação de professores de inglês e português para atuarem no ensino fundamental e médio.Tomando como base que este estudo leva em consideração a conscientização e o uso das estratégias de aprendizagem em alunos com *maior ou menor conhecimento lingüístico* da língua inglesa, os critérios de escolha dos participantes foram os seguintes:

a) O nível de proficiência lingüística: O nível de proficiência das alunas foi detectado através de dois testes de avaliação, que foram aplicados no decorrer do 1º semestre de 2002. Estes testes acompanham a serie "New Interchange" de três volumes. O nível usado atualmente é o correspondente ao intermediário. Os testes de avaliação que acompanham a série incluem quatro partes: compreensão oral, compreensão escrita, vocabulário e gramática.

b) O critério quantitativo: Dentre as alunas voluntárias, que se dispuseram a participar como *focais*, foram selecionadas duas alunas que não obtiveram média acima de 5,5, durante o 1º semestre, as quais são representadas por **A3 e A4**; e outras duas alunas, as quais as médias foram acima de 7,0, participam deste estudo sendo chamadas de **A1e A2**. Além do critério quantitativo da escolha, também foi levado em consideração o fato de as quatro participantes escolhidas serem alunas interessadas, pontuais e assíduas. Todos as participantes mostraram grande interesse em participar da pesquisa e colaborar com os diários, gravações, entrevistas etc...Segue abaixo a caracterização das quatro participantes focais:

A1: 44 anos, casada, estudou inglês por quatro anos em escola de línguas, tendo terminado o curso básico, mas há dois anos interrompeu o curso por motivos pessoais. Atualmente, o contacto com a língua inglesa restringe-se às aulas na faculdade. Gosta muito de estudar inglês e revelou-se muito entusiasmada em

participar da pesquisa. Nas avaliações bimestrais da faculdade, mostra um bom desempenho, atingindo uma média de acerto superior a 70%. Demonstrou grande interesse pelo estudo, tendo apresentado um índice mínimo de faltas.

A2: 27 anos, solteira, estuda inglês há seis anos em escola de línguas, mas sempre deu preferência para cursos aos sábados, freqüentando apenas uma aula semanal. Trabalha em uma indústria de calçados e não tem muito tempo para se dedicar ao curso. Atualmente, cursa o nível intermediário fora da faculdade. Apresenta um bom rendimento nas avaliações bimestrais, apesar de não ser tão assídua quanto as outras candidatas. Diz gostar muito de inglês e demonstrou-se muito motivada em participar do estudo. Nos testes bimestrais apresenta um desempenho superior a 70%.

A3: 23 anos, solteira, trabalha em um restaurante, estudou inglês por dois anos em escola de idiomas. Por motivos financeiros, interrompeu o curso tão logo ingressou na faculdade. Atualmente, seu contacto com a língua resume-se às aulas na faculdade. Gosta de Inglês, mas diz ter um pouco de dificuldade. Afirma considerar o conhecimento de Inglês essencial para sua profissão e demonstra interesse em participar no estudo das estratégias. O seu desempenho nas provas bimestrais foi abaixo de 60%.

A4: 20 anos, solteira, trabalha em uma creche. Há um ano freqüenta aulas de Inglês em uma escola de idiomas e diz sentir muita dificuldade no aprendizado da língua. A aluna afirma não gostar de inglês e estuda por necessidade. Foi a única informante que disse não ter intenção de ministrar aulas de inglês, dando preferência apenas para a língua portuguesa. Diz também estar interessada no estudo das estratégias para poder aplicar em outras disciplinas. Apresenta um baixo rendimento nos testes bimestrais, não alcançando mais do que 50%.



2.4.2 A prática na sala de aula

Considerando-se que um dos principais objetivos, neste estudo, foi o processo de conscientização, visando a levar o aluno a adquirir autonomia para regular a sua compreensão na leitura, vale mencionar em que bases este processo foi estruturado na prática da aula de leitura. Neste espaço, faço uso das palavras de Brunner (1990) quando ressalva que os professores devem se preocupar em enfocar não apenas o conteúdo da aprendizagem, mas também os processos, pois para serem auto-suficientes, os alunos precisam saber como aprender. Para Oxford (1986), a maioria dos professores não tem consciência de como ocorre o processo de aprendizagem e do valor das estratégias na prática da LE. A autora ainda pontua, que os próprios professores deveriam passar por um processo de conscientização do valor e do uso das EA.

Segundo Nunan (1992, p. 231) a pesquisa-ação em sala de aula caracteriza-se como sendo aquela em que se procura observar e refletir sobre os próprios sentimentos, motivos, processos e estados mentais, buscando investigar a maneira como estes processos e estados determinam ou influenciam o comportamento.

À luz dessa reflexão, percebo que a pesquisa intervencionista está diretamente ligada à pesquisa ação, pois requer o auto-exame, a reflexão crítica do professor e dos participantes sobre a ação (Nunan, 1992, p. 17; Moita Lopes, l996: p. 187), com o objetivo de entender a prática e transformá-la de acordo com as necessidades e expectativas dos alunos e objetivos a serem alcançados (Moita Lopes e Freire, 1998, p. 148).

Certamente, pode-se dizer que o aluno e o professor são as fontes principais de informações no contexto de pesquisa em sala de aula. 0 principal instrumento é a observação sistemática pelo professor; observação de si mesmo e do aluno de modo reflexivo e consciente, no que se refere à realização das tarefas, a atitude participativa e colaborativa tanto do professor quanto do aluno. Nesta pesquisa, procurou-se interpretar, entender, questionar os fatos e a rotina cotidiana ao longo do semestre.

Ao longo deste estudo, foram partilhados com os alunos os dados dos diários, das observações, enfim, procurando levá-los a refletir, a questionar e a dialogar, para finalmente discutir suas opções, o por quê e o para quê de suas decisões



quanto as atividades propostas, os procedimentos na construção do sentido e as dificuldades encontradas.

A auto-reflexão foi ponto crucial ao longo da pesquisa para que a pesquisadora pudesse investigar os processos mentais e como se dá a aprendizagem do aluno, de modo que os processos observacionais e interpretativos que delinearam este trabalho pudessem realimentar cada ação tomada.

2.4.3 Conscientização das estratégias de aprendizagem

O processo de conscientização de estratégias, neste estudo envolveu passos importantes para o resultado desta pesquisa, os quais baseiam-se em Brown et al., 1983):

A - Apresentação explícita dos propósitos: O objetivo deste estudo foi desenvolver no aluno a consciência do processo de aprendizagem e compreensão na leitura em LE. Para tanto, os alunos foram conscientizados de que é preciso que se tenha consciência das dificuldades enfrentadas durante o processo de leitura, tanto no nível de leitura, do conteúdo do texto, quanto no nível lingüístico. Tal tarefa envolveu conhecer tanto as estratégias de monitoração da leitura como as estratégias de aprendizagem, para que pudessem, assim, usá-las para resolver os problemas durante a leitura. A ênfase esteve em aprender a aprender. Este tipo de conscientização parece ser mais eficiente, pois os alunos usam as estratégias aprendidas de forma mais eficiente e conseguem transportá-las para outras situações.

B- Conteúdo do processo de conscientização: O conteúdo do processo de conscientização foi determinado pelas necessidades dos alunos e, ao mesmo tempo, apoiou-se no esquema classificatório proposto por O'Malley e Chamot (1990). Tais estratégias, classificadas como: metacognitivas, cognitivas, sociais e afetivas, foram definidas, explicadas, exemplificadas e praticadas durante todas as aulas. Para Chamot e Rubin (1994: p.108,109), os alunos devem ser conscientizados de porque e quando devem usar as estratégias. Alunos que não refletem sobre a sua aprendizagem, provavelmente, não

utilizam seu repertório de estratégias e nem mesmo percebem a necessidade de uso dessas estratégias (Wenden, 1987).

C- Integração: O processo de conscientização neste estudo visou a uma habilidade lingüística em particular: a leitura. O processo de conscientização estruturou-se em uma seqüência de atividades de leitura, com o objetivo de fazer os alunos adquirirem uma consciência metacognitiva sobre as estratégias de aprendizagem, para que possam não apenas identificar os problemas durante a leitura, mas, acima de tudo, avaliar a natureza destes problemas e fazer uso das estratégias, adequadas, para superar as dificuldades.

D- Avaliação: As transformações obtidas após o processo de conscientização e uso das estratégias de aprendizagem revelaram uma melhora significativa no modo como estes alunos passaram a processar a informação durante a leitura. A consciência metacognitiva sobre o processo de aprendizagem e o processo de leitura influenciou os alunos para que houvesse um aumento na variedade de estratégias utilizadas para resolver os conflitos, o que levou ao nível das idéias principais do texto.

Em resumo, os objetivos principais do processo de conscientização oferecido aos alunos foram:

1- Criar oportunidades em sala de aula para que o aluno entenda e reflita sobre o conceito de "estratégia" e passe a se auto-avaliar para que possa perceber quais estratégias eles possam vir a utilizar, considerando o seu estilo de leitura e de processamento da informação.

2- Informar aos alunos o valor das estratégias as quais eles foram conscientizados a usar e, principalmente, fazê-los experimentar como, quando e porquê usá-las.

3- Conscientizar os alunos sobre a natureza das estratégias cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas, bem como criar atividades que permitam aos alunos refletir sobre o uso de cada uma delas durante a leitura.

4- Levar o aluno a identificar, avaliar e resolver os problemas de compreensão no texto, para que venha a atingir níveis mais detalhados de compreensão.

5- Reconhecer o processo de aprendizagem e adquirir autonomia para dar continuidade a este processo.

2.4.4 O material usado nas aulas de leitura

Embora o material usado neste estudo não seja o foco central deste trabalho, faz-se necessário esclarecer os critérios que orientaram a sua escolha. Buscou-se um material que refletisse os objetivos que se almejava atingir em relação à conscientização das EA e de monitoração de leitura. Para tanto, foram selecionados três livros que corresponderam às metas deste estudo. O primeiro, The Heinneman TOEFL Preparation Course (M.Kathleen; Carolyn Duffy, 1996), trabalha as quatro habilidades lingüísticas separadamente. Foram utilizadas, todavia, somente as seções que enfocam as estratégias de monitoração e compreensão de leitura, bem como as de vocabulário. Embora as estratégias de compreensão e de vocabulário estejam apresentadas em seções separadas no livro, pode-se dizer que foram trabalhadas de modo simultâneo, pois as cópias eram fotocopiadas, sempre objetivando atingir as estratégias de compreensão e monitoração, bem como as de vocabulário. Estas seções trazem explicações claras sobre o uso e a importância de se usar cada estratégia. As explicações quanto à parte teórica e prática eram dadas, sempre que necessário, na LM.

Ao longo da fase de conscientização, também foram incluídos textos de revistas (Newsweek, Time), artigos de interesse das alunas, e algumas seções de apoio do livro: Para Ler em Inglês: Desenvolvimento da Habilidade de Leitura (Oliveira, N.A., 2000). O terceiro livro selecionado está diretamente ligado com a conscientização e uso das estratégias de aprendizagem e de leitura - TAPESTRY / READING 2 - Low Intermediate. Deste livro foram selecionados alguns textos, os quais eram acompanhados pelo trabalho de conscientização das EA. É interessante citar que este estudo foi realizado durante 16 aulas de 1h35', no segundo semestre de 2002.

Nas cinco últimas aulas, foi pedido às informantes focais que preenchessem a ficha de estratégias de leitura (v. anexo 25) após a leitura de textos em sala de aula e em casa. No total, as alunas trabalharam dez textos com a ficha de leitura.

O material trabalhado possibilitou que as alunas passassem a desenvolver a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

que estavam sendo desenvolvidas. Como já foi dito, existem certas estratégias de leitura e de vocabulário que parecem óbvias ou naturais e, muitas vezes o são, mas na língua materna. Na língua inglesa, é preciso que elas sejam abordadas de maneira explícita para que principalmente os alunos com maior dificuldade se convençam de que elas funcionam e se sintam seguros para usá-las. Neste estudo, além de saber racionalmente o porquê do uso de determinada estratégia ou atividade, as alunas eram informadas de como usá-la para resolver os seus problemas na leitura.

É importante salientar que juntamente com a parte prática, trabalhou-se a parte teórica, por meio de cópias trazidas pela pesquisadora à sala de aula, explorando autores tais como: Oxford (1986), Brown (1993), PCNs (1998), O Malley et al. 1985b: 582-584), etc. Estas cópias eram distribuídas aos grupos, para reflexão e discussão. Em algumas aulas, estas cópias eram transformadas em transparências, que eram usadas pelas alunas, primeiramente em pequenos grupos e após, para apresentações feitas pelas próprias alunas, fazendo uso do projetor e promovendo discussões envolvendo toda sala. Estas discussões e reflexões envolviam temas como: modelos mentais de leitura, conhecimento de mundo, sistêmico e textual, níveis de leitura, estratégias de aprendizagem, processos mentais ascendentes e descendentes na leitura, bem como a prática do ensino da LE. As atividades que envolviam a prática das EA, enfocaram os seguintes pontos:

A- Estratégias de leitura : As estratégias de leitura foram enfatizadas e praticadas durante toda a pesquisa, conscientizando as alunas que estas estratégias podem auxiliar o leitor a construir o sentido do texto a partir de expectativas, como: tema, tipo de texto, marcas lingüísticas de organização textual e ainda, dedução do sentido de palavras desconhecidas a partir do sentido geral do texto.

Na tentativa de promover a ativação do conhecimento prévio, de modo que o aluno relacionasse a informação nova ao seu conhecimento anterior, eram feitas algumas discussões envolvendo o tema do texto, por meio de gravuras e perguntas instigantes. As demais perguntas sobre o texto eram feitas após esta atividade de "predição do tema", sempre partindo da idéia geral do texto, para então, trabalharmos os parágrafos, idéias centrais e secundárias, até atingirmos o nível

local, envolvendo o trabalho com a estrutura do discurso. A seguir alguns exemplos das estratégias de compreensão:

- Ativação do Conhecimento Prévio
- Predição, Inferência
- Uso de Informação não verbal
- Skimming: Leitura para compreensão do assunto do texto
- Scanning: Leitura para compreensão dos detalhes específicos no texto
- Uso de cognatos
- Uso das Palavras-Chave
- Compreensão das Idéias Principais
- Compreensão Detalhada dos parágrafos do texto
- Comparação entre diferentes tipos de texto
- Uso do marcador do texto
- Anotação das idéias Principais
- Resumos – mentais- orais – escritos

B- O uso de estratégias de vocabulário

O trabalho com o vocabulário objetiva a aquisição, retenção, reconhecimento e aumento da quantidade de palavras de conteúdo. Este trabalho foi feito através de uma conscientização e uso das estratégias de vocabulário, como por exemplo : levar o aluno a observar se a palavra tem sufixo ou prefixos, se é parecida com o português, ou se é possível deduzir o sentido da mesma pelo contexto, sufixos que formam substantivos, adjetivos, reconhecimento de palavras repetidas, palavras chave para a compreensão, entender a relação que há entre as palavras pela gradação, similaridade, oposição e uso adequado do vocabulário.

C) O uso da gramática na leitura

A estrutura da língua constitui um dos aspectos que fazem parte da aprendizagem da mesma. Portanto, o trabalho com as estruturas da língua é um meio para que se possa atingir um objetivo e não um objetivo em si mesmo. Logo, o

conhecimento de algumas estruturas essenciais da língua pode facilitar a reconstrução do texto, visto que é justamente a interação entre os três tipos de conhecimento: de mundo, sistêmico e textual que nos levam a construir o significado do texto (PCNs, 1998).

A gramática foi focalizada a partir dos textos trabalhados, explorando dificuldades as quais haviam sido notadas na leitura das alunas, na fase de sondagem bem como nos testes feitos no 1º semestre de 2002. Optou-se por trabalhar com os verbos regulares e irregulares, tempos verbais, presente simples, passado simples, futuro simples, condicional, voz passiva, pronomes, grupos nominais, grau dos adjetivos, elementos de coesão na frase, sendo que os exercícios priorizavam uma abordagem reflexiva, na qual o aluno era levado a dirigir sua atenção à forma, à função e ao significado durante a leitura, e a elaborar hipóteses explicativas para o que observavam. É possível exemplificar este aspecto pelo uso de alguns tempos verbais na língua inglesa, que são motivo de dúvida para o aluno, como por exemplo a diferença entre - *simple past / present perfect, present simple / present continuous, passive voice.* Na verdade, sabemos que o trabalho envolvendo explicações claras e objetivas quanto à estrutura da língua inglesa, é essencial para que o aluno possa internalizar o conhecimento das novas estruturas gramaticais da LE e. passe a identificar e a resolver seus problemas na leitura.

D) Os níveis de leitura

Neste estudo, o aluno foi conscientizado sobre os quatro níveis de leitura, os quais eram trabalhados durante todas as aulas.

- **Ativação do conhecimento prévio** – Predição (observar título, subtítulo, ilustrações, sinais gráficos, marcas tipográficas, discussão sobre o tema anterior à leitura, levantamento de hipóteses, questionamentos, discussão com o grupo).

- **Leitura para compreensão da idéia geral** – Orientava-se os alunos para fazerem uma leitura rápida focalizando a atenção na primeira e última frase de cada parágrafo, levantarem as palavras repetidas, as palavras chave, nomes, datas significativas, relações entre as idéias e organização no texto.

- **Leitura para compreensão das idéias principais** – Era proposto às alunas que após terem feito a leitura rápida, levantado os questionamentos sobre os principais pontos do texto, voltassem novamente, fazendo uma leitura cuidadosa, procurando por informações implícitas e explícitas, idéias relevantes ou não, bem como o propósito do autor, atitude, e ponto de vista sobre o tópico. Neste nível, esperava-se que as alunas estabelecessem as relações entre os pontos principais de informação.
- **Leitura em detalhes** - Na leitura em detalhes as alunas deveriam apresentar conhecimento específico tanto da parte sistêmica, textual, como de conteúdo do texto. As alunas deveriam ser capazes de resolver os problemas de compreensão tanto por meio de estratégias locais como globais, articulando, assim, os processos interacionalmente. Neste nível, esperava-se que as alunas fossem capazes de ler praticamente todas as construções encontradas no texto, principalmente aquelas de difícil compreensão, como é o caso das frases nominais complexas e os diferentes *tipos de uso* dos tempos verbais na LE. Podemos exemplificar este ponto com o uso do «will» que pode expressar futuro, determinação, certeza, ordem ou um fato. Neste nível o leitor não apenas identifica ««will» como futuro como é consciente das diferentes possibilidades de uso que ele pode ocupar no texto.

2.4.5 Organização das atividades desenvolvidas

Após a fase de sondagem, deu-se início à fase de conscientização, onde houve apresentação e discussão dos resultados da fase de sondagem, bem como discussão de conceitos importantes, os quais eram desconhecidos pelas alunas, como: conhecimento de mundo, textual, sistêmico, estratégias de aprendizagem e de monitoração, níveis de leitura, conhecimento cognitivo e metacognitivo, modelos mentais de leitura, etc.Estes conceitos foram aos poucos transportados para as atividades e as alunas puderam, então, percebê-los e testá-los na prática. As necessidades individuais, os modelos mentais, o uso dos processos ascendentes e descendentes, foram também sondados pelas próprias alunas, pois deste modo, criou-se oportunidade para as alunas refletirem sobre quais estratégias deveriam usar. As atividades trabalhadas eram organizadas, de modo que fossem explorados os seguintes itens:



a- pelo menos um nível de leitura (leitura para a compreensão da idéia geral, leitura para compreensão dos pontos principais, leitura para a compreensão de detalhes)
b- estratégias de leitura (fazendo uso de revisão das anteriores)
c- estratégias de vocabulário (fazendo uso de revisão)
d- estratégias que trabalhassem a estrutura da LE (fazendo uso de revisão)

2.5 Instrumentos de coleta

Segundo Van Lier (1986), a pesquisa intervencionista e a etnografia da sala de aula, identificam-se em sua natureza exploratória, colaborativa, e em considerar a visão dos participantes, já que ambas são realizadas em busca do que melhor acontece no contexto de investigação, a ver como os eventos são organizados e o que significam para os participantes. Considerando-se a relevância de compreender melhor o que acontece no contexto a ser investigado, optou-se por utilizar diversos instrumentos de coleta comuns a esse tipo de pesquisa, tais como: entrevistas semi-estruturadas, diários, reflexões, sessões de protocolo, questionários, os quais revelaram a percepção do aluno em relação ao seu nível de motivação e autonomia, aos estilos de leitura, à conscientização das estratégias que colaboraram para a construção do significado do texto, bem como os bloqueios que o impediam de chegar à uma compreensão detalhada. A seguir, passo a refletir sobre cada um destes instrumentos.

2.5.1 Diário reflexivo do aluno

O diário do aluno foi uma fonte de dados que certamente iluminou as respostas que procurei obter com relação a procedimentos e estratégias que fundamentam o aprendizado da leitura em LE, conscientização e autonomia. Através do diário, foi possível conhecer a percepção dos alunos quanto:

- à natureza da leitura e da aprendizagem;
- à construção do significado através das estratégias de leitura,
- à conscientização dos conhecimentos de mundo, textual e sistêmico;
- ao nível de motivação, autonomia e satisfação das alunas.

Como afirma McDonough (1994, p. 58), o diário do aluno é um instrumento de pesquisa valioso por revelar estilos e estratégias de aprendizagem e a visão dos alunos sobre a sala de aula. Pretendi com este tipo de instrumento encorajar o aluno a pensar, a atingir conclusões próprias e a sentirem-se ativos na construção do processo de aprendizagem.

As alunas foram orientadas a escrever logo após o término das atividades em sala de aula. Foi explicado que os diários seriam usados como instrumentos de pesquisa, e não como recursos didáticos. A extensão dos diários era livre, e deveriam ser entregues à pesquisadora, uma vez por semana. Assim, teria condições de acompanhar as contribuições e avaliar constantemente o instrumento de coleta de dados.

2.5.2 Questionários

Foi aplicado um questionário de sondagem às participantes, pelo qual foi possível ter acesso a informações gerais e preliminares sobre as alunas, sua área de trabalho, experiência prévia com a língua inglesa, necessidades e expectativas. Além desse questionário, foi aplicado um inventário chamado Strategy Inventory for Language Learning – SILL (Oxford, 1986), destinado a diagnosticar as estratégias usadas pelas alunas, as dificuldades no aprendizado da LE, assim como mostrar aos alunos como podem melhorar o uso dessas estratégias, além de levar o aluno a perceber os seus pontos fortes e fracos no aprendizado da língua. O SILL avalia a freqüência com que o aluno usa uma variedade de diferentes tipos de estratégias de

aprendizagem. Sua escala é graduada em cinco pontos, sendo um extremo «nunca ou quase nunca » e o outro « sempre ou quase sempre».

Além do SILL, mais dois questionários foram aplicados na *fase de sondagem*: um com o objetivo de avaliar o grau de motivação e interesse dos alunos e o outro para sondar os modelos mentais de leitura, o tipo de dificuldade e a solução dada pelos alunos a estes problemas. Na *fase final*, as alunas responderam a um questionário de auto-avaliação, o qual buscou coletar as percepções e reflexões sobre as transformações ocorridas na fase final. Os questionários usados encontram-se na seção de Anexos.

2.5.3 Entrevistas semi-estruturadas

Descobrir a visão dos participantes é de extrema importância como recurso para se chegar às respostas das questões investigadas em pesquisas de cunho socio-antropológico (Van Lier, 1988; Bruner, 1990, Mc Donough e Mc Donough, 1997). De acordo com Nunan (1992), acredito que as entrevistas semi-estruturadas oferecem vantagens sobre aquelas de caráter formal, na medida em que possibilitam ao entrevistado exercer um maior grau de controle quanto à direção tomada na entrevista, e proporcionam ao entrevistador maior flexibilidade, já que tendem a ser mais abertas, permitindo um maior grau de informalidade e naturalidade de expressão. Burns (1990) ressalta que este tipo de entrevista ainda tem a vantagem de permitir o surgimento de temas e tópicos, os quais podem não ter sido previstos no início da investigação.

Neste estudo, como fonte de coleta de dados na fase de sondagem, também foram usadas entrevistas de caráter semi-estruturado, as quais tiveram por objetivo obter informações sobre os modelos mentais implícitos dos leitores em relação ao processo de leitura, as concepções sobre o bom leitor, as estratégias utilizadas durante a leitura, bem como as percepções e o tratamento dado pelas participantes, aos problemas que surgiam ao processar a informação. As entrevistas semi-estruturadas também foram valiosas para conhecer a opinião das alunas sobre o que elas consideram mais complexo na leitura em LE: o conhecimento textual, o conhecimento sistêmico e/ou o conhecimento de mundo.

As entrevistas semi-estruturadas e os protocolos verbais realizados com as quatro informantes na fase final foram conduzidos durante a primeira semana de

dezembro 2002. O propósito destas entrevistas e dos protocolos foi levantar dados que possibilitassem responder à 3ª pergunta de pesquisa, a qual questiona sobre as transformações ocorridas na prática da leitura em LE, após a conscientização e o uso das EA.

As entrevistas foram realizadas em L1 para evitar que o conhecimento limitado de inglês das alunas as impedissem de indicar suas opiniões de maneira explícita e completa, tendo assim oportunidade de participar de discussões que envolvessem suas próprias experiências em EA (Chamot, 1987). As entrevistas ocorreram na fase de sondagem e na fase final deste estudo. Cada entrevista durou aproximadamente 20 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas pela professora-pesquisadora (PP). A análise destas entrevistas encontra-se no próximo capítulo.

2.5.4 Gravações em áudio

Ainda com o intuito de descobrir a visão dos participantes, fez-se uso, neste estudo, de gravações em áudio nas seguintes situações:

- Durante as aulas de leitura, com o objetivo de conscientizar o aluno das estratégias de aprendizagem e de como fazer uso delas durante a leitura;
- Nas seções de protocolo de pausa, com o objetivo de investigar as estratégias usadas e os possíveis problemas que ocorrem durante a leitura;
- Nas entrevistas semi-estruturadas.

2.5.5 Os protocolos verbais

Por muitos anos os psicólogos têm debatido os méritos de dados de relato verbal como um instrumento de pesquisa. Uma objeção ao uso de relatos verbais está na pressuposição de que muito da aprendizagem de língua ocorre no nível inconsciente e é, portanto, inacessível a sondagens. Selinger (1983a) vê relatos verbais no máximo como fonte de informação a respeito da maneira como os alunos usam aquilo que eles aprenderam, e não como um meio de descrever os sistemas responsáveis pelo desempenho de interlíngua. Na obtenção de informação sobre as estratégias de aprendizagem de línguas, os pesquisadores têm utilizado três



categorias básicas de relatos verbais: « auto-relato», «auto-observação » e « auto-revelação».

O *auto-relato* se refere a descrições sobre o comportamento do aluno. Essas declarações são geralmente decorrentes de crenças ou conceitos que os alunos têm sobre o modo como aprendem línguas, e não são geralmente baseadas na observação de um evento específico. Já a *auto-observação* diz respeito ao exame de um comportamento de língua, ou no momento de sua ocorrência ou enquanto a informação ainda está na memória a curto prazo, isto é, introspectivamente, ou depois do evento, isto é retrospectivamente. O termo *auto-revelação* está relacionado aos relatos que não são nem descrições de comportamentos gerais, nem baseadas no exame de comportamentos específicos. A auto-revelação consiste no desvelamento de processos de pensamento enquanto se presta atenção à informação com a qual se está interagindo.

Este estudo teve como principal instrumento de elicitação de dados a técnica denominada «pensar alto» ou «protocolo verbal», o qual foi utilizado tanto na fase de sondagem como na fase final. O uso deste instrumento teve como principal objetivo investigar os processos mentais que ocorrem durante a leitura, momento em que o informante é requisitado a verbalizar seus pensamentos sem que lhe seja imposto qualquer tipo de controle.Tal técnica foi muito valiosa, pois possibilitou que as reações dos leitores fossem captadas durante o processo. Além disso, com os dados obtidos nos protocolos, foi possível confrontá-los com outras informações levantadas por outros instrumentos de pesquisa, como por exemplo, entrevistas semi-estruturadas e questionários.

Visto que o uso dos protocolos trata de uma atividade desconhecida pelas participantes focais, foi necessário incluir uma fase de treinamento, a fim de familiarizá-las com a técnica do protocolo verbal (Cavalcanti, 1989). Para este treinamento, foram utilizados textos diferentes daqueles selecionados, para a real coleta de dados. Foi solicitado as alunas que lessem o texto e mencionassem em voz alta qualquer interrupção durante a leitura, verbalizando todos os pensamentos que lhes viessem à mente durante a atividade. Após o término da leitura, a pesquisadora requisitou às informantes que fizessem um relato do que haviam entendido do texto. Procurou-se obter, por meio do relato oral, uma visão do nível de compreensão dos textos lidos, bem como verificar as estratégias utilizadas durante os protocolos.



Os protocolos, como já dito, ocorreram em dois momentos deste estudo: na *fase de sondagem* e *na fase final*, após a conscientização das estratégias, com o objetivo de conhecer as transformações ocorridas na leitura das quatro informantes focais. As sessões foram realizadas em português, com exceção dos momentos em que as participantes verbalizavam trecho ou palavras do texto em inglês.

Os textos utilizados para a elaboração dos protocolos foram selecionados levando-se em consideração a autenticidade, ou seja, textos não simplificados para o ensino-aprendizagem de LE, e desafiadores, que possam ser. considerados relativamente difíceis pelos informantes. Ericsson e Simon (1984) argumentam que a instrução de «pensar alto» a partir de um texto que não apresenta qualquer desafio aos leitores, não leva a uma visualização dos esforços ocorridos para a construção do significado do texto.

Outro ponto relevante na escolha dos textos é que os mesmos abordassem assuntos com os quais as leitoras já estivessem familiarizadas, na expectativa de promover a ativação dos esquemas das alunas. Os esquemas relacionam-se ao conhecimento esquemático (níveis de conteúdo do texto e de conhecimento das rotinas de interação lingüística), que são aspectos que podem ajudar o aluno a interagir de maneira mais efetiva com o texto (Moita Lopes, 1996).

O texto usado na fase de sondagem foi extraído da revista Newsweek, abril 2002 - *American Cardinals Flock to Rome, o* qual aborda o escândalo sexual na igreja, assunto muito comentado em sala de aula. Os outros dois textos usados na fase final referem-se à área de estudos das participantes, isto é, o ensino-aprendizagem de LE/L2, a saber: *«Exploring Teacher's Beliefs»* e *«Teacher Decision Making»,* os quais foram extraídos do livro «*Reflective Teaching*» de Richards e Lockhart (1994). Os textos traziam um sinal no ponto em que as leitoras deveriam finalizar a leitura, pois os mesmos não foram lidos em toda a sua extensão, sendo que a parte a ser lida continha um total aproximado de 250 a 300 palavras.

Durante a leitura e elaboração dos protocolos, realizados individualmente, procurei permanecer em silêncio, interferindo apenas quando as pausa eram muito longas, por meio de perguntas como: «Nenhum problema até agora? O que você está pensando? Onde você está?».

Vale ressaltar que a leitura dos textos foi feita na sala do laboratório, sem interrupções externas, e fora do horário de aula. As sessões ocorreram individualmente, sendo que a leitura dos dois últimos textos foi feita na mesma

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

sessão. A duração das sessões variou bastante, uma vez que não foram impostas restrições de tempo para sua realização. Em média, a duração foi de 20 a 25 minutos. Assim como nas entrevistas, todas as verbalizações ocorridas durante os protocolos foram gravadas em áudio e, em seguida, transcritas para análise.

2.5.6 A ficha de estratégias de leitura

A ficha de estratégias de leitura teve como objetivo principal, colher dados que possibilitassem conhecer como ocorrem as mudanças na leitura do aluno durante o processo de conscientização. Na verdade, elas possibilitaram que fosse possível conhecer quais estratégias o aluno usa no momento da leitura e quais são as que mais lhe ajudam a resolver os problemas de compreensão. A ficha de leitura era composta pelas estratégias de leitura e por dez textos, sendo preenchida pelas quatro alunas focais durante as cinco últimas aulas.

2.6. Elaboração e conscientização de uma taxonomia de estratégias

Após a fase de sondagem deste estudo, com base nas informações que os dados me revelaram, foi elaborada uma taxonomia baseada em O'Malley e Chamot (1990), com um número determinado de estratégias de compreensão escrita. As definições e os exemplos, os quais caracterizavam o uso de cada uma destas estratégias, eram apresentados às alunas durante todas as aulas. A utilização das estratégias no momento da leitura, pelas participantes, ocorria de acordo com as necessidades individuais de cada aluna. Esta taxonomia era composta por onze estratégias, as quais envolviam estratégias cognitivas, metacognitivas e sócio-afetivas, tendo sido apresentada às alunas na fase de conscientização e uso das EA e de monitoração de leitura, com explicações claras e objetivas quanto à importância e o uso destas estratégias. Os passos seguidos na conscientização das estratégias, foram baseados em O'Malley e Chamot (1990), citados neste capítulo, na seção 2.4.3.



2.7 Procedimentos de análise dos dados

As entrevistas semi-estruturadas e os protocolos de pausa constituíram os dados primários (DP) da *fase de sondagem*, sendo os questionários classificados neste estudo como os dados comprobatórios (DC). Por meio das entrevistas e protocolos verbais foi possível conhecer os modelos mentais de cada participante, suas dificuldades e atitude no momento da leitura. As entrevistas foram transcritas, os questionários e testes tabulados, e as palavras chave foram retiradas das entrevistas. O questionário de motivação contribuiu para a visualização dos interesses e necessidades de cada informante.

Para que fosse possível investigar os processos mentais de cada informante, foi feita uma análise qualitativa dos dados referentes aos protocolos verbais por meio de sucessivas leituras das transcrições dos protocolos, com a intenção de identificar as estratégias empregadas durante a leitura. Após a identificação das estratégias empregadas nos protocolos, foi feita uma categorização destas estratégias, seguindo uma adaptação do esquema classificatório proposto nos estudos de O'Malley e Chamot (1990). Os dados obtidos nos questionários (DC) estabeleceram as inter-relações existentes entre os dados considerados primários (DP) os quais foram identificados nas entrevistas e protocolos verbais. Respostas para a primeira e a segunda perguntas de pesquisa foram reveladas pela análise dos dados logo após a fase de sondagem.

As observações em sala de aula originaram muito pouca informação sobre as possíveis EA usadas pelos alunos. Este aspecto vem confirmar os achados de Cohen e Aphek (1981) e Rubin (1981). Rubin relata que as observações em sala de aula, voltadas para a investigação dos processos mentais, não são consideradas produtivas, visto que os professores se empenham em obter respostas corretas e não se preocupam em observar o processo pelo qual os alunos chegam às respostas. As pesquisas de Cohen e Aphek (op.cit.) tiveram um maior número de informações por meio das entrevistas individuais. No caso deste estudo, pode-se dizer que a entrevista semi-estruturada foi um valioso instrumento de coleta, pois possibilitou a visualização de um grande número de informações relevantes às estratégias de aprendizagem.

Após a fase de sondagem, pôde ser definido o programa de conscientização e prática das EA, pois já haviam sido definidas as reais necessidades das alunas.



Durante o segundo estágio,as alunas tiveram contacto tanto com a parte teórica que envolve o trabalho com as EA quanto com a parte prática. Nesta fase, as alunas fizeram uso da ficha de leitura durante as aulas e em casa. Esta ficha continha uma taxonomia de estratégias de compreensão escrita (O'Malley e Chamot, 1990), as quais eram trabalhadas com exemplos práticos e definições teóricas, buscando permitir às alunas um melhor entendimento. Após o término das atividades, nos minutos finais das aulas, as alunas faziam uso dos diários que eram entregues à PP.

Na *fase final* deste estudo, foram usados como instrumentos de coleta os protocolos verbais, as entrevistas semi-estruturadas e os relatórios de auto-avaliação, os quais envolviam perguntas abertas, pelas quais as participantes podiam expressar livremente suas opiniões. Assim como na fase de sondagem, os dados obtidos foram classificados como Dados Primários / DP e Dados Comprobatórios / DC. Os protocolos verbais e as entrevistas semi-estruturadas foram considerados DP e os dados obtidos no relatório final de avaliação, bem como os diários, foram considerados DC. As transformações detectadas foram analisadas separadamente sob a realidade de cada participante, após a transcrição das fitas e sucessivas leituras. Tal procedimento teve como objetivo maior traçar um paralelo entre as estratégias usadas durante a fase de sondagem e após a fase de conscientização e prática das estratégias, na fase final.

No primeiro momento, preocupei-me apenas em mapear as estratégias citadas pelas informantes nas entrevistas e classificá-las quanto à sua natureza: cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas, e quanto aos processos: ascendentes ou descendentes.

No segundo momento, após levantar e classificar as estratégias citadas pelas quatro informantes na entrevista semi-estruturada, passei a analisar as transformações levantadas pelas informantes, por meio de leitura cuidadosa e criteriosa das respostas obtidas.

No terceiro momento, dei atenção especial às transformações ocorridas no contexto das aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa e Literatura Americana, na leitura com os textos acadêmicos. Ao analisar os comentários das alunas quanto às transformações ocorridas, procurei observar se as principais estratégias que puderam ser observadas na entrevista semi-estruturada e no protocolo verbal eram também recorrentes nestas repostas.



Vale dizer que todos os dados provenientes das entrevistas e protocolos verbais foram sistematizados após sucessivas leituras a fim de perceber o maior número possível de informações relevantes a esta pesquisa. Os dados do primeiro estágio foram comparados com os dados do terceiro, em função de se poder comprovar os resultado da conscientização feita com os alunos quanto às EA e se houve modificação no processo de compreensão, durante a leitura, após o final deste trabalho.

O capítulo a seguir traz a análise dos dados e a discussão dos resultados das fases de sondagem e da fase final deste estudo.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo foi dividido em duas partes, expondo primeiramente os dados da *fase de son*dagem, as reflexões sobre a fase de conscientização e, a seguir, inicia-se a análise da *fase final*, a qual enfoca as transformações ocorridas após a fase de conscientização.

3.1 Fase de sondagem

A seguir apresentarei a análise dos dados da *fase de sondagem* desta pesquisa. As entrevistas semi-estruturadas e os protocolos de pausa, constituíram os dados primários desta fase de sondagem, sendo os questionários classificados, neste estudo, como os dados comprobatórios.

O objetivo da análise da fase de sondagem foi o de responder às duas primeiras perguntas desta pesquisa: a- *Que modelos mentais implícitos os alunos têm sobre leitura? b- Estes modelos mentais usados pelos alunos identificam-se com suas ações ao ler um texto?*

3.1.1 Análise dos questionários, entrevistas semiestruturadas e protocolos

Neste 1º momento, analisarei o grupo como um todo e, ao mesmo tempo, compararei a opinião das quatro informantes focais em relação ao grupo, com o objetivo de evidenciar o uso das estratégias durante a leitura. Ao analisar os dados das informantes focais, farei uso não só dos questionários como também dos dados primários encontrados nos protocolos verbais e entrevistas semi-estruturadas. Os gráficos abaixo tiveram como objetivo facilitar a visualização dos modelos mentais implícitos das alunas, bem como das percepções e do tratamento dado aos problemas que ocorrem no momento da leitura. As informações contidas nos gráficos são provenientes das respostas dadas ao questionário de sondagem nº.2, anexo 4.

a) O conceito de leitura

Ao levantar as categorias na questão sobre o que é leitura pude perceber que houve uma grande diversidade de opiniões sobre este conceito, não havendo tendência de privilegiar determinada categoria em particular: Observa-se este aspecto a seguir.

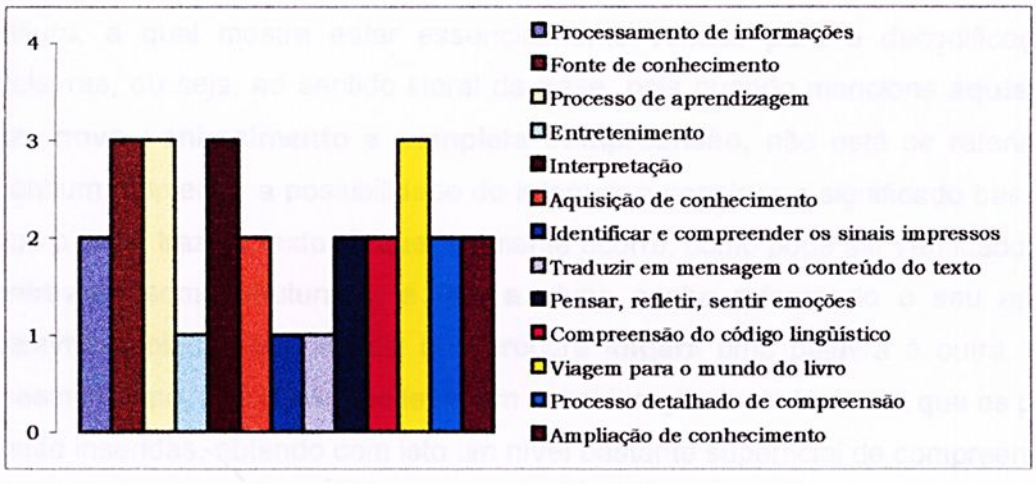


Gráfico 1 – Visualização dos conceitos de leitura

Das 13 categorias levantadas entre os 16 alunos entrevistados, as que apresentaram maior número de recorrência nas respostas foi a leitura como **«fonte de conhecimento», «processo de aprendizagem», «interpretação» e «viagem para o mundo do livro»**, representando cada categoria um total de 19%, totalizando, assim, 75% da opinião dos 16 alunos entrevistados. Quanto ao posicionamento das informantes A1 e A2, temos a seguinte visão:

> A2 : « ...leitura para mim é uma viagem, saio completamente do meu mundo para me integrar ao mundo do livro..».

É curioso perceber que a informante A2 não considera leitura como um processo interacional, no qual o leitor, ativa seu conhecimento de mundo, sistêmico e textual para se integrar ao que o texto traz e construir, ou seja, o significado do texto. Nota-se que, para a informante A2, o texto em si é absoluto, não havendo interação entre os processos ascendentes e descendentes. Quando ela afirma: **saio completamente do meu mundo,** deixa bem claro a opção de privilegiar somente a

idéia do autor, deixando transparecer esta visão em sua preocupação excessiva de decifrar o significado de todas as palavras que desconhece.

Quanto à informante A1, esta se posiciona da seguinte forma:«leitura é a interpretação de um texto de maneira correta, ou seja, completa compreensão do que está sendo lido e com finalidade de aquisição de um novo conhecimento».

O que observo na informante A1, é que embora ela faça menção às categorias **interpretação e compreensão**, isto não ocorre no momento de sua leitura, a qual mostra estar essencialmente voltada para a decodificação das palavras, ou seja, ao sentido literal da frase, pois quando menciona **aquisição de um novo conhecimento e completa compreensão,** não está se referindo, em nenhum momento, a possibilidade de interagir e construir o significado baseado no que o autor traz no texto. O que realmente ocorre, como pode ser verificado em sua entrevista semi-estruturada, é que a aluna acaba reforçando o seu apego às palavras isoladas quando diz que procura **«ligar»** uma palavra à outra, mas ao mesmo tempo, não consegue levar em consideração o contexto em que as palavras estão inseridas, obtendo com isto um nível bastante superficial de compreensão.

Ao ser interrogada sobre o que faz quando encontra alguma palavra que desconhece durante a leitura, a informante A1 dá a seguinte resposta:«É (+) aquilo que eu tento fazer (+) é ir ligando com outras palavras (++) por isso é que eu fiquei em dúvida (++) acho que a primeira palavra que eu fiquei em dúvida (++) acho que foi essa aqui *willing*, não me lembro mais o que eu falei»

As leitoras A3 e A4 apresentam os mesmos pressupostos mentais que a aluna A1, os quais referem-se à compreensão interpretação e aquisição do conhecimento. O que pode ser observado na leitura da informante A3, é que mesmo não possuindo boa proficiência lingüística como as alunas A1 e A2, conseguiu fazer melhor uso das estratégias de monitoração da leitura, não interrompendo sua leitura a cada palavra desconhecida, acionando seus esquemas de conhecimento de mundo, conseguindo assim, relatar as idéias principais de alguns parágrafos. Já a aluna A4, a qual apresenta menor competência lingüística na LE, mostrou que mesmo tendo os padrões mentais que colaboram para a construção do significado, e lançando mão de algumas estratégias metacognitivas como auto-avaliação e retorno aos pontos obscuros, não conseguiu construir o significado das idéias principais, atingindo apenas uma interpretação superficial do texto.



b) O que é ser um bom leitor

Como vemos no gráfico abaixo, a categoria mais recorrente nas respostas foi *«saber ler e interpretar a resposta»*, tendo sido representada por 37,5% dos alunos, e em 2º lugar, temos a categoria «ler sobre todos os assuntos», representada por 25% dos entrevistados

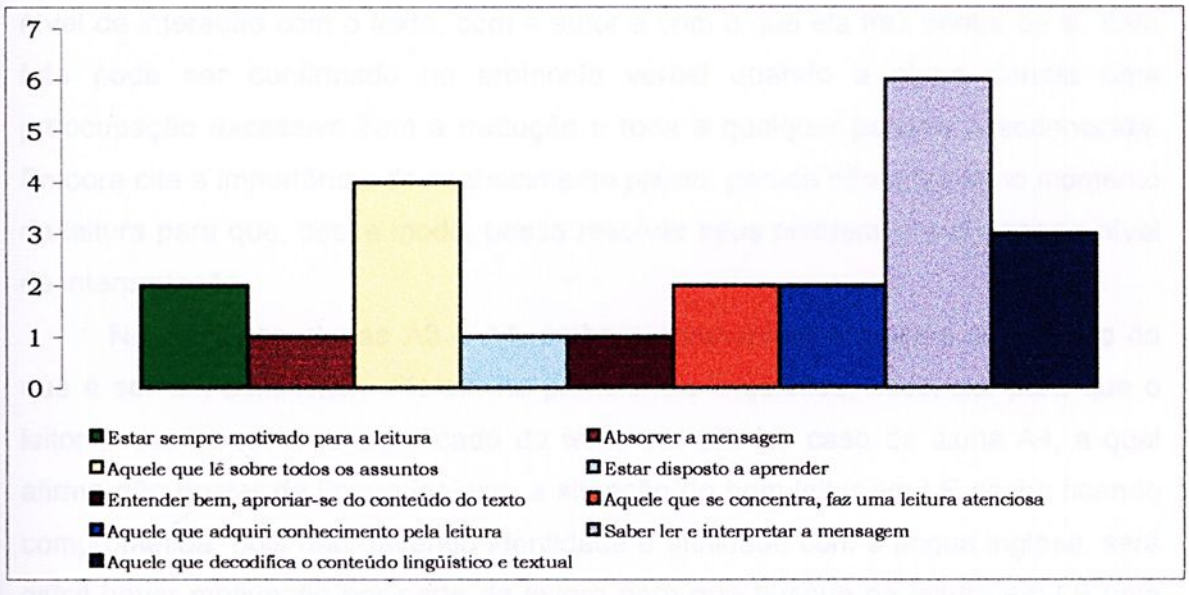


Gráfico 02: Visualização dos conceitos sobre o que é ser um bom leitor

Vê-se que, quando os alunos colocam a necessidade de saber ler e saber interpretar a resposta, há uma preocupação em conhecer o processo da leitura de modo que isso facilite na interpretação do texto. Como cita Cohen (1998), as estratégias só são eficazes se empregadas corretamente. O autor ainda adverte para a importância do professor explicar, exemplificar e reforçar as EA para seus alunos, e ainda enfatiza que ser estratégico não é só uma questão de saber qual estratégia usar, mas saber como usá-la para ser bem sucedido.

As informantes A1 e A2, assim como as informantes A3 e A4, também centram seu conceito de bom leitor no fato de saber interpretar o texto.

O que diferencia a informante A1 da informante A2 é justamente o fato da informante A2 ter um conceito estritamente centrado na idéia do autor, revelando isso quando diz, «é saber interpretar, entender bem a mensagem que o livro tem como objetivo transmitir». Percebe-se, que este modelo de transmissão não deixa

espaço para nenhuma contribuição pessoal por parte do leitor para que haja uma interação entre os processos ascendentes e descendentes. Já a informante A1 menciona a importância do pré conhecimento para conseguirmos interpretar o texto: «é necessário ter uma bagagem de conhecimento suficiente para interpretar o que está sendo lido».

É fácil perceber que o conceito de interpretação da aluna A2 está ligado à decodificação e conseqüentemente à compreensão da estrutura, não chegando no nível de interação com o texto, com o autor e com o que ela traz dentro de si. Este fato pode ser confirmado no protocolo verbal quando a aluna denota uma preocupação excessiva com a tradução e toda e qualquer palavra desconhecida. Embora cite a importância do conhecimento prévio, parece não ativá-lo no momento da leitura para que, desse modo, possa resolver seus problemas e chegar no nível de interpretação.

No caso das alunas A3 e A4, embora apresentem a mesma concepção do que é ser um bom leitor, diferem na proficiência lingüística, essencial para que o leitor possa construir o significado do texto em LE. No caso da aluna A4, a qual afirma não gostar da língua inglesa, a situação do bom leitor em LE acaba ficando comprometida, pois não havendo identidade e afinidade com a língua inglesa, será difícil haver motivação por parte da leitora para que busque na leitura em LE uma forma de refinar o processamento da informação. Já a leitora A3, que tem como objetivo ministrar aulas de Inglês, mostra interesse suficiente para buscar aperfeiçoar cada vez mais a habilidade da leitura.

O gráfico abaixo nos mostra que dentre os problemas que dificultam a leitura para os alunos entrevistados, **o vocabulário** é realmente o de maior importância, sendo representado por 93,8%, o que corresponde a 15 alunos entre16.

c) Refletindo sobre os problemas durante a leitura

Quanto aos problemas de compreensão durante a leitura, os dados nos mostram que para os alunos entrevistados, **o vocabulário** é realmente o de maior importância, sendo representado por 93,8%, o que corresponde a 15 alunos entre16.

Em 2º lugar aparece como fator também significativo a categoria relacionada a **«assunto desconhecido»**, tendo sido citada por 10 alunos, um total de 62,5%. O 1º resultado mostra a importância de se trabalhar com as estratégias de vocabulário em L2 neste estudo, pois esta aparece como sendo a maior dificuldade de todos os participantes. Estes aspectos são ilustrados a seguir:

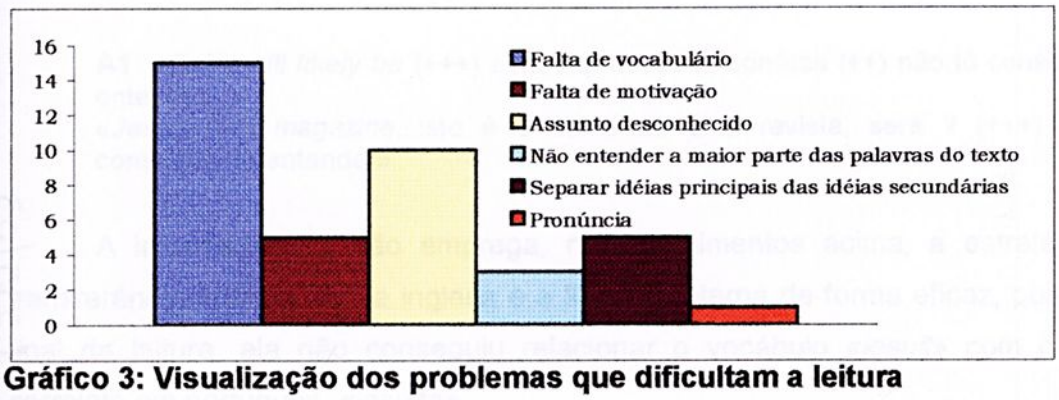


Gráfico 3: Visualização dos problemas que dificultam a leitura

Segundo Carrel (1986), a decodificação rápida e precisa da língua é importante para toda e qualquer leitura em L2, pois o que pode ser observado nos bons leitores é que a leitura rápida e eficaz não é devida, exclusivamente, ao conhecimento prévio, inferência ou deduções (processos descendentes), como afirma a corrente psicolingüística, mas sim ao fato de que os bons leitores possuem o reconhecimento automático das estruturas da L2 necessário para que haja decodificação tanto das estruturas lexicais como das estruturas do texto.

Segundo a autora, é justamente essa automatização das estruturas que libera a memória processual dos leitores fluentes para poder trabalhar no nível dos processos descendentes (Memória de Longa Duração) e construir o significado.

O segundo item escolhido confirma a importância de se trabalhar com um assunto conhecido pelo aluno e, ao mesmo tempo, que desperte seu interesse e motivação, pois a ausência do conhecimento de mundo pode representar um bloqueio para que o aluno consiga chegar no nível da interpretação, principalmente

se o aluno não possui o conhecimento sistêmico e textual. O que se espera é que os dois níveis possam ser trabalhados interacionalmente.

Quanto às quatro informantes, também optaram pelo vocabulário como fator que mais interfere na interpretação do texto. Segue abaixo o comentário da aluna A1, quando se justificou pela alternativa escolhida no questionário, o qual nos mostra claramente a importância que a aluna dá ao vocabulário:

> **A1:** Às vezes uma palavra apenas impede que se faça a conexão entre as frases, e o sentido pode até ficar invertido».

Em seu protocolo, também pode ser observada essa dificuldade :

> **A1**: «*But it will likely be* (+++) esta expressão tá confusa (++) não tô conseguindo entender...»
> «*Jesuit (++) magazine*...isto é o nome de uma revista, será ? (+++) não tô conseguindo entender» .

A informante A1 não emprega, nos seguimentos acima, a estratégia de transferência entre a língua inglesa e a língua materna de forma eficaz, pois até o final da leitura, ela não conseguiu relacionar o vocábulo *«jesuit»* com o termo correlato em português «jesuita».

O mesmo ocorreu com a aluna A2, pois demonstrou a dificuldade em relação ao vocabulário, não só no questionário, mas também em seu protocolo quando afirma:

> **A2**: «Não to entendendo bem o que é *held* , então eu fico meio perdida (++) eu não sei o significado de uma palavra, já fico nervosa».

Os dados da informante A2 puderam ser triangulados a partir da entrevista semi-estruturada onde ela diz:

> «Eu fico me prendendo a uma, duas palavras aí eu acabo esquecendo o contexto (+++) eu acho que é meu maior problema para eu não entender tudo ».

Quanto às alunas A3 e A4, estas fazem importantes colocações em suas entrevistas semi-estruturadas, quando interrogadas sobre o que mais lhes dificulta a leitura:

> **A4:** «O vocabulário (+) palavras diferentes (+) repetem muito (++) travam a leitura»

Inst. de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP
BIBLIOTECA
S. J. Rio Preto

A3: «O vocabulário (++) numa frase descontrola o resto da frase (++) aí eu pego o apanhado (+++) mais aquela palavrinha é o sentido da frase»

Muitas vezes os alunos com pouca proficiência lingüística tendem a diagnosticar os seus problemas de leitura exclusivamente com relação ao vocabulário. O que acontece é que os alunos raramente são conscientes que embora o desconhecimento de algumas palavras possa comprometer a compreensão do texto, por outro lado não é apenas a falta de conceituação que pode provocar incompreensão na LE.

Outros tipos de conhecimento são responsáveis para se construir o significado, pois quando há problemas no processamento em um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer as ambigüidades, ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é inteiramente compensatório e interativo: isto é, quando o leitor não é capaz de chegar a um nível de compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas (Kleiman, 1989). Isto nos mostra a importância do leitor estar consciente da importância das EA e de interagir os três tipos de conhecimento que sustentam a leitura: o conhecimento textual, sistêmico e de mundo.

Neste estudo, o vocabulário na fase de sondagem pareceu exercer papel preponderante nos protocolos desenvolvidos pelas quatro informantes, não ultrapassando o nível das palavras. Kirby (1988), a esse respeito, enfatiza que o processamento em um determinado nível só pode ocorrer quando níveis inferiores estejam funcionando automaticamente. Vale ressaltar que durante os protocolos as informantes A1, A2 e A4 ao depararem com vocábulos desconhecidos, em geral, interromperam o fluxo da leitura. Tais interrupções, bastante freqüentes, parecem colaborar para uma visão bastante fragmentada do texto, impossibilitando-lhes ter uma visão global do mesmo.

Com exceção da informante A3, a qual afirmou que *embora o vocabulário descontrola o resto da frase, consegue pegar o apanhado*, deixando assim a idéia de que não interrompe o fluxo da leitura com freqüência.

Outro ponto importante para a pesquisadora é saber quanto as alunas conseguem entender no livro didático adotado pela faculdade, e quanto conseguem

entender quando lêem textos acadêmicos. Podemos observar a posição das alunas no próximo item.

d) Refletindo sobre a leitura com o livro de curso

No gráfico abaixo percebemos pelas respostas das alunas à questão sobre como ocorre a leitura com o livro de curso, que quando o vocabulário é simplificado, ou mesmo de fácil interpretação, as alunas conseguem processar as informações alcançando o nível de compreensão das idéias principais

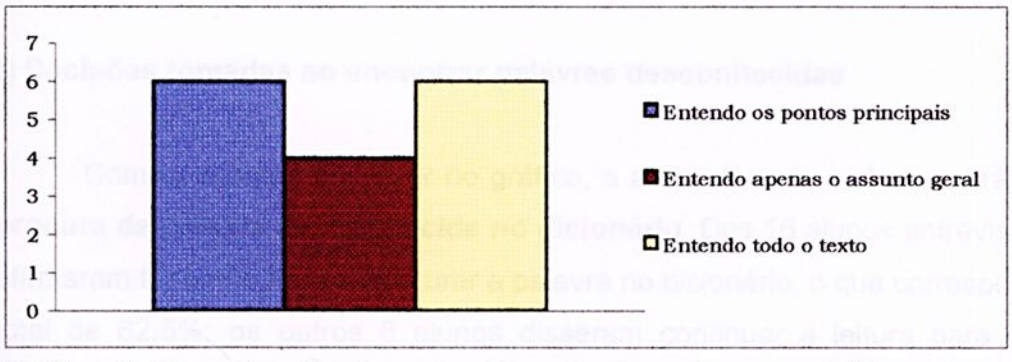


Gráfico 4: Visualização do entendimento das alunas na leitura com o livro de curso.

Entretanto, o mesmo não pode ser observado na leitura com textos acadêmicos. Percebe-se este aspecto a seguir:

e) Refletindo sobre o entendimento na leitura com textos acadêmicos

No gráfico abaixo, podemos observar que quando as alunas trabalham com textos longos, acadêmicos ou que apresentam uma linguagem mais elaborada, alcançam apenas o nível do assunto geral do texto.

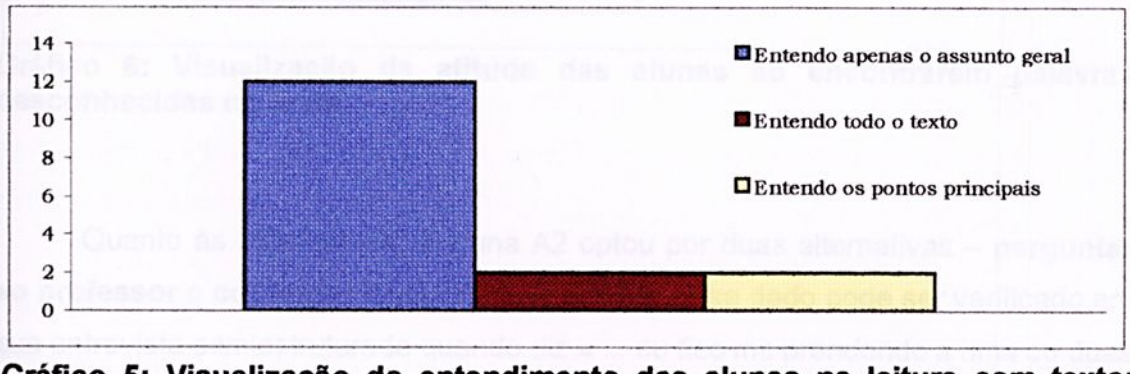


Gráfico 5: Visualização do entendimento das alunas na leitura com textos acadêmicos

No excerto abaixo, nota-se claramente a dificuldade do leitor não proficiente com a leitura em textos acadêmicos. O comentário foi feito pela aluna A1 após ter sido interrogada sobre a leitura em textos desta natureza:

> **A1:** "È muito difícil (++) é mais difícil do que ler uma revista (+) que é um pouco mais científico (++) para você entender as etapas (+) é muito difícil (+) vou traduzindo (+) passando para o português (+) para eu conseguir entender (++) tem sido cansativo (+) desgastante (+) por causa disso (++) depois que eu repasso umas três ou quatro vezes (+) é que eu vou entender"

f) Decisões tomadas ao encontrar palavras desconhecidas

Como podemos observar no gráfico, a alternativa de maior recorrência foi a **procura da palavra desconhecida no dicionário**. Dos 16 alunos entrevistados, 10 afirmaram ter como hábito procurar a palavra no dicionário, o que corresponde a um total de 62.5%; os outros 6 alunos disseram continuar a leitura para entender, correspondendo a um total de 37,5%.

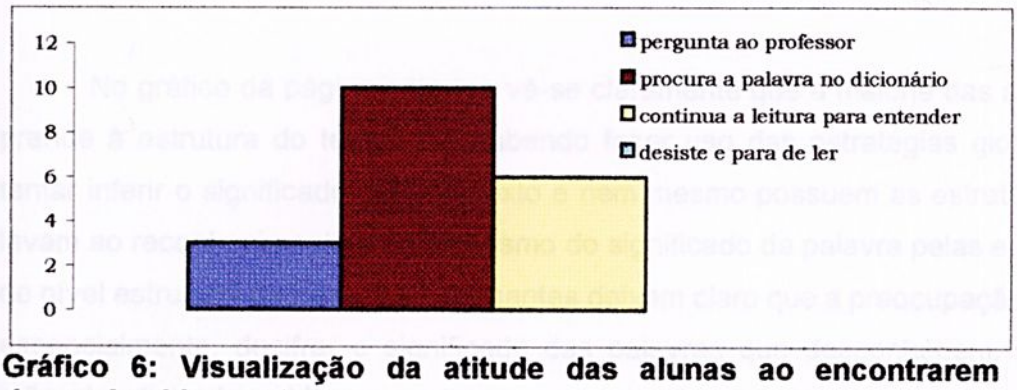


Gráfico 6: Visualização da atitude das alunas ao encontrarem palavras desconhecidas no texto

Quanto às informantes, a aluna A2 optou por duas alternativas – **perguntar ao professor e continuar lendo para entender.** Esse dado pode ser verificado em sua entrevista semiestruturada quando diz « ... eu fico me prendendo a uma ou duas palavras aí eu acabo esquecendo de entender o contexto (++) mais esse é um

defeito que eu tenho e que eu já to me corrigindo...». Ao dizer- ***eu já to me corrigindo***, a aluna refere-se ao fato de tentar continuar a leitura e não parar em cada palavra, ou mesmo quando lança mão das estratégias de retroceder ou continuar a leitura para entender o significado - ***«Eu voltei , não entendi muito bem , mais vou continuar».***

Assim como a informante A2, a informante A1 deixa claro que a sua preocupação maior é, essencialmente, decifrar o significado das palavras que desconhece. Para tanto, lança mão do dicionário todas as vezes que aparece uma palavra desconhecida. No questionário, ela optou pelas alternativas: **olho a palavra no dicionário / pergunto ao professor.**

É curioso observar como ela deixa claro essa necessidade na sua entrevista semiestruturada, ao ser interrogada sobre o uso do dicionário. Veja os segmentos abaixo:

> **A1:** «Eu sempre pego o dicionário. Ultimamente eu tô pegando muito no dicionário» ((você não tenta entender a palavra pelo contexto ?))
>
> **A1**: «Não (+) eu tento (++) mas, vamos dizer, aqui no caso se eu tivesse um dicionário do meu lado, eu já teria parado logo de cara para ver isso aqui, em vez de ficar pensando muito» (a palavra que ela está se referindo é flock) « porque olha(+) eu li tudo(+) e esse flock (+) eu não consegui entender o que se trata (++) se eu tivesse com o dicionário aqui a primeira coisa que eu ia fazer era ver esse flock (++) aí como eu não tinha fui tentando ver (++) tudo bem né ?»

No gráfico da página anterior, vê-se claramente que a maioria das alunas, se prende à estrutura do texto, não sabendo fazer uso das estratégias globais para tentar inferir o significado pelo contexto e nem mesmo possuem as estratégias que levam ao reconhecimento e automatismo do significado da palavra pelas estratégias de nível estrutural da frase. As informantes deixam claro que a preocupação maior é, essencialmente, decifrar o significado das palavras que desconhecem, lançando mão do dicionário. Vê-se, portanto, que as alunas possuem uma concepção basicamente linear de leitura, em que o leitor vai decifrando as palavras e avançando no texto.

Logo, estes dados vêm responder a primeira e a segunda perguntas de pesquisa na qual a pesquisadora questiona sobre os modelos mentais que as alunas possuem sobre o processo de ler e se esses modelos identificam-se com suas ações ao ler um texto. Percebe-se que, embora afirmem que leitura é interpretação



das idéias do autor, demonstram que este conceito está calçado apenas no significado isolado das palavras, não havendo engajamento do leitor com as idéias discutidas no texto.

O que pode ser percebido nesta 1º fase da pesquisa, é que embora os alunos já façam uso das estratégias de aprendizagem e de leitura, estas não são utilizadas de forma eficaz, pois os alunos não possuem a conscientização necessária de como, quando e por quê devem usá-las durante a leitura.

Ao contrário do que se postulava nos anos 70, quando os estudos sobre as estratégias estavam apenas iniciando (ver Hosenfeld, 1977; Rubin, 1975), o emprego elevado de estratégias não implica, necessariamente, êxito na execução de uma determinada tarefa. Muitas vezes, a leitura de um texto torna-se uma atividade árdua para o leitor e este alcança uma compreensão limitada pelo fato de usar as estratégias de forma isolada, sem um objetivo definido. O objetivo dessa pesquisa durante a 2º fase, é que através da conscientização constante e do uso apropriado das estratégias os alunos adquiram autonomia para regular o processo de aprendizagem e compreensão na leitura dos textos.

A seguir serão enfocadas as estratégias observadas durante o protocolo verbal das quatro informantes focais na fase de sondagem. Neste momento, a preocupação era coletar dados que possibilitassem a descrição de quais estratégias as informantes usavam no momento da leitura e se os modelos mentais de leitura que as informantes diziam ter podiam ser observados ao longo da leitura.

3.1.2 Estratégias levantadas nos protocolos das informantes

Como bem enfatiza Hosenfeld, (1976), a utilização de técnicas introspectivas pode revelar diferenças individuais, muitas vezes desprezadas por educadores e, conseqüentemente, lançar novas luzes sobre o processo da leitura.

As estratégias observadas nos protocolos das informantes foram identificadas e classificadas com base em O'Malley e Chamot (1990) e em Oxford (1986). As estratégias foram classificadas como: *Cognitivas, Metacognitivas, Sociais e Afetivas*, as quais serão definidas e exemplificadas pelos protocolos das alunas nos excertos abaixo. Embora as estratégias usadas pelas alunas tenham sido identificadas no esquema proposto pelas autoras acima, as ilustrações refletem as características

próprias É necessário salientar que foi feito um recorte dos excertos mais significativos dos protocolos para ser possível visualizar tanto os modelos mentais quanto o uso destas estratégias.

Muitas vezes, em um mesmo excerto, pode ser encontrada mais de uma estratégia, visto que o uso das estratégias ocorre simultaneamente na maioria das ocasiões. Apesar de determinado excerto exemplificar uma determinada estratégia, pode conter outras, às vezes menos evidentes. As informantes serão representadas como A1, A2, A3 e A4.

Seguem abaixo a definição de algumas estratégias observadas, e alguns trechos retirados dos protocolos das informantes dessa pesquisa:

Estratégias cognitivas: são aquelas usadas para resolver os problemas de compreensão que surgem durante a leitura, com a intenção de armazenar e recuperar a informação. O leitor pode, conscientemente, aplicar regras (aprendidas formalmente) para facilitar a execução da tarefa, ou buscar o significado de uma palavra, expressão, frase ou parágrafo, com base em suas partes constituintes. A seguir, trago alguns exemplos retirados dos excertos das informantes:

a) Elaboração entre partes: associar, interligar, diferentes partes do texto.

A4: «O que significa essa palavra? (++) já voltei (++) e não entendi »

A2: « Eu vou ter que voltar porque não entendi muito bem o final (+++) eu voltei e não entendi muito bem (++) mais eu vou continuar...»

A estratégia de elaboração entre as partes é usada quando o leitor tenta construir o significado voltando a pontos anteriores do texto na tentativa de elucidar problemas de compreensão. O que se observa é que, se o leitor não estiver consciente das estratégias que podem ser usadas na construção do significado, como por exemplo: (dedução, inferência contextual, atenção aos conectores), ele retorna aos parágrafos anteriores, embora não consiga solucionar os problemas encontrados. Assim, ele desiste e parte para a leitura de parágrafos posteriores.



b) Inferência: utilizar dicas contextuais para inferir significados obscuros.

A1: «*Jesuit* (++) jesuíta (+++) magazine (+) isso é o nome de uma revista (+) será ? eu não entendi.»

Neste exemplo, a fala da aluna mostra que não foi possível utilizar a estratégia de transferência da LE para LM para chegar ao significado. Repete a palavra, não entende o significado e dá prosseguimento a leitura.

A1: «Bom, quando eu vi *cardinal*, eu já entendi, já deu pra notar, então (+) a hora que eu vi a figura do Papa Paulo II, eu vi qual seria o assunto (++) iria falar sobre o assunto da igreja (+++) do escândalo, né?»

Os leitores menos proficientes parecem reconhecer a existência de pontos que impedem a compreensão, mas não revelam a consciência necessária sobre a natureza do problema que encontram. Apenas lêem em voz alta, mostram certa confusão com o significado e não tomam nenhuma ação para resolver o problema(Baker, 1985).

c) Elaboração por questionamento – combinar pergunta e conhecimento anterior, para tentar solucionar dúvidas.

A1: «*Willing* (++) willing to act (++) isso é futuro? (+++) a primeira prova de que o Vaticano irá agir?

((você ligou a palavra *willing* com a forma do futuro *will?*)).

«É (+) isso *(++) willing* é futuro, isso»

Percebe-se no excerto, que a habilidade na leitura está intrinsicamente ligada à proficiência na LE. Se o leitor não se der conta durante a leitura de confirmar suas hipóteses não somente por meio de inferências mas também voltando a atenção à estrutura lingüística, o que poderá ocorrer é que ele construa significados que não correspondem à estrutura apresentada.

unesp

d) Elaboração pessoal: essas estratégias ocorrem quando no momento da leitura, o leitor faz julgamentos e comentários, bem como esboça reações sobre informações apresentadas no texto.

> **A2:** «Bom, sobre o título eu não sei uma das palavras (++) então eu fico um pouco em dúvida (+++) como eu não leio muito (+) então eu já tô interessada no que tá por vir»

A estratégia de elaboração pessoal é um meio do leitor interagir com o texto e com o autor, na tentativa de ativar seus esquemas próprios, para que assim haja um maior engajamento entre texto e leitor.

Estratégias afetivas: quando em sua fala o leitor traz à tona o fator emocional, como por exemplo, a ansiedade, a qual acaba dificultando a leitura. Esta estratégia também permite ao aluno controlar a sua ansiedade e/ou promover auto-confiança.

e) Auto-encorajamento : sentir-se capaz de controlar o sentimento de ansiedade:

> **A2:** « Aí (+) meu problema é esse **(++) eu não sei o significado de uma palavra, já fico nervosa** (++) meu problema é esse **(...) mais esse é um defeito que eu tenho (++) que eu já to me corrigindo»**

Neste excerto a leitora traz à tona um problema de cunho afetivo e emocional. Segundo Gardner, a ansiedade pode interferir nos processos cognitivos, exercendo uma ação bloqueadora no processamento da informação.(1992, apud Williams; Burden, 1997).

Estratégias metacognitivas: são aquelas que se relacionam com a reflexão e o controle sobre o processo de leitura, através de operações tais como planejamento, monitoração e avaliação. Exponho, a seguir, algumas das estratégias metacognitivas mais usadas pelas informantes:

f) Repetição: O leitor faz uso da estratégia de repetição quando não consegue chegar ao nível da compreensão das idéias, tentando, assim, através de várias leituras, construir o significado.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

A2: "Eu acho que meu maior problema (+) para eu não entender tudo (++) por exemplo (+) **para eu entender muito bem eu teria que ler (+) mais umas duas vezes"**

Neste trecho a leitora faz uma auto-avaliação de sua leitura e através da reflexão percebe que deveria usar a estratégia de repetição para resolver os seus problemas de compreensão.

g) Auto-avaliação: relacionam-se com o fato do leitor auto-avaliar-se com relação à leitura, ao uso das estratégias, ou seja, com o seu próprio desempenho..

A2: « Aí (+) meu problema é esse (++) eu não sei o significado de uma palavra, já fico nervosa (++) meu problema é esse (...) mais esse é um defeito que eu tenho (++) que eu já to me corrigindo»

A leitora, no excerto acima, faz uso da estratégia auto-avaliativa para que assim possa avaliar o modo como processa a informação. Reconhece o problema e mostra através da reflexão e autocontrole que já procura soluções que lhe ajudem a solucionar este impasse durante a leitura.

A2: « Eu acho que meu maior problema para eu não entender tudo (++), por exemplo (++) para eu entender muito bem eu acho que eu teria que ler mais umas duas vezes (+++) justamente por isso (++) **eu fico me prendendo a uma ou duas palavras e aí acabo esquecendo de entender o contexto (++)** mais esse é um defeito meu e eu já to me corrigindo»

Nestes excertos a leitora traz à tona um problema de cunho afetivo e emocional. Segundo Gardner, a ansiedade pode interferir nos processos cognitivos, exercendo uma ação bloqueadora no processamento da informação.(1992, apud Williams; Burden, 1997).

h) Atenção seletiva: são as que apóiam o monitoramento; por exemplo, decidir focalizar de antemão, ou no decorrer da leitura, aspectos específicos do texto que podem auxiliar na execução da tarefa – tais como sublinhar determinado trecho, procurar localizar palavras chave, tentar inferir a idéia geral através do título, subtítulo e figuras, etc...

A1: «Bom, quando eu vi *cardinal*, eu já entendi, já deu pra notar, então (+) a hora que eu vi a figura do Papa Paulo II, eu vi qual seria o assunto (++) iria falar sobre o assunto da igreja (+++) do escândalo, né?»

Pelo excerto, observamos que a atenção direcionada pela aluna à palavra cardinal fez com que fosse possível o reconhecimento do assunto do texto. Geralmente, a ativação dos esquemas ocorre para suprir a falta de domínio do componente lingüístico, característico de alunos em processo de aquisição de língua.

i) Autogerenciamento: são as estratégias pelas quais o leitor segue determinados passos com o propósito de facilitar a execução da tarefa tais como: tomar a decisão de adiar a solução de um problema de compreensão, de reler um trecho específico uma ou mais vezes, a fim de melhor compreendê-lo, e de considerar itens lexicais essenciais ou não essenciais para a compreensão.

> **A2:** «Esse parágrafo eu não entendi muito bem (++) essa oração (+) eu vou voltar ((o que está dificultando a sua leitura ?))
>
> **A2**: «Não tô entendendo bem o que é *held*, então eu fico meio perdida (++) por causa de uma palavra eu fico presa»

Neste excerto, é possível observar a leitura decodificadora da aluna, a qual demonstra a necessidade de entender palavra por palavra, em detrimento das pistas contextuais e do uso das inferências.

> **A2:** « Eu acho que meu maior problema para eu não entender tudo (++), por exemplo (++) para eu entender muito bem eu acho que eu teria que ler mais umas duas vezes (+++) justamente por isso (++) eu fico me prendendo a uma ou duas palavras e aí acabo esquecendo de entender o contexto (++) mais esse é um defeito meu e eu já to me corrigindo»

j) Identificação do problema: ocorre quando o leitor identifica um aspecto da leitura que dificulta sua execução com êxito. Diferente da automonitoração de compreensão, esta estratégia não se limita a evidenciar vocábulos desconhecidos de forma isolada, mas reflete uma preocupação em relacionar o entendimento de tais vocábulos (ou trechos) à mensagem global do texto ou do parágrafo.

> **A2**: "Eu fico me prendendo a uma ou duas palavras (++) aí eu acabo esquecendo de entender o contexto"

Embora a aluna, neste trecho, consiga identificar um problema na leitura, mostra também que não possui as estratégias adequadas para solucionar o

problema de compreensão criado pela palavra. Este fato parece dever-se ao apego excessivo da leitora no significado das palavras isoladas, e também denota uma certa ansiedade ao longo da leitura. A aluna não aciona os esquemas próprios de conhecimento, talvez por possuir padrões mentais ligados à decodificação e transmissão do significado.

k) Auto-observação: Segundo Cohen (1987), a auto-observação é usada quando o aluno inspeciona e descreve um comportamento específico. Apresento a seguir alguns trechos da fala da informante A1, os quais possibilitam tais exames:

> **A1:** «Olha (++) eu li tudo e esse *flock* (+) não consegui entender do que se trata »

> **A1:** «A primeira palavra que eu fiquei em dúvida (++) foi essa aqui (+) *willing* , não me lembro o que eu falei (+++) *willing* (++) é futuro , né ?... eu precisava reler novamente pra chegar a um maior entendimento (+++) é (+) eu teria que reler (++) não ficou claro»

Na auto-observação, o aluno observa, identifica os pontos obscuros, e toma decisões que o ajudem a superar os problemas de compreensão, podendo refletir sobre os processos de leitura e compreensão de texto, de modo a assumir controle sobre as estratégias usadas e adquirir autonomia sobre os processos de aprendizagem.

Nos segmentos acima, é possível perceber a preocupação de A1 em entender a mensagem do texto de uma forma linear, decodificadora, fazendo uso dos processos ascendentes *(bottom up*), direcionando atenção excessiva às palavras desconhecidas em detrimento do texto como um todo. Em suas colocações, transparece uma acepção de leitura totalmente presa na extração do conteúdo do texto, como se o mesmo tivesse um significado único e preciso.

A informante demonstra insegurança quando discute a necessidade de entender *palavra por palavra*, atingindo apenas o assunto geral. A1 não conseguiu atingir o estágio de compreensão detalhada, pelo fato de apresentar dificuldade com o vocabulário, com as estruturas gramaticais desconhecidas, e conflito na concentração. Embora tenha ocorrido ativação prévia de esquemas (processos descendentes/ *top down*), ou seja, houve um «grau» de familiarização/ reconhecimento acerca do assunto abordado, facilitando a compreensão, isso não foi o suficiente para resolver os conflitos durante a leitura, pois o conflito durante a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

compreensão esteve sempre presente. Na visão de Carrel (1988), o fato do leitor se apegar excessivamente ao nível *bottom up,* demonstra que ele não atingiu o nível de *reconhecimento automático, o* qual leva à *automatização* do conhecimento, pois quando isso ocorre, o espaço na memória processual é liberado, para que ela possa trabalhar no nível da interpretação. De fato, de acordo com a teoria cognitivista, o processamento em geral ocorre automaticamente quando há pouca demanda para a capacidade cognitiva (O'Malley e Chamot,1990: p. 63).

Percebo, assim, a importância dos achados de Braga e Busnardo para este estudo, não apenas em relação às estratégias de monitoramento da compreensão na leitura, mas também quanto às estratégias de aprendizagem, relacionadas à estrutura e vocabulário da língua inglesa, objetivando a aquisição, retenção, reconhecimento e uso da língua em questão, através de um processo de conscientização, desenvolvimento e uso das estratégias de leitura e de aquisição de língua. Certamente, o modelo de leitura proposto por Bialystock e Ryan (1985), o qual agrega os dois componentes básicos da metacognição – conhecimento analisado e controle metacognitivo - será de grande valia para esta pesquisa, pois poderá impulsionar os alunos a uma aprendizagem mais autônoma. Este processo implica não somente no reconhecimento das estratégias cognitivas de leitura e aquisição de LE, mas também no reconhecimento do processo cognitivo de aprendizagem.

Nesta seção foram mostrados os dados da fase de sondagem, na qual o foco foi justamente investigar as necessidades e o nível de consciência dos alunos a respeito das operações mentais envolvidas na leitura da LE. Objetivou-se por conhecer os modelos mentais de leitura, as percepções e ações das alunas durante o ato de ler, bem como as necessidades específicas que as alunas apresentavam, para poder, assim, estabelecer o plano de ação para a fase de conscientização.

O quadro 1, a seguir, faz uma recapitulação da leitura das quatro informantes na fase de sondagem. Considerando-se que a análise das transformações observadas na *fase final,* levará em conta a leitura das informantes em sua *fase de sondagem,* acredito que este quadro ajudará para um melhor entendimento das transformações ocorridas

Fase de Sondagem	A1	A2	A3	A4
Leitura lenta / sem continuidade	√	√	-	√
Necessidade de decodificar cada palavra	√	√	-	√
Uso freqüente do dicionário	√	√	√	√
Apego a palavras isoladas – não identificação dos cognatos	√	√	√	√
Não identificação de idéias secundárias das principais	√	√	√	√
Bloqueio no entendimento, ansiedade	√	√	√	√
Não uso de inferências – pistas textuais	√	√	-	√
Não reconhecimento dos prefixos- sufixos- na formação dos verbos,substantivos, adjetivos	√	√	√	√
Uso das estratégias sem direcionamento	√	√	√	√

Quadro 01: Fase de Sondagem

Pode-se notar pelo quadro acima, que as informantes na fase anterior à conscientização apresentavam uma leitura decodificadora, apego excessivo ao dicionário, não fazendo uso das inferências e deduções. O fato de não lançarem mão das estratégias de monitoração de leitura colaborou para que as alunas apresentassem uma leitura lenta e se sentissem bloqueadas com relação ao entendimento das idéias.

Quanto ao uso da estratégia de atenção seletiva, observa-se que as participantes não sabendo identificar a natureza de seus problemas, não sabiam como trabalhar a estrutura lingüística. A exceção encontrada foi quanto a informante A3, que mostrou não fazer uso do dicionário com freqüência, lançar mão da estratégia de monitoração da leitura, embora que de forma vaga e sem consciência do valor das EA, e, também, faz uso de seu conhecimento de mundo para superar as deficiências lingüísticas. Entretanto, como não tem um bom nível de conhecimento lingüístico, não consegue resolver seus problemas de compreensão na maioria das vezes. Estes aspectos serão discutidos na fase final, momento em que as transformações são analisadas.

Visto que as etapas de *sondagem e de conscientização* precedem a fase final, e considerando-se a relevância que representam para este estudo, optou-se, por trazer, ainda nesta seção, alguns trechos ilustrativos, nos quais as alunas são

interrogadas sobre estas etapas Estes trechos antecederão à análise final da próxima seção, bem como mostrará a avaliação das alunas sobre a fase de conscientização.

3.1.3 Reflexões das participantes focais sobre a fase de sondagem

Os excertos abaixo demonstram a opinião das quatro participantes focais sobre a importância de terem participado de todos os resultados da fase de sondagem. Estes excertos podem ser encontrados nas entrevistas semi-estruturadas das alunas.

«A1: **Achei ótimo para o trabalho** (+) porque acredito que **você teria que ter aplicado tudo** aquilo (+) para **saber a causa das falhas** (...) **aí foi a conscientização** (+) porque você saber que alguma coisa tá dando errado (+) tá te atrapalhando (+) então você quer tentar descobrir **(+) e quando descobre o que é (+) você pensa assim** (++) **não era assim um bicho né(++) aí você tira aquela impressão.»**

A2: **«È importante o aluno ficar sabendo dos resultados** prá depois entrar no próprio trabalho **(+) prá ele tá analisando o que mudou** (++) é como no meu caso»

A3: «a conscientização (+) sobre o processo de aprendizagem (+) foi mais significativo porque consegui observar o meu nível de leitura antes de conhecer as estratégias

A4: «Eu achei (+) porque **assim a gente pode ver o crescimento** (+) né (+) e agora (++) assim (+) o tipo de leitura que eu faço **eu já sinto diferença** (++) **das coisas que eu pensava também mudou »**

Segundo Oxford (1986b), a maioria dos professores não tem consciência das estratégias usadas por seus alunos na aprendizagem de LE. Isto pode ser observado principalmente em salas de aula de LE das universidades, onde os alunos vêm a poucas aulas semanais e têm o interesse somente em se sair bem nos exames, em detrimento do conhecimento. Oxford afirma, ainda, que o grande número de alunos, a natureza passiva de seu comportamento em aulas centradas no professor e a falta de comunicação entre aluno e professor sobre o processo de aprendizagem são fatores que colaboram com a falta de conhecimento dos professores a respeito da forma como seus alunos aprendem.

É curioso observar que, no contexto em que este estudo foi realizado, as alunas desconheciam por completo o que seriam as estratégias de aprendizagem,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

bem como o funcionamento do processo de aprendizagem. Discuto, neste ponto, a imprescindibilidade da *fase de sondage*m para o sucesso de um estudo com as estratégias de aprendizagem (Chamot e Rubin, 1994), pois parto do pressuposto de que ter primeiramente aplicado os *testes de sondagem*, descoberto as estratégias que minhas alunas já utilizavam, seus modelos mentais, o nível de competência lingüística e de motivação, seus anseios e necessidades, foi *condição mediadora* para que eu, como professora pesquisadora, pudesse estabelecer as bases através das quais minhas alunas pudessem encontrar condições para mobilizar e adaptar sua capacidade lingüístico-discursiva no contexto social de estudo, que foi a sala de aula.

Em seguida, apresento algumas reflexões das quatro participantes focais, sobre a fase da conscientização.

3.2 Fase de conscientização

Neste estudo a consciência crítica do aluno quanto às estratégias de monitoração de leitura e de aprendizagem, a capacidade de identificar os problemas de compreensão, monitorá-los e resolvê-los, desempenhou um papel fundamental na fase de conscientização.

Schon (1992) discute a necessidade de o professor ir ao encontro do aluno para entender seu processo de conhecimento, ajudando-o a articulá-lo na ação , ou seja, no próprio contexto em que se desenvolve a ação. Segundo o autor, a reflexão *na ação ou sobre a ação*, isto é, o pensar no que é dito e feito, é que irá permitir que não se ensinem princípios isolados da prática e, assim, que se integrem os conhecimentos proposicionais e procedimentais, permitindo que a aprendizagem passe a ser uma atividade criativa.

Discuto aqui, antes de expor a opinião das alunas, quanto à fase de conscientização, o pensamento de Bakhtin (1929,1997, p. 313), quando diz que o sentido de uma palavra não é um fenômeno isolado e independente. O autor afirma que:

> *Se as palavras e com elas o texto, forem olhadas fora do contexto, serão apenas identificáveis, pois funcionarão só como sinais, palavras neutras que não pertencem a ninguém Quando vistas em um contexto, tornam-se signos, sempre carregados de um conteúdo, de um sentido ideológico ou vivencial. Neste caso podem ser compreendidos ou identificáveis.*

Reflito sobre essas palavras do autor e consigo, assim, encontrar um ponto de ligação entre a força do contexto social deste estudo, que são as futuras professoras de língua inglesa de um 3º ano de Letras, com a natureza do objeto deste estudo, que é a conscientização e a prática das EA.

Assim, penso que as *atividades* propostas na fase de conscientização, podem ser comparadas com as *palavras e o contexto* no processo de leitura. Se as atividades de conscientização propostas pelo professor não estiverem engajadas com o perfil e as necessidades de nosso aluno, se forem olhadas fora das características e necessidades do contexto, serão, como diz Bakhtin, como as palavras, vazias, neutras, que não pertencem a ninguém; serão apenas atividades

identificáveis (como as palavras). Ao passo que se o professor planejá-las dentro do contexto de estudo, serão carregadas de um conteúdo, de um sentido ideológico ou vivencial.

Contudo, é necessário que não só o professor pesquisador esteja consciente deste contexto de estudo, como também que estas descobertas possam ser conscientizadas e partilhadas com nossos alunos, para que, assim, eles possam engajar-se em *processos cognitivos superiores* para pensar criticamente, monitorar e resolver seus problemas de compreensão e, finalmente, interpretar o texto em questão.

Neste estudo, objetivou-se conscientizar as alunas não apenas do uso das EA mas também da importância fundamental dos três tipos de conhecimentos que embasa todo trabalho com as estratégias, que são: o conhecimento de mundo, textual e sistêmico aliado às estratégias de monitoração de leitura. Nos recortes abaixo, as informantes focais retrataram suas reflexões quanto à fase de conscientização, revelando uma melhora significativa quanto à consciência metacognitiva no processo de aprendizagem:

> **A1**: «Foi **o que realmente eu considerei como aprendizado** né (+) como **uma coisa nova** (+) porque tudo o que a gente já viu **(+) tava parecendo** (+) assim (+) **que você tá andando no mesmo lugar** (+) você tá tentando aprender (+) mais você não sai do lugar (++) **e isso aqui eu achei que levou muito adiante»**
> (Fonte: entrevista semi-estruturada – fase final)

> **A2: «Eu acho que é muito importante** (++) é **uma base que a gente tem** (+)eu acho que é **uma segurança** (+) que vem acrescentar (+) se você simplesmente sabe na prática mas não tem um embasamento daquilo (++) não tem como (+) fica muito vago né»
> (fonte: entrevista semi-estruturada – fase final)

> **A3:** « Tem certas coisas que a gente tava estudando e não sabia o que era (+) simplesmente passava batido (++) **e depois que você foi falando certas coisas** (++) eu pensava (+) nossa (++) **talvez por isso que eu não fiz aquilo** direito (++) **por que eu não sabia que isso precisava daquilo (+) então ajuda nisso (++) ajuda muito né (+) esse embasamento teórico** (+) para que a gente possa (incompreensível) se eu leio um texto e penso (+) nossa não entendi nada (++) **mas as vezes se eu tivesse pego as palavras chave (+) olhado o contexto»**
> (entrevista semi-estruturada – fase final)

> ***A4:*** « Pra mim que tenho dificuldade com a língua inglesa a parte teórica foi uma das mais importantes, até mesmo para desenvolver asa estratégias de forma mais significativa» (relatório final)
> **«eu acho que é interessante para o aluno** (+) como eu te falei (+) **se agente sabe o que ta fazendo é diferente**(+) **do que fazer sem saber** né (+) então os alunos usando as estratégias (+)acho que eles vão se interessar»
> (entrevista semi-estruturada – fase final)

O excerto abaixo ilustrará a opinião de **Paula**, aluna do 3º ano de Letras, entretanto não atuou como participante focal. Acredito que este recorte poderá enriquecer esta seção.

> «Após este trabalho, muita coisa mudou a visão que eu tenho sobre leitura, por exemplo, a conscientização da importância do uso das estratégias para se atingir uma melhor compreensão do texto, a ampliação de meu vocabulário por meio das estratégias, além de notar um melhora na velocidade de minha leitura. Atribuo o por quê destas mudanças aos estudos realizados de sistematização destes conhecimentos em sala de aula, e ao meu esforço de colocar tudo isso em prática. O importante é ter consciência que tudo isto funciona e tentar realizar um trabalho com os aluno de modo a também conscientiza-los e alerta-los no tocante às estratégias de leitura»
> (Fonte: relatório final da aluna Paula)

Oxford (1985b) constatou que os professores são, na maioria das vezes, totalmente inconscientes a respeito das estratégias usadas por seus alunos, mas podem ser conscientizados da importância de reconhecer, ensinar, e reforçar o uso de estratégias apropriadas. Partindo do mesmo princípio, Cohen ressalta que ao professor cabe apresentar, explicar, ressaltar e constantemente lembrar os alunos sobre quando, como e porque devem usar as estratégias. Para aplicarmos as estratégias, Cohen (1998) aponta para o fato de que, talvez, algumas ou várias das estratégias que utilizamos em L1 eventualmente se transfiram para LE por conta própria, mas a *conscientização explícita* pode acelerar o processo de um comportamento que não é aprendido automaticamente.

Para Chamot e Rubin (1994), ensinar estratégias compreende descobrir e discutir as estratégias, apresentar novas estratégias nomeando-as e descrevendo-as, exemplificá-las, explicá-las e praticá-las intensamente, expondo o aprendiz a atividades que o levem a refletir sobre o uso das estratégias de monitoração de leitura e, ao mesmo tempo, sobre a estrutura da língua que compõe o discurso.

Com relação às estratégias que permitem identificar, analisar e resolver os problemas lingüísticos, que impedem a compreensão do texto, Braga e Busnardo (1993) as consideram como *estratégias de aquisição* da LE. As referidas autoras afirmam que as estratégias de aquisição são necessárias para que o aprendiz use o texto em inglês como um meio para aprender essa língua por meio da leitura e para a leitura.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Como já foi citado na seção 2.4.4. o uso da ficha de leitura visou coletar dados que possibilitem analisar as estratégias empregadas durante a leitura de dez textos em língua inglesa, por meio da auto-observação , nas últimas cinco aulas do período de conscientização.

As fichas individuais de leitura usadas pelas informantes serão mostradas logo abaixo, trazendo a variação do uso das EA escolhidas. Como podemos observar nas fichas das informantes A1, A2, A3 houve um crescimento significativo no uso das estratégias durante o trabalho de conscientização, sendo que podemos representar este crescimento do seguinte modo: A1 (85%), A2- (80%) e A3 (75%). Apenas na ficha de leitura de A4, este crescimento não foi significativo,sendo representado por um valor inferior às outras informantes (30%).

Ao observarmos a ficha de A1, abaixo, verificamos que durante a leitura dos três primeiros textos, a leitora apegou-se somente ás estratégias metacognitivas, a saber: autogerenciamento, atenção seletiva, automonitoração da compreensão e auto-avaliação. Somente a partir do texto quatro, a leitora passou a interagir as estratégias usadas para atingir o nível de compreensão geral e idéias principais com o uso das estratégias cognitivas, as quais direcionam o foco para o nível de compreensão detalhada.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Estratégias Metacognitivas	Textos Trabalhados A1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total Geral %
1-Auto Gerenciamento	a) Faço uma leitura rápida prestando atenção às **primeiras e últimas frases**	X	X	X		X	X	X	X	X	X	**9 / 45 %**
	b) **Ignoro as palavras desconhecidas**	X	X		X	X	X	X	X	X	X	9 / 45 %
	c)Estabeleço os pontos principais de cada parágrafo					X	X	X	X	X	X	6 / 30 %
2-Atenção Seletiva	d) Sublinho as idéias principais do texto			X		X		X	X	X	X	6 / 30 %
	e) Identifico as **palavras - chave** de cada parágrafo				X		X	X	X	X	X	6 / 30 %
3–Automonitoração de Compreensão	f) Releio os parágrafos detalhadamente	X		X	X	X	X	X	X	X	X	9 / 45 %
4 – Auto-Avaliação	g) Procuro ler revistas, jornais, artigos em inglês			X		X	X	X	X	X	X	7 / 35 %
	h) Procuro avaliar minhas dificuldades durante e após a leitura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/ 50 %
5 – Cognitivas Dedução	i) Identifico os cognatos e falso cognatos							X		X	X	3 / 15 %
	j) Identifico as palavras pelos sufixos, prefixos											
	k) Identifico as idéias de superioridade, inferioridade e comparação						X	X	X	X	X	5 / 25 %
6 – Inferência	l) Identifico os marcadores de tempo verbais						X	X	X	X	X	5 / 25 %
	m) Infiro pelo contexto, dicas tipográficas			X	X	X	X	X	X	X	X	8 / 40 %
7 – Agrupamento	n) Faço uso de sinônimos/antônimos				X		X		X	X	X	5 / 25 %
8 – Anotação	o) Anoto o que é relevante no momento da leitura.				X	X		X	X	X	X	6 / 30 %
9 – Visualização	p) Visualizo objetos, pessoas, lugares, enquanto leio				X	X	X		X			4 / 20 %
10 – Elaboração	q) Sumarizo as idéias do texto				X		X					2 10%
	r)Reconheço o posicionamento do autor			X		X		X	X	X	X	6 / 30 %
11 – Cunho Afetivo	s) Não desanimo. Leio com desempenho.				X	X	X	X	X	X	X	7 / 35 %
12 – Cunho Social	t) Troco idéias com colegas e professor.		X	X		X	X	X	X	X	X	8 / 40 %
	Total de estratégias usadas em cada Texto	**4**	**4**	**8**	**10**	**13**	**15**	**16**	**17**	**17**	**17**	**85%**



Ao observarmos a ficha de A1, a partir da leitura do texto 8, podemos notar um crescimento de 85% na interação das estratégias globais com as estratégias que trabalham os problemas lingüísticos encontrados na estrutura do texto. Um dado interessante em A1 é que a leitora deixa clara a sua preferência quanto ao uso das estratégias de inferência e monitoração de leitura desde a leitura do primeiro texto. Este aspecto vem confirmar o que a leitora afirma em sua entrevista semi-estruturada e protocolo quanto à sua preferência pelo uso das estratégias globais.

No início do estudo a aluna apresentou uma leitura totalmente decodificadora, fazendo uso freqüente do dicionário e, embora mostrasse grande apego e preocupação com a estrutura da LE, não sabia como trabalhar as estratégias de vocabulário e gramática, para obter uma decodificação rápida e precisa durante a leitura.

A conscientização acerca do conhecimento metalinguistico e os padrões mentais de interpretação e aquisição certamente colaboraram para que a aluna passasse a resolver os seus problemas de compreensão, trabalhando os processos ascendentes e descendentes interacionalmente. O excerto abaixo foi tirado de um dos diários de A1, após uma atividade com prefixos e sufixos na formação das palavras:

> A1: «A aula de hoje foi muito significativa para mim, pois não conhecia o papel dos sufixos e prefixos na formação dos substantivos, adjetivos e verbos. Outro ponto importante foi o papel dos coesivos para entender as idéias entre os parágrafos. Estas explicações estão sendo muito úteis para nós»
> (Fonte: 9/09/ 03)

No seguinte excerto, a aluna responde à pergunta sobre o que aprendeu sobre as EA, após uma das aulas da fase de conscientização:

> A1: «As estratégias de aprendizagem são essenciais para que o aluno consiga captar todo conteúdo apresentado pelo professor, da mesma forma que ajudam o professor na sua atuação em sala de aula. Um atividade que me chamou atenção foi a de cognatos e falso cognatos . Em relação ao texto, percebi que não é necessário saber todas as palavras. Outro ponto muito interessante foi o trabalho com o reconhecimento dos tempos verbais pelos *time markers* e sua função no texto»
> (Fonte: aula do dia 13/ 08/02)

unesp

No recorte seguinte a aluna expressa sua opinião sobre como trabalhar as EA com seus alunos.

A1: «Acho que vou passar para eles o mesmo que aprendi: deixar claro para meus alunos que o uso das inferências é de suma importância para o entendimento do texto, além de enfocar as estratégias de estrutura da língua inglesa»

(Fonte:aula do dia 16/09/03)

Quanto a informante A2, pode ser confirmado na ficha de estratégias a importância que atribui à estrutura da língua inglesa, mesmo não sabendo trabalhar as estratégias de aprendizagem. Desde a leitura dos três primeiros textos, a aluna se preocupa em decodificar as palavras dando atenção aos sufixos e prefixos, na identificação de substantivos, verbos e adjetivos. Entretanto, sente dificuldade em interagir as estratégias globais com as estratégias de estrutura, ou seja locais.

Estratégias Metacognitivas	**Textos Trabalhados A2**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**Total Geral %**
1-Auto Gerenciamento	a) Faço uma leitura rápida prestando atenção às **primeiras e últimas frases**							X		X	X	**3 / 15 %**
	b) **Ignoro as palavras desconhecidas**							X	X		X	3 / 15 %
	c) Estabeleço os pontos principais de cada parágrafo					X			X	X	X	4 / 20 %
2-Atenção Seletiva	d) Sublinho as idéias principais do texto							X	X	X	X	4 / 20 %
	e) Identifico as **palavras-chave** de cada parágrafo							X		X	X	3 / 15 %
3–Automonitoração de Compreensão	f) Releio todos os parágrafos detalhadamente			X	X	X		X	X	X	X	7 / 35 %
4 – Auto-Avaliação	g) Procuro ler revistas, jornais, artigos em inglês	X	X						X	X	X	5 / 25 %
	h) Procuro avaliar minhas dificuldades durante e após a leitura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/ 50 %
5 – Cognitivas Dedução	i) Identifico cognatos e falsos cognatos.				X	X		X	X	X	X	6 / 30 %
	j) Identifico as palavras pelos sufixos e prefixos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10 / 50%
	k) Identifico as idéias de superioridade, inferioridade e comparação				X	X	X	X	X	X	X	7 / 35 %
6- Inferência	l) Identifico os marcadores de tempo verbal				X	X	X	X	X	X	X	7 / 35 %
	m) Infiro pelo contexto, dicas tipográficas							X	X			2 / 10 %

7- Agrupamento	n) Faço uso de sinônimos e antônimos					X	X		X	X	X	5 / 25 %
8 – Anotação	o) Anoto o que é relevante											
9 – Visualização	p) Visualizo objetos, pessoas e lugares enquanto leio						X					1/ 5 %
10 – Elaboração	q) Sumarizo as idéias do texto							X				1/ 5%
	r)Reconheço o posicionamento do autor				X	X	X	X	X	X	X	7 / 35 %
11 – Cunho Afetivo	s) Não desanimo. Leio com desempenho.			X	X	X	X	X	X	X	X	8 / 40 %
12 – Cunho Social	t) Troco idéias com colegas e professor.	X	X	X					X	X		5 / 25 %
	Total de estratégias usadas em cada Texto	**4**	**4**	**5**	**8**	**10**	**8**	**14**	**14**	**15**	**16**	**80%**

Ao observarmos a ficha de A1, a partir da leitura do texto 8, podemos notar um crescimento de 85% na interação das estratégias globais com as estratégias que trabalham os problemas lingüísticos encontrados na estrutura do texto. Um dado interessante em A1 é que a leitora deixa clara a sua preferência quanto ao uso das estratégias de inferência e monitoração de leitura desde a leitura do primeiro texto. Este aspecto vem confirmar o que a leitora afirma em sua entrevista semi-estruturada e protocolo quanto à sua preferência pelo uso das estratégias globais.

Alunos como A2 que possuem um bom conhecimento lingüístico, mas por outro lado apresentam um modelo mental de leitura não compatível com a construção do significado, mas sim de transmissão, pelo qual o significado é transmitido do texto para o leitor, expressam dificuldade na construção do significado e na interação com o autor e o texto. Neste caso o uso dos processos ascendentes é superior ao uso dos processos descendentes .

No excerto abaixo A2 comenta se sente alguma diferença no seu modo de ler:

A2: "Minha maneira de ler e construir o significado do texto, ambos foram aprimorados. Faço minha leitura rápida, sublinho as palavras chave de cada parágrafo para ajudar no entendimento do contexto. Depois do apanhado geral, volto a atenção para a formação de palavras, verbos, substantivos e adjetivos para me ajudar na compreensão. Os conectores entre os parágrafos também me auxiliam muito. Para mim o mais importante é que estou vendo uma nova forma de despertar o interesse do aluno pelas atividades, fazendo com que trabalhe o seu raciocínio e se conscientize da importância de uma leitura bem feita"
(fonte:aula: 18/11/03)

«Nesta aula aprendi que as estratégias são bastante válidas para a aprendizagem do aluno. É através destas estratégias que o aprendizado vai fluir mais rapidamente. As estratégias de ***skimming* e *scanning***, grifar e prestar atenção à formação de palavras –chave facilitou muito o meu entendimento. Achei a aula muito interessante, pois este conhecimento vai nos ajudar muito. Eu me senti bastante à vontade»
(Fonte: aula 13/08/03)

Prosseguindo a análise das informantes focais, observamos na aluna **A3** que houve um crescimento significativo no uso das estratégias, após o início deste estudo, sendo representado por um percentual de 75%, no final da leitura dos textos.

A trajetória da leitura de A3 confirmou as estratégias usadas pela informante na fase de sondagem, na qual pôde ser observada, desde o seu primeiro protocolo, a facilidade da leitora em valorizar o contexto, título, subtítulo e figuras em detrimento das estratégias que trabalham a estrutura do texto.

Estratégias Metacognitivas	Textos Trabalhados A3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total Geral %
1-Auto Gerenciamento	a) Faço uma leitura rápida prestando atenção às **primeiras e últimas frases**	X		X	X			X	X	X	X	**7 / 35 %**
	b) **Ignoro as palavras desconhecidas**	X		X	X	X	X	X	X	X	X	9 / 45 %
	c) Estabeleço os pontos principais de cada parágrafos						X		X	X		3 / 15 %
2-Atenção Seletiva	d) Sublinho as idéias principais do texto				X	X	X	X	X	X	X	7 / 35 %
	e) Identifico as **palavras - chave** de cada parágrafo				X	X	X	X	X	X	X	7 / 35 %
3–Automonitoração da Compreensão	f) Releio os parágrafos detalhadamente					X	X	X	X	X	X	6 / 30 %
4 – Auto-avaliação	g) Procuro ler revistas, jornais e artigos em inglês											
	h) Procuro avaliar minhas dificuldades durante e após a leitura			X	X	X	X	X	X	X	X	8 / 40 %
5- Cognitivas Dedução	i) Identifico os cognatos e falsos cognatos.				X		X	X	X	X	X	6 / 30 %
	j) Identifico as palavras pelos sufixos e prefixos				X		X	X	X	X	X	6 / 30 %
	k) Identifico as idéias de superioridade, inferioridade e comparação							X	X		X	3 / 15 %
6 – Inferência	l) Identifico os marcadores de tempo verbal						X	X	X	X	X	5 / 25 %
	m) Infiro pelo contexto; dicas tipográficas	X		X		X	X	X	X	X	X	8 / 40 %
7 – Agrupamento	n)Faço uso de sinônimos/antônimos			X		X				X	X	4 / 20 %



8 – Anotação	o) Anoto o que é relevante				X	X		X				3 / 15 %
9 – Visualização	p) Visualizo objetos, pessoas e lugares, enquanto leio											
10 – Elaboração	q) Sumarizo as idéias do texto											
	r) Reconheço o posicionamento do autor						X	X	X		X	4 / 20 %
11 – Cunho Afetivo	s) Não desanimo. Leio com desempenho.		X		X	X	X	X	X	X	X	8 / 40 %
12 – Cunho Social	t) Troco idéias com colegas e professor.							X	X	X	X	4 / 20 %
	Total de estratégias usadas em cada Texto	**3**	**1**	**5**	**9**	**9**	**12**	**15**	**15**	**14**	**15**	**75%**

A utilização das estratégias usadas na identificação e resolução dos problemas lingüísticos pode ser observada a partir da leitura do quarto texto. Contudo, é a partir da leitura do sexto texto que há uma maior interação entre as estratégias globais e locais. Este aspecto pode ser observado na escolha de estratégias que auxiliam na identificação de verbos, substantivos e adjetivos, por meio do reconhecimento de sufixos e prefixos. Abaixo podem ser observados alguns excertos dos diários de A3 durante o processo de conscientização:

> «Eu achei a aula de hoje muito interessante , pois aprendi algumas estratégias que podem me ajudar a aprender e a ensinar a língua inglesa. Também me ensinou como dinamizar e como incrementar uma aula e torna-la mais interessante. O objetivo é levar o aluno a uma associação de idéias entre a sua língua e a língua inglesa, através das figuras, dos cognatos, da idéia central do texto. As estratégias de reconhecimento dos prefixos e sufixos nas palavras-chave do texto também ajudam muito»
> (Fonte:aula 9/10/03)

> «Quanto ao trabalho com os tempos verbais foi totalmente novo para mim, sentir quando devo usar o presente simples, o presente perfeito, o passado. Nunca tinha pensado nessas diferenças de uso.antes»
> «Uma coisa importante é que depois da aula de ontem, hoje enquanto estava fazendo os exercícios do texto, eu utilizei as estratégias de compreensão e ficou bem mais fácil. Estas aulas são muito interessantes e podem nos ajudar muito»
> (Fonte:12/11/03)

Quanto aos alunos menos proficientes como A4, embora conscientizem-se da importância das EA e de seu uso, raramente conseguem identificar, analisar e resolver os problemas lingüísticos que impedem a compreensão.

No caso de A4, percebe-se que ela faz uso muito maior das estratégias globais, cito como exemplo, as inferências e as estratégias metacognitivas, do que

das estratégias locais que trabalham os problemas lingüísticos. Entretanto, A4 afirma em seu relatório final que as atividades feitas em sala de aula abordando a estrutura da LE, foram-lhe muito úteis para passar a entender melhor a estrutura da língua inglesa.

Em sua ficha de leitura, embora possamos notar a estratégia de reconhecimento das palavras por meio da atenção aos sufixos e prefixos, observamos que o uso das estratégias de monitoração de leitura é superior ao uso das estratégias que trabalham os problemas lingüísticos no texto.

Estratégias Metacognitivas	**Textos Trabalhados A4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**Total Geral %**
1-Auto Gerenciamento	a) Faço uma leitura rápida prestando atenção às **primeiras e últimas frases**					X			X		X	**3 / 15 %**
	b) **Ignoro as palavras desconhecidas**			X		X	X		X	X	X	6 / 30 %
	c) *Estabeleço os pontos* principais de cada *parágrafo*											
2-Atenção Seletiva	d) Sublinho as idéias *principais do texto*					X			X			2 / 10 %
	e) Identifico as **palavras - chave** de cada *parágrafo*			X		X	X	X	X	X	X	7 / 35 %
3–Automonitoração de Compreensão	f) Releio todos os *parágrafos detalhadamente*											
4 - Auto-Avaliação	g) Procuro ler revistas, jornais, artigos em ingles											
	h) Procuro avaliar minhas dificuldades durante e após a leitura							X	X	X	X	4 / 20 %
5 – Dedução	i). Identifico os cognatos e *falsos cognatos.*											
	j) Identifico as palavras pelos sufixos e prefixos						X	X	X	X	X	5 / 25 %
	k) *Identifico as idéias de* superioridade, inferioridade e comparação											
6 – Inferência	l) Identifico os marcadores *de tempo verbal*							X		X	X	3/15%
	m) Infiro pelo contexto, dicas tipográficas						X			X		2 / 10 %
7 – Agrupamento	n) Faço uso de *sinônimos/antônimos*											
8 – Anotação	o) Anoto o que é relevante											
9 – Visualização	p) Visualizo objetos, pessoas, lugares, enquanto leio											

unesp

10 – Elaboração	q) Sumarizo as idéias do texto											
	r) Reconheço o posicionamento do autor											
11 – Cunho Afetivo	s) Não desanimo. Leio com desempenho.											
12 – Cunho Social	t) Troco idéias com colegas e professor.											
	Total de estratégias usadas em cada Texto			**2**		**4**	**4**	**4**	**6**	**6**	**6**	**30 %**

A aluna A4 não apresentou um crescimento expressivo em sua ficha de leitura – 35%- em comparação às outras informantes. Este aspecto pode ser explicado pelo fato de A4 não possuir o mínimo de conhecimento lingüístico necessário para reconhecer os problemas na estrutura do texto e tentar resolvê-los por meio das EA.

Logo abaixo encontram-se alguns excertos dos diários de A4:

> «As aulas estão sendo proveitosas, pois posso usar as estratégias também na língua mãe, aproveitando este conhecimento no dia a dia. È sempre bom saber como chegar a um resultado. Vejo que pó isso minha leitura está mudando, tornando-se mais rápida, objetiva e produtiva»
> (Fonte: aula 9/10/03)

> «A experiência da aula de hoje foi ótima, principalmente pelas dicas . Me senti extremamente bem, até mesmo pela forma de me expressar ((uso da LM)). Gostei muito das explicações sobre os tempos verbais e o seu uso. Nunca havia pensado nisto antes. A atenção aos prefixos e sufixos nas palavras-chave me ajudou muito a entender o texto».
> (Fonte:22/10/03)

A seguir, volto a fazer uso dos diários de Paula. Lembro que esta aluna não teve participação focal; entretanto pode colaborar com o enriquecimento dos resultados desta pesquisa.

«Nesta aula eu aprendi como posso fazer meus alunos explorarem bem um texto utilizando as EA mesmo se tratando de alunos iniciantes. Gostei muito da aula de hoje. Achei muito produtiva, pois me fez refletir sobre como ensinar e até mesmo aprender inglês sem muita tortura»
(Fonte:9/10/03)

«Foi interessante saber que nossa leitura muitas vezes se torna truncada devido a nossa dificuldade de tentarmos inferir o significado das palavras pelo contexto e, também,saber que é um vício ficar procurando o significado de todas as palavras desconhecidas no dicionário. Penso que o estudo com as EA nos ajudará a entender melhor o texto mesmo não conhecendo todo o vocabulário»
(Fonte:15/10/03)

«Estas aulas em dúvida nenhuma foram de grande valia e muito significantes para mim, por atacar (grifo da aluna) justamente uma das minhas maiores dificuldades que era a leitura mais detalhada de um texto em inglês e por nos conscientizar das estratégias que trabalham a estrutura do texto, das quais podemos lançar mão durante a leitura. Sobre o vocabulário e estruturas básicas da língua inglesa foi de extrema importância para mim, o estudo acerca dos sufixos e prefixos, seus significados e possível determinação de categoria gramatical: advérbio, substantivo, etc...»
(Fonte: relatório final)

Uma vez apresentada a análise dos dados da fase de sondagem e as reflexões das alunas sobre as duas primeiras fases deste estudo, passo na próxima seção, à análise final dos dados e à discussão dos resultados.

3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA FASE FINAL

Esta seção apresentará a análise dos dados e a discussão dos resultados, da fase final deste estudo, a fim de vislumbrar as transformações ocorridas após a fase de conscientização e prática das estratégias de leitura. As entrevistas semiestruturadas e os protocolos verbais, realizados com as quatro informantes, tiveram o propósito de levantar dados que possibilitassem responder à 3ª pergunta de pesquisa, a qual questiona sobre as transformações ocorridas na prática da leitura em LE, após a conscientização e o uso das E/A. As transformações detectadas foram analisadas separadamente sob a realidade de cada participante.

Tal procedimento teve como principal objetivo maior traçar um paralelo, entre as quatro informantes focais, no sentido de investigar as estratégias usadas durante a fase de sondagem e após a fase de conscientização e prática das EA. Na verdade, a investigação sobre as transformações ocorridas na leitura dos textos acadêmicos, nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa e Literatura Americana, tornou-se relevante visto a importância de se constatar se estas transformações eram recorrentes em outros contextos.

Ao analisar os comentários das alunas quanto às transformações ocorridas, procurei observar se as principais estratégias que puderam ser observadas na entrevista semiestruturada e no protocolo verbal eram também recorrentes com os textos das aulas de Prática de Ensino e Literatura Americana. Após investigar este terceiro contexto procurando entrelaçar os dados, teço algumas observações na parte de *conclusões gerais* que talvez possam ser úteis a futuras pesquisas que envolvam a conscientização e a prática das estratégias no ensino da leitura.

Destaco que a minha preocupação nesta análise não é a de privilegiar o *produto*, mas sim os *processos* que embasam o ato de ler. Na releitura das entrevistas semi-estruturadas e protocolos verbais, deparei-me com fatores subjacentes à leitura e às próprias transformações ocorridas, como por exemplo, a ansiedade, a motivação, os padrões mentais ou crenças que cada leitor traz para o momento da leitura, o nível de interpretação alcançado e a própria competência lingüística.

Segundo Wallace (1992), há a possibilidade de a leitura ser determinada por uma visão de texto e do processo de ler imposta pelas estruturas sociais do leitor,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

por ideologias e experiências passadas, que tenham sido fossilizadas ou internalizadas. Assim, a própria interpretação pode ser socialmente determinada, dependente em parte de experiências sociais prévias e do contexto social no qual ou para o qual está sendo realizada a leitura. Este aspecto será visto com maiores detalhes neste capítulo.

Com o objetivo de facilitar a visualização das EA identificadas na análise das entrevistas semiestruturadas, optou-se por expô-las em quadros, os quais trarão as estratégias citadas pelas quatro informantes, bem como sua classificação de acordo com uma taxonomia de estratégias pré definidas, com base em O'Malley e Chamot (1990). Todas as estratégias mencionadas pelas alunas foram identificadas na taxonomia citada.

O **Quadro 02,** a seguir**,** ilustra as estratégias que as leitoras afirmam utilizar durante a leitura de textos em língua inglesa, após terem sido questionadas sobre as transformações observadas na leitura após o trabalho de conscientização:

Fase Final – Estratégias Usadas				
Estratégias Metacognitivas	**A1**	**A2**	**A3**	**A4**
Leitura rápida atenção à idéia geral **(auto gerenciamento -m)**	____	√	√	√
Observação do título **(atenção seletiva- m)**	____	√	√	____
Reconhecimento de um problema durante a leitura **(identificação do problema- m)**	√	√	√	√
Leitura mais atenta , mais consciente **(atenção seletiva - m)**	√	√	√	√
Avaliação do próprio desempenho **(auto-avaliativa-m)**	√	√	√	√
Checagem da produção (**automonitoração da produção- m)**	√	____	____	____
Checagem da compreensão de vocábulos / trechos **(monitoração da compreensão- m)**	√	√	√	√
Autogerenciamento(atenção às estratégias globais e locais- **m)**	√	√	√	____
Estratégias Cognitivas	**A1**	**A2**	**A3**	**A4**
Relação da mensagem do texto com a **prática acadêmica**	√	√	√	√
Elaboração entre as partes – **relação semântica - C**	____	√	√	____
Elaboração entre as partes – **atenção aos conectores - C**	√	√	√	√
Uso do dicionário somente quando necessário – **tradução -C**	√	√	√	____
Atenção à palavras - chave (**atenção seletiva)**	√	√	√	√
Observação aos **itens sintáticos (dedução-C)**	√	√	√	____
Atenção aos **prefixos e sufixos** (**dedução – C)**	____	√	√	√
Atenção aos **itens morfológicos (dedução – C)**		√	√	____
Uso de **Inferências** – Hipóteses – Valorização do contexto - **C**	√	√	√	√
Pensamento crítico postura questionadora **(elaboração pessoal-C)**	√	√	√	√
Comentários em relação ao texto (**elaboração pessoal-C)**	√	√	√	____
Estratégias Afetivas - Sociais	**A1**	**A2**	**A3**	**A4**
Questionamento à pesquisadora **(social)**	√	____	____	____
Auto- interrogação durante a leitura **(social)**	√	____	√	√
Controle da ansiedade **(afetiva)**	√	√	√	____
Total de Estratégias usadas = 22 = 100%	**17**	**19**	**20**	**12**
	77,2%	**86,3%**	**90,9%**	**54,5%**

Quadro 02: Estratégias usadas na fase final: entrevista semi-estruturada

unesp

Conforme ilustrado acima, no total 22 estratégias foram mencionadas, as quais englobam estratégias **cognitivas (C), metacognitivas (M), sociais (S) e afetivas (A)**. Neste quadro, foi possível visualizar todas as estratégias citadas por cada aluna, bem como sua classificação. Durante a análise das entrevistas, estas estratégias são contrastadas com aquelas usadas na fase de sondagem, bem como com as transformações apresentadas pelas informantes.

Após a identificação das estratégias no quadro 02, preparou-se o **quadro 03**, com o objetivo de facilitar a visualização e a reflexão sobre outras questões, as quais poderiam auxiliar na interpretação das transformações, como por exemplo, a *freqüência* com que cada aluna citava usar cada estratégia e a *natureza* dos processos envolvidos no uso destas estratégias. O fato de identificar a *freqüência* com que as estratégias eram citadas bem como a *natureza* dos processos envolvidos- *ascendentes e/ou descendentes* fez com que fosse possível visualizar as semelhanças e diferenças entre cada leitora, visto que o quadro mostra os dados de cada uma, individualmente.

Classificação das Estratégias	**A1**	**%**	**A2**	**%**	**A3**	**%**	**A4**	**%**	**Total**	**%**
Metacognitivas	**9**	**47,3**	**8**	**47**	**8**	**40**	**6**	**50**	**31**	**45**
Cognitivas	**7**	**36,8**	**7**	**41,1**	**9**	**45**	**4**	**33**	**27**	**39,7**
Sociais	**2**	**10,5**	**1**	**5,8**	**2**	**10**	**1**	**8,3**	**06**	**8,8**
Afetivas	**1**	**5,2**	**1**	**5,8**	**1**	**5**	**1**	**8,3**	**04**	**5,8**
TOTAL	**19 (100)**	**86,3**	**17 (100)**	**77,2**	**20 (100)**	**90,9**	**12 (100)**	**54,5**	**68 (100)**	**100**
Classificação dos Processos	**A1**	**%**	**A2**	**%**	**A3**	**%**	**A4**	**%**	**Total**	**%**
Ascendentes *(bottom up)*	**9**	**47**	**10**	**58,8**	**10**	**50**	**4**	**33,3**	**33**	**48,5**
Descendentes (*Top Down*)	**6**	**31,5**	**3**	**17,6**	**5**	**25**	**3**	**25**	**17**	**25**

Quadro 03: Classificação e freqüência das estratégias

unesp

Como pode ser observado no quadro 03, as estratégias cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas foram citadas pelas informantes A1, A2 e A3 de forma equivalente: A1- 86,3%, A2 77,2% e A3- 90,9%. Por outro lado, percebe-se que a informante A4 foi a que mencionou o uso das estratégias em menor número - 54,5%, não conseguindo também atingir o nível das idéias principais. È o que pode ser observado na análise do protocolo de A4.(v. item 3.3.2.2).

Se formos comparar o uso das estratégias *na fase de sondagem* (v. quadro 01), veremos que parece ter havido, por parte das leitoras, uma conscientização do valor das estratégias para *reconhecer, solucionar e monitorar* os problemas na leitura. Percebemos pelo quadro 03, que do total de 68 estratégias citadas pelas informantes, as mais citadas foram as estratégias **metacognitivas,** as quais foram mencionadas 31vezes (45%) o que denota uma preocupação das leitoras em reconhecer os problemas e monitorá-los durante a leitura. Logo após, temos as **estratégias** cognitivas, as quais se caracterizam pela resolução dos problemas na leitura, estas foram citadas 27 vezes (39,7%). Pode –se dizer, com base no percentual apontado que houve um certo equilíbrio entre as estratégias cognitivas e metacognitivas, na preferência das leitoras.

Quanto aos *processos* **ascendentes e descendentes**, pode-se observar uma certa preferência pelas estratégias ascendentes, as quais foram citadas 33 vezes (48,5%), em detrimento das descendentes, sendo estas citadas 17 vezes (25%), o que revela que as informantes ainda demonstram uma certa dificuldade em trabalhar os processos interacionalmente. Exceto no caso da leitora A1, a qual fez o uso mais equilibrado dos processos locais e globais durante os protocolos (v.item 3.3.2.1) alcançando, assim, o melhor nível de entendimento em seu relato. As particularidades de cada leitora quanto ao uso e freqüência das estratégias, serão tratadas na análise das entrevistas semi-estruturadas de cada aluna separadamente.

3.3.1 Entrevistas semi-estruturadas

Passo agora, à análise dos excertos que demonstraram ser mais significativos durante as entrevistas semiestruturadas de cada informante separadamente.

3.3.1.1 A entrevista da aluna A1

Das estratégias citadas por A1, as mais recorrentes, conforme pode ser observado no quadro 2 são as **metacognitivas**, as quais a leitora diz fazer uso de 9 tipos (47,3%), enfatizando as de autogerenciamento e atenção seletiva as quais expressam o automonitoramento da compreensão por parte do leitor. Em segundo lugar, aparecem as estratégias **cognitivas,** apontadas por A1 7 vezes (36,8%); as **sociais**, 2 vezes (10,5%) e as **afetivas** (5,2%), 1 vez. Percebe-se que, das 22 estratégias apontadas pelas quatro informantes, A1 demonstrou fazer uso de uma grande variedade, perfazendo um total de 19 estratégias (86%) .

O que pode ser notado após a fase de conscientização, por meio da entrevista semiestruturada, é que A1 conseguiu atingir um equilíbrio no uso dos processos ascendentes e descendentes, passando a usá-los de modo interacional, o que vem a propiciar maior interação entre o texto e o leitor. Este aspecto pode ser notado pela classificação das estratégias, onde a leitora afirma fazer uso de 9 estratégias ascendentes (47%) e 6 estratégias descendentes (31,5%), o que vem demonstrar que a leitura extremamente linear e decodificadora de A1 (v. quadro 01), a qual caracterizou a 1º fase, passa a dar lugar à construção do significado ao longo da leitura.

No excerto abaixo, a participante A1 deixa clara a transformação que ocorreu em sua leitura, passando a ter domínio e segurança para solucionar os problemas :

> «Nossa (+) muita diferença (+) porque eu lia muito devagarzinho (+) né (+) muito devagar (++) e quando eu encontrava a primeira palavrinha que eu não entendia eu já parava e pegava no dicionário (++) ia procurar (+) porque eu achava que se eu não visse aquela palavra (+) eu não podia conseguir (+) não podia dar seqüência»
> (leitura decodificadora, uso constante do dicionário, não fazia uso do autogerenciamento)

No seguimento abaixo é possível perceber que a participante, após a conscientização das E/A, passou a fazer uso das seguintes estratégias: avaliação do processo de aprendizagem, elaboração pessoal, autogerenciamento, monitoração da compreensão e inferência

> «Tinha que procurar na hora (+) já ficava com o dicionário para procurar (++) então (+) agora depois das aulas (+) a gente percebeu que dá muito bem para você dar seqüência (+) mesmo que não entenda completamente (+) exatamente o sentido (+) mas muita coisa se aproxima do significado»

A sua preocupação maior, que na 1º fase era essencialmente decifrar o significado das palavras que desconhecia, lançando mão da tradução constantemente, o que resultava em uma leitura vagarosa e decodificadora (v. quadro 01), passa a dar espaço às estratégias descendentes / *top down*, por meio do uso das inferências, valorização do contexto e pistas contextuais, bem como identificação das idéias principais e secundárias (v.quadro 02 e 03).

Vê-se a seguir um comentário bem significativo da participante, no qual a mesma expressa sua preferência pelas estratégias em **nível global e não local**:

> «Eu acho que **eu uso mais a inferência mesmo** (++) eu não sei se você viu naquele relatoriozinho (a aluna está se referindo à ficha de leitura) eu fiz questão de não colocar lá os prefixos, sufixos, palavras que você tenta associar porque eu acho que se perde muito tempo com isso (++) **e a inferência te leva pelo assunto que você tá lendo (+) então eu vou saber (+) o que vai vir na seqüência do assunto**»

A capacidade de inferir e criar hipóteses utilizando tanto conhecimento prévio quanto os elementos formais do texto é uma das características fundamentais para que o leitor consiga construir o significado do texto. Segundo Kleiman (1989), durante o confronto de predizer e testar hipóteses, o leitor estará exercendo o controle consciente sobre o próprio processo de compreensão, pois ele estará *revisando e auto-indagando* de forma consciente, ele estará, portanto, utilizando as estratégias metacognitivas de monitoração para atingir o objetivo de *verificação das hipóteses*, o que pressupõe *reflexão e controle consciente* sobre o próprio conhecimento. Este é um aspecto que pode ser notado na fase final de A1, pela insistência da leitora em confirmar suas hipóteses durante toda a leitura.

Outro ponto marcante na leitura de A1, na 1º fase (v. quadro 01), era a dificuldade em ligar as idéias entre os parágrafos, interrompendo o fluxo da leitura e, ao mesmo tempo, resultando em uma visão bastante fragmentada do texto, pois o

unesp

que fazia era ligar uma palavra à outra, como expressa em sua entrevista na fase de sondagem. Pode ser verificada uma melhora significativa neste aspecto, após a fase de conscientização, no exemplo abaixo:

> «É (+) olha (++) que **nem teve uma parte aqui** (+) quando eu li uma expressão aqui que **não tinha entendido muito bem** (++) logo que li pela primeira vez já não tinha entendido (++) **então eu voltei lá no título para ver se era a mesma coisa** que estava escrito **(+) se tinha alguma coisa parecida (+) e aí eu só dei uma olhadinha *no título* e voltei** ((*e isso te ajudou* ?)) **ajudou (++) eu vi que tava seguindo o mesmo...** (incompreensível)»

A aluna, no trecho acima, dirige sua atenção para um aspecto específico do texto (atenção seletiva), pois aborda conceitos importantes para a compreensão das idéias mostradas pelo autor. Sente dúvidas em relação ao significado (automonitoração da compreensão), decide retomar o título para verificar se aquela palavra, a qual está em dúvida, relaciona-se com a do título, isto é, busca o significado da palavra desconhecida com base em seus constituintes (dedução - autogerenciamento), volta ao ponto obscuro (*elaboração entre as partes*) e resolve seu problema de compreensão.

A palavra do título que A1 usa como referência é *beliefs – Exploring teacher's beliefs* – e a palavra que ficou em dúvida é *believes*. Estas palavras aparecem na seguinte frase:

«It´s based on the assumption that what teachers do is a reflection of what they know and believe»

Podemos observar claramente que a atitude de A1 na situação acima, foi bem diferente da *fase de sondagem*, na qual a leitora limitava-se a traduzir palavras ou expressões de forma descontextualizada, sem buscar soluções para seus problemas (v. quadro 01).

Verificamos que, após a fase de conscientização, a leitora passou a exercer controle consciente sobre sua leitura, por meio de estratégias metacognitivas, autogerenciamento, atenção seletiva, uso de inferências, elaboração entre as partes, automonitoração da compreensão, adquirindo assim, por meio da consciência metacognitiva no processo de leitura, autonomia e segurança.

O que o exemplo acima nos mostra é que, realmente, a combinação de algumas estratégias para solução dos problemas de leitura, parece ser bastante

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

eficiente para solucionar impasses de compreensão. Os estudos sobre estratégias em LE/L2 consideram a habilidade de combinar estratégias eficientes como um traço do bom leitor (Absy, 1992; Grabe, 1997; O'Malley e Chamot, 1990; Oxford, 1993; Ramos, 1992).

Pode-se também notar por meio do quadro 03 que existe uma interação entre as estratégias **globais e locais**, levando assim à construção do significado por meio do acionamento dos esquemas mentais - conhecimento de mundo, sistêmico, textual. E também pelo o posicionamento do autor no texto.

Outro aspecto interessante que pode ser observado no excerto da página anterior é a confirmação do que Braga e Busnardo advogam através do modelo proposto por Bialystock e Ryan (1985), o qual agrega os dois componentes básicos da metacognição: **conhecimento analisado** *(*Flavell e Wellman, 1977*) e* ***controle cognitivo*** (Brown et al 1981*)* – se as tarefas 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 monitoramento da compreensão, mas também o controle consciente sobre a estrutura da linguagem que é constitutiva dos textos, ou seja conhecimento metalingüístico .

As autoras sugerem também que a leitura é certamente a que oferece uma situação privilegiada para o desenvolvimento tanto das estratégias de controle quanto do conhecimento analisado. O texto escrito, por ser fixo, viabiliza uma maior atenção aos aspectos formais. Ou seja, durante a leitura é possível ao leitor dirigir sua atenção à forma lingüística, coordenando sua análise de linguagem com orientações de sentido.

Para finalizar o comentário sobre as transformações ocorridas com a informante A1, é relevante apontar o aspecto afetivo, no qual pode ser vislumbrada uma mudança significativa. Como argumenta Oxford (1992/1993:20), o aprendiz não pode ser tomado por uma mera «máquina de processamento de informações»; observa ainda que o aprendiz é um ser completo, que utiliza não apenas o intelecto, mas também recursos sociais, emocionais e físicos diante do aprendizado de uma nova língua. Este aspecto pode ser notado no comentário feito por A1, em seu relatório final de avaliação:

unesp

> «Antes me dava uma **sensação de inferioridade**, pois eu acreditava que era necessário entender cada palavra para fazer a leitura. Com o uso das inferências **obtive um alívio** e, portanto, uma maior tranqüilidade para fazer as leituras»

Vale ressaltar ainda, sobre o aspecto afetivo, a relação existente entre as emoções e a cognição. Segundo Gardner e MacIntyre (1992), nossos sentimentos afetam nossos processos cognitivos e viceversa, e ainda sugerem que as variáveis afetivas são provavelmente mais poderosas em influenciar o uso das estratégias do que a própria inteligência e aptidão. No caso de A1, só foi possível fazer as leituras de modo eficiente no momento em que a leitora passou a ter domínio sobre seu processo de aprendizagem, sendo este fator de extrema importância para que a leitora passasse a ter consciência e controle sobre suas emoções e ansiedade. Segundo Dornyei (1980), *as estratégias trazem ao aluno senso de segurança em LE ao abrirem espaço para manobras em momentos de dificuldade*.

3.3.1.2. A entrevista da aluna A2

Assim como A1, A2 apresentou, na fase de sondagem, estratégias voltadas especialmente para a decodificação das palavras, deixando nítido durante sua leitura o apego a palavras isoladas, a extrema dificuldade de usar a estratégia de retorno sem perder o fluxo da leitura, o bloqueio emocional acarretando o não uso das inferências e a completa ausência de estratégias de monitoração da compreensão e de elaboração pessoal ou acadêmica (v.quadro 1).

Percebe-se no quadro 02, que classifica as estratégias usadas pelas participantes na fase final desse trabalho, que das 22 estratégias colocadas pelas participantes durante a entrevista semiestruturada, A2 citou fazer uso de 17 no total (77%), mostrando, assim, estar consciente do uso das estratégias de leitura.

Entretanto, se formos analisar estas 17 estratégias usadas pela participante separadamente, notaremos que embora possa ser observado um equilíbrio entre o uso das estratégias cognitivas (7)- 41,1%- e metacognitivas (8) – 47,1% - a leitora se apega excessivamente ao uso das estratégias locais em detrimento das estratégias globais , fato que caracterizou sua leitura ao longo deste estudo.(v.quadro 03).

Com base nos dados que A2 nos forneceu pode ser verificado que a leitora usa 10 estratégias locais (58,8%) e 3 estratégias globais (17,6%) (v. quadro 3),

unesp

fazendo, deste modo, pouco ou nenhum uso de seu conhecimento de mundo para interagir com o texto e com o autor. Nota-se que embora o conhecimento e o controle consciente sobre o processo de aprendizagem e estratégias de leitura (metacognição) tenham certamente influenciado a leitura de A2, no que tange ao aumento e variedade de estratégias a serem utilizadas na resolução dos conflitos, a aluna direciona a escolha destas estratégias (talvez de forma inconsciente), na maior parte das vezes, para resolução de problemas lingüísticos ou de monitoração de compreensão local (v. quadro 2).

Este fato fica claro no recorte abaixo, onde A2 deixa transparecer a importância que dá ao conhecimento da estrutura da linguagem que é constitutiva dos textos, ou seja, conhecimento metalingüístico, em detrimento, em alguns momentos, das estratégias de leitura. Podemos notar que é clara a consciência de A2 quanto a poder transferir o conhecimento lingüístico da LM para a LE. A pergunta que deu origem à este comentário foi quando a pesquisadora questionou a opinião de A2 à respeito do uso da estratégia de *atenção seletiva* na leitura.

> «Ajuda (+) agora (+) eu (+) assim **(+) eu gosto muito de gramática** (+) **sempre na minha cabeça eu tenho que saber o que é adjetivo (+) o que é substantivo** (+) sempre tive isto comigo (...) é muito importante porque eu tive uma experiência (+) eu tinha dificuldade para aprender inglês (...) **foi eu aprender toda estrutura da língua portuguesa direitinho (++) gramática (+) sintaticamente** falando (+) e aí **que eu comecei aprender Inglês melhor** (+) porque **eu ia fazendo estes ajustes na minha cabeça»**

No excerto acima, também é possível observarmos o que é afirmado por Braga e Busnardo. Na leitura de um texto em LE, as questões lingüísticas devem ser trabalhadas por meio das estratégias de aquisição, já que o leitor não tem um conhecimento automático desta língua. O acesso ao sentido do texto pode ser barrado pela falta de conhecimento lingüístico. Neste caso, o leitor precisa desenvolver estratégias que lhe permitam identificar, analisar e resolver os problemas lingüísticos que impedem a compreensão do texto em vários níveis. O trabalho consciente sobre a língua em uso pode tornar mais saliente para o aluno a natureza de algumas normas lingüísticas e tal saliência pode facilitar a aprendizagem e o domínio automático destas normas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Nota-se no recorte que segue o controle consciente sobre a estrutura da linguagem, ou seja o uso do conhecimento metalinguistico para resolver um problema de compreensão quanto a estrutura apresentada no discurso.

> «Aqui (+) na hora **que eu me desconcertei** (+) aí eu comecei a me perder (++) **teacher** (++) **teaches** (a aluna está se referindo 'a classificação destas duas palavras para que ela possa chegar ao significado) **teacher (+) substantivo (+) teaches (+) verbo (...) prefixo (++) essas coisas (++) também ajudam** muito»

.

Cabe aqui ressaltar as palavras de Kato (1993), no sentido de que a interpretação da sentença não só confere funções sintáticas, como sujeito, objeto, mas também semânticas: entidade/agente, entidade/paciente. Na explicação sintática, o leitor faz uso de uma série de estratégias para segmentar correta e automaticamente a cadeia à medida que vai interpretando a sentença. Vê-se que durante a leitura A2 dirige sua atenção muito mais à forma lingüística do que à análise de linguagem com orientações de sentido.

O que pode ser notado é que mesmo após a fase de conscientização, a leitora ainda encontra certa dificuldade e resistência para trabalhar de modo interativo e equilibrado as estratégias locais e globais. Este fato pode ser decorrente de uma forte insegurança e ansiedade que permeiam a leitura de A2. Tal fato é observado no segmento abaixo:

> «É impressionante (++) tanto que eu me policio que às vezes até fico me cobrando (+) eu fico perguntando demais na aula (+) o que é isso (+) o que é aquilo (+) e não precisa»

No trecho acima, percebemos claramente não apenas o uso da estratégia afetiva, para reduzir a ansiedade perante palavras desconhecidas bem como o questionamento e a estratégia auto-avaliativa.

É curioso notar, que a participante A2 passou a ter uma percepção muito definida de suas dificuldades, em relação à leitura, na fase final deste trabalho. Isto pode ser notado nos momentos em que ela tece alguns comentários usando a estratégia *de* **elaboração pessoal e auto-avaliativa**. Suas colocações nos mostram que o processo de conscientização e uso das estratégias, bem como a prática em sala de aula, colaboraram para que a leitora fosse capaz de se auto-avaliar, procurando, assim, encontrar soluções para seus impasses durante a leitura. Veja no comentário a seguir:



"É (+) **com essas aulas de estratégia eu tive essa consciência (++) foi a partir daí** (++) porque antes eu achava meio estranho (+) tantas perguntas minhas e os outros não faziam (++) **sempre tinha o dicionário do lado** entendeu (++) **mas eu percebo isso (+) tenho que voltar aqui para entender(.....) aí entendo (+) voltando eu entendo"**

É também significativo no excerto acima a importância que a aluna passou a dar à estratégia de elaboração entre as partes, através do retorno, monitorando assim sua leitura para construir o significado. Na fase de sondagem isto não ocorria, pois a leitora fazia uso do dicionário apenas com o intuito de decodificar palavras isoladas.

Outro ponto que A2 afirma ter mudado após a conscientização das estratégias é quanto ao fato de selecionar as palavras-chave, para conseguir um melhor engajamento com o texto. Quanto a este fato, teceu o seguinte comentário:

«Eu nem ligava (+) antes (+) de ficar achando a palavra chave de um parágrafo (+) **as vezes tinha que ler (+) três vezes (+) ou mais (+) um texto(++) agora com duas vezes (+) eu já consigo entender (+) quase tudo»**

Segundo Mac Laughin (1996) ; Anderson, (1983, 1985), a aprendizagem de uma língua é um processo cognitivo, sendo que a aprendizagem de uma L2 é vista como uma destreza complexa que envolve principalmente «controle e atenção». Segundo Braga e Busnardo (1993), o leitor em L2 precisa, antes de mais nada, perceber o papel da análise durante a leitura como uma ponte para que o processamento automático ocorra na L2

«A minha leitura ficou mais lenta **(+) por eu tá analisando mais as palavras**(+) eu começo a buscar as palavras chave (+) às vezes eu volto »
(a pesquisadora interrompe e diz: você está mais consciente das estratégias?)
(a aluna continua...) (++) **isso (++) mais atenta (++) é isso aí (+) não é lenta não** (++) eu pensei errado »

Quanto ao fator emocional, embora ainda persista na fase final da pesquisa, pode ser observada uma melhora significativa em relação à ansiedade por meio da valorização do contexto, do uso da atenção seletiva, seleção das palavras chave, do auto-encorajamento, da auto-avaliação e da elaboração entre as partes. Estas estratégias podem ser observadas nos excertos que seguem em negrito.

unesp

Abaixo está a classificação das mesmas em parênteses. .

«Antes eu não conseguia prosseguir (+) eu ficava travada (++) eu tenho que saber o que é aquela palavra (+) sabe? (+) tipo assim (...) ainda fico (+) sabe (+) porque ainda tá me travando (++) mais eu aprendi a dar mais valor ao contexto (+) ta bem mais fácil pra mim»
(afetiva, questionamento, auto-avaliativa- autogerenciamento, auto-encorajamento)

"Eu acho que eu melhorei muito (...) nossa (+) estes textos por último (+) sabe (+) prestar atenção às palavras chave (+) entender mais o contexto (+) ajudou muito"
(auto-avaliativa- atenção seletiva- autogerenciamento- auto-avaliativa)

O que se esperava de A2, nesta fase final , é que assim como A1, por possuir um bom conhecimento lingüístico, passasse a fazer uso das estratégias ascendentes e descendentes de modo interacional, interagindo seus esquemas mentais com o que encontra no texto, pois segundo mostram pesquisas recentes (Braga e Busnardo, 1993), os alunos que já possuem um conhecimento básico de inglês parecem depender fundamentalmente de uma maior familiarização com as estratégias globais de leitura para superar seus problemas lingüísticos e progredir na direção de uma leitura independente. Entretanto, neste estudo, embora A2 tenha mostrado melhora significativa quanto ao bloqueio emocional e ao uso das estratégias, como pode ser observado na análise de sua entrevista semiestruturada, A2 não apresentou em sua leitura uma interpretação em níveis mais detalhados, como se esperava que fosse ocorrer pelo fato de possuir um bom nível de proficiência. A variável de extrema importância que vem dar luz a essa questão são os *modelos mentais*, que podem atuar como *mediadores* entre o autor, o leitor e o texto. (Schraw e Bunning, 1996). Este fato será melhor explorado no protocolo de A2.

3.3.1.3 A entrevista da aluna A3

Das 22 estratégias citadas pelas 4 informantes durante a entrevista, A3 revelou fazer uso de 20 em suas colocações. Das 20 estratégias usadas por A3, 8 são consideradas metacognitivas (40%), 9 cognitivas (45%), 2 sociais (10%) e 1 afetiva (10%). Percebe-se que há um equilíbrio por parte da leitora no uso das estratégias direcionadas para monitorar a leitura (metacognitiva) e aquelas usadas para resolver os problemas que surgem durante a leitura (cognitivas).

Dentre as estratégias metacognitivas, as mais usadas pela leitora são as de: autogerenciamento, identificação do problema e atenção seletiva .

> "Eu não leio assim (+) primeiro (+) e depois leio a última (++) aí eu não entendo ((a aluna refere-se à última frase de cada parágrafo)) (++ eu leio de uma vez (+) aí se eu tiver dificuldade eu volto (+) **eu pego a frase que é mais importante** ((de cada parágrafo?)) é (+) de tudo" para ver o que é ".

Quando A3 diz "eu pego a frase mais importante de tudo para ver o que é", na verdade, o que realmente ocorre é que já está fazendo uso de leitura rápida (Skimming) para obter a idéia geral do texto e, ao mesmo tempo, já faz uma seleção prévia das idéias principais e das idéias secundárias.

Ao observar palavras que lhe chamam a atenção no texto, pois podem ser importantes para a construção do significado e, ao mesmo tempo, revelar o posicionamento do autor, a leitora recorre à estratégia de atenção seletiva e monitoração da compreensão e dedução. Ao deparar-se com pontos obscuros durante o texto, que dificultam o êxito da interpretação, a leitora lança mão da estratégia de identificação do problema seguido da estratégia de retorno / elaboração entre as partes, na tentativa de chegar ao significado destas palavras através da contextualização.

Observamos claramente o uso destas estratégias no excerto abaixo:

> "Igual aquela hora que eu cheguei aqui (+) eu tive um problema (**identificação do problema**) (++) eu vou voltar **(estratégia de retorno - elaboração entre partes – monitoração da compreensão) porque talvez aqui que tá o "x" da questão (atenção seletiva- monitoração da compreensão**) e (+) **olho as estratégias de prefixo e sufixo** (+) **que ajudam muito né? (dedução)"**

Neste trecho acima, a leitora expressa o valor que atribui à estratégia de retorno / repetição e a importância de processar as idéias de um modo mais

detalhado. Para este tipo de leitor, o uso consciente da estratégia atenção seletiva contribui para que se chegue a um nível mais detalhado de informação. O valor do conhecimento analisado pode ser observado quando a aluna cita a importância que dá ao reconhecimento dos sufixos e prefixos para resolver os problemas durante a leitura Abaixo, segue um exemplo de um momento na entrevista de A3, no qual a pesquisadora questiona a importância que a leitora atribui às "palavras chave" do texto:

> "Igual aqui *(+) teacher believes* (++) alguma coisa está me chamando a atenção" (atenção seletiva)

Nesse momento, a leitora se confunde e tenta por meio do conhecimento analisado resolver sua dúvida durante a leitura:

> "só que essas palavras (++) **(estratégia de monitoração da compreensão) toda vez eu não lembro o que é** (a aluna refere-se à *beliefs / believes / behaviour* // (++) **eu tenho que olhar no dicionário** para ver o que significa **(tradução)** (++) eu vi aqui embaixo "*believes*" (+) será que tem alguma coisa a ver com "*beliefs*" **(dedução)** tentamos chegar ao significado com base em suas partes constituintes.

A tentativa de usar a estratégia de **inferência,** por meio da qual chegamos ao significado da palavra pelo contexto e pistas contextuais (o contrário da dedução), também foi inútil pois ao término da leitura a aluna ainda estava em dúvida quanto ao significado destes vocábulos. Somente com a ajuda da pesquisadora é que a aluna consegue, finalmente, entender o significado dos vocábulos.

O que A3 expressa no excerto seguinte sobre a dificuldade em reter em sua memória o significado das palavras – *belief, believes, behavi*our - demonstra claramente a importância de se incorporar na leitura de alunos não fluentes o *conhecimento metalingüístico* , pois o estudo consciente sobre a estrutura da linguagem que constitui o texto aliado à estratégia de movimento da compreensão, permitirão que o aluno identifique, analise e resolva os problemas lingüísticos que surjam durante a leitura (Braga e Busnardo, 1993).

Este fato pode ser observado no comentário abaixo:

"Só que essas palavras (++) toda vez eu não lembro o que é (+) (a aluna refere-se à **believes/beliefs/behaviour**) eu tenho que olhar no dicionário para ver o que significa" .

É nesse sentido que o comentário de Carrell (1986) nos chama a atenção sobre a boa leitura, afirmando que esta depende muito mais da decodificação do código lingüístico do que do jogo de adivinhações. Segundo Carrell, bons leitores conhecem a língua e são capazes de decodificar tanto as unidades básicas quanto as estruturas sintáticas que encontram no texto, e fazem isto não apenas apoiando-se em inferências ou hipóteses criadas pelo contexto, mas por um tipo de identificação automática, a qual libera a memória de longa duração para pensar e interpretar o texto em questão.

Este aspecto vem corroborar com os achados de Braga e Busnardo (1993), as quais propõem que o ensino de leitura em L.E, pelo fato de ocorrer em um ambiente precário de aquisição (Sorace, 1988), passe a contemplar não só estratégias de compreensão mas também ***estratégias de aquisição***, que são aquelas que abordam o conhecimento lingüístico.Como revelam os dados experimentados por Carrell (1989/1991), a partir do desempenho em leitura em situação de ***imersão e não imersão***, no caso da L.E, nem sempre a abordagem descendente ancorada em esquemas mais amplos produz leituras adequadas.

Braga e Busnardo advogam que leitores não fluentes, como podemos citar o caso de A3, necessitam de uma 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 leitura. O texto escrito, por ser fixo, viabiliza uma maior atenção aos aspectos formais, ou seja, durante a leitura é possível ao leitor dirigir sua atenção à forma lingüística com orientações de sentido.

Segundo as autoras, a grande vantagem de se incorporar o ***conhecimento metalinguístico*** ao ensino da L.E é que sempre que o conhecimento analisado da língua é usado como meio de resolução de problemas, dentro de contextos significativos específicos, a forma linguística torna-se **saliente** para o aprendiz. Observa-se o fato no excerto seguinte:

A3: Aí depois na hora que eu vi aqui embaixo "**believes**" (+) será que tem alguma coisa a ver com "**beliefs**"?

PP: Tem! E aí o que você acha? Você acha que tem a ver?

A3.: Eu acho que tem

PP.: Tem (+) porque **believes** seria o que na frase? (++) o verbo? (atenção à forma, conhecimento metalinguístico, conhecimento analisado)

A3. Eu (++) acho que é o verbo

PP.: E **beliefs**? Seria (++)

A3.: o adjetivo

PP.:Não, o substantivo que vem do verbo "acreditar" (+) então se eu acredito (++) isto significa as "crenças" ( ) acredito em alguma coisa (+) aquilo que o professor acredita

A3.: É (+) talvez se não tivesse em " **believes**" não me faria lembrar que tem alguma coisa a ver com **"beliefs**" . Agora (+) nunca mais eu vou esquecer o que é **beliefs** *(resolução do problema)*

Tal saliência, como indicam os estudos de memória, pode contribuir para a aquisição. As informações mais salientes tendem a ser mais facilmente percebidas e também facilmente reconhecidas e recuperadas. Em situação de não imersão, onde a exposição lingüística é limitada, esta análise consciente da estrutura lingüística pode ser entendida como etapa facilitadora no processo de internalização da língua alvo. É o que podemos observar no excerto seguinte, pelo comentário da leitora ao expressar o valor da estratégia da repetição e retorno para resolução dos problemas:

A3: "É (...) eu memorizo (+) agora nunca mais eu vou esquecer o que é **beliefs"**

Ficou claro nos excertos de A3, a importância do *conhecimento* metalingüístico aliado às estratégias de monitoração de leitura, pois como pudemos perceber o acesso do sentido do texto pode ser barrado pela falta de conhecimento lingüístico e impedir a compreensão do texto em vários níveis.

Segundo O'Malley e Chamot (1990), aprender uma língua é conduzir uma progressão em forma de estágios, partindo do conhecimento inicial e manipulação ativa da informação e processos de aprendizagem para uma plena automatização da linguagem em uso. O movimento existente entre o processamento controlado ao automático, permite que a memória de curta duração fique livre para lidar com altos níveis de processamento.

Cabe ressaltar, ainda, a posição de Schimidt (1992), o qual afirma que fórmulas aprendidas como rotinas podem ser armazenadas na memória processual em nível associativo, antes de voltar à memória declarativa para serem reanalisadas

unesp

em forma de processos controlados e, finalmente, serem armazenados como procedimentos autônomos após completar os estágios de análise e reanálise.

Alguns autores, como caracteriza Kato (1993), diferem entre a memória de curta duração e a memória operacional. A memória de curta duração está ligada às formas *superficiais,* como, por exemplo, as palavras; *beliefs, behaviour, believes.* Já a memória operacional ou processual está ligada com a substância, ou seja, o significado. Após ocorrer o processamento do significado, este conhecimento é internalizado, alojando-se na memória de longa duração.

No comentário da aluna A3: "é sempre assim(+) não é que eu não entendo (+) eu sempre (++) esqueço o significado (++)acho que é uma coisa que não me marca (+) eu não me lembro o que é", percebemos que, para a leitora, as palavras não passaram do nível da forma superficial (memória de curta duração), logo, somente conseguiu internalizar o resultado na memória de longa duração ou processual, a partir do momento que processou a informação, ou seja, integrando, deste modo, a *forma ao significado*. A importância que A3 atribui ao processo de aprendizagem pode ser observada no recorte de sua entrevista semiestruturada, ao definir sua opinião sobre a afirmação: «é preciso aprender a aprender para aprender a ensinar»

«Eu acho que não adianta eu aprender só para mim (+) eu acho que ensinar é aprender (+) porque se você não souber você não vai passar para o outro . É como andar de bicicleta (+) a gente aprende a andar e nunca mais esquece (...) a gente só aprende ensinando»

3.3.1.4 A entrevista da aluna A4

O papel das diferenças individuais tornou-se muito evidente através das entrevistas feitas com as quatro informantes, entretanto, com a leitora A4, estas diferenças individuais foram decisivas para a análise de seus dados. As respostas de A4 ao questionário de motivação constituíram um dado valioso para este estudo, pois embora a aluna tenha mostrado muito interesse em tomar parte da investigação como participante focal durante todo o curso, e participado ativamente de todas as atividades, não mostrou, na última etapa, o progresso esperado, como pode ser observado em seu protocolo final.

As respostas de A4 na fase de sondagem revelaram vários fatores que atuaram como bloqueadores contra o aprendizado da LE, tais como: a *baixa auto-estima*, que pode ser notada quando a aluna afirma no questionário de motivação que classifica seu conhecimento e sua capacidade de aprender a LE como "*abaixo da média*" em comparação a de suas colegas, e, do mesmo modo, pode ser verificada a *ansiedade*, quando A4 revela que se sente extremamente ansiosa em relação ao seu desempenho na sala de aula, insistindo em ressaltar que não gosta de inglês, não pretende ser professora de língua inglesa e ainda que não considera tão importante o aprendizado dessa língua.

Um aspecto curioso foi revelado em suas respostas ao questionário de sondagem 2, na fase inicial, no qual a aluna é interrogada sobre os benefícios que o estudo sobre a conscientização e o uso das estratégias poderia lhe oferecer. A aluna se posiciona do seguinte modo:

> "Acredito que dessa forma posso melhorar**, mesmo não estando e nem pretendendo dar aula de inglês"**
> "Trará benefícios a mim **e me auxiliará em outras disciplinas**, aumentando meu vocabulário e meu conhecimento"

É fácil perceber que o que levou A4 a interessar-se pelo estudo das estratégias não foi mesmo a língua inglesa, mas sim a possibilidade de reaplicar em outras disciplinas, o conhecimento das estratégias.

Citarei aqui, a título de ilustração, algumas colocações de A4, feitas na fase final, em seu ***relatório de avaliação***, no qual a aluna se posiciona quanto ao que foi mais significativo para ela neste estudo.

> "Eu tenho dificuldades com as estruturas da língua inglesa e eu fiz algumas atividades relacionadas a isso que me tirou muitas dúvidas. **Mas a conscientização, sobre o processo de aprendizagem, foi mais significativa, porque consegui observar o meu nível de leitura, antes de conhecer as estratégias"**
>
> **"Se eu fosse dar aulas de inglês eu ensinaria as estratégias de leitura**, acredito que se fizermos algo consciente do que está sendo feito há uma maior compreensão e assimilação do que é lido".

As citações abaixo foram feitas na entrevista semiestruturada (fase final) e vêm confirmar o que foi citado por A4 em seu relatório final, a respeito da importância das estratégias na leitura, nos excertos acima. A pergunta que deu seqüência à resposta abaixo foi: *Se você fosse professora de língua portuguesa, como trabalharia com um texto?*

> "Da mesma forma. Eu acredito ( ) que se a gente fizer uma coisa ( ) tendo consciência do que estamos fazendo ( ) fica mais fácil( )dá pra gente criar muita coisa. Se todos tivessem ( ) o hábito da leitura ( ) porque acaba se tornando um hábito ( ) ficava bem mais fácil ( ) a gente ia ( ) aproveitar mais"

A pesquisadora interroga a leitora se é importante conscientizar o aluno sobre o que foi aprendido no estudo das estratégias :

> "Eu acho (+) porque assim nós vamos formar grandes leitores (+) porque assim nós vamos trabalhar também o lado crítico ( ) né ( ) então eu vejo que a leitura é muito importante ( ) a gente prepara desde criança"

Antes de prosseguir com a análise de A4, é importante, contudo, ressaltar, que os fatores: ansiedade, baixa auto-estima, falta de motivação para o aprendizado da língua inglesa, os quais puderam ser notados na 1º fase de sondagem, deram lugar, após a fase de conscientização, a uma melhora significativa quanto à atitude de A4 no que diz respeito à importância das estratégias de aprendizagem e de leitura no ensino, não só da língua inglesa, mas como um todo, no sentido de que esta conscientização ajudou a aluna a refletir mais profundamente sobre aspectos atrelados à consciência lingüística do aluno, no que se refere à linguagem, e como esta linguagem expressa opiniões, crenças e valores da sociedade em que vivemos.

Bialystock (1981) afirma que a vantagem pragmática de explorar os efeitos das EA é que, presumivelmente, elas podem ser ensinadas para qualquer aluno de

LE e, assim, modificar seu progresso por meio de seus efeitos facilitadores. A relação entre a habilidade metacognitiva e a aprendizagem eficaz sugere que se o aluno tem consciência do que é necessário para aprender de maneira eficaz, então é possível que ele dê os passos na direção certa no desafio de realizar uma determinada tarefa (Baker e Brown, 1984; Flavell, 1977). Entretanto, se o aluno não tem consciência de suas próprias limitações ou da complexidade da tarefa que tem em mãos, a iniciativa de tomar medidas preventivas para antecipar ou recuperar trechos não compreendidos raramente pode ser esperada (Carrell,1989).

Segundo Cohen (1998); O' Malley et al.(1985), não só os alunos bem sucedidos, mas também os alunos mal sucedidos na aprendizagem de LE podem aprender a melhorar seu desempenho na compreensão e produção de LE com o uso de EA.

A4, ao ser interrogada sobre as estratégias que passou a usar após a fase de conscientização revelou fazer o menor uso, dentre as quatro informantes. Do total de 22 estratégias citadas pelas alunas, A4 disse fazer uso de 12 (54,5), sendo um total de 6 metacognitivas (50%), 4 cognitivas (33%), 1 afetiva (8,3) e 1 social (8,3%). Dentre estas estratégias, 4 caracterizam-se como ascendentes (33,3%) e 4 como descendentes (25%). As estratégias metacognitivas foram as mais citadas por A4, tais como: **autogerenciamento, atenção seletiva e auto-avaliativa.**

Abaixo, estão dois recortes da entrevista semiestruturada de A4, pelos quais a aluna expressa o que mudou em sua leitura, após conhecer as estratégias:

> "Antes eu ficava (+) eu voltava (+) uma palavrinha que eu não entendia (+) eu parava (+) pra olhar no dicionário (++) daí eu comecei a fazer uso das estratégias"

> "Eu sempre leio o 1º e o último parágrafo pra ter uma idéia do tema **(auto gerenciamento)** (...) aí depois eu leio pra tentar perceber os detalhes **(atenção seletiva)** ...aí já parto para as key words (++) as palavras chave"

Ao ser interrogada sobre a dificuldade com o vocabulário, A4 demonstra que aprendeu a valorizar o contexto e a fazer uso das inferências:

> "Ajudou (+) não é uma palavra que dá sentido ao texto (+) é o geral (++) é importante a gente ter idéia do que fala o texto" **(auto gerenciamento e uso de inferências)** (...) já consigo trabalhar melhor o vocabulário (++) não é assim (+) o maior problema como eu achava (**auto avaliativa – identificação do problema**)"

unesp

Neste momento, a pesquisadora interrompe a aluna e questiona-a sobre sua maior dificuldade na leitura\, e ela comenta:

> "Eu tenho muita dificuldade em relação à estrutura da língua (+) mais isso só estudando mesmo (+) durante as aulas você apresentou (+) assim (+) o caminho (+) um jeito de ficar mais fácil (+) né (+ +) se tiver algum problema (+) saber como fazer "**(identificação do problema – auto avaliativa- elaboração pessoal)"**

Como podemos perceber na entrevista estruturada, a aluna conscientizou-se do uso das estratégias de leitura bem como de sua importância, contudo, a limitação do conhecimento metalingüístico pode ter cerceado o uso destas estratégias tanto no plano de monitoração da leitura como na resolução de problemas lingüísticos durante a leitura.

A seguir apresento a análise dos protocolos de pausa de cada informante focal separadamente

3.3.2 Análise dos protocolos

Passo agora à análise das estratégias utilizadas durante os protocolos por cada leitora em particular. Os dados, a seguir, foram colocados em uma única tabela, com o intuito de oferecer uma visão global do modo como as leitoras processaram as informações contidas nos textos, bem como possibilita a visão da freqüência parcial e total das estratégias utilizadas. O símbolo T1 e T2, no quadro abaixo, representam respectivamente texto 1 e texto 2 .

Estratégias Metacognitivas										
Classificação	**A 1**		**A 2**		**A 3**		**A 4**		**TOTAL %**	
	T 1	**T 2**	**T 1**	**T 2**	**T 1**	**T 2**	**T 1**	**T 2**		
Autogerenciamento	6	-	2	-	3	1	-	-	**12**	**7,1%**
Atenção Seletiva	11	1	1	1	3	2	-	-	**19**	**11,3%**
Identificação / Problema	4	-	2	1	2	1	-	1	**11**	**6,5%**
Auto- Avaliação	3	-	12	1	1	2	-	1	**20**	**12%**
Automonitoração / Produção	3	1	-	-	1	1	-	1	**7**	**4,1%**
Automonitoração / Compreensão	9	2	1	1	3	-	-	1	**17**	**10,1%**
Total	**36**	**4**	**18**	**4**	**13**	**7**	**-**	**4**	**86**	
%	**40**		**22**		**20**		**4**			
	50%		**50%**		**51,2%**		**0,8%**			**51,25%**
Estratégias Cognitivas										
Classificação	**A 1**		**A 2**		**A 3**		**A 4**		**TOTAL %**	
	T 1	**T 2**	**T 1**	**T 2**	**T 1**	**T 2**	**T 1**	**T 2**		
Tradução	2	1	-	-	-	-	-	-	**3**	**1,8%**
Transferência	-	-	-	-	-	-	-	-	**-**	**-**
Inferência	12	3	-	-	1	1	-	-	**17**	**10,1%**
Elaboração / Partes	1	-	4	2	4	-	-	-	**11**	**6,5%**
Elaboração / Acadêmica	1	1	-	-	-	-	-	-	**2**	**1,2%**
Elaboração / Pessoal	5	3	3	2	6	2	-	-	**21**	**12,5%**
Dedução	-	-	-	-	1	-	-	-	**1**	**0,6%**
Total	**21**	**8**	**7**	**4**	**12**	**3**	**-**	**-**	**55**	
%	**29**		**11**		**15**		**-**			
	36%		**25%**		**38,4%**		**-**			**32,7%**

Quadro 04: Freqüência e classificação das estratégias nos protocolos finais

Estratégias Sociais										
Classificação	A 1		A 2		A 3		A 4		TOTAL %	
	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2		
Questionamento	8	2	-	-	-	-	-	-	10	6%
Autoquestionamento	-	-	2	1	-	2	-	-	5	3%
Total	8	2	2	1	-	2	-	-	15	
%	10		3		2		-			
	12,5%		6,8%		5,1%		-			9%
Estratégias Afetivas										
Classificação	A 1		A 2		A 3		A 4		TOTAL %	
	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 1	T 2	T 1		
Controlar / Reduzir Ansiedade	1	-	4	-	1	-	1	-	7	4,1%
Auto-encorajamento	-	-	3	1	1	-	-	-	5	3%
Total	1	-	7	1	2	-	1	-	12	
%	1		8		2		1			
	1,25%		18,1%		5,1%		0,2%			7,1%
Total Geral	80		44		39		5		168	
%	47,6%		26,1%		23,2%		3%			100%

Conforme ilustrado acima, as estratégias mais usadas pelas participantes durante a leitura dos textos na fase final, totalizaram 168: As mais recorrentes foram as **metacognitivas - 86 vezes (51,2%)** - em especial as de *atenção seletiva*, 19 vezes (11,3%) - as de **automonitoração de compreensão** – 17 vezes (10,1%) - e *as auto-avaliativas*- 20 vezes (12%) - o que vem a revelar que houve preocupação por parte das participantes em buscar controlar, monitorar e avaliar o processo de leitura.

As **estratégias cognitivas,** envolvidas na solução de problemas de aprendizagem responsáveis por armazenar e recuperar informação, foram empregadas em menor número – **55 vezes (32,7%).** Dentre as estratégias cognitivas, as de **elaboração pessoal** foram as mais usadas - **21 vezes (12,5%)** - seguidas das **inferências – 17 vezes (10,1%)** - e **elaboração entre as partes** -11 vezes (**6,5%).** Por outro lado, as estratégias de **dedução, transferência e elaboração acadêmica** foram as menos utilizadas, com uma porcentagem igual ou inferior a 1,2%.

As estratégias **sociais,** por sua vez, ocorreram 15 vezes (9%), em geral sob forma de questionamento (6%) com o objetivo de requisitar esclarecimento ou mesmo confirmações da pesquisadora. Finalmente, as estratégias ***afetivas*** foram percebidas apenas por meio do auto-encorajamento para reduzir a ansiedade na execução da leitura.

Passo, a seguir, à análise qualitativa dos protocolos verbais, efetuada individualmente, com o objetivo de delinear o perfil de cada uma das leitoras envolvidas neste estudo.

3.3.2.1 O protocolo verbal da aluna A1

A1 destacou-se como a informante que lançou mão do maior número de estratégias citadas neste estudo. Das 22 estratégias apontadas pelas informantes durante a entrevista semi-estruturada, A1 mostrou fazer uso de 19 – um total de 82% (v. quadro 03).

Esse dado pode ser confirmado nas informações obtidas em seu protocolo, momento em que a leitora demonstra fazer o maior uso de estratégias **metacognitivas, cognitivas, afetivas e sociais,** em comparação com as outras leitoras. De um total de 168 estratégias levantadas na leitura dos dois protocolos finais, A1 fez uso de 80 estratégias no total (v. quadro 04).

É curioso observar que o mesmo equilíbrio notado na entrevista semiestruturada entre as estratégias locais (9 – 47%) e globais (6- 31,5%), não privilegiando de forma excessiva as estratégias ascendentes ou descendentes, também pode ser verificado na leitura dos dois protocolos finais. A informante foi, também, quem utilizou as estratégias metacognitivas e cognitivas o maior número de vezes.

Como se pode verificar no gráfico acima, as *estratégias metacognitivas* são usadas 40 vezes (50%), e as *cognitivas* 29 vezes (36%). As estratégias metacognitivas mais recorrentes na leitura de A1 foram: atenção seletiva (12) autogerenciamento (6) e automonitoração da compreensão (11), visto que o uso freqüente da atenção seletiva e monitoração da compreensão denota uma constante preocupação por parte da leitora em engajar-se com o texto.

Em relação às estratégias cognitivas há um dado bastante curioso a ser destacado. A leitora recorre à estratégia de inferência o maior número de vezes (15) entre as quatro participantes. Esse dado revela que realmente a conscientização e a prática das estratégias de monitoração de leitura, no caso de A1, foi fundamental para que a mesma pudesse passar a interagir com o texto, relacionando informação textual ao seu conhecimento prévio com maior freqüência, tendo apresentado também o maior número de avaliações críticas ao texto.

Assim como A3, A1 apoiou-se de forma acentuada, nas *estratégias de elaboração pessoal,* utilizando-as 8 vezes, o que transparece um processo interativo entre leitor, autor e texto. Este aspecto está ligado à forma como a leitora relaciona as idéias expostas pelo autor ao seu conhecimento prévio, tecendo elaborações que

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

colaboraram com o seu engajamento no texto. Segundo Chamot et al (1988 b), a elaboração é a estratégia que talvez evidencie mais claramente a diferença entre leitores mais ou menos eficientes.

Seguem alguns exemplos das *elaborações pessoais* de A1, os quais foram retirados de seu protocolo final. No 1º exemplo, A1 está dizendo o que mais lhe chamou a atenção no texto e tece a elaboração pessoal (em negrito):

> "O que distingue o bom (+) o excepcional professor (+) não é a habilidade de perguntar (+) dizer (+) explicar (+) mais o momento que ele escolhe para fazer isto (+) e quando ele tem que decidir (+) quando fazer **(+) e isso é o mais difícil (+) né (...) é muito variado né(+) o que cada um sabe(+) para você saber (+) agora ta na hora de implementar (+) introduzir uma coisa (+) não é? Imagina em uma classe de 45 ou 50 alunos de 5ª,6ª,7ª ou 8ª série em escola pública, você já pensou?È muito variado (+) o que cada um sabe (+) pra você saber a hora de implementar (+) né?»**

No seguimento abaixo, podemos observar como A1 identifica e monitora um problema de compreensão e produção e também questiona a pesquisadora quanto à pronúncia:

> P: Até agora, não teve nenhuma interrupção? Deu para ir direto?
>
> "Deu (+) eu (+) tô no finalzinho (++) a única coisa que não entendi bem foi nessa última frase aqui (identificação do problema) *"teacher thinking (+++) the underlying framework* (monitoração da compreensão) (++) *what schema Schema? Which guides (+) gaides* (+)??
> (monitoração da produção/ questionamento/confirmação da pronúncia correta)"

Ao ser interrogada sobre o que entendeu do texto, a leitora consegue relatar as idéias principais dos parágrafos, associando-as entre si. Este aspecto nos mostra que não houve conflito para processar as informações das principais idéias.

> «Bom (+) desde o início (+) eu entendi que ensinar é um processo complexo (+)que envolve um número de diferentes maneiras (+) né (+)»
> (elaboração pessoal/ questionamento)
>
> "Então (+) depende do comportamento né? O que o professor leva para sala de aula (+) é isso (+) esse *"carry out"* ?
> (auto monitoramento da compreensão/ atenção seletiva/ Inferência)
>
> «Eu entendi todos (++) só esse aqui que eu fiquei um pouco em dúvida (++) olha (+) dar *feedback* (++) é o retorno?»
> (auto-avaliativa/ identificação do problema/ questionamento /tradução)

Percebe-se que, além da monitoração da compreensão, a leitora também lança mão do autogerenciamento e do questionamento, pois a mesma mostra necessidade durante todo o seu protocolo de resolver seus problemas de compreensão, muitas vezes traduzindo e questionando a pesquisadora. Ao deparar-se com a frase: «*In* ***trying to understand*** *how teachers deal with dimensions of* ***teaching it is necessary to examine the beliefs and thinking processes***», a aluna diz:

> "isso aqui é tentando compreender **não é isso**? O professor concorda (+) tenta entrar num acordo (++) **não é ?uma coisa assim**? com tudo que faz parte do ensino **(+) né**? Então ele tem que examinar as crenças (+) **não são as crenças**? e o processo de pensar (+) o que é que ele usa"
> (Inferência,Tradução, Monitoração da compreensão, Questionamento, Atenção Seletiva)

> "É o (+) processo de pensar (++) é o pensamento (++) e daí no fim aqui esse *"assumptions"* seria o que? A base da matéria?
> (Inferência, Tradução, Questionamento, automonitoração da compreensão)

A frase que originou a dúvida de A1 no recorte acima foi:«*It is based on the assumption that what teachers do is a reflection of what they know and believe*»

> «Então (+) essa previsão do que o professor faz (+) essa base (++) eu acho que é isso que tá dizendo aqui (+) é justamente reflexo do que o professor acredita (+) do que ele sabe (+) do que ele tem para ensinar (+) do pensamento dele (+) e é isso que vai»
> (Elaboração pessoal, inferência, tradução)

Continuando sua leitura depara-se com a palavra *provide* na frase seguinte: *«and teacher thinking provide the underlying framework or schema (...)», e diz:* «esse *provide* (++) proporcionar (+) uma coisa assim?

Ao observar a expressão «*the underlying framework*» a aluna diz: «esse sublinhado» e tenta raciocinar sobre esta estrutura para resolver o problema de compreensão e continua dizendo: «*framework* seria...»

Percebe-se, pelo recorte acima, que as construções com ing no inglês podem causar certa confusão ao leitor, se ele não for capaz de reconhecer a função que esta terminação ocupa na frase, seja ela de sujeito, adjetivo ou gerúndio. Neste sentido, o conhecimento analisado e o controle cognitivo podem funcionar como facilitadores para a internalização de certas estruturas que não ocorrem na LM, impossibilitando assim a transferência. Neste momento a



pesquisadora tenta ajudar a aluna a entender a expressão *«the underlying framework»,* pelo princípio da associação e diz:

> Prof: *Frame* (++) não são as... (e faz um gesto com as mãos imitando um quadro, uma moldura), mas a aluna não consegue entender. A pesquisadora continua dizendo... as molduras...
> A1: então (++) *underlying* é porque está por baixo...então a gente traduz como base?
> Prof: Tanto é que porta- retrato é *frame*
> A1: Ah! Tem razão (+) então tudo aquilo que destaca (+) que dá suporte às crenças (+) ao ensino (++) à aula, né?

Como podemos observar, A1 faz uso quase que freqüente das estratégias sociais, questionamento – 10 vezes (ver quadro 4), tentando obter confirmação de seu processo de compreensão e conseqüentemente interpretação. Embora isto possa revelar certa insegurança por parte da leitora, não podemos deixar de reconhecer que os meios como A1 monitora a sua compreensão, traduzindo de forma contextual, inferindo alguns seguimentos do texto e questionando a pesquisadora para esclarecer dúvidas, são utilizados de forma eficaz e acabam atuando como agentes facilitadores no processo de leitura.

Esta transformação em sua leitura contrasta com a 1ª fase (v. quadro 01), na qual A1 fazia uso da automonitoração, apenas para identificar palavras isoladas, encarando a palavra como um produto fechado, não conseguindo perceber a relação existente entre as palavras e o contexto, limitando-se a apontar suas dúvidas de compreensão sem buscar solucioná-las. Muito embora a leitora afirme na fase final não atribuir importância demasiada ao vocabulário desconhecido, demonstra certa preocupação quando usa a atenção seletiva e monitoração da compreensão e inferências para poder resolver seus problemas de compreensão e alcançar níveis mais altos de interpretação, através da confirmação e refinamento das hipóteses criadas .

Segundo Baker (1985), os leitores considerados ativos, ou melhor que interagem com o texto o tempo todo, se auto questionam e usam as estratégias de monitoração da compreensão para regular o entendimento e questionar a compreensão que eles querem chegar durante a leitura. Logo, questionar e monitorar é parte da boa leitura e não resultado de uma leitura deficiente em LE.

Na fase final, embora A1 mostre uma forte importância para as palavras que desconhece, consegue estabelecer relações entre as idéias, pois infere o significado através do contexto. Dessa forma, podemos retomar aqui as palavras

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

de Chamot et al. (1988b), pois os autores afirmam que quando as estratégias são empregadas de forma isolada e sem objetivo definido, deixam de atuar como facilitadoras na execução da atividade.

O que pode ser notado é que a combinação das estratégias usadas por A1, a saber: metacognitivas (autogerenciamento, automonitoramento da compreensão, auto-avaliativa), aliadas às estratégias cognitivas: (elaboração pessoal, inferência, tradução), sem dúvida colaboram para que a leitora resolvesse seus impasses durante a leitura e obtivesse uma melhor interação com o texto sob enfoque.

É importante salientar que, durante a realização do protocolo, A1 não interrompeu a sua leitura para entender o significado de palavras desconhecidas. Fez uso das inferências e pistas contextuais para levantar o que entendeu do texto. Somente após a primeira leitura é que A1 voltou aos pontos obscuros para solucionar os seus problemas de compreensão. Diferente do que ocorreu na fase de sondagem, onde a leitora priorizava palavras isoladas ao invés da construção do significado.

Outra mudança, que pode ser observada é que antes da fase de conscientização, quando A1 reconhecia a existência de algum problema na leitura, não revelava consciência sobre a natureza do problema, apenas lia a palavra em voz alta, mostrava certa confusão e não usava nenhuma estratégia para resolver seus problemas de compreensão, atingindo um nível superficial de compreensão.

Um dado que vem corroborar os achados de Braga e Busnardo é o fato de que para a leitora A1, na fase final, por já possuir um bom nível de conhecimento quanto à estrutura da língua, bastou a conscientização quanto ao uso e valor das estratégias ascendentes e descendentes para que ela passasse a usar as estratégias de modo interacional, ativando seu conhecimento prévio, inferindo o significado através das pistas contextuais e, principalmente, refinando e testando estas hipóteses para alcançar a compreensão do texto.

Cabe aqui, como ilustração, um comentário da leitora ao ser questionada sobre o que mais a ajudou em nosso estudo.

> "Foram as estratégias de leitura mesmo! (+) as de conhecer palavras (+) eu acho que vai depender da quantidade de leitura que a gente fizer (...) então realmente o melhor são as estratégias de leitura (++) eu acho que são as mais fantásticas mesmo"

unesp

Segundo Braga e Busnardo, os alunos que já possuem conhecimento básico ou intermediário de inglês, que é o caso de A1, parecem depender fundamentalmente de uma maior familiarização com as estratégias globais de leitura para suprir seus problemas lingüísticos e progredir na direção de uma leitura independente.

O mesmo, entretanto, não ocorre com os alunos de menor proficiência. Esses, em geral, tendem a demandar um trabalho mais detalhado, a nível microestrutural, com o componente lingüístico constitutivo dos textos a que são expostos. Este aspecto pode ser notado com a leitora A4 que, por não possuir a competência lingüística necessária teve dificuldade na aplicação das estratégias de leitura, não obtendo progresso tão significativo quanto as três informantes em relação ao processamento da informação.

O leitor que tenha atingido uma certa competência lingüística em LE está livre para prestar atenção especial no modo como a língua interage em outros níveis superiores para que a interpretação venha ocorrer.

No excerto acima, pode ser vislumbrado outro ponto interessante além do uso da inferência. A aluna expressa claramente a importância que dá para um aspecto fundamental para que haja internalização do conhecimento em LE em situação de não imersão: a exposição ao insumo.

Quando A1 se posiciona quanto à eficácia das estratégias de vocabulário, enfoca este ponto com o comentário: "Quanto às (estratégias) de conhecer as palavras vai depender da quantidade de leitura que a gente fizer".

Segundo Shiffrin e Schneider (1977), uma exposição mais prolongada à LE pode ser responsável pela internalização de muitas rotinas e palavras. Ainda com relação à automatização do conhecimento, cabe aqui a afirmação de Anderson (1985), a qual sustenta que a prática leva à automatização, passando pelos estágios **cognitivos, associativos e autônomo**, sendo que estes estágios baseiam-se essencialmente no conhecimento declarativo (saber o que fazer – conhecer as regras) e no estágio processual (saber como fazer).

No trecho abaixo, citarei um momento da leitura de A1, no qual ela aponta um problema específico de compreensão ligado ao conhecimento lingüístico, comprometendo a compreensão local. A frase original do texto é: «*Teacher thinking provide the underlying framework or schema which guides the teacher's classroom actions*»

A1: "Então (+) eu acho que eu entendi tudo (auto avaliativa) só aqui ***"teacher's classroom actions"*** (identificação do problema) (++) aqui seria (+++) (monitoração da compreensão)" (a pesquisadora espera alguns minutos, entretanto a aluna não consegue entender sem a ajuda da professora)

Prof: as ações (+++) do professor (+++) em sala de aula

A aluna pensa e faz o seguinte comentário

A2: "Você vê (++) que aqui fica a parte mais difícil (auto avaliativa – identificação do problema) prá gente entender (++) porque é muito lá no fim pra você raciocinar sobre o que você leu (elaboração pessoal) (++) você tem que começar de *actions* e vir até (++) as ações do professor em sala de aula (++) é a parte mais difícil (elaboração pessoal quanto a ordem inversa das palavras na frase)"

Segundo Holmes (1982), sentenças longas e complexas podem representar problemas na identificação e decodificação rápida e precisa dos principais verbos, orações principais e subordinadas, núcleo verbal, nominal, adjetivos, etc... Isto pode ser notado quando a aluna diz: «é a parte mais difícil prá gente entender (++) porque é muito lá no fim. A aluna se refere à palavra ***actions*** estar no final da frase***: teacher's classroom actions*** (++) você tem que começar a traduzir de ***actions*** e vir até ***as ações do professor em sala de aula***.

Percebe-se que no estágio da compreensão detalhada, o aluno deve ser capaz de identificar, analisar e resolver todos os problemas encontrados no discurso. Quando a aluna diz «Então eu acho que eu entendi tudo», neste ponto a aluna já havia usado as estratégias de compreensão par atingir o nível das idéia geral e das idéias principais. Quando parte para o nível de detalhamento das idéias, ou seja compreensão intensiva, identifica o conflito de compreensão na estrutura local da frase, que só é resolvido após intervenção da pesquisadora.

A aluna, neste trecho, deixa evidente a sua dificuldade de compreensão e conseqüentemente, de interpretação, devido a um problema local com a estrutura da frase. Percebe-se que a leitora não possui o reconhecimento automático necessário da estrutura para que a interpretação seja processada no nível dos processos descendentes. Logo, não houve o reconhecimento sintático e semântico da estrutura frasal, pois embora a leitora reconhecesse o léxico, outro fator impediu que ela chegasse ao significado: a ordem inversa das palavras na frase.

De acordo com os pressupostos da abordagem da Gramática Universal, todas as línguas humanas estruturam-se em um conjunto de **princípios e**

parâmetros, os quais controlam e caracterizam o modo de ser de cada língua, e também caracterizam as semelhanças e diferenças entre as diferentes línguas, *sendo que para o leitor é crucial que ele conheça as relações estruturais entre os elementos que formam a sentença*, para que possa processar a informação.

Na leitura do segundo texto, mais uma vez a aluna mostra-se confusa no nível de compreensão detalhada, devido à estrutura desconhecida.

A1: «Essa expressão aqui tá confusa**: «*The teacher has to make on the spot decision*»**
Prof: O que você entendeu?
A1*: Spot ? spot decision*? Luz? Luminária?
Prof: A professora tenta partir do raciocínio da aluna e diz: «e a luminária serve para que? Prá enfocar? Prá iluminar?. A pesquisadora espera alguns minutos e diz::
Deu certo a transferência de idéias?
A1: Então (++) ele tem que decidir (++) considerar diferentes aspectos ((isso! Na unidade que ele vai trabalhar))
A2: muitos dos quais não foram planejados ainda (+) né?
A aluna continua a leitura usando a estratégia de monitoração de leitura e diz:
A1:interactive decision (++) evaluative decision (++) e repete bem devagar: e-va-lu-ati-ve, e completa dizendo: as decisões que vem depois (++) com o tempo ? interroga a pesquisadora.
Prof: Isso! Seria a avaliação não é? Porque primeiro o que o professor faz?
A1: Ele planeja (++) ele interage e depois avalia as decisões.

No protocolo de A1 foram abordados alguns exemplos nos quais a compreensão foi comprometida por falta de conhecimento específico de algumas estruturas, sendo necessária a intervenção da pesquisadora para resolver os problemas causados por vocabulário ou estrutura sintática desconhecida. É neste sentido que o modelo proposto por Bialystock e Ryan (1985) o qual agrega os dois componentes básicos da metacognição, **conhecimento analisado e controle cognitivo**, favorece que seja explorado simultaneamente, no ensino da leitura em LE, estratégias metacognitivas e consciência de linguagem, pois esse trabalho consciente sobre a língua em uso pode tornar mais salientes para o aluno a natureza de algumas normas lingüísticas em LE, e tal **saliência** pode facilitar a aprendizagem e domínio automático dessas normas (Slobin,1980 , Braga e Busnardo 1993).

Segundo Gagné (1985), pelo menos parte da habilidade de analisar o significado origina-se da compreensão de estruturas e regras de língua, as quais permitem a formação de representações proposicionais, cujo significado é integrado ao significado de outras proposições para formar o melhor entendimento do texto.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Assim, concluímos que a habilidade de criar hipóteses e predizer significados pode ser altamente cerceada pela falta de conhecimento lingüístico em LE.

3.3.2.2 O protocolo verbal da aluna A2

A2 destacou-se como a leitora que lançou mão do maior número de estratégias auto-avaliativas e afetivas durante os protocolos finais, a saber: 13 estratégias auto-avaliativas em um total de 20 (65%) usadas pelas outras 3 informantes e, em relação às estratégias afetivas, a leitora fez uso de 8 em um total de 12 usadas pelo grupo (66,6%) – 4 estratégias direcionadas para reduzir a ansiedade e 4 ligadas ao auto-encorajamento (v.quadro 4).

Como podemos observar no quadro 04, do total de 44 estratégias usadas pela leitora durante os protocolos finais, 22 estratégias são metacognitivas, 13 são de caráter auto-avaliativo, o que perfaz um total de 59%, sendo que as outras estratégias que compõem o quadro de estratégias metacognitivas, tais como: autogerenciamento, atenção seletiva e automonitoração da compreensão, foram usadas com menor freqüência.

Um traço característico do modo como A2 desenvolve a leitura é a insistência com que se auto-avalia ao longo de sua leitura. dura. Este fato vem confirmar as afirmações feitas por A2, em sua entrevista semi-estruturada, momento em que deixa transparecer em suas respostas que a necessidade constante de auto-avaliar-se é movida pela variável «ansiedade», chegando em alguns momentos a agir como um bloqueador mental , o qual atua nos processos cognitivos, restringindo, assim, o uso de outras estratégias cognitivas as quais poderiam atuar como facilitadores na interpretação do texto.

Segundo Gardner e MacMacIntyre (1992), as variáveis afetivas atuam no uso das estratégias de aprendizagem de modo muito mais relevante do que a própria inteligência, apontam também que nossos sentimentos atuam diretamente no funcionamento de nosso sistema cognitivo, o qual é responsável pela aprendizagem em si.

Este fato pode ser observado no excerto retirado da fala de A2, abaixo:



«Eu percebo que a intuição existe (+) é muito forte(++) toda vez que eu vejo uma palavra desconhecida (+) meu raciocínio trava ((ainda trava?)) (++) ainda ta travando (++) melhorei muito (+) mais ainda trava»
(auto-avaliativa, identificação do problema, afetiva, auto-avaliativa)

«Porque dái eu tenho que voltar **(automonitoração da compreensão, elaboração entre partes)** às vezes não ler só um pedacinho (+) que faz parte da palavra nova"

"Eu tenho que voltar no início (++) porque senão (+) eu me perco totalmente no contexto
(elaboração entre as partes , auto-avaliativa)"

Percebe-se no comentário acima que a leitora faz uso de várias estratégias no momento da leitura; entretanto, a compreensão é restringida por outra variável, também de *cunho afetivo* e considerada muito significativa para o processo de aprendizagem que é a falta de concentração, quando a aluna diz: "tenho que voltar no início (++) porque senão eu me perco totalmente no contexto."

É evidente a dificuldade que a leitora demonstra em associar as idéias não apenas de modo linear, mas de modo a associá-las entre si. Quanto ao uso de estratégias cognitivas, A2 não expressou, durante o protocolo do 1º texto, ter feito uso expressivo destas estratégias, de modo a obter ajuda na construção do significado. As estratégias cognitivas puderam ser notadas apenas 7 vezes no 1º texto e 4 vezes no 2º texto (v. quadro 4), resultando em um total de 11 vezes, representando uma freqüência de 25%. Entretanto, dentre estas 11 estratégias as quais A2 recorreu, 6 são estratégias de *elaboração entre as partes* (retorno) e 5 são as de *elaboração pessoal* (v. quadro 4).

Isto demonstra que o fato de A2 não ter associado esses dois tipos de estratégias a outras, que normalmente auxiliam na compreensão, a saber: a *dedução* (regras aprendidas formalmente para auxiliar na execução da tarefa), a *transferência* (utilizar conhecimento lingüístico tanto da LM quanto da LE), o *questionamento* (buscar solucionar dúvidas de compreensão e manter-se atento à idéia do autor), as *inferências*, fez com que a leitora, mesmo tendo usado a *estratégia de retorno*, para solucionar os seus problemas de compreensão, demonstrasse dificuldade em associar as idéias entre si, o que resultou em um nível de engajamento mais superficial com o texto. Isto pode ser verificado em seu relato, pois a leitora atingiu apenas a idéia geral do texto que leu.



Um outro fator que certamente contribuiu para que A2 atingisse apenas um nível superficial de compreensão durante o 1º texto, foi o fato de que logo que a leitora terminou a leitura, ao ser questionada sobre o que havia entendido do texto, iniciou um processo de auto observação e auto análise sobre como faz a leitura e como trabalha a ansiedade. Sendo assim, durante o relato do 1º texto, deu-se início a uma entrevista informal com a pesquisadora, o que contribuiu para várias informações importantes para este estudo. No final desta conversa informal, a pesquisadora voltou a questionar a leitora sobre o que havia entendido no texto. Esta por sua vez, sentiu que as informações já não estavam tão claras em sua mente, como no momento que tinha terminado de fazer a leitura, gerando um relato mais superficial. É o que pode ser notado no recorte seguinte:

> Prof: O que você entendeu do texto?
> A2: Tá falando sobre o ensinar. De algumas técnicas que podem ser usadas (+) quando o professor ensina de várias maneiras (++) aqui no final me lembrou muito quando você falou que a gente tem de aprender a aprender prá depois ensinar (++) é mais ou menos isso.

No diálogo acima percebe-se um relato extremamente superficial, sendo que a aluna não atingiu os pontos principais do texto lido, que seriam aqueles que abordam a importância das crenças no pensar e no agir do professor.

A **falta de concentração** também se fez presente na leitura do 2º texto, só que desta vez A2 demonstra monitorar esta dificuldade de forma mais firme e segura, talvez por ter dado vazão à sua ansiedade, após a leitura do 1º texto, e se sentir mais tranqüila neste momento.

Isto pode ser notado no relato seguinte, momento em que a leitora é questionada sobre o que entendeu do texto:

> Prof: O que você entendeu?
> A2: «Eu acho que ta falando (++) **eu to meio desconcentrada**» (**auto-observação, auto-avaliação),** neste momento a aluna expressa dúvida, incerteza, contudo, após alguns segundos, a aluna retoma o pensamento com o uso do autocontrole e dá seguimento ao seu relato:
> A2: « mas (++) tá dizendo que (...)". A partir deste momento, expressa não só os pontos principais do texto, definindo os três tipos de decisão tomadas pelo professor em sala de aula, e também auto-posiciona-se pelo uso da estratégia de elaboração pessoal e elaboração acadêmica, interagindo seus esquemas pessoais com o que o autor traz no texto:
> A2: tá dizendo que mesmo antes de ensinar pó professor tem que ter uma estratégia para ensinar (++) e de depois que se ensina (+) uma outra estratégia pra acompanhar

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Prof: Isso (+) então o autor expõe quantas etapas?
A2: Três etapas
Prof: A primeira é qual?
A2: *Planning Decisions* (+) que é o planejamento (++) depois *interactive decisions* (++) que seria o *follow up.*
Prof: E a fase final seria qual?
A2: A da avaliação
Prof: Você concorda com essas três etapas?
A2: Eu concordo (++) principalmente na aula de língua (+) né?
Prof: Cite pontos importantes que o professor de língua deve estar consciente ao planejar a aula.

Continuando o diálogo acima, ao responder à pesquisadora, A2 lança mão da **elaboração pessoal e acadêmica:**

> A2:«Ele tem (o professor) que tá seguro do que ele vai apresentar (+) a aula tem que ser muito bem planejada (++) ele tem que analisar a classe que ele vai dar a aula (++) ver o nível do material (++) (...) em qualquer tipo de aula tem que planejar (++) ,fazer um acompanhamento e depois uma avaliação (++) ver se teve resultado (++) se eles entenderam (+) se realmente aprenderam alguma coisa (++) ou simplesmente ficaram boiando»

No trecho acima, percebe-se que por ser o texto lido, diretamente,relacionado com o conhecimento de mundo das leitoras, ou seja, o assunto estava diretamente ligado à prática de ensino do professor, o processamento da compreensão pode ter ocorrido com mais facilidade, liberando espaço na memória curta para trabalhar em níveis superiores de interpretação, ou seja, explorando a memória de longa duração, onde a informação é internalizada e armazenada.

Um dado que chama a atenção, tanto na entrevista estruturada quanto nos protocolos de A2, é a freqüência com que faz uso das estratégias ascendentes em detrimento das descendentes. Este dado, que é recorrente durante todo o estudo, é confirmado nas raras vezes em que a leitora expressa sua preferência pelo uso das inferências, ou constrói significados acionando seus esquemas de conhecimentos à informação textual.

Este fato chamou a atenção da pesquisadora, pois como A2 possui um bom nível de conhecimento lingüístico, como pode ser observado em testes bimestrais, feitos na faculdade durante todo o ano, esperava-se que A2, assim como A1, após a fase de conscientização passasse a usar as estratégias de monitoração de leitura, de vocabulário e de estrutura da língua de *modo interacional*, isto é, sem sobrecarregar as estratégias ascendentes ou descendentes. Este tipo de

unesp

processamento interacional, não sobrecarrega a memória de curta duração e, ao mesmo, tempo libera espaço para trabalhar em níveis mais detalhados de interpretação.

Analisando os dados da fase de sondagem (v.quadro 01), pude perceber que o apego às estratégias locais pode ser explicado pelos **pressupostos mentais** que a leitora apresenta. Segundo Schraw & Brunning (1996), a epistemologia do texto que está embuída em cada leitor pode exercer **função mediadora** entre leitor, autor e texto. A2 ao expressar seus padrões mentais sobre leitura, na fase de sondagem, deixou claro que, para ela, o leitor possui uma posição passiva durante a leitura do texto, quando diz: «para mim leitura é uma viagem para o mundo do livro, saio completamente do meu mundo para entender **o que o livro tem a transmitir**».

Neste momento expressa claramente que possui uma concepção logocêntrica da linguagem, na qual o leitor é responsável por decodificar cada palavra, pois o sentido do texto está centrado essencialmente nas palavras, no texto, onde o leitor não participa da construção do significado. Além disso, os autores chamam a atenção para o **modelo de transmissão**, no qual o significado não é construído, mas sim, transmitido diretamente do autor para o leitor (postura monológica).

Pode-se concluir que a leitura de A2 mostra melhora significativa na fase final, pois a aluna consegue atingir o nível das idéias principais a partir do momento em que domina a sua falta de concentração, voltando a sua atenção para o texto. Entretanto, em alguns momentos ainda se apresenta como linear e decodificadora: «toda vez que eu vejo uma palavra desconhecida meu raciocínio trava (+) melhorei muito (+) mas ainda trava».

Dessa forma, podemos reconhecer com base nos dados que o forte bloqueio emocional que transparece em sua leitura e a necessidade quase que constante de se auto-avaliar pressupõem uma intensa mediação com os seus padrões mentais, fazendo muitas vezes com que a leitora deixe de acionar o seu conhecimento esquemático para que possa interagir com o autor e o texto.



3.3.2.2 O protocolo verbal da aluna A3

A3 mostrou fazer uso das estratégias cognitivas e metacognitivas de modo equilibrado durante o seu protocolo (v.quadro 04). Das 39 estratégias usadas, no total, A3 fez uso de 20 metacognitivas, representando um total de 51,2% Vale ressaltar que as estratégias que A3 afirmou usar durante a entrevista semiestruturada, a saber: autogerenciamento, identificação do problema e atenção seletiva, puderam ser confirmadas em seu protocolo adicionando ainda a automonitoração da compreensão e elaboração pessoal. Quanto às estratégias cognitivas, a leitora fez uso de 15, representando 38,4%, sendo que as mais representativas foram as estratégias de elaboração pessoal, as quais foram usadas 6 vezes, e a estratégia de elaboração entre as partes, 4 vezes.

Sabemos que a metacognição é a reflexão consciente sobre o que fazemos durante a leitura e é justamente esta habilidade de controle e monitoramento das estratégias que nos leva à compreensão do texto (Baker & Brown, 1984). Embora A3 mostre que após a fase de conscientização passou a fazer uso muito mais consciente das estratégias de monitoração da leitura e de aprendizagem, mostrando interagir as estratégias de forma equilibrada e consciente, deixa claro, entretanto, que em alguns momentos faz uso dos processos ascendentes, priorizando o reconhecimento de palavras ao invés da construção de significados.

Mesmo usando a estratégia de atenção seletiva associada ao uso de inferências, A3 não consegue resolver os seus problemas de compreensão em alguns pontos específicos do texto, lançando mão do uso da estratégia de autogerenciamento para tentar compensar no contexto a falta de conhecimento específico. Quando o leitor deixa de vincular seus esquemas de conhecimento às informações lidas e apega-se somente às estratégias de monitoração de leitura na esperança de elucidar trechos obscuros ou palavras desconhecidas, não consegue estabelecer uma relação eficaz com o texto.

No trecho abaixo, A3 lança mão da estratégia de autogerenciamento, pois ao encontrar certas palavras que lhe parecem estranhas opta por continuar a leitura, subestimando o uso da estratégia de atenção seletiva, pois na maioria das vezes a leitora avança sem tentar buscar soluções para inferir seus significados, não confirmando suas hipóteses, também, por meio da estrutura:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

«beliefs (+) behaves (+) (identificação do problema, monitoração da compreensão) (...) é sempre assim (+) não é que eu não entendo (+) eu sempre esqueço o significado (+) acho que é uma coisa que não me marca (+) eu não me lembro o que é»
(elaboração pessoal, auto-avaliativa)»

Observa-se no excerto acima que *a estratégia de monitoração* quando não associada à *atenção seletiva* para solucionar pontos obscuros com relação às palavras chaves do texto, isto é, palavras que trazem pontos principais para a interpretação em nível de detalhamento, o resultado é uma limitação no nível de entendimento do leitor. No caso do texto trabalhado, as palavras que A3 não entendeu: ***beliefs, behaves, behaviour*** eram essenciais para que a aluna ligasse as ações do professor em sala de aula com as crenças que o professor traz consigo.

É neste sentido que concordo com Braga e Busnardo, quando colocam a importância fundamental do aluno desenvolver estratégias que lhe permitam **identificar, analisar e resolver** os problemas lingüísticos que podem impedir a compreensão do texto em vários níveis, do mais geral até a níveis de detalhamento.

No caso de A3, o fato de não ter entendido as palavras acima, não impediu que a leitora desse prosseguimento à leitura e resolvesse outros problemas de compreensão sem haver uma ruptura no pensamento; contudo, limitou o seu entendimento em um nível mais aprofundado.

Carrell e Eskey (1983; 1984a; 1984b; 1984c), por meio de pesquisas realizadas, abordam a questão dos processos ascendentes e descendentes, alertando que a confiança excessiva nos processos descendentes pode gerar uma interpretação inadequada do texto e que a leitura para ser eficiente precisa estar também ancorada no conhecimento lingüístico.

Embora pesquisas revelem que, em algumas situações, as estratégias de monitoração de leitura juntamente com a ativação do conhecimento de mundo e textual podem compensar a falta de conhecimento lingüístico, mostram também que as estratégias de leitura compensatórias são caracteres de leitores não proficientes que tentam compensar a falta de conhecimento metalingüístico .

No excerto abaixo, pode ser observado como a leitora identifica o problema, tenta buscar o significado pelo contexto pelo uso da inferência e usa a estratégia de autogerenciamento, não interrompendo o fluxo da leitura para resolver o problema de compreensão:

unesp

> «(...) pelo contexto eu entendo (**inferência)** (++) mais a palavrinha eu não sei o que é **(identificação do problema- auto-avaliativa**) (+) mais eu não me atrapalho (**autoencorajamento**) (++) eu vou (**autogerenciamento**)*»*

Segundo Kato (1989), é necessário que o leitor tenha cautela quanto ao uso de inferências e se conscientize de que a má leitura pode ser caracterizada tanto pelo uso excessivo de estratégias sintéticas, como pelo abuso de adivinhações não autorizadas pelo texto. A autora ainda chama a atenção para o fato de que enquanto as estratégias ascendentes são fáceis de ser trabalhadas, pois ocorrem no nível frasal, o mesmo não acontece com as inferências. Depois que formulamos uma hipótese, como sabemos onde e o que olhar? Com base em que elementos fazemos predições? No contexto lingüístico? No contexto extralingüístico? Também não fica claro se o que o leitor faz são adivinhações ou se ele apenas elabora expectativas.

O que percebo na leitura de A3 é que o conhecimento **metacognitivo** precisa ser complementado pelo conhecimento **metalingüístico**, pois dois tipos de deficiência podem causar a não interação com o texto em vários níveis*: a deficiência lingüística e a deficiência de monitoração da leitura*. As hipóteses criadas por A3 não foram suficientes para resolver o seu problema de compreensão referente às palavras – ***beliefs, believes, behaviour,*** pois quando termina a leitura do texto e a pesquisadora lhe interroga sobre suas dificuldades durante a leitura, deixa bem claro que ainda está em dúvida quanto ao significado. Este aspecto pode ser observado no exemplo abaixo:

> «só essas palavras (++) que toda vez para saber o que significa (+) eu tenho que olhar no dicionário (++) eu *não lembro o que é»*

A **atenção seletiva** *pode* auxiliar no processamento das informações desde que as palavras ou trechos importantes que são selecionados pelo leitor atinjam um nível de significação e não apenas de reconhecimento de letras ou forma, sem ligar forma ao significado. É justamente o sentido das palavras chave que irá funcionar como ponte para que o leitor possa acessar o significado de outra palavra em questão, construindo, assim, as idéias, baseadas não apenas em predições as quais não são fundamentadas no texto.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Segundo Carrell, leitura fluente agrupa tanto a habilidade para decodificar a estrutura da língua como também saber relacionar a informação obtida ao conhecimento de mundo que o leitor traz dentro de si. Para a autora, o bom leitor é aquele que possui tanto as habilidades decodificadoras, as quais já devem ter se tornado automáticas, quanto as habilidades de saber inferir, predizer e criar hipóteses. No caso de A3, a qual deixa claro sua recorrência à estratégia de elaboração entre as partes, tanto na entrevista semiestruturada quanto nos protocolos, nota-se que a falta de atenção e conscientização quanto às características da estrutura lingüística, retardou, ou mesmo impossibilitou, o processamento da informação em alguns momentos de sua leitura.

3.3.2.3 O protocolo da aluna A4

Conforme já foi mencionado anteriormente, A4 destacou-se como a informante que levantou o menor número de estratégias durante a entrevista semiestruturada.Durante a leitura do primeiro e do segundo texto na fase final, um aspecto marcante foi que em nenhum momento durante seu protocolo ela expressou como estava usando as estratégias de aprendizagem e nem mesmo interrompeu o fluxo de sua leitura ao encontrar as palavras desconhecidas para tentar identificar o seu significado.

Este é um dado que merece atenção, pois A4 avançou na leitura dos textos, caracterizando-a somente pelo uso das estratégias ascendentes, sem priorizar nenhum aspecto em particular, não fazendo uso da atenção seletiva como citou fazer na entrevista semiestruturada. Deste modo, o uso das estratégias citadas pela leitora em sua entrevista semiestruturada e em seu relatório final não puderam ser observadas em seu protocolo verbal. Talvez este aspecto possa ser ligado ao fato de que no caso da leitora, a consciência do valor das estratégias, está no nível consciente, ou seja, a leitora possui o conhecimento declarativo (sabe as regras, sabe como usar as estratégias), entretanto este conhecimento não atinge o nível processual (desempenho, ser capaz de aplicar as regras).

O fato da leitora não possuir o conhecimento lingüístico necessário para processar as informações, o uso das estratégias torna-se limitado, pois como dizem Braga e Busnardo (1993), o conhecimento lingüístico desempenha um papel central



no processamento do texto, pois a leitura depende do reconhecimento lingüístico, um nível de conhecimento anterior àquele exigido nas situações de compreensão e produção.

Sendo assim, neste caso, em particular, o conhecimento metalingüístico também fica comprometido, pois para regular e monitorar o conhecimento cognitivo o qual é responsável pela resolução de problemas na compreensão, é necessário que a aluna já possua o conhecimento.

Quanto ao uso da estratégia identificação do problema, a qual está diretamente ligada à metacognição, do mesmo modo não pode ser observado, levando a um nível bastante superficial de compreensão. Esta estratégia envolve a identificação de elementos que impedem o reconhecimento e a compreensão de elementos no texto e quando aplicada, juntamente com a monitoração da compreensão e o uso das inferências, contribui para que o impasse na leitura seja resolvido e haja um maior engajamento do leitor com o texto.

Na verdade, A4 não demonstrou ter checado palavras ou trechos que fugiram a sua compreensão através do uso das estratégias cognitivas e metacognitivas, como se pode observar no quadro 04. Houve apenas uma exceção no 2º texto, quando reconhece uma palavra desconhecida "evaluative", lê em voz alta, mostra certa confusão em relação ao significado e não toma nenhuma ação para resolver o problema, dando prosseguimento à leitura (5 estratégias usadas); somente com a ajuda da pesquisadora consegue entender a palavra.

O primeiro texto, *"Exploring Teachers'Beliefs"*, trata diretamente da relação existente entre as crenças e as decisões a serem tomadas pelo professor no decorrer da sua prática pedagógica, sendo este um assunto que as leitoras já estavam envolvidas por estarem cumprindo estágios em escolas públicas e observando as ações do professor em sala de aula. Talvez isto tenha facilitado para que A4 fizesse a leitura de modo rápido, embora conseguindo atingir apenas a idéia geral.

Vê-se, no caso de A4, que a possibilidade de esquemas de conhecimento mais amplo – conhecimento enciclopédico prévio do leitor – compensar a falta de conhecimento lingüístico específico, realmente não procede na leitura de LE, pois mesmo a leitora estando familiarizada com o que o texto trata e estar intimamente ligado à sua prática, ela não conseguiu apresentar um relato abordando pelo menos

as partes principais. Ao ser interrogada pela pesquisadora para dizer o que entendeu do 1º texto, A4 expressa-se do seguinte modo:

> "Tá falando (+) dos métodos que o professor usa (++) na sala de aula. Aí aqui dá os tipos de tarefa (+) que ele pode trabalhar"

A pesquisadora questiona A4 sobre o posicionamento do autor, a aluna não consegue expressar-se claramente e sua fala torna-se incompreensível em alguns momentos:

> **"O professor (++) sente a mensagem (+) em sala de aula"**
>
> (A pesquisadora tenta fazer com que A4 reflita mais sobre o que leu, e diz)
>
> PP: Quer dizer que é muito importante o que o professor sente em sala de aula para que ele possa ...(a pesquisadora espera que a aluna reflita e complete a frase)
> **"Passar para o aluno"**
> PP: Você concorda com tudo o que o autor coloca?
> **"Muito importante porque quando o professor planeja não fica jogado"**

Percebe-se que em nenhum momento A4 conseguiu estabelecer a importância das crenças nas ações do professor e ao mesmo tempo perceber a ênfase dada pelo autor à este ponto. O que parece é que ela visualiza como método as atividades do professor em sala de aula. Além disso, as elaborações feitas por A4 resultam em uma percepção demasiadamente pessoal e subjetiva do assunto tratado, não conseguindo interpretar eficazmente as idéias do autor no texto e relacioná-las ao seu conhecimento prévio.

É interessante citar a visão de Widdowson (1984) para ilustrar o protocolo de A4, pois, segundo o autor, o leitor utiliza dois tipos de conhecimento: o *conhecimento sistêmico e o esquemático*. O conhecimento sistêmico refere-se ao domínio que o leitor tem dos níveis **sintático, morfológico e léxico-semântico** da linguagem. Já o conhecimento esquemático está relacionado ao conhecimento que o leitor tem da área de conteúdo do texto (esquemas de conteúdo) e de suas estruturas de organização retórica (esquemas formais), no entender de Carrell (1983).

É por meio do relacionamento destes dois tipos de conhecimento (sistêmico e esquemático), através de procedimentos interpretativos (por exemplo, a integração nova com a já conhecida através das inferências, deduções, procura de elos coesivos, etc...), que o leitor negocia o significado do texto com o escritor, através de um processo ascendente-descendente da informação. Assim, as dificuldades na

leitura podem ser causadas não só por problemas ligados à decodificação do texto, mas também pela falta de esquemas apropriados (formais ou de conteúdo) por parte do leitor.

Na falta de um destes conhecimentos o leitor tende a apoiar-se excessivamente no conhecimento que possui, o que poderá levar tanto ao apego demasiado à estrutura do texto - estratégias ascendentes - gerando uma leitura decodificadora, ou ainda poderá usar somente o conhecimento de mundo - estratégias descendentes - deixando de testar suas hipóteses e predições na estrutura constitutiva do texto, ou seja, formas gramaticais e lexicais.

Segundo Carrell (1986), o conhecimento de mundo não pode compensar totalmente a falta de conhecimento das estruturas lingüísticas, e sem as habilidades lingüísticas a interação entre os processos ascendentes e descendentes não poderá ocorrer. A autora ainda adverte que a confiança excessiva em processos descendentes pode promover construções inadequadas de sentido e ainda afirma que a leitura precisa também estar apoiada no texto, dependendo, para ser eficiente, muito mais do conhecimento lingüístico do que da metáfora do jogo de adivinhação (Goodman,1967).

Bons leitores conhecem a língua e são capazes de decodificar ambas: as unidades lexicais e estruturas sintáticas que encontram no texto, e fazem isto, na maioria das vezes, não apenas levados pela adivinhação, inferências, hipóteses criadas pelo contexto, ou conhecimento de mundo, mas por um tipo de identificação automática que não requer nenhum esforço cognitivo. É exatamente esta automaticidade que libera a memória de longa duração (processos cognitivos superiores) para pensar e interpretar o texto em questão.

De acordo com Bialystock, o leitor com um conhecimento lingüístico pobre, que é o caso de A4, não consegue acionar os esquemas mentais próprios e nem mesmo checar as hipóteses construídas durante a leitura.

Nota-se que processos básicos de leitura, que seriam a atenção direcionada aos aspectos locais e globais, na tentativa de interação com o texto, a saber: o uso das estratégias de atenção seletiva, monitoração da compreensão, elaboração entre as partes, inferências, e outras estratégias que possam levar à uma maior interação com os autor e os esquemas pessoais do leitor, podem ser totalmente bloqueados nos estágios iniciais da LE, pela falta de conhecimento lingüístico. No excerto

abaixo, A4 demonstra sua dificuldade com a estrutura da língua e mostra estar consciente desta dificuldade:

> "Eu tenho muita dificuldade com a estrutura da língua (+) mais isso (+) só estudando mesmo (+) durante as aulas você mostrou o caminho (+) um jeito de ficar mais fácil (+) né (+) se tiver assim algum problema (+) saber como fazer"

Os comentários abaixo foram feitos por A4 no relatório final de avaliação e vêm corroborar com os dados da entrevista semiestruturada:

> "Ainda tenho problemas com a estrutura da língua inglesa , mas se continuar estudando, conhecendo a língua vou sanar esta dificuldade"

> "Eu tenho dificuldade com as estruturas da língua inglesa e fiz algumas atividades relacionadas à isso que me tirou muitas dúvidas. Mas a conscientização sobre o processo de aprendizagem foi mais significativo porque consegui observar o meu nível de leitura antes de conhecer as estratégias"

Na opinião de Braga e Busnardo, alunos com domínio precário da L.E., que é o caso de A4, poderiam se beneficiar de um trabalho pedagógico que explorasse simultaneamente as estratégias metacognitivas e a consciência da linguagem. Afirmam ainda que as estratégias de aquisição de língua são necessárias para que o aprendiz use o texto em inglês como um meio de aprender uma língua através da leitura e para leitura.

Ao ler um texto em Português, o leitor dificilmente se preocupa com questões lingüísticas, já que tem um conhecimento automático dessa língua. Isso pode não ocorrer em LE, onde o acesso ao sentido do texto pode ser barrado por duas causas: falta de conhecimento lingüístico e não saber como usar as estratégias de monitoração da leitura.

No caso específico do conhecimento lingüístico, o aluno, precisa desenvolver estratégias que lhes permitam *identificar, analisar e resolver* os problemas lingüísticos 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.

Na verdade, A4 não mostrou na etapa final o progresso esperado, quanto ao nível de entendimento alcançado. Na 1ª fase, A4 atingiu apenas o nível geral do texto, sendo que na etapa final não pode ser notada melhora expressiva, pois a leitora demonstra uma leitura vaga e confusa, sem definição dos pontos principais.

unesp

Com base em Flavell (1979), podemos afirmar que o conhecimento metacognitivo sustenta-se em três pontos cruciais: o aprendiz, a tarefa e o conhecimento estratégico, o que significa um aprendiz consciente de seu próprio aprendizado, de suas necessidades e limitações, e principalmente do controle de aprendizagem que facilitam o processo.

No caso de A4, o que pode ser notado é que embora tenha adquirido consciência metacognitiva sobre o processo de aprendizagem e sobre suas dificuldades na leitura, isto não foi o bastante para que A4 pudesse colocar este conhecimento em prática para resolver os problemas de compreensão. Este fato pode ser justificado pela falta de conhecimento lingüístico que, segundo Bialystock e Ryan (1985), pode exercer um papel relevante tanto na aprendizagem de LE quanto na leitura em si.

Braga e Busnardo (1993) advogam que os aprendizes que são considerados falso iniciantes, que é o caso de A4, embora se beneficiem do suporte das estratégias de leitura bem desenvolvidas para compensar a falta de conhecimento metalingüístico, precisam aprender como enfocar na forma lingüística, de modo que esta consciência de *forma e significado* venha a dar início à aquisição da língua e evitar uma dependência excessiva em estratégias compensatórias, como no uso de hipóteses e inferências sem confirmação na estrutura da linguagem, como pode ser observado no protocolo de A4.

A seção seguinte conclui a análise de dados das quatro informantes focais e apresenta a auto-avaliação feita pelas informantes sobre as transformações ocorridas após a fase de conscientização e prática das EA, em especial, com textos acadêmicos nas aulas de Prática de Ensino e Literatura Americana.

3.3.3 Auto-avaliação das informantes focais quanto à leitura com textos acadêmicos nas aulas de prática de ensino e literatura

Nas duas análises que precederam esta seção foi possível verificar as transformações ocorridas após a conscientização e a prática com as estratégias de aprendizagem pelas quatro informantes, tanto nos protocolos verbais como nas respostas às entrevistas semiestruturadas. A seguir, serão apresentados os comentários das informantes, os quais relacionam-se especialmente com as transformações ocorridas na leitura com os textos acadêmicos. Direcionando o foco, neste terceiro momento, para as mudanças ocorridas na leitura com os textos das disciplinas de Prática de Ensino e Literatura Americana, é possível verificar se as estratégias de compreensão que as alunas afirmaram usar nas entrevistas semiestruturadas e que foram confirmadas nos protocolos verbais (conforme mostrado neste capítulo, nas seções anteriores), são recorrentes neste terceiro contexto. Deste modo, esta seção será uma contribuição valiosa para responder a terceira pergunta desta pesquisa, a qual busca averiguar que mudanças ocorrem na leitura destas alunas após a fase de conscientização e prática com as EA.

É importante ressaltar, que no início deste estudo, estas futuras professoras de LE alegavam não chegar no nível de entendimento das idéias principais,decoravam as "supostas" perguntas que cairiam no teste, e achavam a leitura pesada e cansativa.

A preocupação durante todas as aulas foi levar as alunas a adquirir uma consciência metacognitiva sobre as estratégias de aprendizagem e de leitura, visando assim levá-las a resolver os problemas que lhes impediam construir o significado do texto, não apenas com textos acadêmicos, mas também com textos autênticos, interessantes e desafiadores.

Nesta seção, foram feitos alguns recortes significativos, das entrevistas, para fundamentar as mudanças ocorridas com as alunas. Ao serem interrogadas sobre as possíveis modificações na leitura com os textos das aulas de Prática de Ensino e Literatura Americana, as alunas deixaram transparecer a antiga visão de leitura e a que foi sendo construída ao longo deste estudo.Estas transformações serão mostradas



individualmente, bem como para melhor visão de como ocorreram estas transformações antes e após este estudo, será enfocado o uso das estratégias em quadros individuais, a seguir.

3.3.4 Sistematização das estratégias por leitor- quadro individual

Os quadros abaixo apresentam as estratégias observadas na fala das quatro participantes focais, tanto na fase de sondagem quanto na fase atual, na leitura com os textos acadêmicos. As estratégias que ilustram os quadros foram mapeadas nos excertos das quatro alunas focais. A classificação das estratégias será colocada logo após o término do excerto e estará representada pelo sublinhado. O quadro 05, a seguir, traz a auto-reflexão da **aluna A1.**

Infor-mante	Antes	Após	Classificação das Estratégias
A1	· Muita dificuldade durante a leitura · Faz uso excessivo da tradução · Leitura cansativa, desgastante, lenta · Somente após várias leituras consegue compreender o texto. · Não faz uso do contexto e pistas textuais · Não faz uso das inferências · Memoriza / decora os textos, perguntas e respostas · Muito esforço para conseguir nota	· Sente melhora significativa · Mais facilidade para entender a idéia do texto · Uso de inferências e hipóteses quando encontra palavras desconhecidas · Valorização do contexto · Autopoliciamento da aluna para não fazer uso constante do dicionário e usar as estratégias ao encontrar trechos obscuros · Entendimento do texto sem ter necessidade de decorar as respostas do questionário	· Auto-encorajamento (A) · Auto-avaliação Afetiva (M) · Inferências (C) · AutogerenciamentoElaboração.entre partes · Auto-avaliação (M) · Autogerenciamento /Automonitoração da Compreensão · Automonitoração da Compreensão/ Auto-avaliação (M)

Quadro 05: A auto-avaliação da aluna A1

A auto-avaliação da aluna A1, na fase final, permitiu que fosse levantado o uso de várias estratégias, que não puderam ser verificadas na fase de sondagem, momento em que A1 fazia uso da leitura decodificadora e uso constante do dicionário, tendo como concepção que a leitura é um ato linear, no qual tem-se que entender palavra por palavra. Este aspecto leva-nos a acreditar que a visão de A1, a respeito da leitura com textos acadêmicos, não é mais aquela que privilegia a autonomia do texto, pressupondo a existência de um único sentido e, por isto, pode tomar o leitor inseguro quanto à construção do significado. A aluna também demonstra reconhecer que não há significados fixos, estáticos e que as palavras não são unidades convencionais, mas, sim, unidades reais, como diz Bakhtin (1929, 1997).

Os excertos abaixo evidenciam a visão de que o sentido é construído, transcende à palavra. Deste modo, a leitura de A1, neste momento final, está muito mais próxima da interpretação do que da decodificação, revelada na fase inicial quando afirma: "vou ligando uma palavra à outra", "eu sempre pego no dicionário, ultimamente tô pegando muito no dicionário", "é muito difícil (sobre os textos acadêmicos) vou traduzindo as etapas (+) passando para o Português (+) tem sido muito cansativo e desgastante". A mudança observada na leitura de A1, pode ser verificada nos excertos a seguir. Estes excertos podem ser encontrados na entrevista semi-estruturada da aluna, na fase final:

> «Melhorou muito (+) teve muitas palavras que eu passei a conhecer por ler mais rápido (+) de não ficar parada (+) tentando pegar no dicionário (++) eu viciei pegar no dicionário (++) então você vai lendo uma vez (+) você lê outra e aquilo vai fluindo»
> (afetiva, autoencorajamento, autogerenciamento, tradução, repetição, monitoração da compreensão)

> «Eu preciso ficar sempre me vigiando prá eu não me prender em palavras (++) eu ainda não tô assim (+) solta.»
> (auto-avaliação, elaboração pessoal)

> «Os textos da prática de ensino de inglês são relativamente difíceis (...) as minhas notas na primeira prova (+) eu tive que me esforçar demais (++) praticamente decorar (+) (...) no outro bimestre que eu não pude estudar tanto (+) minhas notas caíram muito (++) não adiantava só eu ler (++) não era suficiente a leitura prá eu guardar tudo aquilo (++) agora nesse final de bimestre eu não voltei a decorar como eu fiz na primeira vez, mas eu já fui melhor na prova (++) só com a leitura eu já consegui ir melhor.»
> (auto-avaliação – afetiva- auto-avaliação)

unesp

A1, assim como A2, apresentou a mesma forma de processamento na fase de sondagem. Ambas faziam uso da leitura decodificadora e uso constante do dicionário, tendo como concepção que a leitura é um ato linear, no qual tem-se que entender palavra por palavra. A auto-avaliação da aluna A1 quanto à ansiedade também é um dado recorrente na fase de sondagem, tendo uma melhora significativa por meio do uso das estratégias durante a leitura.

No excerto acima, A1 avalia de forma crítica e reflexiva sua mudança na fase final, mencionando as estratégias que caracterizaram sua entrevista semiestruturada, seu protocolo e seu relatório final. As estratégias auto-avaliativas e o autogerenciamento substituíram a necessidade de saber o significado de cada palavra desconhecida, o uso das inferências durante a leitura fez com que A1 conseguisse acionar os processos descendentes e ativasse o conhecimento de conteúdo e de conhecimento formal combinando-os com a atenção seletiva, confirmando, assim, o significado das palavras desconhecidas na estrutura da frase. Isto possibilitou que A1 tivesse uma leitura mais rápida e não se prendesse tanto a palavras soltas e, por fim, a monitoração consciente da compreensão ao longo da leitura aliada as elaborações pessoais deram espaço aos processos interacionais e ao nível das idéias principais, chegando a alcançar em alguns parágrafos o nível de detalhamento.

Embora as mudanças na leitura de A1 possam ser verificadas, não podemos afirmar que as mesmas estejam consolidadas, pois como afirma Vygotsky (1978, 1984) o processo de mudança é lento e diversificado, podendo este fato ser observado na rigidez que os comportamentos fossilizados apresentam quanto à aceitação de novos padrões. Este aspecto pode ser observsado quando A1 comenta: «eu preciso ficar sempre me vigiando pra eu não me prender em palavras (++) eu ainda não tô (+) assim solta».



Percebe-se, neste comentário, que o essencial no trabalho com as estratégias, é o fato de o aluno passar a reconhecer o valor das estratégias na prática, pois deste modo, ele mesmo passará a se auto-regular durante a leitura, na fase de internalização e automatização das EA.

No quadro 06, é apresentada a auto-avaliação da **aluna A2** e, logo a seguir, os excertos ilustrativos.

Infor-mante	Antes	Após	Classificação das Estratégias
A2	· Uso constante do dicionário · Leitura lenta · Várias interrupções frente à palavras diferentes · Sentimento de insegurança, bloqueio e ansiedade	· Consegue aplicar o conhecimento adquirido nas aulas de conscientização e uso das estratégias de leitura · Melhora no entendimento das idéias do texto, o que leva à Autoavaliação) · Memorização · Sente-se mais atenta, mais segura, mais firme · Não interrompe a leitura com freqüência	· Atenção Seletiva/Elaboração Acadêmica/Dedução · Metacognitiva · Cognitiva · Autoencorajamento · Auto-avaliação · Atenção direcionada Metacognitiva

Quadro 06: Auto-avaliação da aluna A2

O quadro acima nos mostra que A2 apresentou traços de mudanças que foram significativas para sua leitura. Nesta fase, a leitora não age mais como um recipiente passivo de ensinamentos e significados, como na fase de sondagem quando afirmou que para ela «leitura é entender o que o livro tem a transmitir». Este fato pode ser notado nas seguintes palavras de A2: «estou mais atenta (+) mais consciente do uso das estratégias (+) e menos ansiosa (...) eu fico firme (+) segura pra ler». A aluna identifica sinais de que sua atenção parece voltar-se em direção aos processos cognitivos para construir a compreensão e a memorização». É o que verificamos nos recortes de sua entrevista semi-estruturada, na fase final:

«Ajudou (+) eu tive uma experiência (++) logo após eu fazer estes textos (+) li um conto do prof.(...) (++) aí eu fazia da mesma forma (+++) **antes eu pegava o dicionário e a leitura era muito mais demorada (++) porque eu tava muito presa ao significado das palavras e aí eu apliquei essas técnicas e me ajudaram muito** (+++) é impressionante (+) até a gravar parece (++) por eu tá mais atenta (+) tentando tudo isso que você, passou (+) todas as estratégias **(++) parece que a gente fica até mais** atenta (++) eu ficava tão ansiosa que você não tem noção (+) neste negócio de falar assim (+) quero saber o que é isso».

(auto-avaliativa. tradução, não uso da estratégia de autogerenciamento, automonitoração da compreensão , estratégia afetiva / autoencorajamento, memorização, atenção , afetiva / ansiedade)

PP.: Agora você se sente dona do texto?

«É (+) mais ou menos isso **(++) eu fico firme (+) fico segura prá ler** (++) eu falo(+) eu vou entender (+) não preciso saber "aquela" palavra.»

(auto-avaliativa, afetiva/ autoencorajamento/segurança)

Percebe-se, pelo comentário da aluna, que houve realmente melhora no modo como A2 processa o significado. Quando A2 comenta que antes ficava muito presa ao significado de palavras isoladas e desde o momento que passou a empregar as estratégias sente que melhorou muito sua leitura, está fazendo uma auto-avaliação, o que é uma característica marcante da leitora nos protocolos, entrevistas e relatório final.Também deixa claro que passou a gerenciar sua leitura na tentativa de construir o significado. Como já foi citado anteriormente, na seção dos protocolos, embora A2 não tenha atingido o nível de detalhamento em seu relato, houve uma melhora significativa no aspecto de cunho afetivo, pois a extrema ansiedade que delineou o seu perfil neste estudo é, na fase final, melhor trabalhada pela leitora, pois consciente dessa dificuldade a aluna tenta se *auto-regular* por meio da *atenção e aplicação das estratégias de leitura.* .

A leitura extremamente decodificadora que a leitora apresentou na *fase de sondagem,* sendo marcada pelo uso constante do dicionário, deu lugar a um melhor processamento das idéias. Quanto ao aspecto emocional, ao afirmar que sente-se mais firme e segura por meio do uso das estratégias, A2 vem confirmar o mesmo dado em sua entrevista semiestruturada e em seu relatório final. No caso da aluna A2, é essencial que tenha atingido esta melhora significativa quanto à sua ansiedade, pois

como afirma Gardner (1997), a ansiedade pode bloquear os processos cognitivos e impedir o processamento das idéias.

Embora a aluna A2 tenha demonstrado aspectos positivos em sua leitura, na fase final, pode ser observado na releitura de seus dados, à procura de contrastes entre os recortes, um dado bastante curioso, o qual vem confirmar o que foi dito na análise de A1, sobre os comportamentos fossilizados.

O fato é que, não podemos considerar as transformações no ato de ler como uma tarefa fácil de se concretizar, visto que, muitas vezes, nos deparamos com desencontros e contrastes, os quais podem ser observados na declaração de um mesmo entrevistado. A leitora A2, por exemplo, em alguns momentos parece estar consciente do uso das estratégias cognitivas e metacognitivas, na construção do significado: *«eu fico firme (+) segura pra ler (+) eu não preciso saber aquela palavra»*; entretanto, em outros momentos, revela ainda possuir uma certa insegurança face à palavras desconhecidas. Observa-se este aspecto, quando ela comenta em sua resposta as transformações ocorridas (seção 5.2) *«eu percebo que a intuição existe (+) é muito forte (+) mais toda vez que eu vejo uma palavra desconhecida meu raciocínio trava (+) melhorei muito mais ainda trava (+) tenho que voltar no inicio (+) aí eu entendo» (+) voltando eu entendo»*. Para tentar entender melhor este aspecto da internalização do novo conhecimento, busco novamente os pressupostos da teoria Vygotskyana, pela qual este aspecto é explicado por Gallimore e Tharp (1990).

Os autores afirmam que no processo em que se forma a consciência, ou o conhecimento, estão envolvidos não só a redefinição ativa da situação e um aumento gradual da responsabilidade assumida pelo aluno sobre a tarefa, mas também um desenrolar de estágios diferentes. Por exemplo, Gallimore e Tharp situam um estágio intermediário entre a instrução e a interiorização. Existe um estágio intermediário de auto-assistência ou autocontrole entre o primeiro estágio de *instrução,* o qual antecipa o desenvolvimento de funções que estão em amadurecimento, e um terceiro estágio de *interiorização.* Deste modo, o conhecimento, a consciência ou a compreensão do papel ou da utilidade do novo conhecimento leva o aluno ao autocontrole ou à auto-assistência dirigida à si próprio. Vê-se que a reflexão no pensamento Vygotskyano desenvolve a consciência de si próprio, conduzindo para o caminho voluntário. Neste

unesp

estágio transitório, entre a instrução e a internalização ou automatização, a consciência, ou o conhecimento do que está sendo aprendido, não se encontra plenamente assimilado. Sendo assim, vejo o comentário da aluna A2 e consigo visualisar que a aluna encontra-se na fase de auto-reflexão sobre o novo conhecimento e a caminho da auto-regulação, sendo marcada pelo novo modo de agir.

O que pode ser percebido pelos dados acima é que, devido à complexidade que envolve a leitura em LE, ainda há muito a ser esclarecido e pesquisado quanto ao uso das EA e de monitoração em LE, e quanto à visão de leitura como construção do significado.

O próximo quadro volta-se para a auto-análise da **leitora A3**, a qual embora não tenha o nível de conhecimento lingüístico tão bom quanto A1 e A2, possui os modelos mentais de aquisição e interpretação, e uma atitude ativa e questionadora durante a leitura.

Infor-mante	Antes	Após	Classificação das Estratégias
A3	· Muita dificuldade com os "textos difíceis" e antigos, "palavrasdifíceis"	· Melhora significativa · Consegue relacionar e aplicar o conhecimento que adquiriu sobre as estratégias e reaplicá-lo em outro contexto · Uso das estratégias de leitura: skimming scanning · Uso de estratégias para relacionar diferentes partes do texto · Uso das estratégias de retorno · Processo reflexivo	· Elaboração Pessoal (Cognitiva) · Afetiva · Elaboração Acadêmica · Inferência/Metacognitiva · Elaboração entre as partes/Cognitiva · Autogerencia-mento/Auto-avaliação Metacognitiva

Quadro 07: Auto-avaliação da aluna A3

É curioso notar que a estratégia de autogerenciamento, direcionando a atenção ao que é mais importante no texto, a elaboração pessoal e a elaboração entre as partes/retorno são mesmo características de A3, pois foram as mais recorrentes na leitura e nos comentários da aluna, podendo ser notadas nas entrevistas e nos protocolos. O autogerenciamento que A3 já fazia uso na fase de sondagem, embora inconsciente e de modo vago, seu questionamento durante a leitura, juntamente com a ativação do conhecimento prévio, o uso da estratégia de retorno associando-o atenção seletiva na busca da compreensão ajudaram-lhe a atingir os pontos principais de alguns parágrafos, pois como pode ser observado no seu relato, mesmo usando a estratégia de atenção seletiva e dando atenção às palavras chave para lhe auxiliar a construir o significado, não conseguiu resolver certos problemas de compreensão, por falta de conhecimento lingüístico.

Todavia, a consciência sobre o valor das estratégias de leitura, cito aqui o exemplo da estratégia de autogerenciamento que a leitora já fazia uso na fase de sondagem, mas de modo vago, e a sua atitude no ato de ler, pois a mesma traz em si os modelos mentais de leitura que colaboram com a construção do significado, atuam na leitura de A3 com textos acadêmicos, como grandes colaboradores para que a aluna resolva seus problemas de compreensão .

A aluna, após ter sido interrogada se ainda persistia o sentimento de "travar perante palavras difíceis», colocação que fez em sua entrevista semi-estruturada *na fase de sondagem*, posiciona-se do seguinte modo:

> «Eu sinto melhor (...) nossa (+) lá nas aulas do (...) e na prática de Ensino fazem muita (incompreensível) (++) às vezes alguma coisa que você falou (++) aí a gente lembrou alguma coisa que o (...) falou (+) a gente (+) nossa (+) a turminha fala (+) [estala os dedos] (+) é isso aí (+) a gente pega e fala (+) repetição (+) *skimming (+) scanning* (++) aí (+) entende»
> (auto avaliativa, elaboração pessoal , elaboração entre as partes, auto gerenciamento, atenção seletiva)
>
> Prof.: vocês conseguiram ligar tudo aos textos do (...) ?

«Nossa (+) ajudou bastante (++) pelo menos eu (+) as meninas ali da minha turminha (++) a gente sentiu diferença (++) esses textos são muito difíceis (+) não é que é difícil (+) muito antigo (++) umas palavras difíceis (...) e ele ainda fala brincando (+) a gente não entende"

(afetiva / auto encorajamento, auto avaliação , elaboração pessoal)

Os recortes acima podem ser encontrados na entrevista semi-estruturada da aluna na fase final.

Uma das características da aluna A3 durante este estudo foi a freqüência com que usa a estratégia de retorno e ao mesmo tempo tenta fazer ligações com o que já sabe. Pela leitura de A3, pode ser verificada a necessidade de haver identificação por parte do leitor, de uma infra-estrutura geral de conhecimento pré-existente, pois é justamente esta identificação que ocorre na ativação dos esquemas que permitirá o reconhecimento do que é novo.

Os dados de A3 têm implicações com os argumentos de Fairclough (1989,1992), o qual afirma que os aspectos formais de um texto têm traços de sua produção que agem como dicas ou pistas fornecidas para sua interpretação. Sendo assim, os elementos que o leitor traz para o momento da interpretação são ativados por pistas e dicas deixadas no texto pelo escritor. Tal concepção permite que se entenda a leitura como uma atividade heterogênea e complexa, na qual são trabalhados diferentes aspectos mecânicos e perceptivos bem como cognitivos e de compreensão. O leitor faz portanto, uso dos procedimentos interpretativos que dizem respeito à segmentação, conexão e articulação entre as partes do texto, aliado ao valor que atribui às escolhas lexicais e aos itens gramaticais, na tentativa de resolver os obstáculos que surgem durante a leitura.

A aluna A3 revelou desde a fase de sondagem que tem grande facilidade para usar as estratégias de monitoração de leitura, pois quando não entende alguma palavra, continua a leitura tentando construir a idéia pelas dicas contextuais; entretanto, fica claro que muitas vezes a falta do conhecimento lingüístico para confirmar suas hipóteses na estrutura do texto não permite que ela atinja níveis mais aprofundados de entendimento. Deste modo, pode ser verificada a necessidade de se trabalhar o

conhecimento metalinguistico aliado às estratégias de monitoração de leitura, para que o aluno possa interagir os processos ascendentes e descendentes.

No próximo quadro serão mostrados os dados levantados da **aluna A4**. Esta aluna, como já foi citado na análise de seu protocolo verbal, contribuiu de modo significativo neste estudo, por revelar a importância que os aspectos emocionais e sociais representam nos procedimentos interpretativos que são usados pelo leitor.

Infor-mante	Antes	Após	Classificação das Estratégias
A4	· Interrupções ao encontrar palavras desconhecidas, uso do dicionário · Uso da estratégia de retorno, embora sem resultado · Muita dificuldade com a estrutura da língua. Não fazia uso das pistas contextuais, inferências · Confusa em relação ao significado	· Passou a usar as estratégias de autogerencia-mento · Atenção às palavras chave · Ainda tem muita dificuldade com o vocabulário e a gramática	· Autogerencia-mento · Atenção Seletiva · Auto-avaliação

Quadro 08: Auto-avaliação da Aluna A4

A aluna A4 desde o início de nosso estudo, demonstrou uma certa rigidez e um certo distanciamento quanto ao ensino da LE, além de pouco conhecimento da estrutura da língua inglesa. Segundo Schraw e Bruning (1996), os modelos mentais que existem na memória de cada um constituem crenças, valores que estão internalizados e pré-existem à autoprodução e à leitura, exercendo o papel de «mediadores» no momento da interpretação. Pode-.se dizer, no caso de A4, que estes valores relacionados à língua inglesa e à falta de conhecimento lingüístico atuaram como mediadores negativos, contribuindo para que a aluna não obtivesse os resultados esperados. Embora A4 tenha assimilado como fazer uso das EA, isto não foi o bastante para que ela conseguisse compreender o texto em questão, alcançando apenas a idéia

geral. Entretanto, pôde ser notada uma melhora na atitude de A4 quanto à aprendizagem e ao ensino da LE.

Pôde ser percebido no decorrer do estudo, que as reflexões feitas sobre a ação em sala de aula, combinadas à conscientização e prática das EA, de modo explícito e esclarecedor, tornando claro aos alunos o propósito das atividades, atuaram como mediadores externos positivos para que a aluna tomasse consciência do processo de aprendizagem, ou seja, de suas ações cognitivas, gerando, assim, um comportamento auto-reflexivo, provocando uma mudança na atitude da aluna quanto à aprendizagem da LE: Observa-se o fato no excerto abaixo, retirado de sua entrevista semi-estruturada, na fase final:.

> «Antes eu ficava (+) é (+) eu voltava (+) uma palavrinha que eu não entendia (+) eu parava pra olhar no dicionário (++) aí eu comecei a fazer uso das estratégias (...) eu leio o primeiro e o último parágrafo (+) pra ter uma idéia geral, aí depois eu leio pra entender os detalhes e aí já parto para as key words"
> (estratégia de retorno, monitoração da compreensão, uso do dicionário, atenção seletiva, autogerenciamento)
>
> "A conscientização das estratégias de aprendizagem fez com que eu pudesse entender melhor os processos de leitura, e obtive uma melhor interpretação e assimilação do conteúdo, principalmente nas aulas do prof. (...)"
> (auto-avaliação em relação ao uso das estratégias).
> (a aluna se refere às aulas de Prática de Ensino e Literatura Americana. O excerto, acima foi retirado do *relatório final* da aluna).

A aluna A4, ao ser interrogada quanto ao uso das estratégias , afirmou fazer uso das mesmas, tanto em seu relatório final quanto em sua entrevista semiestruturada, citando ainda que após a fase de conscientização passou a interpretar e a assimilar melhor o texto, ressaltando que houve melhora significativa nas aula de Prática de Ensino e Literatura Americana (excerto acima). Entretanto, esta melhora significativa, que a aluna **afirma** ter obtido em relação ao nível de entendimento do texto e compreensão, não pode ser observada nos dois protocolos finais, pois no momento do relato dos dois textos acadêmicos lidos, a aluna só conseguiu expressar o seu entendimento no nível geral das idéias do texto. A pesquisadora, com o objetivo de levar a aluna a atingir as idéias principais, pediu que a mesma citasse os pontos que sustentavam a idéia geral do texto; entretanto, a aluna mostrou-se confusa, colocando

idéias subjetivas, que não estavam totalmente ancoradas com o que o texto apresentava.

É necessário ressaltar que uma das metas deste estudo foi levar os alunos a pensar e a monitorar o próprio processo de aprendizagem e a auto-avaliar-se ao longo de todo este trabalho. Partindo das colocações feitas por A4, especialmente, quando afirma, em sua entrevista estruturada e em seu relatório final, que a conscientização sobre o processo de aprendizagem representou para ela o ponto mais importante, posso concluir que, embora A4 não tenha apresentado uma melhora expressiva, quanto ao processamento da informação e ao nível de interpretação, pode ser comprovado pela entrevista e pelo relatório final uma melhora expressiva da aluna quanto ao seu **desempenho geral** em sala de aula e sua **atitude perante as aulas de inglês**.

A consciência de como e porque aprender resultou em uma melhoria na habilidade de avaliar seus pontos fortes e fracos como aluna, desenvolvendo uma atitude positiva nas nossas aulas, e ainda tendo cooperado durante todo este estudo com as tarefas, gravações e presença constante nas aulas de inglês. Certamente, o fato de A4 possuir pouco conhecimento lingüístico fez com que ela não conseguisse usar as estratégias no momento da leitura de modo que atingisse o nível das idéias principais.

Com relação ao desenvolvimento das quatro informantes na leitura em contextos acadêmicos, podemos observar que as quatro leitoras mostram uma modificação significativa quanto à metacognição, se formos comparar ao estágio inicial desta pesquisa. De fato, a consciência metacognitiva sobre o processo de leitura bem como *a atenção* para as estratégias de aquisição de LE (Braga e Busnardo) influenciou a leitura destas quatro informantes nos seguintes aspectos:

- Houve um aumento na variedade de estratégias utilizadas, como podemos perceber nos protocolos e entrevistas;
- Maior atenção das informantes na escolha e no uso destas estratégias para resolver os problemas de compreensão;

- Consciência de que a leitura não é um processo de transmissão (texto/leitor) pelo qual o leitor não tem participação no significado, ou de decodificação, no qual tem-se que entender palavra por palavra;
- Consciência de que a leitura é um processo que leva a interpretação por meio da construção social do significado;
- Reconhecimento do processo de aprendizagem e autonomia para dar continuidade a este processo

Neste capítulo, foram abordadas as transformações apresentadas pelas quatro informantes, após a fase de conscientização e uso das EA, sendo respondida, deste modo, a terceira pergunta desta pesquisa. Estas transformações puderam ser verificadas por meio dos protocolos de pausa, entrevistas semiestruturadas e na leitura com os textos acadêmicos nas aulas de Prática de Ensino.

Entretanto, uma vez que este estudo foi pautado por uma análise reflexiva sobre a ação, não poderia deixar de ser verificado, se estas transformações ocorridas foram extensivas a outros contextos, como por exemplo à prática da sala de aula destas alunas. De fato, não posso negar que o objetivo primeiro nesta pesquisa era a conscientização e o uso das estratégias; entretanto, foi curioso observar que à medida que as alunas foram conhecendo as estratégias de monitoração da leitura e de aprendizagem, passaram a se auto-observar melhor e a refletir sobre o modo como processavam a informação, pela consciência e uso destas estratégias. Deste modo, passaram a refletir também sobre sua própria prática em sala de aula, pois muitas das alunas já atuam como professor «eventual» nas escolas estaduais.

Este fato me remete à Prabhu (1987), o qual afirma que os procedimentos que habilitam e educam são aqueles que desenvolvem a capacidade do aluno de ampliar e adaptar o que aprendeu em face de demandas variadas e emergentes, num processo que lhe permita enfrentar eventualidades no futuro. No caso deste estudo, sinto que foi uma pequena colaboração para que estas futuras professoras passassem a refletir sobre como planejar uma aula de leitura em LE e, por meio do conhecimento meta cognitivo, passassem a refletir sobre o que aprenderam e a usar este conhecimento na resolução de problemas consigo mesmas e com seus alunos.

unesp

Deste modo, complemento esta análise de dados, mostrando os comentários das quatro informantes focais, ao responderem a pergunta da pesquisadora sobre como planejariam uma aula de leitura, após o trabalho com as EA:

A1: « Ah (+) eu acho que mudou (++) porque antes desse aprendizado eu iria pegar (+) exagerar no texto (+) talvez eu fosse escolher um texto difícil demais (+) já que eu acreditava que o texto era difícil para mim (+) hoje eu já preocuparia em arrumar um texto mais fácil (+) e também eu ira sugerir pra não fazer uso do dicionário logo na primeira vez (+) pra ler com calma (+) uma duas vezes» (entrevista semiestruturada)

«Eu acho que vou passar pra eles o mesmo que aprendi: deixar claro para meus alunos que o uso das inferências são de suma importância para o entendimento do texto, além de enfocar as estratégias de estrutura da língua» (relatório final)

Ao ser questionada sobre os pontos mais importantes da aula de leitura, a aluna aponta:

«a) escolha do texto coerente b) não fazer uso do dicionário com freqüência c) levar os alunos a inferir durante a leitura d) fazer uso da releitura para resolver os problemas de compreensão. (entrevista semi-estruturada)»

A2: «Em qualquer tipo de aula tem que planejar (++) independente de qualquer tipo de aula (+) tem que planejar (+) fazer um acompanhamento e depois uma avaliação (+) ver se teve resultado (++) se eles entenderam ou não (+) se realmente aprenderam alguma coisa (+) ou ficaram boiando(...) eu gosto muito de trabalhar com suporte visual (+) um exemplo (+) eu amei trabalhar com aquele texto TIME EATERS (+) mostro uma figura relacionada ao texto (+) estaria explorando este aspecto de uma forma que eu estaria introduzindo o que está falando no texto (+) só que buscando informações dos alunos pra saber o que eles acham e (+) tá passando pra eles estas técnicas» (entrevista semi-estruturada da fase final)

A3: Bom (+) antes seria mais seco né (+) e vai jogando (+) agora não (+) a gente viu que tem de fazer aquele monte de coisa (++) ver se o aluno tem conhecimento prévio (+) oferecer a matéria relacionada ao texto (++) não jogar o texto de uma vez porque senão (++) não prende o interesse do aluno (...) **eu acho muito importante estar voltado para a necessidade do aluno (++) refletir (+) será que isso é bom para o meu aluno (+) será que este texto é coerente? (...) olha o tanto de coisa que tem para você fazer uma aula: planejar, buscar vários caminhos, dar feedback ao aluno, não deixar o aluno boiando» (**entrevista semi-estruturada da fase final)

A3:«Se tivesse mais tempo prá trabalhar com as estratégias (++) e passar para o aluno. (++) porque o problema é que é muito corrido né (++) a gente não tem isso lá na faculdade (++) Igual eu que não fiz magistério (++) é importante (++) porque quem fez magistério tem uma preparação pra dar aula (++) já eu não sei fazer um plano de aula. **Agora (++) depois disso (++) a gente tá aprendendo mais (++) essas coisas que você deu na pasta (+) vão ajudar bastante (+) para o dia que eu tiver que dar uma aula (+) planejar uma aula (+) os estágios do ano que vem já vão ser diferentes do estágio deste ano (+) vai ser ótimo» (**entrevista semi-estruturada da fase final)

A4:« A partir do que ele sabe podemos elaborar as aulas fazendo com que ele consiga captar, interpretar e assimilar os mecanismos da língua e obtendo também o domínio dessa língua» (relatório final)
«Eu nunca planejei aulas de leitura mais se fosse fazer, as estratégias teriam grande prioridade (..)(relatório final)

A4: «Eu acredito que se a gente fizer uma coisa com consciência do que estamos fazendo fica bem mais fácil, da pra gente criar muita coisa. Se todos tivessem o habito da leitura porque acaba se tornando um hábito ficaria bem mais fácil.»
(entrevista semi-estruturada da fase final)

A4:«essas estratégias (+) **eu acho que é interessante para o aluno** (+) como eu te falei (+) **se a gente sabe o que ta fazendo é diferente**(+) **do que fazer sem saber** né(+) então os alunos usando as estratégias (+)acho que eles vão se interessar»
(entrevista semi-estruturada da fase final)

A seguir podemos conhecer a opinião de **Paula**, ao se posicionar sobre esta questão da pratica da leitura em sala de aula. Estes excertos podem ser encontrados no *relatório final* de Paula:

«É preciso considerar o conhecimento prévio dos alunos, alertá-los no tocante á estrutura do texto, aos gráficos, tabelas, às palavras cognatas. Orientá-los para que possam fazer uso das estratégias de leitura do texto e por último socializar o conhecimento adquirido. É muito importante que o aluno tenha consciência de tudo isso»

«Ainda não leciono nesta área, mas tento utilizar esses conhecimentos nas minhas aulas de alfabetização, já que o processo de aquisição da linguagem é muito parecido»

«O professor precisa adquirir um certo grau de consciência na aprendizagem para ensinar seus alunos. Ele tem que saber aprender para encontrar maneiras de ensinar o aluno a aprender»

Finalizo esta seção de análise final dos dados, fazendo uso de alguns pressupostos envolvidos no conceito de autonomia. Dickson (1993, p. 1) se refere à *autonomia do seguinte modo:*

> Alunos eficientes são aqueles capazes de identificar o objetivo de aprendizagem almejado pelo professor Eles sabem como aprender e como formular os seus próprios objetivos de aprendizagem (...) **e reestruturar os objetivos do professor para se adequarem `sas suas próprias necessidades, sempre em mutação. Eles são capazes de selecionar e implementar EA apropriadas , monitorar seu uso de EA, mudá-las caso necessário, e monitorar a eficiência de sua aprendizagem (grifo da pesquisadora).**

Como podemos observar, a autonomia envolve saber ser capaz de identificar, selecionar e monitorar a própria aprendizagem. Bruner (1996), por sua vez, menciona a importância do professor combinar a experiência prática com a compreensão dos conceitos e princípios, pois quando o aluno tem consciência dos metaprocedimentos usados, é capaz de refletir sobre seu próprio saber e usá-lo na resolução de novos problemas. Partindo destes pressupostos, acredito que o diálogo com as alunas sobre as atividades desenvolvidas, a explicação clara sobre os propósitos do objeto de estudo, assim como os exemplos, as explicações e a prática reflexiva com as estratégias desenvolveram a participação mútua entre PP e as alunas, como sujeitos no processo de aprender.

A introspecção, ou auto-reflexão, usada nesta pesquisa para investigar os processos mentais, atuou neste estudo não apenas com o objetivo de levar as alunas a refletirem, questionarem e opinarem sobre como, quando e por quê usar as estratégias, mas, sobretudo posso afirmar que teve função pedagógica, tendo sido mediadora para que a pesquisadora pudesse sentir e refletir melhor a origem das dificuldades das leitoras, seus modelos mentais de leitura e suas opiniões sobre as atividades propostas. Diante da importância do processo reflexivo no ensino e na aprendizagem da LE, esta pesquisa não poderia ser concluída, sem antes conhecer o que este estudo representou para as alunas participantes, para que também a pesquisadora pudesse refletir e reconstruir a prática que estruturou este trabalho.

O próximo capítulo trará as considerações finais deste estudo, seguido de sugestões, tanto para pesquisas futuras como para a prática do professor.

unesp

CAPÍTULO 04

CONCLUSÃO

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final de dissertação, a fim de promover uma discussão conclusiva a respeito dos dados apresentados nesta pesquisa, volto a enfocar a primeira e a segunda perguntas de pesquisa, as quais questionam os modelos mentais de leitura dos alunos, e se estes modelos são empregados no ato de ler. Em seguida, retomo a discussão que me possibilitou responder a principal pergunta desta pesquisa, a qual investiga quais transformações são observadas na prática do aluno ao ler um texto em LE, como resultado da conscientização e do uso das estratégias de aprendizagem.

4.1 Refletindo sobre os Padrões Mentais e seu Emprego no Ato da Leitura

A análise dos dados revelou que os modelos mentais de leitura que as alunas afirmam ter nem sempre podem ser observados no momento da leitura. Na verdade, os modelos mentais implícitos, os quais muitas vezes podem não estar no nível da consciência, afetam profundamente como os textos são processados. Exemplifico este ponto com a aluna A1, a qual embora afirme que leitura é interpretação e completa compreensão do texto, isto não ocorre em sua leitura na fase de sondagem, pois a mesma revela uma preocupação extrema em decodificar cada palavra, não conseguindo interagir com o texto e com o autor. Todavia, o que pode ser observado na aluna A2 é que os modelos mentais que a mesma afirma possuir, os quais estão relacionados à transmissão e a não construção do significado foram uma característica marcante em sua leitura, demonstrando, assim, insegurança e necessidade de entender palavra por palavra na fase de sondagem.

Com relação às alunas A3 e A4, ambas possuem os modelos mentais favoráveis à construção do significado, que são a interpretação e a aquisição de conhecimento. Entretanto, o que foi revelado pelos dados é que outras variáveis entrelaçam-se com os modelos mentais, intervindo no momento da leitura para que o leitor possa chegar à construção do significado. Exemplificando estas variáveis, podemos citar o nível de conhecimento lingüístico, o conhecimento das EA e de monitoração de leitura e as

variantes psicossociais, como a motivação para a leitura em LE, a ansiedade e a falta de concentração.

O leitor que possui os modelos mentais baseados na interpretação e aquisição de conhecimento tem mais facilidade de interagir com o texto e com as idéias do autor, bem como de ativar o conhecimento prévio, desde que apresente o conhecimento lingüístico necessário para trabalhar os problemas que encontrar na estrutura do texto em LE, e saiba fazer uso das estratégias de monitoração de leitura. Por outro lado, pôde-se observar que alguns leitores que possuem bom conhecimento da estrutura em LE não atingem níveis mais específicos de interpretação por apresentarem modelos mentais ligados à decodificação das palavras e transmissão de significado.

Este aspecto será abordado no próximo item, onde relacionarei as transformações ocorridas com o uso das estratégias de leitura e de aprendizagem.

4.2 Refletindo sobre as Transformações observadas na Fase Final e no Uso das EA e de Monitoração de Leitura.

Parece haver diferenças significativas quanto à escolha das estratégias cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas feita pelas informantes na fase final deste estudo, em relação aos modelos mentais, à motivação, à competência lingüística e ao nível de entendimento alcançado entre as quatro informantes focais. Dois fatores foram de grande relevância neste estudo: a capacidade de monitoramento e as crenças, ou seja, os modelos mentais que o leitor traz para processar a informação.

Observou-se que a capacidade de controle, ou seja, a capacidade de monitoramento durante a leitura afeta diretamente a habilidade de entender e aprender o que está no texto. O leitor que é mais proficiente e que possui os modelos mentais de *interpretação e aquisição*, como a aluna A1, após a fase de conscientização e prática das EA, passa a fazer uso equilibrado das estratégias ascendentes e descendentes, atingindo os pontos principais do texto. A ela bastou a conscientização das estratégias de monitoração da leitura para caminhar em direção à compreensão, apresentando na fase final o relato de idéias mais completo na leitura com os textos acadêmicos.

Alunos como A2, que possuem um bom conhecimento lingüístico, mas por outro lado, apresentam um modelo mental de leitura não compatível com a construção do significado, mas sim de *transmissão*, pelo qual o significado é transmitido do texto para o leitor, expressam dificuldade para processar a informação, assumindo uma posição de distanciamento e passividade. Este aspecto pôde ser observado em alguns momentos do protocolo de A2, mesmo após a fase de conscientização. Neste modelo de transmissão, o que se observa é o uso excessivo das estratégias ascendentes em detrimento das estratégias descendentes, resultando em um engajamento superficial com o texto. Este fato contribuiu para que A2 apresentasse dificuldade em usar as estratégias de monitoração da leitura e de vocabulário, de modo interacional, na fase final.

Pode-se observar que, a capacidade de monitoramento durante a leitura, chamada de metacognição, requer a reflexão consciente sobre o que se faz durante a leitura para se chegar ao nível de interpretação desejado. Entretanto, ficou claro neste estudo, pelos dados de A2, que não basta ter competência lingüística e saber usar as estratégias de monitoração de leitura para que o leitor atinja um bom nível de interpretação, mas é crucial no momento da leitura a atitude mental do leitor, pois esta atua como mediadora no processamento do texto (Schraw & Bruning, 1996).

A importância da *atitude mental* na leitura pôde também ser confirmada pelo protocolo de A3 na fase de sondagem. A aluna A3, detentora de uma atitude mental similar à da aluna A1, ou seja, vê a leitura como conhecimento e interpretação, consegue apresentar um relato mais completo que as alunas A1 e A2, por não apresentar uma leitura decodificadora. Embora o conhecimento lingüístico de A3 possa ser considerado inferior ao apresentado pelas alunas A1 e A2, a aluna A3, conseguiu atingir pontos principais de alguns parágrafos, mesmo demonstrando certa incerteza sobre o que relatava. Além dos padrões mentais da aluna, outros fatores podem ter favorecido à construção do significado, como exemplo podemos citar o fato de que o assunto do texto lido na fase de sondagem não só era familiar à A3, como apresentava construções lingüísticas bem menos complexas do que aquelas encontradas em textos acadêmicos. Estes dois aspectos, colaboraram para que aluna ativasse seu

unesp

conhecimento prévio, esquemas de conhecimento de mundo, e apresentasse um melhor desempenho em seu relato.

Por outro lado, podemos observar a relevância do *conhecimento lingüístico, aliada aos padrões mentais* de compreensão na leitura com textos acadêmicos, na fase final de A3. Nesta fase, A3 não apresentou a mesma facilidade para identificar e resolver os problemas de compreensão, pois mesmo lançando mão da estratégia de retorno, atenção seletiva e monitoração da compreensão, faltou-lhe o conhecimento lingüístico de certas estruturas para que pudesse evoluir na direção das idéias principais.

Outra variável de extrema importância para este estudo é a *ansiedade*, a qual veio a comprovar ser um construto psicológico que interfere na busca e recepção do insumo, no processamento cognitivo de informações e no desempenho do indivíduo (Tobias, 1986). No caso da aluna A2, a ansiedade vem se relacionar com outra variável que é a *auto-avaliação* constante durante a leitura. Além desse aspecto, a ansiedade também se entrelaça com a *falta de concentração*, outro dado recorrente em A2. O que a atitude da aluna durante a leitura revela é que, a ansiedade parece causar um problema de distração quanto à informação a ser processada, pois nestes casos o tempo é facetado entre o processamento de cognição relativo à informação e à atenção às próprias emoções e ações durante a tarefa (Tobias, 1986).

Visto que a metacognição está diretamente ligada à habilidade de controlar, monitorar e avaliar as estratégias usadas para se alcançar a compreensão (Baker, 1985), é possível dizer que a ansiedade pode agir como um bloqueador no processamento da informação.

Quanto aos *alunos menos proficientes*, como é o caso da aluna A4, embora conscientizem-se da importância das estratégias e de seu uso, não conseguem identificar, analisar e resolver os problemas lingüísticos que impedem a compreensão. Assim, o leitor com conhecimento lingüístico pobre não consegue acionar os esquemas mentais próprios e, nem mesmo, checar as hipóteses construídas durante a leitura. Em alguns momentos, eles reconhecem a existência do problema que lhes impedem a compreensão, entretanto, não revelam a consciência da natureza do problema que

encontram, mostram–se confusos em relação ao significado da palavra ou frase e partem para o próximo parágrafo sem solucionar a questão.

Nota-se que quando o aluno pouco proficiente faz uso somente das estratégias de monitoração de leitura e do uso de inferências para tentar resolver os problemas de compreensão não consegue elucidar os trechos obscuros, pois é fundamental que ele venha a confirmar as hipóteses na estrutura do texto. Desta forma, não basta que o aluno volte sua atenção para a estrutura lingüística, por meio da atenção seletiva, se ele não estiver consciente das estratégias que lhe permitam resolver os problemas lingüísticos.

Sendo assim, posso dizer que este estudo vem corroborar com os achados de outras pesquisas as quais afirmam que a habilidade na leitura em LE está intrinsicamente ligada à proficiência lingüística. Na verdade, além de ter que dominar a estrutura do conhecimento para compreender as relações formais da LE, o aluno precisa controlar o seu processo de atenção para que o equilíbrio apropriado entre forma e significado seja incluído (Bialystock, 1985).

A diferença essencial encontrada entre estes alunos menos proficientes e os que possuem uma maior proficiência lingüística é que os mais conscientes empregam os processos de monitoração de um modo mais consciente, pois não apenas reconhecem a existência do problema como identificam sua natureza e colocam em prática algumas estratégias avaliando se estas serão úteis ou não; é o que pode ser observado na aluna A1.

Quanto ao *aspecto da consciência* do uso das EA, o que este estudo pode observar, por meio das entrevistas e relatos verbais dos alunos, é que aqueles que demonstram possuir conhecimento suficiente sobre seus próprios processos de aprendizagem e consciência sobre a natureza de seus problemas são capazes de lançar um plano estratégico sobre as dificuldades encontradas. Isto sugere que a consciência, a atenção e a percepção precedem à tomada de decisões para solucionar os problemas de compreensão. Nos textos mais elaborados, que é o caso dos textos acadêmicos, os alunos que possuem consciência dos processos cognitivos na leitura e a consciência metalingüística, sentem-se fortalecidos para discernir quais problemas

devem ignorar e quais problemas devem focalizar durante a leitura, como pode ser observado no desempenho da aluna A1, após a fase de conscientização.

A consciência metalingüística parece exercer um papel relevante tanto na aprendizagem da L2 quanto na leitura especificamente (Bialystock e Ryan, 1985)

Nesta investigação, notou-se, pelo protocolo e entrevista de A4, que os processos básicos de leitura, que seriam a atenção direcionada aos aspectos locais e gerais, na tentativa de interação com o texto, a saber: o uso da estratégia de atenção seletiva, monitoração da compreensão, elaboração entre as partes, inferências, e outras estratégias que o leitor possa lançar mão no momento da leitura, podem ser seriamente bloqueados nos alunos menos proficientes

Os resultados deste estudo afinam-se com os resultados das pesquisas de Braga e Busnardo (1993), as quais afirmam que no caso do aluno com menor proficiência lingüística deva-se desenvolver estratégias que lhe permitam identificar, analisar e resolver os problemas lingüísticos que impedem a compreensão do texto em vários níveis, do mais geral até a leitura em detalhes. A conscientização destas estratégias pode tornar mais saliente para o aluno a natureza de algumas normas lingüísticas e, tal saliência pode facilitar a aprendizagem e domínio automático dessas normas. Quando o aluno é consciente das atividades e dos processos que envolvem o uso das estratégias de aprendizagem em LE tem como resultado maior análise de conhecimento e controle cognitivo .

Embora não seja possível considerar a consciência um critério de identificação das EA, pode-se dizer que neste estudo foi mais fácil identificar aquelas EA que se encontravam sob controle consciente. Após a identificação das estratégias foi possível analisá-las, classificá-las e discutí-las em relação às transformações ocorridas na fase final deste estudo. Percebeu-se, no entanto, que os alunos usam muitas EA de maneira sistemática sem ter consciência deste uso. Portanto, temos que considerar que o uso das EA está relacionado a uma variedade de processos e operações envolvidos na aprendizagem de LE.

Bialystok (1985) adverte que o fato do termo "estratégia" estar ligado àquelas atividades aplicadas com um certo grau de intencionalidade, estratégias conscientes não são diferentes de outros processos de aprendizagem, os quais por uma razão ou

outra, não tenham atingido o status de consciente para o aluno. A autora pressupõe ainda que os processos de aprendizagem possam sofrer controle consciente e intencional, e que a mudança neste controle seja extremamente significativa. Apesar de o acesso aos processos de aprendizagem ser um aspecto crucial para a modificação da aprendizagem, a elevação ao nível da consciência deve ser governada internamente.

Neste estudo pode-se perceber, que o ensino explícito e reflexivo de como, quando e porque usar as EA, durante a fase de conscientização, desenvolveu nos alunos a capacidade de usar as estratégias de modo a combinar estratégias eficazes, reagrupando-as, quando necessário, em uma variedade de situações (Absy, 1992; Chamot et al., 1999; O'Malley e Chamot, 1990; Oxford, 1993; Ramos, 1992). Este aspecto pode ser observado na aluna A1, que após a fase de conscientização passou a exercer controle consciente sobre sua leitura por meio de estratégias metacognitivas: autogerenciamento, atenção seletiva, uso de inferências, elaboração entre as partes, automonitoração da compreensão, adquirindo assim, por meio da consciência metacognitiva sobre o processo de aprendizagem, autonomia e segurança.

As estratégias *sociais e afetivas*, apesar de terem sido observadas em menor freqüência, foram valiosas no sentido de que possibilitaram o conhecimento de variáveis importantes para o processamento da informação, tais como: a ansiedade, a falta de concentração bem como a auto-avaliação constante causada pela própria ansiedade, como apresentou a aluna A2. Os professores de LE deveriam prestar mais atenção em detectar certas variáveis afetivas e sociais em seus alunos, bem como observar melhor os processos interacionais e interpretativos que embasam o discurso na sala de aula, ao invés de preocuparem-se tanto com o produto. Oxford (1992, 1993), para argumentar a favor da investigação mais sistemática de estratégias sociais e afetivas, ressalta que o aprendiz é um ser completo, que utiliza não apenas o intelecto, mas também recursos sociais, emocionais e físicos durante o aprendizado de uma língua.

Todas as considerações acima denotam a complexidade de fatores que englobam o ato de ler; sendo assim, nem sempre é possível afirmar se as mudanças observadas no término de um programa de conscientização de EA continuarão a ser observadas em outros contextos, após o termino do trabalho. Segundo Moll (1990), o

unesp

problema dos comportamentos fossilizados, observados nos comportamentos psicológicos interiorizados e automatizados, ao longo do passado e do presente do aluno, envolve a transformação e a reorganização de saberes, crenças e comportamentos fossilizados. Assim, deve haver uma desautomatização destes comportamentos fossilizados, por meio de um retorno ao estágio inicial do processo de desenvolvimento, portanto, à ZDP (zona de desenvolvimento proximal) e, assim, à internalização do novo saber. Vê-se que as transformações são movimentadas pela nova aprendizagem que ocorre através das relações interpessoais, ou seja, partindo da regulação externa. O que eu espero com este trabalho é que a tomada de consciência destas alunas do 3º ano de Letras quanto ao processo de aprendizagem e quanto as EA de leitura provoque o início de uma nova etapa na aprendizagem da LE, especialmente no ato da leitura, possibilitando a desautomatização de conceitos e comportamentos que vêem a leitura apenas como um ato de decodificação e descubram, através da consciência e do uso das EA e de leitura, novos meios de se construir o significado do texto.

Deste modo, posso afirmar que apesar dos resultados limitados desta investigação, pude sentir mudanças na fase final de avaliação, as quais fazem- me partir do pressuposto de que enquanto as EA e de monitoração de leitura, bem como as novas visões de se construir o significado na leitura, não estiverem totalmente internalizadas nas participantes deste estudo, haverá sempre o espírito de vigilância nas alunas, alertando-as para a importância da autoconsciência em relação aos processos cognitivos, metacognitivos, sociais e psicológicos, no momento do ensino, da aprendizagem e da leitura em LE.

Concluo, assim, esta seção, respondendo à pergunta com que iniciei a parte introdutória desta dissertação: Podemos ensinar a competência na leitura? Certamente que não. A preocupação maior do professor deve ser a de envolver o aluno no aprendizado da LE, criando condições no contexto de estudo, por meio da conscientização contínua, para que o aluno desenvolva estratégias que lhe possibilite identificar, analisar e resolver os problemas de compreensão em vários níveis.

Deste modo, internalizando e automatizando a importância e o uso das EA e de leitura, ele poderá refletir e construir a sua própria competência na leitura em LE.

unesp

4.3 Recomendações para Futuras Pesquisas

Este estudo é apenas uma pequena colaboração para a compreensão de como a conscientização e o uso das EA em sala de aula, podem provocar transformações na leitura em LE e colaborar para a formação do futuro professor de LE, quando trabalhados dentro de um processo reflexivo.

Acredito que as pesquisas relacionadas às EA deveriam voltar sua atenção não apenas para os resultados obtidos com o uso das estratégias, mas sobretudo ao processo de conscientização o qual mediará a ação entre o professor e o aluno, revelando fatores que estão intrinsicamente ligados à compreensão da escrita, como por exemplo, os modelos mentais de leitura, os fatores psicossociais, como a ansiedade, a motivação para o aprendizado da língua alvo, a competência lingüística individual e a própria atitude no momento da leitura, na construção social do significado. Para isto, é necessário que os professores coloquem-se não como instrutores, mas como mediadores, indo de encontro ao aluno, para entender seu processo de conhecimento, suas crenças, seus anseios e necessidades, para que possa ajudá-lo a articular-se na ação.

Do mesmo modo, é necessário que se reflita sobre a formação do professor de leitura em LE, para que este futuro professor do ensino fundamental e médio, ao concluir o curso, esteja capacitado a contribuir de forma dinâmica, em seu exercício no magistério, para a formação do aluno como "sujeito leitor" e, não como mero "decodificador" das informações contidas no texto (Kleiman, 1989) e do mesmo modo, colaborar para o "desenvolvimento integral do letramento do aluno" (PCNs, 1989).

Na verdade, o ideal seria que os trabalhos envolvendo formação de professores tratassem, de modo particular, a formação do professor de leitura em LE, discutindo e conscientizando este futuro professor da importância da leitura na formação do próprio indivíduo. Do mesmo modo, penso que a disciplina de Prática de Ensino de Língua Estrangeira deve envolver os alunos em uma reflexão crítica sobre a complexidade que envolve o ato de ler, bem como sobre os modelos mentais de leitura e de ensino de LE,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

que são as próprias crenças calçadas em experiências anteriores que certamente atuarão como mediadores no trabalho do futuro professor de LE.

Nesse sentido, também aponto a responsabilidade da própria instituição de ensino, ou seja, dos diretores, coordenadores e colaboradores, de valorizar, de forma significativa, a leitura na formação destes futuros professores de LE.

Outra direção de pesquisa, que poderia trazer benefícios aos programas de conscientização e prática das EA, é a relação entre a ansiedade, os modelos mentais e o emprego das estratégias de leitura em LE, pois como pode ser verificado neste estudo, a ansiedade mostrou ser uma variável de extrema importância no desempenho cognitivo e metacognitivo do aluno.

Face à relevância de se trabalhar os aspectos cognitivos e metacognitivos na leitura e aprendizagem da LE, acredito que necessitamos de pesquisas que investiguem não apenas o aspecto da «aquisição» em LE na leitura, por meio da conscientização e prática das estratégias, mas também enfoquem a elaboração de materiais pedagógicos que possam ser trabalhados desde o ensino fundamental e médio. Deste modo, o aluno teria condições para reconstruir a sua concepção de leitura, dentro da perspectiva de construção social do significado, concebendo a aprendizagem na leitura como um processo de «solução de problemas» (Laurillard, 1984, apud Braga e Busnardo, 1993). Estes são apenas alguns direcionamentos sobre os quais estas pesquisas poderiam ser fundamentadas.

Quanto aos fatores que limitaram os resultados desta pesquisa, devo mencionar o número reduzido de informantes, o qual naturalmente impõe restrições a generalizações quanto às considerações apresentadas na pesquisa, bem como o limite temporal para realizar este estudo, pois pude sentir que as transformações começaram a ocorrer no final do semestre, quando a investigação foi concluída. O ideal seria que as pesquisas que envolvessem a conscientização de EA fossem longitudinais, extendendo-se por períodos longos que favoreçessem processos reflexivos contínuos e que levem à transformações na atitude do professor e do aluno.

A seguir, são apresentadas algumas considerações pedagógicas, que podem vir a auxiliar no trabalho com as EA.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

4.4 Considerações Pedagógicas

Pode ser observado neste estudo que no programa de conscientização e uso das EA é fundamental a instrução explícita, não apenas das estratégias mas, sobretudo, dos próprios princípios que abordam seu uso. É preciso que o professor de LE passe a trabalhar não apenas a superfície da língua em questão, por meio de técnicas mecânicas, que trazem soluções rápidas, apenas para a atividade a ser trabalhada, isolando, assim, os princípios da prática. O que se espera é que o próprio professor passe a refletir de modo sistemático sobre suas crenças, seus saberes, os princípios que sustentam sua prática em sala de aula, para que assim possa envolver o aluno em um comportamento auto-reflexivo que possa provocar uma mudança na atitude quanto à aprendizagem da LE. Deste modo, o aluno poderá passar além da consciência de natureza cognitiva para a consciência metacognitiva. Esta parece ser condição necessária para o desenvolvimento do aluno bem sucedido e autônomo.

Segundo Chamot et al. (1999), o ensino das EA não deve ser tratado como uma atividade extra ou parte separada das aulas regulares. Os autores sugerem que o professor utilize os tipos de tarefas e atividades que normalmente emprega em sala, inserindo nas aulas componentes relativos à instrução de estratégias eficientes. É crucial para o estudo com as estratégias que o professor investigue primeiramente as estratégias que os alunos já utilizam para, em seguida, conscientizá-los a respeito da existência de outras possíveis estratégias, às vezes mais eficientes, para facilitar o processo de leitura ou o aprendizado de modo geral. Dessa forma eles terão maiores chances de refletir sobre cada uma delas, comparando-as e, por fim, poder optar por aquelas que possam propiciar um resultado mais eficaz. Conclui-se, assim, que a relação existente entre o processo de conscientização e a prática das EA é de transformação , pois envolve a redefinição ativa da situação de aprendizagem em que o aluno se encontra.

Torna-se relevante que o programa de conscientização e uso das EA crie condições para que o aluno seja capaz de não só identificar a natureza de seus problemas de leitura, mas, também, torne-se um aprendiz "estratégico" (termo usado

por Grabe, 1977), ou seja, aquele que conhecendo a natureza dos problemas encontrados na leitura, seja capaz de usar uma combinação de estratégias eficazes, reagrupando-as conforme necessário em uma variedade de situações, atingindo, assim, a auto-regulação e uma consciência crítica para identificar os problemas de compreensão, monitorá-los e resolvê-los. Na verdade, o que se observa é que muitas vezes o próprio professor não dá a devida importância ao momento da leitura, não reflete sistematicamente sobre os fatores que envolvem a compreensão em LE, trabalha os textos de forma superficial, não levando em consideração no preparo das atividades pedagógicas a complexidade existente no ato de ler. As atividades desenvolvidas para fomentar a competência estratégica deveriam levar o aluno a interagir as estratégias de monitoração de leitura com os aspectos lingüísticos, que formam a estrutura do texto, conscientizando-o da importância de se trabalhar as estratégias de modo interacional.

É importante que o professor desenvolva discussões em grupos pequenos ou com todos alunos da sala sobre os modelos mentais, bem como a influência que eles exercem no momento da leitura, a utilidade e o uso das estratégias de aprendizagem e de monitoração de leitura, a importância de se trabalhar as estratégias cognitivas e metacognitivas de forma equilibrada, para que desta forma o aluno passe a refletir, questionar e opinar sobre como, quando e por quê usar as estratégias.

O modo como trabalhar as atividades mostrou-se crucial para o bom andamento deste estudo. A preparação das alunas quanto ao tipo de atividade que iríamos realizar, esclarecendo sempre o objetivo e o modo de se trabalhar o que estava sendo proposto, propiciou mais segurança e motivação para as alunas. É importante ressaltar que as estratégias de vocabulário não devem ser trabalhadas isoladamente, sem que o aluno esteja consciente das estratégias de monitoração de leitura e dos aspectos cognitivos, para que não ocorra um empobrecimento do processo de compreensão

Percebo, por todas as considerações que envolveram este estudo, que ainda há muito a ser pesquisado para que se possa levantar quaisquer evidências conclusivas acerca da natureza do processo de leitura desenvolvido por diferentes leitores. De fato, não acredito que seja suficiente apenas demonstrar como se usa uma determinada estratégia e oferecer a prática ao aluno, pois a simples identificação de normas não

unesp

contribuirá para que ele se torne um leitor proficiente. Certamente, mais importante que saber as normas que embasam a LE é saber que existem princípios, com os quais se estabelecem as relações com o texto e com a LE. O ponto crucial no ensino com as estratégias não é apenas apresentá-las de uma forma mecânica, behaviorista, mas levar o aluno a refletir sobre seu estilo pessoal de leitura, de aprendizagem de língua, e a partir daí passar a usar as estratégias por meio de escolhas conscientes, levando o aluno a assumir o controle de seu próprio aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABSY, C. A. *Variation in Approaches to EFL: A performed-Based Analysis of the Learning Strategies Used by Brazilian Students.* Tese de Doutorado não publicada. Georgetown University, Washington, D. C., 1992.

ALDERSON, J.C. *Reading: a reading problem or a language problem?* In: J.C. Alderson and A.H. Urquhart (eds.). *Reading in a foreign language*. Essex: Longman, 1984.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2.ed Campinas: Pontes, 1993.

ANDERSON, J.R. *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman, 1980.

_____. *The Architecture of Cognition.* Cabridge, MA.: Harvard University Press, 1983.

BAKER, L. *How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension*. In: Presley, Mackimmon e Waller (eds.). Metacognition, cognition and human performance, v. 1, n. 05, p. 155-200, 1985.

BAKER, L.; ANDERSON, J. *Effects of inconsistency information on text processing: Evidence for comprehension monitoring.* Reading Quarterly, v. 17, p. 281-294, 1982.

BAKER, L.; BROWN, *A. Metacognitive skills in reading*. In: P. David Pearson (ed.). Handbook of reading research. Longman, 1984.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 6ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARNETT, M. *Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension.* The Modern Language Journal, nº 72, p. 150-162.

BATSTONE, R. *Making sense of new language: A discourse perspective*. In: Language Awareness, v.11, n. 01, p. 15-29, 2002.

BIALYSTOK, E.; RYAN, E. *A metacognitive framework for the development of first and second language skills*. In: D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon and T.G. Waller (eds.). *Metacognition, Cognition and Human performance*. New York: Academic Press, p.207-252, 1985.

BLOCK, E. L. *See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 Readers*. TESOL Quartely, v. 26, nº 2. p. 319-342, 1992.

BRAGA, D. B.; BUSNARDO, J. *Acquiring reading through self-tutoring processes*. Meyer, F., A. Bolívar, J. Febres, M. Bonett de Serra (eds.) ESP in Latin America, Universidad de los Andes, CODEPRE, Mérida, Venezuela, p. 57 - 162, 1997. http:// www.ead.unicamp.br/readweb/p18.php. Acessado em 21/9/2001.

_____. *Fostering metacognitive knowledge and awareness of linguistic form in the teaching of reading*. Paper presented in the IV Latin American ESP Colloquium, Natal; Brazil, 1994. http://www.ead.unicamp.br/readweb/p18.php. Acessado em 21/09/ 2001.

_____. *Metacognition and foreign language reading: fostering awaraness of linguistic form and cognitive processes in the teaching of language through text*. Lenguas Modernas, v. 20, p. 120-150, 1993.

_____. *The role of subjective factors in readiness for autonomous learning of foreign language reading. Reading in a foreign language: the role of subjective factors in self-tutoring processes*. In press.
http:// www.ead.unicamp.br/readweb/p18.php. Acessado em 21/09/2001.

BRAGA, D. *Selective* focus *in reading: A social-based explanation*. In: Lenguas Modernas, v. 18, p. 117-131, 1991.

BROWN, A. *Metacognitive development and reading*. In: R. J. Spiro; B.C. Bruce, W.F. Brewer (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Inteligence, and Education*. Lawrence Erbaum. Associates, p. 453-481, 1980.

BROWN, D. *Principles of language learning and teaching*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents, 1993.

BROWN, H.D.; GONZO, S. *Reading on Second language Acquisition*. N.J: Prentice Hall Regents, p. 75-113, 1995.

BRUNER, J S. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1990.

BURDEN, R.; WILIAMS, M. *Psychology for Language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press, 1997.

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge. CUP, p. 79-117, 1997.

CARRELL, P. Evidence of a formal schema in second language comprehension, Language Learning, v. 34, n. 2, p. 87-112, 1984a.

_____. *Schema theory and ESL reading: classroom implications and applications*, Modern Language Journal, v. 68, n. 4, p. 332-343, 1984b.

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

Carrell, P., Devine, J., Eskey, D. (eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 101-113, 1988.

_____. *The effects of rhetorical organization on ESL readers*. TESOL Quarterly, v.18, n. 3, p. 441-469, 1984c.

_____. *Three components of background knowledge in reading comprehension*. Language Learning, v. 33, n. 2, p. 183-201, 1983.

CASTORINA, J.; Alii. *Piaget- Vygotsky : novas contribuições para o debate*. Ática Editora, 1996.

CAVALCANTI, M.C, MOITA LOPES, L.P. *Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro.* Trabalhos em Lingüística Aplicada, v. 17, p.133-144, 1991.

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

_____. Intersubjetividade e pluralidade na leitura de uma lacuna de fábula. In: PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M.A.A. (Orgs.). Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, Pontifícia Católica, 1992, p. 223-29.

_____. *Investigating FL reading performance through pause protocols.* In FAERCH, C., KAESPER. G. (eds.). *Introspection in second language research*. Multilingual Matters, p. 230-250, 1987.

CELANI, M. A. A. *A retrospective view of an ESP teacher education pro*gram. The ESPecialist, v. 19/2, p. 233-244, 1998.

_____. *Ensino de Segunda Língua: redescobrindo as origens.* São Paulo: Educ, 1997.

_____. MOITA LOPES, L.P. *Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Estrangeira*. MEC, 1998.

CHAMOT, A. U.; BARNHARDT, S.; EL-DINARY, P. B.; ROBBINS, J. *The learning Strategies Handbook*. Longman, 1999.

CHAMOT, A. U.; KUPPER, L.; IMPINK-HERNANDEZ, M.V. *A study of learning strategies in foreign language instruction: findings of the longitudinal study*. Mclean, Va: Interstate Research Associates, 1988b.

CHAUDHARY, A. *Toward an epistemology of participatory research*. In: MC TAGGART, R. 8ª ed. *Participatory Action research; international contexts and consequences*. State University of New York Press. p. 113-124, 1997.

CLARKE, M. *The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance* In: Carrell, P., Devine, J., Eskey, D. (eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge University, p. 114-124, 1988

COHEN, A D., APHEK, E. *Easifying second language learning*. Studies in Second Language Acquisition 3, p. 221-235, 1981.

COHEN, A. D. *Assessing Language Hability in the Classroom*. Boston. Heinle & Heinle Publishers. p.211-251, 1994.

_____. *Mentalistic measures in reading strategy research: Some recent findings. English for Specific Purposes*. v. 5, nº2, p. 131-145, 1986.

_____. *Strategies in learning and using a second language*. Longman, 1998.

_____. *Studying second language learning strategies: How do we get the information?* Applied Linguistics, v. 5, nº 2, p. 101-112, 1984.

_____. *Using verbal reports in research on language learning*. In FAERCH, C., KASPER, G. (Eds.) Introspection in second language research. Multilingual matters. p, 82-95, 1987.

_____. *Verbal report in research on learner strategies*. D.E.L.T.A, v. 8/1, p. 1-19, 1992.

CONSOLO, D. A. *O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola publica*. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas.

CORACINI, M.J. (org.) *Ensino instrumental de línguas: argumentação, análise do discurso, aspectos pedagógicos da leitura*. São Paulo: Educ- série cadernos PUC: 26, 1987.

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

DANIELS, H. (org). Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Versão utilizada: tradução. Papirus, p. 23-30, 1994.

DEVINE, J. *A case study of two readers: models of reading and reading performance*. In: Carrell, P., Devine, J., Eskey, D. (eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge University, p. 127-139, 1988.

DICKSON, I. *Aspects of autonomous learning*. Oxford: Oxford University Press, ELT Journal, 47/4 October, 1993.

DONATO, R. *Collective scaffolding in second language learning*. In: Lantolf, J.P.; G.APPEL (eds). Vygotskyan *Approaches to second Language Research*. Ablex Publishing Corporation. p. 33-56, 1994.

DORNYEI, Z. On the teachability of communication strategies. TESOL Quarterly 29 (1), p. 55-85, 1995.

_____. *The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching* In: Carrell, P., Devine, J., Eskey, D. (eds.). *Interactive approaches to second language r*eading. Cambridge University, p. 261-277, 1988.

ELLIS, R. *A Theory of instructed second language acquisition.* In: *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997, p.107-131, 1997.

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

_____. *What makes school ethnography ethnographic?* Antropology and Education Quarterly. V. 15/1.p. 55-66, 1984.

ERICKSSON, K.A.; SIMON, H.A. *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. MIT Press, 1984.

ESKEY, D.; GRABE, W. *Interactive models for second Language Reading: perspectives on Instruction* . In Carrell, P., Devine, J., Eskey, D. (eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University, p. 223-238, 1988.

ESKEY, D.E. *Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems on second language readers*. In Carrell, P., Devine, J., Eskey, D. (eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University, 1988.

FAIRCLOUGH, N. Language and Power. Londres: Longman, 1989.

FLAVELL, J. H. *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hall, 1977.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIBBONS, M.; C. LIMOGES, H NOWOTNY, S. SCHWARTZMAN, P. SCOTT & M. TROW. *The new production of knowledge*. Sage Publications, 1994.

GOODMAN, K. S. *The reading process*. In: Carrell, P.L.; Devine, J.; Eskey, D.E. (eds.) *Interactive Approaches to second language reading*, 11-21. CUP, 1988.

GRABE, W. *Reading in na ESP Context: Dilemmas and Possible Solutions*. ESP Malasysia, v. 4, n 2, 01-28, 1997.

GRIGOLETTO, M . *Processos de Significação na aula de leitura em língua em língua estrangeira*. Intercâmbio, PUC/SP, v. 4 , p. 153-165, 1994.

_____. *Interação em aula de leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção da significação*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, n 29, p. 85-96, 1997.

HALLIDAY, M.A.K. *Spoken and written language*. Oxford: University Press, cap.7, p.92-101, 1989.

HOLMES, J. *Stages, Strategies and Activities. Working Papers* PUC/SP, nº 4, 1981.

_____. *What do we mean by ESP? Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras*.- Working Papers. PUC/SP, n.2 , p.1-8, 1981.

HOSENFELD, C. *A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non successful second language learners*. System, v.5, n. 2, p. 110-123, 1977.

_____. *Learning about Learning: Discovering our Students' Strategies*. Foreign language Annals, v. 9, n. 2, 117-129, 1976

HUGES, A. *Testing Reading. In Testing for Language Teachers*: Cambridge Handbook for Teachers. Series Editor Penny UR, cap. 1, 2, p.117-113, 1989.

HUTCHINSON, T., WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning-centered approach*. New York: Cambridge University Press, 1987.

KATO, M. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 4ªed., 1995.

KIRBY, J. *Style, strategy and skill in reading*. In: R.R. Schmeck (ed), *Learning strategies and learning styles*. Plenum Press: p. 229-274, 1988.

KLEIMAN, *A. Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas-SP: Pontes, 2ºed, 1989.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas-SP: Pontes, 6ª ed., 1989.

_____.; MORAES, S.E. *Leitura e Interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p.61-84, 1999.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (eds). Vygotskyan Approaches to Second Language Research. Ablex Publishing Corporation. p. 1-32, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. *The changing nature of second language classroom research*. SCHACHTER, J. & S. GASS (EDS) *Second language classroom research: Issues and opportunities*. Lawrence Erlbaum Associates Inc. p. 157-171, 1996.

LINCOLN, Y. S.; Guba, E. G. *Naturalistic Inquiry*. Sage publicatios, 1985.

MCDONOUGH, J. *A teacher looks at teachers' di*aries. ELT Journal. Vol48/1, p. 57-65, 1994.

_____.; MCDONOUGH, S. *Principles and problems: what makes good research?* In: Research methods for English language teachers. London: Arnold, p. 57-73, 1997.

MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second language learning theories: Second Language Learning- Key concepts and issues*. London: Arnold, 1998.

MITCHELL. (eds.) Communication theory today. Blackwell. p. 1-23, 1992.

MOITA LOPES, L. P. *Interação em sala de aula de língua estrangeira: A construção do conhecimento*. Intercâmbio, p.11-26,1992.

_____. *Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Pesquisa interpretativa em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A, Vol 10/2, p.329-338, 1994.

_____. *Um modelo interativo na leitura: sua relevância pedagógica*. Anais do Grupo de Estudos lingüísticos de São Paulo. Campinas: Editora da Unicamp, p.1-8, 1987.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. CUP, 1992.

NUNES, M. C. N. *O professor de aula de leitura: desafios, opções, encontros e desencontros*. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado) – Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann Educational Books, 1996.

O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. *Learning Strategies in Second language Acquisition*. CUP, 1990.

_____.; STEWNER-MANZANARES,G.; KUPPER, L.; RUSSO, R. *Learning Strategy applications with students of English as a second language.* TESOL Quarterly, v.19, p. 285-296, 1985a.

OLIVEIRA, N.A. *Para ler em inglês: Desenvolvimento da habilidade da leitura*. Gráfica e Editora O Lutador, 3ª edição, 2000.

OTONI, P. A. (RE) *Negociação no ensino da leitura em língua estrangeira*.Trabalhos em Lingüística Aplicada: Campinas-SP, n.1, p.39-54, 1983.

OXFORD, R *Second language learning strategies: current research and implications for practice*. Los Angeles: Center for language Education and Research. University of California, 1986a.

_____. *A new taxonomy of second language learning strategies*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on language and linguistics, 1985a.

_____. *Language learning strategies in a nutshell: update and ESL suggestions*. TESOL Journal, Winter, 18-22, 1992, 1993.

_____. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Newbury House/Harper & Row, 1990.

_____. *Second language learning strategies: what the research has to say*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, v. 9, n.1, sep. 1985b.

RAMOS, R. *Combinações de estratégias e seu efeito na leitura de textos acadêmicos*. In: Paschoal, M.S.Z.; CELANI, M.A.A. (eds.). Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar. EDUC, P. 153-163, 1992.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press, 1994.

ROCHA, M.C. *Estratégias de Aprendizagem e o Aluno Adulto no curso de Letras: sua utilização na habilidade de compreensão oral de LE.* S.J. do Rio Preto, 2002. Dissertação (Mestrado) – Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua, Unesp.

RUBIN, J. *Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology*. In: A.L. Wenden & J.Rubin (eds), Learner Strategies in Language Learning. Prentice Hall International, 1987.

_____. *What the good language learner can teach us*. TESOL Quarterly, v.9, p. 41-51, 1975.

RUMELHART, D. E.; ORTONY, A. *The representation of knowledge in m*emory. In: R. C. Anderson, R. J. Spiro ; W. E. Montague (eds) Schooling and the Acquisition of knowledge. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1977.

SCARAMUCCI, M. *A constituição do sentido na leitura em inglês como língua estrangeira: Algumas implicações para o ensino*. Anais do INPLA, PUC, SP, 1992.

SCHACHTER, J. *Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar*. In: Applied Linguistics, University Press: v.9, n. 3, p.219-235,1988.

SCHON, D. A. The reflective practioner. New York: Basic Books, 1983.

SCHRAW, R.; BRUNING, R. 1996. Reader's implicit models of reading. Reading research Quarterly, v.31, n. 3, p.290 – 305.

SHIFFRIN, R. M.; SCHNEIDER, W. *Controlled and automatic information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory*. Psychological Review n. 84, p. 127-190, 1977.

SILVERMAN, D. *Six Rules of Qualitative Research* . p. 196-211, 1993.

_____. *The Logic of Qualitative Methodology*, 1993.

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, 1999. Dissertação (Mestrado) – Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua, PUC –São Paulo.

TOBIAS, S. *Anxiety and cognitive processing of instruction*. In: SCHWARZER, R. (ed). *Self-related cognition in anxiety and motivation*. (35-54). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erbaum Associates, 1986.

VAN DIJK, T.A. *Discourse and cognition in society*. In: CROWLEY, D. & D.

VAN LIER, L, The Classroom and the Language Learner. Longman, 1988.

VAN Manen, M. Researching living experience: Human action for an action sensitive pedagogy. The Althouse Press, 1991.

VIEIRA ABRAHÃO, M.H. *A leitura na sala de aula*. Alfa: São Paulo, p.53-67, 1992.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. Versão utilizada: tradução. Martins Fontes, 1978,1998.

_____. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard Universit Press, 1978.

_____. *Pensamento e linguagem*. Versão utilizada: tradução Martins Fontes, 1961, 1993.

WALLACE, M. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press: p.35-91, 1998.

_____. *Critical literacy awareness in EFL. classroom*. In: FAIRCLOUGH, N. (ED) *Critical literacy awareness* . Longman, p. 59-92, 1992.

WENDEN, A. L. Conceptual background and utility. In: A. L. Wenden ; J. Rubin (eds.) Learner strategies in language learning, p. 3 – 13. Prentice Hall International, 1987.

WERTSCH, J. *A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente*. In: MOLL, L. C. (org) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sociohistórica*. Versão utilizada: tradução, 1996. Artes Médicas, p. 107-121.

_____. *Vygotsky and the social formation of the mind*. Harvard University Press, 1985.

WHITE, L. *Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence*. Applied Linguistics, v. 2, n. 2, p. 95-110, University Press, 1987.

WIDDOWSON, H. Aspects of language teaching. Oxford university Press, 1990.

_____. *Language purpose and Language Use*. Oxford University Press, 1983.

WOODS, D. *Teacher Cognition in Language Teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press, 1996.

ANEXOS

Anexo 01. Taxonomia de Estratégias de Aprendizagem (Oxford, 1990)

Versão traduzida por Paiva, V. L. M. de O. (1997)

1. ESTRATÉGIAS DIRETAS

1. Estratégias de memória

A. Criação de elos mentais

1. Agrupar: sinônimos, antônimos, ou campo semântico.
2. Associar/elaborar: relacionar informação nova com outras já existentes na memória.
3. Colocar palavras novas em contexto: ex. fazer frases.

B. Utilização de imagens e sons

1. Imagens: gravuras, desenhos.
2. Mapa semântico: arranjar palavras em um desenho que tenha no centro ou no topo um conceito chave ao qual outros são ligados através de linhas ou setas.
3. Palavras chaves: elos auditivos, isto é, associar palavras da L2 a palavras da L1 que têm sons semelhantes.
4. Representações de sons na memória: ex. usar rimas para lembrar.

C. Revisão efetiva (a revisão em intervalos regulares que podem ir se espaçando a medida que a informação torna-se natural e automática).

D. Emprego de ação

1. Uso de sensações ou respostas físicas.
2. Uso de técnicas mecânicas: ex. cartão relâmpago.

2. Estratégias cognitivas

A. Praticar

1. Repetir.
2. Praticar formalmente sons e ortografia.
3. Reconhecer e usar fórmulas, paradigmas e expressões formulaicas: ex. : Hello, how are you? /It´s time to ...
4. Recombinar: ex. unir orações.
5. Praticar de forma natural: ex. conversar, ler.

B. Receber e enviar mensagens

1. Apreender a idéia com rapidez: achar idéia principal (skimming) e achar detalhes (scanning).
2. Usar recursos para captar e enviar mensagens através de:
   a. meio impresso: dicionário, glossário, gramática, etc.
   b. meio não-impresso: vídeo, rádio, cinema, etc.

C. Analisar e raciocinar

1. Raciocinar dedutivamente (aplicar regras).
2. Analisar expressões (dividir em partes)
3. Analisar contrastivamente (comparar sons, vocabulário, estruturas)
4. Traduzir
5. Verter

D. Criar estrutura para "input" e "output"

1. Tomar notas
2. Fazer resumos
3. Focar a atenção: sublinhar, marcar, colocar asteriscos.

3. Estratégias de Compensação

A. Adivinhar de forma inteligente

1. Usar pistas lingüísticas: cognatos prefixos.



2. Usar outras pistas: estrutura do texto, conhecimento do mundo, conhecimento dos participantes.

B. Superar limitações da fala e da escrita

1. Recorrer à língua materna.
2. Pedir ajuda.
3. Usar mímica e gestos.
4. Evitar comunicação de forma parcial e total.
5. Selecionar o tópico.
6. Ajustar ou aproximar a mensagem: alterar a mensagem, omitindo itens, simplificando as idéias. Ex.: usar pencil no lugar de pen.
7. Criar palavras: ex. paperholder em vez de notebook.
8. Usar circunlocução ou sinônimo: ex. dishrag: what you use to wash dishes with.

2. ESTRATÉGIAS INDIRETAS

1. **Estratégias Metacognitivas**

A. Centrar a aprendizagem

1. Apreender e relacionar com material já conhecido
2. Prestar atenção
3. Retardar a produção oral para focar na audição (período silencioso).

B. Planejar a aprendizagem

1. Fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua.
2. Organizar: espaço físico, luz, horário.
3. Estabelecer metas e objetivos.

Ex. meta: corresponder no final do ano com alguém no exterior.

Ex. objetivo: ler um livro.

4. Identificar o propósito de uma atividade: ouvir, falar, ler, escrever com um propósito definido.
5. Planejar para uma tarefa.
6. Procurar oportunidades para praticar.

C. Avaliar a aprendizagem

1. Auto-monitoração (identificar os erros).
2. Auto-avaliação (avaliar o próprio progresso).

2. Estratégias afetivas

A. Diminuir a ansiedade

1. Relaxar progressivamente, respirar fundo, meditar (através de imagem mental ou som).
2. Usar música.
3. Rir: assistir uma comédia, ouvir/ler piadas

B. Encorajar-se

1. fazer afirmações positivas (que tal no diário?) :ex. I´m reading faster. Everybody makes mistakes. I can learn from mine.
2. Correr riscos de forma inteligente.
3. Gratificar-se.

C. Medir a temperatura emocional

1. Ouvir seu corpo (estou feliz, tenso(a)?).
2. Usar "check lists" (auto-avaliação).
3. Escrever um diário (data/lição do livro/atividades principais/como foi meu desempenho/quais foram minhas dificuldades).
4. Discutir seus sentimentos com alguém (Que dificuldades ainda tenho?)

3. Estratégias sociais

A. Fazer perguntas (pedir para repetir, dar exemplo, parafrasear, explicar, falar mais devagar).
   1. Pedir esclarecimentos.
   2. Pedir correções.

B. Cooperar com os outros
   1. Cooperação entre pares.
   2. Cooperação com falantes proficientes.

C. Solidarizar-se com os outros
   1. Desenvolver compreensão cultural (tentar entender a cultura do outro)
   2. Conscientizar-se a respeito dos sentimentos e dos pensamentos dos outros.

Anexo 02.

Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Língua Estrangeira - SILL

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas folhas que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor leia cada afirmação. Na folha de respostas em separado, escreva as respostas (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação:

1. NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA
2. NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA
3. DE CERTA FORMA VERDADEIRA
4. NORMALMENTE VERDADEIRA
5. SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA

NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA significa que a afirmação é muito raramente verdadeira.

NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em menos de metade das ocasiões.

DE CERTA FORMA VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões.

NORMALMENTE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.

SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões.

Responda em termos da fidelidade com que a afirmação descreve você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve fazer, ou de acordo com o que as outras pessoas fazem. Coloque suas respostas na folha de respostas. Não faça nenhuma marca nos itens. Trabalhe rapidamente, porém, cuidadosamente. O tempo gasto é normalmente de 20-30 minutos. Se você tiver alguma pergunta dirija-se ao professor imediatamente.

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Parte A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para ajudar-me a memorizá-la.
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.
6. Uso cartões-relâmpagos (flashcards) para lembrar as novas palavras em inglês.

7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.
8. Freqüentemente faço uma revisão das lições.
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.

Parte B

10. Digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes.
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.
12. Pratico os sons de inglês.
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.
16. Leio em inglês por prazer.
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.
19. Procuro palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.
22. Tento não traduzir palavra por palavra.
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.

Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

Parte D

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês.
31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar.



32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês.
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.
35. Procuro pessoas com quem eu possa falar em inglês.
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.

Parte E

39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês.
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês.
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês.
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.

Parte F

45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.
46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.
47. Pratico inglês com outros alunos.
48. Peço ajuda a falantes nativos.
49. Faço perguntas em inglês.
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.



Anexo 03. Folha de Respostas e Cálculos do Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Línguas

Nome _____ Data _____

Folha de Respostas e Cálculos do **Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Línguas**
(Strategy Inventory for Language Learning - SILL)

Versão 7.0 (ESL/EFL)

(c) R. Oxford, 1989

1. Os espaços (_____) devem ser numerados de acordo com cada item do SILL.
2. Escreva sua resposta para cada item (ou seja, escreva 1, 2, 3, 4 ou 5) em cada espaço.
3. Some cada coluna. Escreva o resultado na linha marcada TOTAL.
4. Divida o total pelo número abaixo de TOTAL para obter a média para cada coluna. Arredonde esta média por aproximação, como em 3,4.
5. Calcule sua média total. Para fazer isto, some todos os TOTAIS para as diferentes partes do SILL. Então divida por 50.
6. Quando terminar, seu professor lhe dará o Perfil dos Resultados. Copie suas médias (de cada parte e do total do SILL) da Folha de Respostas para o Perfil.

Folha de Respostas do SILL (*continuação*)

Versão 7.0 (ESL/EFL)
(c) R. Oxford, 1989

Parte A	*Parte B*	*Parte C*	*Parte D*	*Parte E*	*Parte F*	*SILL TOTAL*
1.	10.	24.	30.	39.	45.	Soma da Parte A
2.	11.	25.	31.	40.	46.	Soma da Parte B
3.	12.	26.	32.	41.	47.	Soma da Parte C
4.	13.	27.	33.	42.	48.	Soma da Parte D
5.	14.	28.	34.	43.	49.	Soma da Parte E
6.	15.	29.	35.	44.	50.	Soma da Parte F
7.	16.		36.			
8.	17.		37.			
9.	18.		38.			
	19.					
	20.					
	21.					
	22.					
	23.					
Total.....	Total.....	Total.....	Total.....	Total.....	Total.....	Soma de todas as partes .....
÷ 9 =.....	÷ 14 =.....	÷ 6 =.....	÷ 9 = ...	÷ 6 = ...	÷ 6 = ...	÷ 50 = ... (MÉDIA GERAL)

Anexo 04

A Construção da Competência na/ da Leitura em L2: Uma Reflexão sobre a conscientização e a prática das estratégias de aprendizagem.

Questionário de Sondagem I

O objetivo desse questionário é obter informações para conhecermos melhor a natureza das dificuldades encontradas durante o processo de leitura em LE (língua estrangeira).

Nome:_____
Curso:_____
Idade:_____

1-Na sua opinião, o que é leitura ?

2- Você gosta de ler ? ( ) sim ( ) não

3- Se sua resposta foi sim, à pergunta nº 3 o que você gosta de ler ?

4- Se sua resposta foi não , à pergunta nº 4 , porque você não gosta de ler ?

5- Na sua opinião, o que é ser um bom leitor ?

6-Tente identificar qual/ quais problemas dificultam sua leitura em Língua Inglesa Se necessário assinale mais de uma alternativa :

( ) falta de vocabulário
( ) falta de conhecimento gramatical
( ) falta de motivação
( ) assunto do texto desconhecido
( ) discriminar idéias importantes das que não são importantes
( ) não entender a maior parte das palavras do texto
( ) Outros

Especifique

7- Quanto você consegue entender de uma leitura feita em livros literários ou em textos acadêmicos em língua inglesa, usados durante o curso de Letras ?

( ) entendo todo o texto
( ) entendo os pontos principais
( ) entendo apenas o assunto geral
( ) não entendo a maior parte do texto

8- Quanto você consegue entender de um texto lido no seu livro de curso ?

( ) entendo todo o texto
( ) entendo os pontos principais
( ) entendo apenas o assunto geral
( ) não entendo a maior parte do texto

9- Se durante a leitura de um texto você não entende alguma palavra , você

( ) pergunta ao professor
( ) procura a palavra no dicionário
( ) continua a leitura para entender
( ) desiste e para de ler

10- O que você julga necessário aprender para ser um bom leitor ?
( ) gramática
( ) pronúncia
( ) identificar todos os tipos de discurso
( ) aprender a usar as estratégias de leitura

11- Enquanto Lemos, fazemos uso de vários recursos para construirmos o significado do texto. As afirmações abaixo foram selecionadas para identificar que tipo de leitor voc~e é. Por favor, responda rapidamente, sem refletir sobre cada uma delas. Tente não mudar a sua resposta.

- Circule apenas 1 ítem, o que melhor revela o leitor que você é:

a – Raramente traduzo; Infiro através do contexto
b – Faço uso de traduções; Não infiro através do contexto
c – Faço uso de traduções; Infiro através do contexto
d – Faço uso de traduções; Raramente infiro

- Nas afirmações seguintes, marque apenas 1 resposta :

a – Ignoro as palavras desconhecidas
b – Infiro através do Título e sub – título, e marcas tipográficas
c – Continuo a leitura mesmo quando não entendo
d – Infiro através do contexto
e – Leio com o objetivo de entender a idéia do texto, ao invés das palavras
f - Faço uso das ilustrações para construir o significado
g – Uso meu conhecimento de mundo
h – Faço uma primeira leitura para entender a idéia geral
i - Identifico a categoria gramatical das palavras durante à leitura
j - Reconheço os cognatos
k - Faço anotações do que estou lendo
l - Interrompo minha leitura sempre que não entendo o que o texto diz e releio os parágrafos anteriores
m – Faço uso de traduções fora do contexto
n - Faço associações com palavras separando-as por categorias: som, imagem, gênero, significado
o - Destaco palavras, frases, períodos importantes
p – Faço uso do dicionário
q - Leio pausadamente tentando entender palavra por palavra



Anexo 5

Para que o aluno universitário adquira para regular o processo de aprendizagem e compreensão na leitura de textos em LE, é preciso que ele tenha consciência das dificuldades enfrentadas durante o processo da leitura, tanto no nível do conteúdo do texto quanto no nível linguístico. Tal tarefa envolve fundamentalmente que o aluno conheça o processo cognitivo de aprendizagem e adquira uma consciência metacognitiva sobre as estratégias de aprendizagem. Esse estudo visa desenvolver atividades que levem o aluno a conscientizar – se dessas estratégias de leitura, podendo assim usá – las para resolver os problemas que o impedem de construir o significado do texto. Isso possibilitará que el use o texto em inglês como um meio para aprender essa língua através da leitura e para a leitura ..

Questionário de Sondagem II / Parte A

Nome:_____
Curso:_____
Idade:_____

1 – Você concorda com o que foi dito no parágrafo acima ? Justifique sua resposta.

2 – Esse estudo propõe realizar essas atividades de conscientização e uso das estratégias de leitura, a partir do mês de Agosto até o final do mês de Novembro, durante as nossas aulas de inglês, sem que haja prejuíso da programação normal a ser cumprida. Você concorda ou discorda ? Especifique as razões para você concordar ou discordar.

3 – Você acha que esse trabalho poderá lhe trazer benefícios em outras disciplinas ou mesmo na sua futura posição de professor de LE ? Justifique sua resposta.

4 – Quanto aos textos a serem usados nas atividades de leitura, você gostaria que fossem do tipo: (caso seja necessário, assinale mais de uma opção)

( ) assuntos cotidianos
( ) assuntos científicos
( ) livros e artigos de periódicos acadêmicos na área de Ensino / Aquisição de LE
( ) revistas que tratam de assuntos gerais (TIMES, SPEAK UP, NEWSWEEK)
( ) outros
Especifique:

5 – Para podermos realizar essas atividades será preciso o seu preciso o seu *envolvimento* , fazendo o possível para não faltar nas aulas que trabalharemos as atividades de leitura, do contrário o sucesso do nosso trabalho estará comprometido. Você concorda em comparecer na maioria das aulas ?

( ) sim
( ) não

Parte B / Sobre a Língua Inglesa

1 – Quanto tempo você estudou Inglês :

no Ensino Fundamental :_____escola particular ( ) escola estadual ( )
no Ensino Médio : _____escola particular ( ) escola estadual ( )
cursos particulares: _____

2 – Há quantos anos você estuda Inglês ? Fale um pouco de sua experiência com a LE.

3 – Atualmente, você faz algum curso de língua paralelo à Universidade ?

( ) sim ( ) não

4 – Se sua resposta foi sim ou não à pergunta nº 3 , especifique o motivo.

5 – Porque você optou pelo curso de Letras ?

6 – Você já teve alguma experiência com a língua inglesa fora do Brasil ? ( ) sim ( ) não

7 – Como você enquadra o conhecimento de leitura em inglês para um profissional de sua área ?

( ) indispensável ( ) necessário ( ) desnecessário

unesp

Anexo 6

Nome do Aluno:_____

Parte 1 – **Interesse e Motivação**

1 – Como você classificaria seu **conhecimento** de inglês em **comparação** com o conhecimento de seus colegas de sala? (marque apenas uma resposta)

a – ( ) fraco
b – ( ) abaixo da média
c - ( ) na média
d – ( ) acima da média
e – ( ) superior

2 – Como você classificaria sua **habilidade** em aprender inglês?

a – ( ) fraca
b – ( ) abaixo da média
c – ( ) na média
d – ( ) acima da média
e – ( ) superior

3 – Qual o seu nível de **motivação** para fazer este curso?

a – ( ) nem um pouco motivado (20% ou menos)
b – ( ) um pouco motivado (50%)
c – ( ) tenho motivação suficiente (70%)
d – ( ) muito motivado (85%)
e – ( ) extremamente motivado (100%)

4 – Qual a **importância** para você em adquirir fluência e conhecer muito bem inglês ?

a – ( ) muito importante
b – ( ) importante
c – ( ) não tão importante
d – ( ) não é importante

5 – Os alunos geralmente indicam estarem **motivados a aprender inglês** por um ou mais dos seguintes fatores. Assinale aqueles com os quais **você se identifica** agora. ***Atenção***: marque apenas a(s) respostas que se relacione (m) a você, numerando-a (s) por ordem de importância.

a – ( ) eu simplesmente gosto de inglês
b – ( ) eu me interesso pela cultura e pelos países onde se fala inglês
c – ( ) eu preciso saber inglês para me formar na universidade
d – ( ) eu preciso de inglês no meu trabalho (ou para um futuro emprego)
e – ( ) para viajar
f – ( ) para entender e cantar músicas em inglês
g – ( ) para ser um dos melhores da sala
h – ( ) aprender inglês é divertido

unesp

j - ( ) gosto ou gostaria de poder me comunicar em inglês com falantes nativos
k – ( ) gosto de aprender coisas novas
g – ( ) outros: _____
_____

6 – Você **gosta** de estudar inglês ?

a – ( ) Sim, muito.
b – ( ) Sim, mais não muito.
c – ( ) Não gosto. Estudo só porque preciso.
d – ( ) Detesto. Não sabia que inglês seria tão importante quando me matriculei no curso de Letras.
e – ( ) Outro:_____

7 – Como você classificaria sua **ansiedade** no **aprendizado de inglês** ?

a – ( ) Não me sinto ansioso (a) ou nervoso (a)
b – ( ) Não muito ansioso (a) ou nervoso (a)
c – ( ) Ansiedade e nervosismo controláveis
d – ( ) Muito ansioso (a) e nervoso (a)
e – ( ) Sou extremamente ansioso (a) e nervoso (a)
f – ( ) Outro: _____

8 – Como você classificaria sua **ansiedade** ao **falar em sala de aula** (responder perguntas, fazer perguntas ao professor, diálogos em pares, falar para toda a sala, etc.)

a – ( ) Não me sinto ansioso (a) ou nervoso (a)
b – ( ) Não muito ansioso (a) ou nervoso (a)
c – ( ) Ansiedade e nervosismo controláveis
d – ( ) Muito ansioso (a) e nervoso (a)
e – ( ) Sou extremamente ansioso (a) e nervoso (a)
f – ( ) Outro:_____

Parte 2 – **Leitura**

A – O que você julga necessário para ser um bom leitor ?
Marque as alternativas **por ordem de importância - (1 à 6)**
a – ( ) conhecimento gramatical
b – ( ) conhecimento amplo de vocabulário
c – ( ) conhecimento de diversos tipos de discurso
d – ( ) conhecimento das estratégias de leitura
e – ( ) conhecimento de mundo

- **Questionário adaptado de Ehrman e Christensen (1994); originalmente publicado em Understanding Second Learning Difficulties, Madeleine E. Ehrman, Sage Publications,1996, 306 – 319.**

FONTE: NEWSWEEK,
The international Newsmagazine (April 29, 2002)

Periscope

SCANDALS

American Cardinals Flock to Rome



TROUBLED: The pope

POPE JOHN Paul II is finally getting involved in one of the biggest scandals in the history of the Roman Catholic Church. Last week he called for an emergency meeting (to be held this week), directing a dozen American cardinals and the top two officers of the U.S. Conference of Catholic Bishops to convene with Vatican officials in Rome to discuss the recent U.S. sexual-abuse scandals. Although this announcement raised more hopes for answers to that crisis than a two-day meeting can possibly satisfy, the session is at least proof that the Vatican is willing to act on what has become a global dilemma. "This is not just a problem in the American church," said the Rev. Thomas Reese of America, the U.S. Jesuit magazine. But it will likely be the Americans who press the Vatican hardest for change.

At a minimum, the Americans want a papal mandate requiring all U.S. bishops to implement tough, uniform standards for dealing with clergy accused of child molestation. They also want a clear word from Rome that the church's main concern is the welfare of children, not the protection of abusive priests. For their part, Vatican officials want to know what the U.S. seminaries are doing to screen out potential child abusers. And Cardinal Dario Castrillon Hoyos, leader of the Vatican's Congregation for the Clergy and the meeting's chair, will likely raise the issue of sexually active homosexuals in the U.S. clergy.

Already, news of the Rome summit has had one important effect: formerly silent U.S. cardinals have suddenly become clerical Chatty Cathys. In Washington last week, Cardinal Theodore McCarrick told The Washington Post that he hopes the Rome meeting will call for full disclosure of all the priests who have been removed for sexually abusing children and how much the various dioceses have paid in settling cases. "The sunshine should come in," he said. In Chicago, Cardinal Francis George encouraged victims who have settled cases with the church and have promised they would remain silent to speak up if "it would be therapeutic to go public." In a televised press conference in Los Angeles, Cardinal Roger Mahony went much further. In Rome, he declared, he would urge the Vatican to open discussion of a married clergy for the church, and even of ordaining women to the priesthood. "It's not a panacea that you have married clergy or women clergy," Mahony said.

If Mahony has his way, it would be a historical turning point for the papacy—and for John Paul II in particular. Since Vatican Council II (1962–65), the Catholic Church has been very reluctant to allow bishops to speak their minds on taboo subjects like birth control and changes in the celibate, all-male priesthood. Since the mid-1960s, several bishops have published studies questioning the psychosexual maturity of many seminarians. One young canon lawyer even submitted a study predicting a crisis exactly like the one today. All of these were suppressed.

But one shouldn't expect a historical decision this week, or soon, for that matter. If the gathering is wise, says Jesuit Avery Dulles (the only real theologian among the American cardinals), the assembled prelates will realize that "a crisis situation is not a good time to change policies, like clerical celibacy, that have been affirmed over long centuries." Still, at least a long-overdue dialogue on fundamental change now has a chance to begin.

Periscope:
by MALCOLM BEITH,
with bureau reports

ANEXO 08

Perguntas feitas na Entrevista Semi Estruturada

1 – Como você geralmente faz a leitura de um texto em Inglês ?

2 – Que estratégias você usou para entender o texto ?

3 – Quais focam seus pensamentos durante a leitura ?

4 – Quando você se depara com uma palavra ou frase que não entende, como você proced

5 – O que mais lhe dificultou a leitura neste texto ?

6 – Quando você tem que ler um texto longo em inglês, de literatura ou relacionado à práti de Língua inglesa, como você procede ?

7 – Você observou as figuras, título, subtítulo para que lhe ajudassem a criar hipóteses sob o que o texto iria tratar ?

8 – Estas hipóteses foram confirmadas durante a leitura ?

9 – Você acha que o seu conhecimento prévio sobre este assunto lhe ajudou a entender o texto ? ou foi indiferente ? Justifique.

10 – As perguntas abaixo foram feitas em caso de longas pausas:

unesp

→ Aonde você está ?
→ O que não está claro ?
→ Você está relendo ?
→ Nenhuma interrupção até agora ?
→ O que você está pensando ?

Esta entrevista foi elaborada com base em Cavalcanti (1988) e Fantini (1997).

" Reflexão sobre o texto "

EXT 3

Das Wochen-Horoskop

Vom 12. 5. bis 18. 5.



Der Stier und die Familie

Stier-Damen sind gern Ehefrau und neigen zur Eifersucht. Als Mütter sind sie liebevoll, zuverlässig, aber ein wenig streng. Stier-Männer lassen sich gern Zeit mit der Familiengründung. Haben sie sich entschieden, vergöttern sie ihre Lieben. Treue ist wichtig.

◁ **Senta Berger, geb. am 13. 5. 41, ist Stier**

Zwillinge: 21. 5. – 21. 6.
Wer den Starken mimt, ohne es zu sein, schadet sich selbst. Was ist dabei, Hilfe zu erbitten? Mangelt es jemandem an Schwung, könnten viel frisches Gemüse und Obst sowie lange Spaziergänge ihm auf die Beine helfen. Glückszahlen: 6, 9, 11, 26

Krebs: 22. 6. – 22. 7.
Mancher sucht einen neuen Partner und wundert sich darüber, daß es nicht klappt. Es könnte daran liegen, daß er zuviel fordert und zu wenig zu geben bereit ist. Eine finanzielle Durststrecke ist bald zu Ende. Positiv denken! Glückszahlen: 3, 14, 31, 45

Waage: 24. 9. – 23. 10.
Wer darauf wartet, von anderen glücklich gemacht zu werden, wird enttäuscht. Jeder ist für sich selbst verantwortlich. Nach einer Krankheit sollte nicht sofort wieder alles auf eine Karte gesetzt werden. Es geht auch langsam. Glückszahlen: 3, 20, 38, 45

Skorpion: 24. 10. – 22. 11.
Ein Streit sollte nicht persönlich genommen werden. Der Partner hat gerade eine schlechte Phase und wird bald wieder umgänglich. Im Bemühen um beruflichen Aufstieg gibt es Schützenhilfe von unerwarteter Seite. Glückszahlen: 1, 16, 22, 40

Neue Post, NR. 20 - 7. MAI 1997

O que lhe chama mais atenção neste texto?

O que lhe ajudou a entender o texto?

Após a primeira leitura do texto, suas hipóteses foram confirmadas?

O que você conseguiu inferir antes da leitura do texto ?

As **Estratégias de Leitura** utilizadas no trabalho com os textos em alemão e francês foram:

- Uso do **conhecimento anterior** → a reconstrução de textos é sempre influenciada pelo conhecimento anterior tanto da língua materna como de línguas estrangeiras. A experiência de vida do aluno e seu conhecimento de mundo também exercem grande influência na compreensão de textos. Por exemplo, o layout de textos faz parte da nossa experiência anterior.
- Uso da **informação não-verbal** → consiste em fazer uso de toda informação não-verbal como: ilustrações, gráficos, tabelas e dicas tipográficas (negrito, itálico, aspas, sublinhado) para ajudar na reconstrução de textos. Este comportamento é quase natural na nossa língua materna, mas na língua estrangeira precisa ser treinado.
- Uso da **informação verbal** → consiste em reconstruir o texto fazendo uso de todos os elementos textuais oferecidos pelo autor.
- O uso de **palavras cognatas** → um dos recursos que temos para desenvolver vocabulário e facilitar a reconstrução de textos. Apesar de existirem falsas cognatas, elas são em número muito menor do que as verdadeiras.

Estas mesmas estratégias serão fundamentais para o desenvolvimento da habilidade de leitura em inglês.

LANGUAGE LEARNING STRATEGY

Distinguish between facts and opinions when reading. This strategy will help you to form your own opinions, and to find facts to support those opinions.

A fact is something that is real and true. Examples of facts are dates, names, measurements, and statistics, but a fact can be any accurate statement about something that is true. An opinion, on the other hand, is a personal judgment, belief, or conclusion. It has no proof.

Strategic readers always distinguish between facts and opinions. You can use facts to form your own opinions, but to do this, you must first distinguish between facts in a text and the author's opinions.

Apply the Strategy

Reread "Bilingual Education in the United States." Identify three facts and three opinions in the article. Write these facts and opinions in the appropriate columns of the chart below.

BILINGUAL EDUCATION IN THE UNITED STATES	
Facts	**Opinions**

LANGUAGE LEARNING STRATEGY



Skim lengthy reading passages before you begin reading to get a general idea of what the selection is about. When you skim a reading passage, you read the most important parts of it quickly without reading every word. A good strategy when skimming is to read the first sentence of each paragraph. You might also read key words in each paragraph that seem important. After skimming, you will understand what the passage is generally about. Doing this will help you understand the text better when you begin reading it word-for-word.

Apply the Strategy

Skim the following reading selection by reading the first sentence of each paragraph. Look lightly over each paragraph, reading only key words and phrases that "pop out." After skimming, you should know what the main ideas are. You will then be ready to start reading the selection more slowly from the beginning.

unesp

ANEXO 12: Check Reference Words.

Fonte. The Heineman Toefl Preparation Course
(Kathleen, M.; Carolyn, Duffy, 1996)

R✓5 Check Reference Words

The Reading Comprehension Section of the TOEFL often includes questions on reference words. Reference words are those words in a passage that refer back to concepts (words or phrases) mentioned earlier in the passage or refer forward to words or phrases that will be introduced. We use reference words in English to avoid repeating the same word.

The man paid the bill when the man received the man's check.
The man paid the bill when *he* received *his* check.

Reference words also help to tie together the whole passage so that it is easier to understand. Reference words are usually pronouns, but may also be possessive adjectives or specified items. Some examples of reference words are:

Subject Pronoun	Object Pronoun	Possessive Pronoun	Demonstrative Pronoun	Indefinite Pronoun	Specified Item
it	it	its	this	one	this concept
they	them	theirs	that	some	that dilemma
he	him	his	these	another	these works
she	her	hers	those	several	those ideas

In determining the referent (the word or phrase that reference words refer to), you should use both the structure and the meaning of the sentence.

Think about the following passage and questions. Answer the questions before you read the explanation.

MODEL

Throughout the year, chimpanzee food is quite varied, but it is mainly vegetable material. At times, however, the Gombe Park is loaded with insects—termites, ants, caterpillars—and the chimpanzees will eat huge
Line numbers of them. The chimpanzees' really remarkable behavior appears
(5) when they gather termites. According to Suzuki and van Lawick-Goodall, when chimpanzees see that termites have pushed open their tunnels on the surface, they will go off to find a suitable termiting tool. It may look simple, but the job takes skill and patience.

1. The word "their" in line 6 refers to
   (A) the termites'
   (B) the tunnels'
   (C) the chimpanzees'
   (D) Suzuki's and van Lawick-Goodall's

2. The pronoun "they" in line 7 refers to
   (A) Suzuki and van Lawick-Goodall
   (B) termites
   (C) tools
   (D) chimpanzees

3. The pronoun "It" in line 7 refers to
   (A) a suitable termite tool
   (B) the job

Almost all TOEFL passages contain one question about either the topic or subject, or the n ideas of a reading passage. This type of question is usually the first question about the pass These questions ask about the whole passage, not just a part of the passage. In order to corre answer these questions, you should use the skimming and scanning strategies practiced in R✔1

To answer questions on the TOEFL about the topic and the main ideas of a passage, fol these steps:

1. Read the first several sentences for the topic and main ideas.
2. Read the last sentences for the conclusion and a possible restatement of the topic main ideas.
3. Skim the rest of the passage for the key words that will confirm the topic and the main i and show the organization of the passage.
4. Read the first question about the passage and answer it.
5. Read the answer choices. Eliminate any answers that are definitely wrong, and choose best answer from the remaining ones.

Think about the following passage. Answer the questions before you read the explanation.

Read About the Topic

The topic of a passage is what the passage is mainly about. It can usually be stated in a few w and is the most general statement that can be made about the passage. To identify the topic passage, read the first and last sentences of the passage. Skim through the passage and notic words that are repeated exactly or are repeated as synonyms or pronouns many times throug the passage. These key words should give you a clue to the topic.

Answer choices to TOEFL topic questions often require students to:

1. distinguish between general and specific concepts and determine which are necessa correctly state the topic of the passage;
2. identify a paraphrase of the key words and concepts;
3. identify a term which correctly serves as a category word for certain concepts i passage; and,
4. understand the organization of the passage to determine if the passage is a descripti process, a comparison, etc. and identify the correct organizational word in the answer.

TOEFL questions about the topic of a passage are often worded as follows:

With what is this passage mainly concerned?
What is the topic of this passage?
This passage mainly discusses . . .
What does this passage mainly discuss?
This passage deals mainly with . . .
What is the subject of this passage?

Fonte: The Heineman Toefl Preparation Cou (Kathleen, M.; Carolyn, Duffy. 1996)

MODEL

In the critical area of food production, new cooperative efforts i agricultural research and development are paying off. Food scientists ar discovering that humankind is nowhere near the limits of plant, livestoc and soil productivity. There is still room to boost yields and learn how t use more efficiently the earth's acreage for animal and crop husbandr Investigation of irrigation procedures, pest control, intercropping, an multicropping are several areas that are providing useful information fo the world's farmers.

1. What is the topic of this passage?
   (A) Agricultural research and food production
   (B) Farmers throughout the world
   (C) Food scientists
   (D) Investigation of irrigation procedures

2. The passage supports which of the following statements?
   (A) New information from agricultural research can increase worl food production.
   (B) Food production is declining around the world.

ANEXO 14: Check implied detail / Pronoun Referent / Structural Clues

Fonte: The Heineman Toefl Preparation Course
(Kathleen, M.; Carolyn, Duffy, 1996)

IMPLIED DETAIL QUESTIONS	
HOW TO IDENTIFY THE QUESTION	*It is **implied** in the passage that . . .* *It can be **inferred** from the passage that . . .* *It is most **likely** that . . .* *What **probably** happened . . .?*
WHERE TO FIND THE ANSWER	The answers to these questions are found in order in the passage.
HOW TO ANSWER THE QUESTION	1. Choose a key word in the question. 2. Scan the passage for the key word (or a related idea). 3. Carefully read the sentence that contains the key word. 4. Look for an answer that *could* be true, according to that sentence.

PRONOUN REFERENTS	
HOW TO IDENTIFY THE QUESTION	*The **pronoun** " . . . " in line X **refers** to which of the following?*
WHERE TO FIND THE ANSWER	The line where the pronoun is located is generally given in the question. The noun that the pronoun refers to is generally found *before* the pronoun.
HOW TO ANSWER THE QUESTION	1. Find the pronoun in the passage. (The line where the pronoun can be found is generally stated in the question.) 2. Look for nouns that come *before* the pronoun. 3. Read the part of the passage *before* the pronoun carefully. 4. Eliminate any definitely wrong answers and choose the best answer from the remaining choices.

STRUCTURAL CLUES	
HOW TO IDENTIFY THE QUESTION	*What is . . .?* *What is the **meaning** of . . .?* *What is true about . . .?*
TYPES OF CLUES	Punctuation: comma, parentheses, dashes Restatement: *or, that is, in other words, i.e.* Examples: *such as, for example, e.g.*
WHERE TO FIND THE ANSWER	Information to help you determine what something means will generally be found after the punctuation clue, the restatement clue, or the example clue.
HOW TO ANSWER THE QUESTION	1. Find the word in the passage. 2. Locate any structural clues. 3. Read the part of the passage after the structural clue *carefully*. 4. Eliminate any definitely wrong answers and choose the best answer from the remaining choices.

A SHORT LIST OF WORD PARTS					
PART	MEANING	EXAMPLE	PART	MEANING	EXAMPLE
CONTRA	(against)	*contrast*	DIC	(say)	*dictate*
MAL	(bad)	*mal*content	DOMIN	(master)	*dominant*
MIS	(error)	*mis*take	JUD	(judge)	*judgment*
SUB	(under)	*sub*way	MOR	(death)	*mortal*
DEC	(ten)	*dec*ade	SPEC	(see)	*spectator*
MULTI	(many)	*multi*ple	TERR	(earth)	*territory*
SOL	(one)	*solo*	VER	(turn)	*divert*
TRI	(three)	*tri*ple	VIV	(live)	*revive*

unesp

ANEXO 15C: FINDING SYNONYMS
TAPESTRY READING, Nº2. (OXFORD, R., RYALL, M, 2000)

Getting Ready to Read

The next reading selection is about time travel. What do you know about time travel? Do you think it is possible? If you could travel in time, would you travel to the past or to the future? Tell a partner where you would go in time and why.

Vocabulary Check

Read the list of words below. Put a check mark by the words you know. Discuss the words you don't know with a partner. You can find a complete list of all the vocabulary items in this book in Appendix A. Write the new words and their definitions in your Vocabulary Log.

_____ account	_____ frantically	_____ profile
_____ animated	_____ futile	_____ provision
_____ anomaly	_____ halt	_____ puzzle (verb)
_____ astonishment	_____ haunt	_____ relic
_____ bewildered	_____ maneuver	_____ rivet
_____ cosmic	_____ nippy	_____ sanity
_____ decade	_____ obstruct	_____ spellbound
_____ esoteric	_____ perspective	_____ sufficient
_____ evoke	_____ ponder	_____ vanish

LANGUAGE LEARNING STRATEGY



Think of synonyms for new words that you encounter while reading. This strategy will help you understand the text, and it will help you remember the new word as well.

A synonym is a word that has the same, or almost the same, meaning as another word. For example, *vanish* is a synonym for *disappear.* When you find a word in a reading passage that you do not understand, look it up in a dictionary, then think of a synonym for that word. If you make connections between synonyms in English, you will expand and strengthen your reading vocabulary.

Apply the Strategy

Find five words in the following reading selection that are new to you. After you have looked the words up in a dictionary, think of a synonym for each word and write the synonyms in the spaces

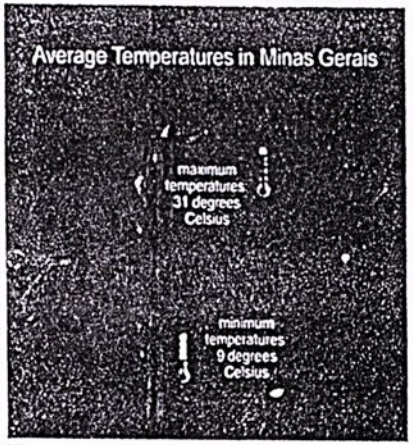
Main Point Comprehension

READING STRATEGY - KEY WORDS

Palavras-chave são aquelas que estão diretamente relacionadas com o assunto do texto e que, muitas vezes, aparecem mais de uma vez. Portanto, a localização das palavras-chave nos remete, imediatamente, ao assunto do texto. É importante que se saiba o sentido dessas palavras, pois delas depende a reconstrução do texto. Ao selecionar palavras que devem ser olhadas no dicionário, devemos nos preocupar com as palavras-chave, uma vez que elas nos ajudam a perceber o sentido do texto.

TEXT 1 - Ao ler o texto, highlight the Key Words.

The Climate in Minas Gerais



In Minas Gerais a tropical mountain climate prevails, with rainy Summers and dry Winters. The northern part of the state is marked by intense heat.

In cities like Espinosa and Arinos, the peak temperatures may exceed 40 degrees Celsius during Summer. On the other hand, in the southern part of Minas Gerais the low temperatures predominate.

In cities like Maria da Fé and Poços de Caldas, the minimum temperatures may be below zero degrees Celsius during Winter. The yearly average temperatures fluctuate between 18 and 25 degrees Celsius, with minimum temperatures reaching 9 degrees Celsius in the South of the State and maximum temperatures up to 31 degrees Celsius in the North.

In Belo Horizonte, the state capital, widely known as the Garden City because of its mild mountain climate, the high altitude tropical climate prevails, with rainy Summers and dry Winters. The registered average temperatures vary between a maximum value of 32 degrees Celsius and a minimum value of 10 degrees Celsius.

Minas Gerais in the World - *Jornal Estado de Minas*

I - Answer the following questions in Portuguese:

1 - What is the climate in the State of Minas Gerais like?

2 - How many regions are mentioned in the text? What are they?

3 - Compare the climate of the regions mentioned in the text.

VOCABULARY DEVELOPMENT - WEATHER

The words below may be key words in texts about the weather

NOUNS	ADJECTIVES	VERBS
sun →	sunny	to rain Ⓡ
cloud →	cloudy	to drizzle Ⓡ
fog →	foggy	to snow Ⓡ
snow →	snowy	the wind blows .....
wind →	windy	to blow / blew / blown
rain →	rainy	to hail Ⓡ → chover pedras
storm →	stormy	to sleet Ⓡ → chuva que congela ao cair
		to freeze / froze / frozen
		to reach Ⓡ → alcançar
		to flood Ⓡ → inundar
		flood (*n*) →

hot → warm → cool → cold

GENERAL WORDS		EXPRESSIONS
1) heat	12) hailstone → granizo	1) weather forecast
2) thunder	13) showers → chuva rápida	2) temperature changes
3) thunderstorms	14) hurricane → furacão	3) weather change
4) lightning	15) dew → orvalho / sereno	4) cloudless skies
5) snowstorms		5) below freezing
6) frost → geada	Seasons	6) freezing level
7) flurry → pancada	• Summer → Fall = Autumn → Winter → Spring	7) clear weather / skies
8) snow flurries		8) dry air ≠ moist air
9) tornado / twister		9) the amount of moisture in the air is know as humidity.
10) earthquake → terremoto	• early Summer ≠ late Summer	10) warm air can hold more moisture than cold air.
11) hail → granizo / chuva de pedra		11) thick and low clouds signify precipitatic

Oliveira. N. A (2000)

ANEXO 17: Refletindo sobre a Prática em sala de aula

Nome : _____ data : _____

Observe as atividades que você está trabalhando. Na sua opinião , quando aplicamos esse tipo de atividade em nossos alunos, quais seriam os objetivos mais importantes ? Você estaria levando o aluno a refletir e a conscientizar-se sobre quais pontos importantes da leitura?

ANEXO 18: Refletindo sobre a Prática em sala de aula

COM BASE NOS TEXTOS LIDOS ATÉ AGORA E TAMBÈM CONSIDERANDO-SE A PARTE TEÓRICA QUE TEMOS TRABALHADO, VOCÊ IDENTIFICA ALGUMA MUDANÇA EM SUA MANEIRA DE LER E CONSTRUIR O SIGNIFICADO DO TEXTO ?

Fonte: Para Ler em Inglês: Desenvolvimento da Habilidade de Leitura
(Oliveira, N.A.(2000)

Organizing Ideas In English

A gramática pode ser mais uma **estratégia de leitura**, desde que seu estudo seja aplicado a textos e o objetivo esteja bem definido.

ESTRUTURA DAS FRASES EM INGLÊS

Subject + Verb + Objects and/or Other Complements

A estrutura das frases em inglês é muito mais fixa do que no português. Inversões e omissões de sujeito são permitidas no português, inclusive enriquecem a linguagem. Em inglês, a ordem das palavras é, praticamente, fixa. Pouquíssimas inversões são permitidas e o sujeito deve estar sempre presente, ocupando seu lugar na frase. Quando ele não existir, o **It** ou o **There** (que não é o "lá", apesar de ser escrito da mesma forma) preenchem o espaço do mesmo.

Ao Ler em Inglês, Deve-se Ter em Mente Que:

- Todas as frases têm um verbo.
- O sujeito em inglês é explícito e formado por substantivos, pronomes ou estruturas nominais (um conjunto formado de substantivo + palavras que possam modificá-lo).
- Normalmente as frases têm objetos (diretos ou indiretos) e/ou outros complementos como adjuntos adverbiais de tempo, lugar, modo, etc.
- Da mesma forma que o sujeito, tanto os adjuntos adverbiais quanto os objetos são formados por substantivos, pronomes ou estruturas nominais.

I - Marque o **Sujeito, Verbos, Objetos e Complementos** das orações que se seguem:

1) This is not a Physics textbook.

2) This book demonstrates the relevance of basic scientific concepts in a real-world context.

3) It encourages the study of Physics.

(Kathleen, M.; Carolyn, Duffy, 1996)

VOCABULARY STRATEGY II - PREFIXES & SUFFIXES

Sufixos Formadores de Adjetivo

Muitos adjetivos são formados através de sufixos. Fazendo uso desses sufixos, podemos detectar a classe gramatical de uma palavra desconhecida e chegar ao significado da mesma.

I - Procure nos textos já vistos ou em seu caderno de vocabulário mais 3 (três) exemplos para cada u dos sufixos abaixo:

-ful (cheio de) ≠ *-less* (sem / ausência de)		
top		top*less*
care	care*ful*	care*less*
help	help*ful*	help*less*

-ous	*-al*
nerv*ous*	natur*al*
seri*ous*	nation*al*
envi*ous*	

-able & *-ible*	
-able	*-ible*
cap*able*	respons*ible*

-ed	*-ing*
Note: Formam adjetivos (quando ocupam a posição de modificadores na estrutura nominal), mas podem, também, indicar outras classes gramaticais, dependendo da posição que ocupam na frase (explicação na pág. 112).	
develope*d* country	develop*ing* countries
educate*d* person	increas*ing* population
intereste*d* person	grow*ing* population
	interest*ing* person

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 unesp 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28

ANEXO 21:Vocabulary Strategy : Fonte: The Heineman Toefl Preparation Course (Kathleen, M.; Carolyn, Duffy, 1996)

The following chart outlines the key information that you should remember about vocabulary questions containing simple words:

VOCABULARY QUESTIONS CONTAINING SIMPLE WORDS	
HOW TO IDENTIFY THE QUESTION	*"What is the **meaning** . . . ?"* *"Which of the following is closest in **meaning** to . . . ?"* The word is a simple word, one that you see often in everyday English.
WHERE TO FIND THE ANSWER	The question usually tells you in which line of the passage the word can be found.
HOW TO ANSWER THE QUESTION	1. Find the word in the passage. 2. Read the sentence that contains the word *carefully.* 3. Look for context clues to help you understand the meaning. 4. Choose the answer that the context indicates.

TOEFL EXERCISE 11: Study each of the passages and choose the best answers to the questions that follow.

PASSAGE ONE (Questions 1–3)

The "piece of eight" was the nickname of the Spanish "peso," which was the rough equivalent of the American dollar in early America; the peso was accepted coin in much of the Americas, particularly during the period when the stores of Spanish ships were regularly stripped by pirates on
Line the waters off the Americas and "redistributed" throughout coastal towns. The nickname "piece of
(5) eight" derived from the fact that the peso was equal to eight "reals" and therefore had the numeral 8 stamped on it. The "piece of eight" was sometimes actually cut into pieces, or bits, and one popular size was one-quarter of a "piece of eight," or two bits. As a consequence, the U.S. quarter of a dollar is sometimes referred to today as two-bits, particularly in the western part of the country. A visitor to that area, if told "It'll be two-bits," should take it that the price of an item is being given.

1. The word "rough" in line 1 is closest in meaning to

   (A) unsmooth
   (B) mean
   (C) approximate
   (D) heavy

2. "Stores" in line 3 are probably

   (A) departments
   (B) markets
   (C) shops
   (D) supplies

3. The word "take" in line 9 could best be replaced by

   (A) hold
   (B) understand
   (C) possess
   (D) grab

ANEXO 22: The Topic, The Subject; The Main Idea
Fonte: The Heineman Toefl Preparation Course
(Kathleen, M.; Carolyn, Duffy, 1996)

MAIN IDEA QUESTIONS	
HOW TO IDENTIFY THE QUESTION	*What is the **topic** of the passage?* *What is the **subject** of the passage?* *What is the **main idea** of the passage?* *What is the author's **main point** in the passage?* *With what is the author **primarily concerned?*** *Which of the following would be the best **title?***
WHERE TO FIND THE ANSWER	The answer to this type of question can generally be determined by looking at the first sentence of each paragraph.

ANEXO 23: Reading Comprehension
Fonte: The Heineman Toefl Preparation Course
(Kathleen, M.; Carolyn, Duffy, 1996)

If a passage consists of more than one paragraph, you should study the beginning of each paragraph to determine the main idea.

Example II

The passage:

Nitrogen fixation is a process by which nitrogen is continuously fed into biological circulation. In this process, certain algae and bacteria convert nitrogen into ammonia (NH_3). This
Line newly created ammonia is then for the most part absorbed by
(5) plants.

The opposite process of denitrification returns nitrogen to the air. During the process of denitrification, bacteria cause some of the nitrates from the soil to convert into gaseous nitrogen or nitrous oxide (N_20). In this gaseous form the nitrogen returns to the
(10) atmosphere.

The question:

Which of the following would be the best title for this passage?

(A) The Process of Nitrogen Fixation
(B) Two Nitrogen Processes
(C) The Return of Nitrogen to the Air
(D) The Effect of Nitrogen on Plant Life

In a passage with more than one paragraph, you should be sure to read the first sentence of each paragraph to determine the subject, title, or main idea. In Example II, the first sentence of the first paragraph indicates that the first paragraph is about the process of nitrogen fixation. If you look only at the first paragraph, you might choose the incorrect answer (A), which would be a good title for the first paragraph only. The first sentence of the second paragraph indicates that the process of denitrification is discussed in the second paragraph. Answer (C) is incorrect because *the return of nitrogen to the air* is the process of denitrification, and this is discussed in the second paragraph only. Answer (D) is incorrect because *the effect of nitrogen on plant life* is not discussed in this passage. The best answer to this question is answer (B); the two nitrogen processes are nitrogen fixation, which is discussed in the first paragraph, and denitrification, which is discussed in the second paragraph.



Exploring Teachers' Beliefs

Teaching is a complex process which can be conceptualized in a number of different ways. Traditionally, language teaching has been described in terms of what teachers do: that is, in terms of the actions and behaviors which teachers carry out in the classroom and the effects of these on learners. No matter what kind of class a teacher teaches, he or she is typically confronted with the following kinds of tasks:

Selecting learning activities
Preparing students for new learning
Presenting learning activities
Asking questions
Conducting drills
Checking students' understanding
Providing opportunities for practice of new items
Monitoring students' learning
Giving feedback on student learning
Reviewing and reteaching when necessary

In trying to understand how teachers deal with these dimensions of teaching, it is necessary to examine the beliefs and thinking processes which underlie teachers' classroom actions. This view of teaching involves a cognitive, an affective, and a behavioral dimension (Clark and Peterson 1986; Lynch 1989). It is based on the assumption that what teachers do is a reflection of what they know and believe, and that teacher knowledge and "teacher thinking" provide the underlying framework or schema which guides the teacher's classroom actions (see Chapter 4).

Teacher decision making

Chapter 2 examined the role that beliefs play in shaping the instructional decisions and practices that teachers make use of in teaching. This chapter examines the nature of teacher decision making in more detail and the effects of these decisions on teaching and learning. For many educationists, decision making is viewed as an essential teaching competency, Shavelson (1973: 143-5) observed:

Any teaching act is the result of a decision, either conscious or unconscious...What distinguishes the exceptional teacher is not the ability to ask, say, a higher-order question, but the ability to decide *when to ask* such a question.

From this perspective, teaching is essentially a thinking process. Teachers are constantly confronted with a range of different options and are required to select from among these options the ones they think are best suited to a particular goal. The option the teacher selects is known as a decision (Kindsvatter, Wilen, and Ishler 1988). Teaching involves making a great number of individual decisions. Before a lesson can be taught is must be planned. Decisions at this stage are called *planning decisions*. During the lesson itself, another level of decision making is involved. The teacher has to make on-the-spot decisions concerning different aspects of the lesson, many of which may not have been planned. These are known as *interactive decisions*. After the lesson, the teacher must make decisions about its effectiveness and what the follow-up to the lesson will be. These are known as *evaluative decisions*. These three types of decisions form the focus of this chapter.

ANEXO 25: FICHA DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Estratégias Metacognitivas	Textos Trabalhados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total Geral %
1- Auto Gerenciamento	a) Faço uma leitura rápida prestando atenção às **primeiras e últimas frases**											
	b) **Ignoro as palavras desconhecidas**											
	c)Estabeleço os pontos principais de cada parágrafo											
2 - Atenção Seletiva	d) Sublinho as idéias principais											
	e) Identifico as **palavras - chave** de cada parágrafo											
3 – Automonitoração de Compreensão	f) Releio os parágrafos detalhadamente											
4 - Auto-Avaliação	g) Procuro ler revistas, jornais, artigos em L2											
	h) Procuro avaliar minhas dificuldades durante e após a leitura											
5 – **Cognitivas** Dedução	i) Identifico os cognatos e falso cognatos											
	j) Identifico as palavras por: sufixos, prefixos											
	k) Identifico as idéias de superioridade, inferioridade e comparação											
6 – Inferência	l) Identifico os marcadores de Tempo verbais											
	m) Infiro pelo contexto, dicas tipográficas											
7 – Agrupamento	n) Faço uso de sinônimos/antônimos											
8 – Anotação	o) Anoto o que é relevante no momento da leitura.											
9 – Visualização	p) Visualizo objetos, pessoas, lugares, enquanto leio											
10 – Elaboração	q) Sumarizo as idéias do texto à partir dos pontos principais.											
	r) Reconheço o posicionamento do autor											
11 – Cunho Afetivo	s) Não desanimo. Leio com desempenho.											
12 – Cunho Social	t) Troco idéias com colegas e professor.											
	Total de estratégias usadas em cada Texto											

ANEXO 25 A: Avaliação Final

Avaliação Final do Trabalho feito com as Estratégias de Leitura

Responda as seguintes perguntas *de forma crítica e consciente*. Tente fazer uma avaliação de todos os aspectos trabalhados neste semestre durante as aulas de leitura. Esta avaliação final será de grande importância e certamente poderá contribuir para futuras pesquisas que abordem as estratégias de leitura.

1- Como você descreveria as aulas de leitura / conscientização das estratégias de aprendizagem realizadas durante este semestre ?
2- Descreva uma aula típica sobre a conscientização das E/A. O que foi trabalhado para que você se conscientizasse da importância das E/A ?
3- Durante as aulas de leitura foram trabalhados vários aspectos, como por exemplo: *conscientização do aluno quanto ao seu próprio processo de aprendizagem, quanto ao uso* de *estratégias de leitura, de vocabulário e de estruturas básicas da língua inglesa* **Descreva uma atividade que trabalhamos um dos aspectos acima citados e diga por que esta atividade foi significativa para você.**
4- Descreva o que mudou em sua leitura após este trabalho Você identifica o por quê destas ações ?
5- Qual é o papel do aluno de Letras, como futuro professor de língua inglesa ?
6- Você observou alguma mudança no modo que você trabalha o texto com o seu aluno em sala de aula ? No caso de você não estar lecionando no momento, houve alguma mudança no modo com que você pretende trabalhar a leitura com seu futuro aluno ?
7- Você concorda com a afirmação : « **é preciso aprender a aprender para aprender a ensinar ? »**
8- Que problemas você ainda enfrenta com a leitura em língua inglesa? Você poderia especificar com que aspecto estes problemas estão relacionados : estratégias de leitura, vocabulário , conhecimento de mundo ou estruturas da língua inglesa?
9- Faça uma avaliação da parte teórica trabalhada nas aulas de leitura. Se foi importante, especifique o motivo.
10- No início do mês de agosto , os alunos tiveram conhecimento dos resultados *da fase de sondagem* desta pesquisa, isto é, da fase que antecedeu o nosso trabalho de conscientização e uso das estratégias. Foram mostrados aos alunos *os resultados da avaliação dos questionários respondidos em sala de aula, das entrevistas e protocolos verbais que são as leituras gravadas individualmente.* O que significou para você ter participado da avaliação destes resultados antes do início do trabalho?

Reflexão :

- Qual é a importância do futuro professor de língua inglesa conhecer e usar as estratégias de aprendizagem e de leitura ?
- Na sua opinião quais são os pontos relevantes no planejamento de uma aula de leitura? O que você considera importante que o seu aluno saiba ?
- Faça uma comparação entre o modo que você planejava a aula de leitura *antes* de conhecer as estratégias de aprendizagem e de leitura e após o trabalho feito.
- Há algum ponto que você gostaria de citar que não foi bem trabalhado durante o curso?


cm 1 2 3 4 5 6 7 8 12 13 14 15 16 17 18 19
unesp