

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGEL

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UMA PESQUISA-AÇÃO COM GRADUANDOS
DE LETRAS INGLÊS**

ADRIANO DE ALCÂNTARA OLIVEIRA SOUSA

TERESINA – PIAUÍ

2017

ADRIANO DE ALCÂNTARA OLIVEIRA SOUSA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UMA PESQUISA-AÇÃO COM GRADUANDOS
DE LETRAS INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI) como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre na área de Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Gama Rodrigues

Dissertação aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Profa. Dra. Beatriz Gama Rodrigues (UFPI)

Membro interno: _____

Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes (UFPI)

Membro externo: _____

Profa. Dra. Maria Eldelita Franco Holanda (UESPI)

TERESINA – PIAUÍ

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras

Serviço de Processamento Técnico

S725e Sousa, Adriano de Alcântara Oliveira.

Estratégias de leitura para a formação de professores: uma pesquisa-ação com graduandos de letras inglês / Adriano de Alcântara Oliveira Sousa. – 2017.

128 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, 2017.

Orientação: Prof. Dra. Beatriz Gama Rodrigues.

1. Leitura em Língua Estrangeira. 2. Estratégias de Leitura. 3. Pesquisa-Ação. I. Título.

CDD 407

*Aos amores da minha vida: Maria das Graças e Antonio Carlos,
a quem eu escreveria uma dissertação para cada para falar dos meus sentimentos*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me proporcionou o dom da vida e sempre muita força e coragem para enfrentar os momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Maria das Graças Gomes de Oliveira Sousa e Antonio Carlos de Sousa, que sempre foram peças fundamentais na minha caminhada, desde cedo me apoiando e me aconselhando a cada passo tomado e a cada decisão a ser ponderada, seja na vida pessoal, como profissional como acadêmica.

Aos meus avós, que sempre me foram exemplo de fortaleza e persistência na vida, Maria de Alcântara (*in memorian*) e Firmino Gomes de Oliveira, e Laurita Ana de Sousa e Joaquim Luís de Sousa (*in memorian*), espero poder lhes encher de orgulho sempre, seja neste plano espiritual, seja em qualquer outro.

Aos meus familiares, que acreditaram no meu potencial e me alavancaram para crescer na vida e mudar muito da realidade em que vivemos.

Aos meus amigos, que apesar de poucos são sempre muito acolhedores e fraternos, sempre com uma palavra amiga, uma brincadeira, uma piada ou até mesmo uma palavra mais forte para que eu coloque minhas ideias no lugar.

Aos colegas de turma do mestrado em letras do biênio 2016-2017, que foram um grande símbolo de companheirismo e união, mesmo nos momentos mais difíceis desta árdua caminhada acadêmica.

À minha queridíssima professora orientadora Professora Dra. Beatriz Gama Rodrigues, pela disponibilidade, paciência, experiência, sensatez e sobretudo a autonomia proporcionada nestes seis anos juntos. Certamente, essa caminhada seria impossível sem suas valiosas orientações.

Ao professor Dr. Orlando Vian Júnior, ao professor Dr. Francisco Wellington Borges Gomes e à professora Maria Eldelita Franco Holanda por terem contribuído enormemente para a construção deste trabalho, aprimorando brilhantemente cada parágrafo a partir de leituras cuidadosas e sábias.

Aos professores do Mestrado Acadêmico em Letras e do Departamento de Letras Estrangeiras, por terem acompanhado a minha caminhada e me direcionado para me formar como cidadão crítico e consciente.

Aos meus colegas de profissão, que sempre me deram muita força para continuar meus estudos, sempre acreditando no meu potencial e no aprimoramento da minha carreira.

A todos os professores que passaram pela minha trajetória. Dos melhores, os tive como exemplos profissionais a seguir, pensando sempre em dar o meu máximo para ser tão brilhante quanto, e dos piores, o reforço de todas as minhas convicções para refutar as suas práticas e jamais seguir seus exemplos, de forma que eu nunca seja observado por meus alunos da mesma forma que os observei.

A todos os alunos que tive durante a minha ainda breve trajetória profissional de seis anos, especialmente aos alunos do curso de Letras Inglês que concordaram gentilmente em participar desta pesquisa. Saibam que aprendi muito mais com vocês do o contrário, e que sem a sua participação e colaboração, este trabalho não teria sido possível.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo suporte financeiro concedido.

Enfim, a todos que contribuíram significativamente para o meu crescimento tanto pessoal quanto acadêmico, e que direta ou indiretamente me ajudaram a construir este trabalho e garantir o título de mestre. O meu mais sincero muito obrigado!

RESUMO

Atualmente, a leitura em língua estrangeira tem se tornado imperativa para muitos, principalmente, em língua inglesa. Desta forma, percebendo então a leitura em língua estrangeira como uma entidade, ao mesmo tempo, linguística, psicológica, fenomenológica, processual e social e abordando conceitos basilares dos processos relativos a leitura, a luz de teóricos como Bartlett (1932), Goodman (1976), Scaramucci (1995), Leffa (1996), Carrell (1998), Eskey (1998), Grabe (1998), Konstant (2003), Kleiman (2013), Koch e Elias (2014), que destacam os modelos ascendente, descendente e interativo de leitura; e, ao destacar também o uso de estratégias de leitura revelando que estas não são usadas descontinuamente ou desordenadamente, muito menos são finitas dentro da classificação proposta por Solé (1998), que observa os processos anteriores e posteriores, bem como aqueles durante a leitura, pois ela é feita apenas para demonstrar que o leitor processa a leitura em diversos momentos e utiliza predominantemente – porém não unicamente – algumas estratégias em detrimento de outras de acordo com o propósito da leitura. Como metodologia proposta para este estudo, adota-se a pesquisa-ação desenvolvida no ambiente de educação formal público superior da Universidade Federal do Piauí, que tem como base uma abordagem qualitativa e interpretativista que contemplou o estágio de docência do mestrado na disciplina de Leitura Intensiva com os alunos do curso de Letras–Inglês. Foram utilizados cinco instrumentos de pesquisa: inicialmente uma avaliação diagnóstica, depois um questionário de relato de experiências, em seguida a segunda avaliação, e a terceira avaliação e, por fim, um último questionário de reflexão sobre a ação, além da utilização frequente dos diários de campo do pesquisador. A pesquisa revelou numerosas contribuições no tocante a estratégias de leitura por alunos graduandos em Letras–Inglês, apontando as diferenças entre o estágio inicial dos alunos quanto ao uso de estratégias de leitura e o efeito que as aulas tiveram sobre eles, trazendo mudanças expressas por estes tanto nas suas práticas cotidianas de leitura quanto em suas futuras atitudes em sala de aula quando abordarem estratégias de leitura em língua estrangeira.

Palavras-chave: Leitura em língua estrangeira; Estratégias de Leitura; Pesquisa-ação

ABSTRACT

Nowadays, reading in a foreign language is required to many people, mainly in English. This way, perceiving reading in a foreign language as an entity, at the same time, linguistic, psychological, phenomenological, processual and social, and approaching basilar concepts to the processes addressing reading, in light of theoreticians such as Bartlett (1932), Goodman (1976), Scaramucci (1995), Leffa (1996), Carrell (1998), Eskey (1998), Grabe (1998), Konstant (2003), Kleiman (2013), Koch e Elias (2014), who highlight the bottom-up, top-down, and interactive reading models; and, after highlighting also the usage of reading strategies revealing that they are not used discontinuously nor disorderly, and they are not even finite into the classification proposed by Solé (1998), who observes the processes before, during, and after reading, because it is made only to demonstrate that the reader processes reading in diverse moments and uses mainly – but not only – some strategies to the detriment of others, according to the reading purpose. The proposed methodology of this study is the action-research developed in the public formal higher educational setting of the Federal University of Piauí, which has its basis in a qualitative and interpretivist approach that contemplated the internship of the master's degree in the course of Intensive Reading with the students from the English major. Five research instruments were used: initially a diagnosis test, after a questionnaire approaching their experiences, afterwards the second evaluation, and the third evaluation, and, finally, a questionnaire to reflect about the action, besides the frequent usage of the researcher's field journal. The research revealed numerous contributions about the reading strategies utilized by English major students, pointing to the differences between the initial and final stage the students were, and also about the reading strategies and the effect the classes have had on them, bringing changes expressed by them both in their daily reading practice and their future attitudes in class while addressing reading strategies in foreign language.

Keywords: Reading in foreign language; Reading Strategies; Action-research

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. LEITURA: MODELOS E ESTRATÉGIAS	15
1.1 Modelo Ascendente de Leitura.....	16
1.2 Modelo Descendente de Leitura.....	22
1.3 Modelo Interativo de leitura.....	28
1.4 Implicações acerca da Leitura em Língua Estrangeira.....	35
1.5 Estratégias de leitura.....	40
1.6 O Papel das Estratégias na Leitura.....	41
1.7 Objetivos para a Leitura.....	46
1.8 Antes da Leitura.....	50
1.9 Durante a Leitura.....	54
1.10 Depois da Leitura.....	57
2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	61
2.1 Contexto e Caracterização da Pesquisa.....	61
2.2 Caracterização dos Participantes da pesquisa.....	64
2.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.....	64
3. ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS OBTIDOS	69
3.1 Prova diagnóstica.....	69
3.2 Questionário de Relato de Experiências	76
3.3 Segunda Avaliação	85
3.4 Terceira Avaliação.....	88
3.5 Reflexão da Ação.....	95
3.6 Síntese dos Resultados	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	111
APÊNDICE A.....	111
APÊNDICE B.....	113
APÊNDICE C.....	116
APÊNDICE D.....	118
APÊNDICE E.....	121
APÊNDICE F.....	122

APÊNDICE G.....	123
APÊNDICE H.....	126
APÊNDICE I.....	127

INTRODUÇÃO

É notável a importância do ato de ler na vida de qualquer cidadão que habite uma sociedade letrada. Acresça-se a isso o fato de que o processo de compreensão crítica do que se lê tem significado nos diversos âmbitos das sociedades contemporâneas. Sabe-se que é por meio da competência leitora que os indivíduos leem e interpretam o mundo ao seu redor e que a leitura abre as portas para o conhecimento, principalmente na esfera acadêmica.

Nas universidades, de maneira geral, a leitura de textos é um requisito fundamental para o andamento das aulas e, atualmente, nas universidades brasileiras, a necessidade de leitura proficiente em línguas estrangeiras tem se tornado progressivamente evidente, em nível de graduação, mas principalmente em nível de pós-graduação, que inclusive, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), onde a pesquisa foi realizada, é requerido dos alunos como item obrigatório um certificado de proficiência em língua estrangeira ainda no ato de matrícula.

A maioria tanto de professores quanto de alunos já deve ter se deparado com a situação de encontrar algum texto que seja de alguma forma essencial ou basilar para entendimento de teorias da área, ou a título de conhecimento geral ou mesmo para fins de pesquisa, que foi escrito em língua estrangeira e para os quais não existam traduções disponíveis, ou até mesmo cujas traduções não contemplem uma adequação teórica pertinente. Tal fato, por ter se tornado frequente, vem, de certa forma, fazendo imperativa a leitura em língua estrangeira para muitos, principalmente, em língua inglesa.

A língua inglesa tem se destacado no ensino de línguas estrangeiras por inúmeras razões, trazendo, por exemplo, mais oportunidades de prosseguimento de estudos em nível de graduação e de pós-graduação, no Brasil e no exterior. Dessa forma, a necessidade de certificação de leitura proficiente em língua inglesa se torna cada vez mais imperativa para essas e outras finalidades.

Ademais, ponderando o que foi exposto e levando em consideração as diferenças entre os processos de leitura em Língua Materna (doravante L1) e em Língua Estrangeira (doravante LE) e a diversidade de modelos e estratégias de leitura presentes na literatura da área, é de interesse desta pesquisa analisar como se deram as aulas de leitura de LE ministradas na UFPI na disciplina de “Leitura Extensiva”, observando como os alunos do curso de Letras Inglês trabalham com a leitura em LE, percebendo-a como elemento, ao mesmo tempo, linguístico, psicológico, fenomenológico, processual e social.

A partir da análise da grade curricular dos alunos do curso de Letras Inglês da UFPI, verificou-se que esses têm contato com as várias estratégias de leitura que são apresentadas na literatura acerca de leitura, ao cursarem as disciplinas “Leitura e Produção de textos em língua portuguesa” e “Leitura Extensiva”, que contemplam tais aspectos. Entretanto, faz-se presente também na grade curricular, mas de maneira optativa, a disciplina “Leitura Intensiva”, cujo grupo de alunos será utilizado como grupo focal para esta pesquisa-ação, tanto por contemplar o conteúdo teórico deste estudo quanto por sua importância para os alunos da Graduação de Letras Inglês. Logo, surge os questionamentos utilizados para nortear esta pesquisa: quais estratégias de leitura são utilizadas pelos estudantes de Letras Inglês, enquanto cursando a disciplina de “Leitura Intensiva” em questões de leitura em inglês como língua estrangeira? E, qual o impacto da instrução formal para o uso consciente de estratégias de leitura?

A hipótese pensada é de que os alunos da graduação em Letras Inglês, por já terem tido contato com as estratégias por meio das disciplinas obrigatórias na grade curricular, façam uso de estratégias cognitivas, entretanto, deixem de lado as estratégias metacognitivas, que demandam um conhecimento maior dos processos de consciência e leitura.¹

Contudo, esta pesquisa, por ser uma pesquisa-ação, tem o intuito de, após observar algumas aulas, intervir no ambiente pesquisado, de maneira que fosse proporcionada uma visão mais holística acerca de estratégias de leitura e para que pudessem ser encontradas soluções que alinhem teorias e prática docente.

Tendo em vista o interesse constante dos alunos de todo o território nacional em prestar testes de proficiência em língua inglesa (pelos motivos já citados) e a necessidade de estratégias de leitura para que estes testes sejam bem executados, compreendemos que esta pesquisa é de grande valia para a vida acadêmica desses alunos, especialmente para os alunos do curso de Letras Inglês.

Isso se dá pelo estreito vínculo que as estratégias de leitura têm com sua carreira profissional, considerando o posterior ensino destas em um futuro próximo pelos alunos que participaram desta pesquisa (doravante alunos participantes), visto que, uma das avaliações da disciplina tem caráter pedagógico previsto pelo ementário, logo, houve uma

¹Estratégias cognitivas referem-se a estratégias que não fazem uso da consciência para a sua execução; já as estratégias metacognitivas utilizam-se da consciência do indivíduo para o seu uso.

simulação da futura prática docente dos alunos participantes constituindo portanto, dentre outros, parcialmente o corpus desta pesquisa.

Assim sendo, uma análise das estratégias de leitura utilizadas pelos alunos participantes de Letras Inglês para a melhor compreensão dos textos é de grande importância para a academia, visto que a partir desta verificação poderemos conscientizar ou lembrar os alunos da existência de estratégias de leitura e que estas facilitam os processos relativos à competência leitora, podendo melhorar diretamente o desempenho dos alunos participantes tanto na nota final de testes de proficiência quanto na comunicação social de maneira geral, ou ainda verificar quais estratégias foram utilizadas pelos que fazem uso destes artifícios, observando se há o desenvolvimento da metacognição (uso consciente) nesse processo.

Além disso, como os alunos participantes estão em um curso de licenciatura, esses estão adquirindo experiência em seu processo de formação profissional como (futuros) professores de língua inglesa, expandindo suas técnicas de ensino, ou mesmo complementando a prática profissional em pré-serviço, de maneira que pode haver a percepção da importância do uso consciente das estratégias de leitura para que possa ser construído e reconstruído esse conhecimento para seus futuros alunos de maneira consciente, reflexiva, crítica e eficiente.

Além disso, após uma breve pesquisa realizada nos periódicos CAPES, constatou-se que há um grande número de estudos nos âmbitos da leitura, em várias perspectivas, e também há numerosas pesquisas referentes às estratégias de leitura tanto em L1 quanto em LE. Contudo, explorando com a ferramenta de filtragem na plataforma e utilizando as expressões “Leitura”, “Pesquisa-ação”, “UFPI” e “Estratégias de Leitura”, não foram encontradas pesquisas que analisassem a leitura dentro do panorama específico da UFPI relacionando às estratégias usadas por alunos de Letras Inglês no início e ao término da disciplina de forma a verificar a sua influência na formação desses alunos. Tal fato caracteriza uma área de pesquisa ainda a ser explorada, e um intuito deste trabalho é tentar preencher tal lacuna, trazendo respostas para a questão norteadora desta pesquisa, e ao mesmo tempo gerando novos questionamentos para a formulação de pesquisas futuras.

A partir de todas estas premissas, este trabalho constitui-se organizado em três capítulos. Compete ao primeiro abordar os conceitos basilares dos processos relativos a leitura, a luz de teóricos como Bartlett (1932), Goodman (1976), Scaramucci (1995), Leffa (1996), Carrell (1998), Eskey (1998), Grabe (1998), Konstant (2003), Kleiman (2013), Koch e Elias (2014), destacando os modelos ascendente, descendente e interativo

de leitura, além de, por fim, discutir acerca das peculiaridades encontradas na leitura em LE e como esta se difere dos processos de leitura de L1.

Ainda ao capítulo primeiro cabe discutir a respeito de estratégias de leitura, abordando-as nos diferentes momentos da leitura, ou seja, antes, durante e depois dessa. Essa segunda parte do capítulo pretende ao mesmo tempo compreender a importância que as estratégias de leitura possuem e demonstrar que essas não são receitas infalíveis das quais os leitores proficientes fazem uso e imediatamente compreendem o que foi lido. Além disso, à luz da perspectiva processual construtivista de como ocorrem os usos das estratégias, embasado em autores como, Ausubel (1963), Goodman (1998), Grabe (1998), Solé (1998), Konstant (2003) e Cavalcante Filho (2011) também serão tecidas algumas considerações acerca das estratégias de leitura em ambientes de ensino formal, pontuando as especialidades e diferenças entre a instrução de leitura em L1 e em LE.

O segundo capítulo deste trabalho se ocupa do percurso metodológico desenvolvido nesta pesquisa, discutindo assim o contexto em que a pesquisa se desenvolve, qual seu tipo e caráter, quais os passos tomados a partir de um plano de ação, a caracterização dos participantes envolvidos e os instrumentos de coleta utilizados para melhor obter as informações necessárias para as análises, de maneira que a principal característica desta pesquisa é sua metodologia de pesquisa ação, que é embasada teoricamente por Thiollent (1985), Nunes e Infante (1996), Winter e Munn-giddings (2001), Hall e Keynes (2005), e Gil (2010).

Por conseguinte, o terceiro e último capítulo é composto pelas análises dos dados coletados das fontes diversas, sendo essas as avaliações escritas da disciplina (avaliação diagnóstica, primeira e segunda avaliações), havendo uma comparação entre essas, a terceira avaliação de cunho pedagógico, considerando que nessa os alunos participantes devem apresentar um plano de uma aula de leitura em língua inglesa como LE.

Serão analisados, no decorrer do terceiro capítulo os diários de campo do pesquisador, o plano de ação de intervenção utilizando um questionário acerca de estratégias de leitura, e, por fim, um relato reflexivo de experiência dos alunos participantes, no formato de uma autoavaliação.

Por fim, o terceiro capítulo deste trabalho será acompanhado de considerações finais devotadas aos comentários acerca dos resultados encontrados na pesquisa e as suas contribuições de ordem pedagógica e na esfera coletiva dos alunos participantes, que trabalharam conjunta e colaborativamente para sua formação profissional e leitora, exercendo sobretudo um papel ativo, crítico e reflexivo em seu processo formativo.

CAPÍTULO 1

LEITURA: MODELOS E ESTRATÉGIAS

Pretende-se, neste primeiro capítulo, fazer uma discussão teórica acerca dos conceitos fundamentais relativos aos processos concernentes à leitura, partindo de uma abordagem cognitiva processual, por essa trazer em seu núcleo o envolvimento de aspectos socioculturais e psicolinguísticos (GOODMAN, 1976), tendo, por conseguinte, a Teoria dos Esquemas Mentais, que foi definida inicialmente por Bartlett (1932) e redefinida e aprimorada por Rumelhart em 1977.

Esse construto teórico possibilita a sustentação para a compreensão de como se dão os fenômenos da leitura e, por conseguinte, dá suporte para a discussão a respeito de como se processa a leitura no cérebro dos leitores. Para nortear esta explanação, desse modo, serão apresentados quatro tópicos centrais.

O primeiro tópico será centrado no primeiro modelo de processamento de leitura a ser definido, em uma perspectiva cognitiva e processual, destacando o conceito de leitura na perspectiva do Modelo Ascendente, além de mencionar suas contribuições mais relevantes, referentes à leitura em alta velocidade e ao reconhecimento automático de palavras e de apontar as suas principais críticas e problemáticas.

O segundo tópico tem como objetivo abordar a literatura subjacente ao Modelo Descendente de leitura e como alguns avanços científicos, como, por exemplo, a formulação da Teoria dos Esquemas e as Teorias Cognitivas relativas à memória humana, modificaram a maneira de se compreender a leitura. Apontando, por fim, críticas feitas por estudiosos da área e a indicação da formulação de um novo modelo que suprisse esses problemas.

O terceiro ponto a ser tratado neste capítulo é o Modelo Interativo de Processamento de leitura, a partir da diferenciação entre os outros modelos anteriores, destacando os pontos convergentes e divergentes, elencando as diferentes visões de como é interpretada a expressão “interativo” nesse modelo, revelando não ter uma única vertente, mostrando-se assim como um modelo multifacetado de compreender o processamento de leitura.

O último ponto observado neste capítulo refere-se à leitura em língua estrangeira e aos processos que a diferenciam da leitura em língua materna, trazendo também

implicações provenientes do Modelo Interativo que contribuem principalmente para o ambiente formal de ensino de leitura em língua estrangeira.

É relevante frisar que, observando as diferentes perspectivas acerca dos processos de leitura, as definições dessa seção serão frequentemente pontuadas em cada um dos tópicos acima descritos, considerando o momento histórico, as principais correntes metodológicas de ensino de línguas e o desenvolvimento dos estudos e teorias de cada um dos modelos de processamento de leitura.

Antes de iniciar as discussões, a pontuação do conceito de leitura utilizado neste trabalho se faz necessária e, seguindo Kleiman (2011, p. 19), a leitura deve ser percebida em toda a sua complexidade e como um processo de interação, pois se isto não ocorrer, o risco de acriticidade e a utilização de pensamentos alheios indiscriminadamente para a avaliação do que se lê e do que se compreende se farão uma atividade corriqueira, retirando a consciência do leitor de que este é participante ativo do processo de leitura.

1.1 Modelo Ascendente de Leitura

A modalidade escrita da língua se faz presente em grande parte do cotidiano da sociedade em que vivemos, logo, a importância da leitura como instrumento de compreensão e formulação de interpretações coerentes é indiscutível para a comunicação entre seus participantes. Portanto, o indivíduo que não tem acesso à leitura prejudica-se pela quantidade de situações sociais e comunicativas que dependem de uma interpretação, se não estritamente proveniente da leitura, sendo esse até mesmo excluído de situações que necessitem exclusivamente da leitura.²

Apesar dos inúmeros problemas referentes à postulação de definições, visto a essência transdisciplinar existente na leitura, Leffa (1996) a relaciona a quatro visões distintas, sendo a primeira definida simplesmente como o ato de ver uma coisa e interpretar outra. Essa primeira definição é problemática principalmente por ser muito generalizante, não considerando, por exemplo, a leitura de signos não linguísticos, como gráficos, imagens e números, em outras palavras, a multimodalidade³.

² Considerando apenas a leitura do verbal

³ Cf. Ribeiro (2016)

As duas outras posições a respeito da leitura têm caráter oposto uma a outra, e a última é uma tentativa de conciliação entre essas duas. Essas três últimas posições, em detrimento da primeira que se fundamenta de forma muito rasa, serão utilizadas para, em linhas gerais, delimitar os três primeiros tópicos desse primeiro capítulo, dando inicialmente uma visão simplificada dos modelos para que possam ser feitas as discussões pertinentes a cada um desses.

As definições antagônicas, segundo Leffa (1996, p.11), definem leitura como “(a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto”. Tais definições trazem numerosas contribuições e influenciam fortemente a maneira de se ver os processos de leitura, sua prática e seu modelo educacional.

A primeira definição será o ponto de partida para iniciarmos as discussões a respeito deste primeiro tópico. Essa postula que o significado sai do texto de maneira integral e se desloca em direção ao leitor e, segundo Koch e Elias (2014, p. 11), dá foco ao texto e à mera decodificação do que o autor do texto quis transmitir, além de deixar claro que “tudo está dito no dito”, ou seja, ao leitor compete apenas extrair algo que já está predeterminado na estrutura textual, não tendo assim o leitor um papel ativo na construção do significado do que é lido.

Tal perspectiva limita o processo de leitura, pois o texto pode ser comparado a uma mina de onde os sentidos serão apenas extraídos pelo leitor (que é, conseqüentemente, comparado a um minerador) que desconsidera ideias outras, como o conhecimento de mundo do leitor ou o seu conhecimento prévio a respeito do assunto tratado no texto. Assim sendo, o leitor-minerador deve enxergar o texto como um produto pronto e acabado, completo e preciso, cabendo a ele apenas escavar o mais fundo do texto possível e extrair o seu significado exato.

Já para o ensino (tradicional), essa concepção de leitura como mera extração de significados trouxe diversas contribuições, mas também problemas, a serem discutidos ainda nesta seção, pois esta pregava que o texto deveria ser lido minuciosamente, como afirma a passagem de Leffa (1996, p.12) quando postula que

A leitura deve ser cuidadosa, com consulta ao dicionário sempre que uma palavra desconhecida for encontrada e anotação da palavra para revisões posteriores e enriquecimento do vocabulário. Frases de compreensão difícil devem ser lidas e relidas até que a compreensão fique clara.

Além disso, a predição de significado de palavras novas deve ser totalmente ignorada, visto que cabe somente ao texto todo o significado passível de interpretação

coerente; e se assume que o texto é um produto exato que não deve ter aproximações ou outros significados possíveis.

Ademais, para a instrução formal, ou seja, para as aulas em instituições regulares, a leitura em modalidade oral era considerada primordial para a compreensão de textos, pois se acreditava que o significado da leitura era extraído do texto de maneira linear e apenas ao término da leitura é que se poderia ser feita a compreensão, logo, a ênfase não era no processo de leitura, mas no produto final dessa⁴.

Para Carrell (1998, p.2), esse modelo ascendente

[...] era visto como um processo de decodificação que reconstrói o significado intencionado pelo autor através do reconhecimento das letras impressas e das palavras, e constrói significado para o texto de unidades textuais menores no ‘fundo’ (letras e palavras) a unidades cada vez maiores no ‘topo’ (frases, orações, conectores intersentenciais).⁵

Por conta dessa concepção, uma nomenclatura muito comum para esse modelo é *bottom-up*, usada principalmente em contextos internacionais, fazendo alusão ao movimento feito pelo significado descrito por Carrell (1998), do fundo do texto (das estruturas menores) em direção ao topo do texto (às estruturas maiores), não havendo assim a possibilidade de ultrapassar as suas fronteiras.

Por sua vez, Scaramucci (1995, p. 12) declara que as nomenclaturas dadas a esse modelo de leitura são diversas, dentre eles “[...] ascendente (*bottom-up*), baseado nos dados (*data-driven*); de fora para dentro (*outside-in*); baseado no texto (*text-based*); processamento da informação (*information processing*); e, finalmente, posição de percepção direta (*direct perception position*)”.

Nessa pesquisa será dada preferência pela utilização da tradução, fazendo uso assim da terminologia Modelo Ascendente, por considerar que esse caracteriza bem o direcionamento do significado de baixo para cima, ou seja, das unidades menores do texto

⁴ Deve-se levar em conta que tal concepção foi fortemente influenciada pelo método que tinha maior destaque na época, o método *audiolingual* de ensino de línguas. Este primava pela fala em detrimento da escrita, e conseqüentemente pela escuta em detrimento da leitura, no qual a oralização de fonema por fonema e de palavra por palavra era considerado como a melhor maneira de se aprender uma língua.

⁵[...] it was viewed primarily as a decoding process of reconstructing the author’s intended meaning via recognizing the printed letters and words, and building up a meaning for a text from the smallest textual units at the ‘bottom’ (letters and words) to larger and larger units at the ‘top’ (phrases, clauses, intersentential linkages). (Tradução nossa)

para as unidades maiores desse, de maneira que ao texto cabe significar e ao leitor cabe apenas extrair o seu significado de forma indutiva e passiva.

Em uma perspectiva educacional, a leitura nesse modelo caracteriza-se como uma decodificação do material textual, que, para Siqueira e Zimmer (2006, p.34), “[...] é a etapa mais básica da aprendizagem de leitura e consiste na capacidade que temos como escritores, leitores ou aprendizes de uma língua para associarmos um sinal gráfico a um nome ou a um som da língua. ”. Contudo, leitura não se resume a isso, pois há o processo de automatização dessa decodificação (posteriormente desenvolvida pelo leitor juntamente ao próprio desenvolvimento de suas estratégias de leitura e com o aprimoramento da sua competência leitora) e o leitor passa a tentar moldar e construir sentidos para o que está lendo em um todo dotado de coerência.

Desse modo, o Modelo Ascendente traz grandes contribuições, como por exemplo, a **automaticidade** e as concepções acerca da **leitura em alta velocidade**. Atualmente, acredita-se que dentro do processamento biológico da leitura, o qual tem início quando os olhos focalizam as palavras na página – seja esta impressa ou digital – e tem seu fim com a codificação da informação encontrada no texto dentro da memória de longo prazo, a rapidez desse processamento tem um papel primordial e esse processo é conhecido como automaticidade (KONSTANT, 2003).

Segundo Eskey (1998, p. 94), “É precisamente essa ‘automaticidade’ que liberta as mentes de leitores fluentes de uma língua para pensar sobre e interpretar o que está sendo lido. ”⁶. A automaticidade também se refere à velocidade com a qual o leitor identifica e reconhece as expressões no texto, não necessariamente fonemas, letras ou palavras, mas conjuntos coerentes de linguagem.

Quanto à leitura em alta velocidade⁷, estudos desenvolvidos por Konstant (2003) apontam inúmeros fatores que contribuem para que a leitura seja um processo veloz, como o estado de humor do leitor (se este está cansado, impaciente, irritado, estressado), a familiaridade com o assunto abordado no texto, as dificuldades com o vocabulário do texto, a urgência para a finalização da leitura, entre outros.

⁶“It is precisely this ‘automaticity’ that frees up the minds of fluent readers of a language to think about and interpret what they are reading.” (Tradução nossa)

⁷ Speed Reading (Tradução nossa)

É importante destacar que leitura em alta velocidade não é simplesmente ler as palavras mais rapidamente, mas adequar a velocidade da leitura ao material lido, e, principalmente, ao propósito a ser alcançado com a leitura. Segundo Konstant (2003), as duas principais razões que contribuem para uma desaceleração da leitura são a distração durante a leitura, e a “leitura feita com os ouvidos e não com os olhos”.

Logo, para satisfazer a primeira condição, e, conseqüentemente, para acelerar a leitura, fazem-se necessárias concentração e atenção, na qual Konstant (2003, p. 54) frisa que “o objetivo é conseguir controlar voluntariamente a atenção para que mesmo em situações onde normalmente haveria dificuldade de concentração, seja possível focar a atenção de maneira consciente e holística”⁸. Ademais, quando se vocaliza ou subvocaliza a leitura, a atenção termina sendo dividida em estímulos visuais e auditivos, trazendo assim dificuldades de concentração para o leitor.

Essa divisão da atenção é provocada pela segunda razão citada, pois a oralização da leitura, não necessariamente a leitura em voz alta, mas a leitura da qual o leitor “ouve” o que está lendo em sua mente, traz uma desaceleração ao processo de leitura. Como revela Konstant (2003, p. 99), a principal razão da leitura ser feita, em média, em uma velocidade de 150 a 250 palavras por minuto é exatamente porque essa é a mesma média de quantidade de palavras da qual a maioria das pessoas tem capacidade de falar por minuto.

Isso acontece devido a um conceito proveniente do senso comum que diz que “Aprendemos que precisamos ouvir as palavras para entender o que lemos ao invés de as entender ao enxergá-las”⁹ (Konstant, 2003, p. 99 e 100), exatamente o que a autora denomina de “leitura feita com os ouvidos e não com os olhos”. Essa desaceleração da leitura também pode ser verificada quando compreendemos que podemos ver vários segmentos de informação ao mesmo tempo, mas não conseguimos falar mais de uma porção de informação coerente por vez.

Finalizando os comentários a respeito da leitura em alta velocidade, três pontos que são determinantes para essa devem ser abordados, a fixação, a visão periférica, e as regressões e progressões. A fixação é o tempo necessário para que os olhos capturem as

⁸“The aim is to be able to control voluntary attention so that even in situations where you would normally find it difficult to concentrate you are able to focus your attention willingly and fully.” (Tradução nossa)

⁹ “You learn that you have to hear the words to understand what you are reading rather than understand them by seeing them.” (Tradução nossa)

informações inseridas em um texto, ou seja, quanto maior for a quantidade de palavras vistas e reconhecidas neste espaço de tempo em que os olhos estão fixos, maior será a velocidade da leitura e, por consequência, maior será a compreensão dessa.

O aguçamento da visão periférica também tem sua parcela de importância na quantidade de informação a ser reconhecida pela visão, criticando fortemente a visão inicialmente difundida de que uma leitura eficiente deve ser feita palavra por palavra mas, ao mesmo tempo, revelando a importância do reconhecimento de palavras tão característico do Modelo Ascendente. Finalmente, as regressões e progressões na leitura referem-se ao ato de voltar ou ir adiante durante a leitura para esclarecimento de partes não compreendidas ou imprecisas.

Contudo, ao mesmo tempo que o Modelo Ascendente traz valiosas contribuições, existem também problemas e lacunas ainda por serem preenchidas. Pois, juntamente a crescente insatisfação com o método *audiolingual*, estudiosos perceberam que

[...] este modelo de decodificação era inadequado como modelo de processamento de leitura porque subestima a contribuição do leitor; falhando em reconhecer que os estudantes utilizam suas expectativas sobre o texto baseando-se no seu conhecimento da língua e como esta funciona.¹⁰ (Carrell, 1998, p. 3)

Portanto, a não consideração do papel do conhecimento prévio por parte do leitor tanto do assunto tratado no texto, quanto das estruturas concernentes a língua em que o texto está escrito, ou ainda, do conhecimento de mundo relativo ao gênero textual ao qual o texto está submetido se mostraram as principais dificuldades e também motivos de críticas do Modelo Ascendente.

Em suma, para o Modelo Ascendente (*bottom-up*), a construção de sentidos está ligada diretamente aos fatores linguísticos encontrados no próprio corpo do texto. Dessa forma, os aspectos linguísticos são encontrados em vários níveis, como fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos; cada um com suas peculiaridades, e esses devem ser o guia preciso para que o indivíduo compreenda o texto, não cabendo ao leitor extrapolar o que está dito no texto e nem fazer uso de seus conhecimentos prévios a respeito do que vai ser lido.

¹⁰ [...] the decoding model was inadequate as a model of the reading process because it underestimated the contribution of the reader; it failed to recognize that students utilize their expectations about the text based on their knowledge of language and how it works. (Tradução nossa)

1.2 Modelo Descendente de Leitura

A terceira concepção acerca dos processos de leitura apresentada por Leffa (1996, p. 13), postula que “Ler é atribuir significado”. Tal concepção é o que essa segunda seção abordará principalmente, o Modelo Descendente de leitura (*Top-down*). Dessa forma, quando o leitor passa a atribuir significado ao texto, tem-se início a consideração deste como parte integrante do ato de leitura o conhecimento de mundo do leitor; e o foco passa agora a ser o leitor e como esse designa sentidos ao que está lendo.

Segundo Kato (1999), essa é uma abordagem não linear e dedutiva de leitura, na qual os processos de predição do que se está lendo, no exato momento da leitura, são o que dá suporte ao leitor para a sua compreensão, extrapolando o que está registrado no corpo do texto e atribuindo a esse os significados que o leitor acredita ter, a partir de suas hipóteses criadas. Ademais, Carrell (1998, p. 2) afirma que

[...] o leitor reconstrói significado da linguagem escrita usando sistemas grafofônicos, sintáticos, e semânticos da língua, mas ele ou ela meramente usa dicas destes três níveis da linguagem para predizer significado, e, mais importante, confirmar essas predições relacionando-as a suas experiências passadas e ao seu conhecimento da língua.¹¹

Sendo assim, dentro desta perspectiva, o leitor deve fazer adivinhações constantes para suprir a necessidade de interpretação do que há na estrutura do texto, como por exemplo, uma palavra que o leitor desconheça. Em outras palavras, quanto melhor o leitor conseguir fazer predições corretas acerca do texto, menor dependência esse terá do texto e de suas confirmações durante o seu processo de leitura.

Scaramucci (1995, p. 14), no tocante a nomenclaturas, diz que esse modelo é conhecido como: “psicolinguístico e descendente (*top-down*), de dentro para fora (*inside-out*); guiado pelo conceito (*conceptually driven*); baseado no leitor (*reader-based*); guiado pelo *schema* (*schema-driven*); baseado na predição (*prediction-based*); análise

¹¹ [...] the reader reconstructs meaning from written language by using the graphofonic, syntactic, and semantic systems of the language, but he or she merely uses cues from these three levels of language to predict meaning, and, most important, confirms those predictions by relating them to his or her past experiences and knowledge of the language. (Tradução nossa)

pela síntese (*analysis by synthesis*); e, finalmente, posição de teste de hipótese (*hypothesis-testing position*).”.

Para essa pesquisa, será utilizada a terminologia Modelo Descendente, por considerar a representatividade do direcionamento do significado de cima para baixo descrito pela nomenclatura, ou seja, do leitor para o texto, de maneira que ao texto cabe trazer os aspectos linguísticos da mensagem repassada pelo autor, e, ao leitor cabe atribuir significado de forma dedutiva, isso é, através de predições e testagens constantes, tanto na pré-leitura, durante a leitura e mesmo após a leitura.

Para denominar esse modelo de leitura, foi também fortemente utilizado o termo cunhado por Goodman (1976), que caracterizou a leitura como um “*jogo de adivinhações*”¹², pois nesse, a atribuição de significado tem seu embasamento nas predições constantes e nas adivinhações acerca do que se está lendo, tendo como suporte principal o conhecimento de mundo e as experiências prévias vividas pelo leitor. Logo, para esse modelo, a leitura passa a ser guiada pelo componente cognitivo do leitor, ou seja, seus *schemata*¹³ mentais.

A Teoria dos Esquemas, como é conhecida hoje, tem Bartlett (1932) como o primeiro psicólogo a usar o termo, e Rumelhart (1994) como o principal cientista que a desenvolveu, de maneira que esta postula, atualmente, que esquemas são pacotes de informações em sistemas estruturados localizados dentro da mente humana, ou ainda, segundo Anderson e Pearson (1998, p. 42), “Um esquema é uma estrutura abstrata de conhecimento.”¹⁴.

Esses esquemas, segundo Kato (1999), se ligam a subesquemas que se relacionam de maneira que são sucessivamente ativados, e esse acionamento pode fazer com que o leitor consiga fazer predições de muitas coisas do que o texto vai tratar, além da adivinhação do que está implícito nas entrelinhas, ultrapassando assim os limites do texto e do dito, indo em direção ao não dito e ao suposto e pressuposto pelo leitor, que pode fazer tais inferências de maneira diferente a de outro leitor, a do próprio escritor do texto e até de si mesmo em diferentes espaços de tempo.

¹² No original: “*guessing game*”

¹³ *Schemata* é o plural de *schema*, nomenclatura já consagrada na área, podendo ser traduzida como esquemas mentais. Cf. Rumelhart, 1994

¹⁴ “A schema is an abstract knowledge structure.” (Tradução nossa)

Dessa maneira, um esquema é estruturado de maneira que possa haver uma interligação entre os subesquemas e esses possam se comunicar, havendo assim o choque entre o conhecimento novo e o conhecimento já armazenado na memória, o que culmina na testagem e, posteriormente, na produção de novo conhecimento dentro da memória do leitor (ANDERSON E PEARSON, 1998).

Assim sendo, Leffa (1996, p. 14) afirma que, no Modelo Descendente, “O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.”, trazendo assim à tona o conhecimento previamente estabelecido e partilhado pelo leitor.

Isso posto, as consequências trazidas desse modelo para o ensino de leitura também são muitas, visto que há um incentivo à leitura tanto rápida quanto lenta, não importando se há a compreensão na íntegra de todo o conteúdo do texto. A procura no dicionário por palavras desconhecidas é quase que ignorada e a previsão do que essas palavras significam a partir do contexto em que estão inseridas e do conhecimento de mundo do leitor são fundamentais, pois, ao encontrar uma passagem de mais difícil entendimento, o leitor é incentivado a ler adiante para compreender e não necessariamente a ler o trecho novamente.

A leitura em voz alta passa a ser vista de modo qualitativo e os erros de pronúncia são vistos apenas como desvios, mas esses não são interpretados como prejudiciais à compreensão ou à competência leitora do indivíduo, que é avaliada não mais pelo produto final da leitura, mas pelo conjunto de fatores formados a partir do processo que envolve a leitura.

A leitura passa também a ser interpretada como um procedimento não linear no qual o significado não é produzido na leitura de palavra por palavra, mas do todo coerente através de adivinhações e levantamento de hipóteses, das quais cabe ao leitor proficiente confirmar ou refutar essas no decorrer do ato da leitura.

Ainda no decorrer da leitura, após a confirmação ou não das previsões constantemente feitas, outras previsões novas devem ser feitas e esse processo se faz de maneira constante e inconsciente na mente do leitor, fazendo com que esse (re)ative novos esquemas mentais para cada previsão e também que esse elabore hipóteses acerca do que está lendo.

Visto o que foi exposto, sabe-se que os esquemas mentais estão intrinsecamente ligados à memória humana e essa tem suas limitações. A memória é dividida em três, a de curto, médio e longo prazo, sendo que Konstant (2003, p. 71) destaca aquilo por que

cada parte é responsável. A de curto prazo é a memória que retém informação por alguns segundos, e sem ela não haveria nenhum registro das informações adquiridas rapidamente, ou seja, através da visão, do olfato, tato, paladar ou audição, pois os órgãos dos sentidos são ativados instantaneamente, de forma que o conhecimento recebido através dos estímulos nervosos não tem necessidade de permanência na memória por um longo espaço de tempo, a menos que se fixe a atenção, e, que, metacognitivamente, torne-se a sensação em uma lembrança, que, por sua vez, será armazenada não mais na memória de curto prazo, mas na memória de longo prazo.

Por seu turno, a memória de médio prazo consegue reter informações por algumas horas, e tem as informações importantes armazenadas somente pelo tempo necessário. As informações referentes a esta são descartadas tão logo não sejam mais necessárias, como por exemplo, o nome de uma pessoa conhecida há pouco tempo, e que não será mais vista, ou não terá nenhuma relevância posterior.

Finalmente, a memória de longo prazo é para Konstant (2003, p.71) “o objetivo da maioria das leituras”¹⁵, pois é essa que será responsável pelo armazenamento e pela revisão e aplicação do que é lido e, mais importante, pela leitura crítica, visto que a ativação de esquemas mentais possibilita a criticidade do leitor ao comparar conhecimento já armazenado com conhecimento novo.

Em resumo, durante a leitura, a memória de curto prazo retém informação por tempo suficiente para que o leitor seja capaz de ter uma noção geral do que está lendo, a memória de médio prazo retém informações acerca de um capítulo e a de longo prazo é a memória responsável por fazer o leitor lembrar de informações suficientes para que o livro inteiro faça sentido. É importante dizer que esta subdivisão em três memórias não as faz trabalhar de forma separada ou descontínua, pois é precisamente a associação de informações entre as três que dá suporte às confirmações ou refutações das previsões do que se está lendo (KONSTANT, 2003).

É pertinente dizer que, apesar de a memória de longo prazo ter uma capacidade de armazenamento enorme, essa não é infinita, e há na literatura uma hipótese conhecida como Hipótese da Economia Cognitiva, que relata que, já que a memória de longo prazo não dá conta de armazenar todas as informações a que somos expostos, esta faz representações. Anderson e Pearson (1998, p. 50) exemplificam dizendo que

¹⁵“This is the aim for most reading” (Tradução nossa) Nota: Este “this” refere-se no texto original a “long-term memory”

provavelmente ninguém nunca viu um canário por um ovo, mas todos nós temos representações mentais de que tal fato ocorre na natureza; entretanto, uma criança que não foi exposta ao tipo de conhecimento que aves põe ovos e que o canário é uma ave e, por consequência, também deve por ovos, provavelmente não fará este tipo de associação, pois, a criança ainda não deve ter esquemas mentais estabelecidos sobre esse tema.

Outro avanço alcançado com o Modelo Descendente diz respeito ao foco das teorias relativas à leitura, que tinha inicialmente como figura principal o texto, e atualmente, apesar desse ainda ser reconhecido como importante, não é mais o foco, mas uma parte integrante do processo de leitura, bem como o próprio leitor e o seu conhecimento prévio. Esse modelo de leitura foi, de certa forma, responsável pela descentralização do texto e pela inclusão, mesmo que na posição central (talvez o seu principal motivo de críticas), do leitor, que tinha o papel de prever as informações do texto através de sua perspectiva, ou seja, de suas experiências com o mundo ao seu redor, e também com o próprio texto.

O Modelo Descendente tem a figura de Goodman (1976) como o seu principal expoente, com a célebre expressão de que leitura é um jogo de adivinhações psicolinguístico, no qual o leitor reconstrói a mensagem codificada pelo escritor através de previsões e adivinhações. Assim sendo, Carrell e Eisterhold (1998, p. 74) descrevem a visão de Goodman de que o leitor é mais independente do texto do que o contrário

Goodman vê o ato de construção de significado como sendo um processo de exemplificações contínuo e cíclico proveniente do texto, das previsões, da testagem e das confirmações ou revisões destas previsões, e mais exemplificações. Neste modelo, o leitor não precisa (e o leitor eficiente *não o faz*) usar todas as pistas textuais. Quanto mais o leitor consegue fazer previsões corretas, menos confirmações através do texto são necessárias.¹⁶

Por sua vez, Coady (1979) sugere que, a partir das previsões, há a ativação do conhecimento prévio do leitor e que esse pode ser responsável pela compensação de certas deficiências sintáticas e semânticas. Em outras palavras, é possível depreendermos que, ao ler um texto, o leitor pode se deparar com expressões desconhecidas ou mesmo com construções sintáticas diferentes do seu esquema mental, o que trará dificuldades à sua

¹⁶ Goodman views this act of the construction of meaning as being an ongoing, cyclical process of sampling from the input text, predicting, testing and confirming or revising those predictions, and sampling further. In this model, the reader need not (and the efficient reader *does not*) use all of the textual cues. The better the reader is able to make correct predictions, the less confirming via the text is necessary. (Tradução nossa, grifo do autor)

leitura, contudo, as previsões poderão funcionar como artifício compensatório da dificuldade de compreensão. Esse processo acontece em língua materna, mas tem grande frequência e importância nos processos de leitura em língua estrangeira.

Entretanto, o Modelo Descendente também apresenta falhas, como constata Leffa (1996), pois o mesmo apresenta um paradoxo proveniente da quantidade de informações contidas em um texto e do conhecimento do leitor a respeito do assunto tratado. Pois, se o texto trazer informações a mais do que o leitor precisa, pode ser caracterizado como redundante, portanto, ler com eficiência nesse caso é saber lidar com a redundância de maneira a confirmar ou refutar as hipóteses levantadas. Por outro lado, se o texto trazer pouca quantidade de informação, haverá lacunas, e cabe ao leitor saber preencher as lacunas deixadas pelo autor de modo adequado em cima das suas experiências e do seu conhecimento prévio do conteúdo tratado.

Contudo, se o texto for um texto opaco, isto é, um texto que não dê margem para a formulação de previsões por parte do leitor por ser muito vago, as lacunas deixadas pelo autor (levando em consideração que este recurso pode às vezes ser usado como efeito estilístico) são demasiadamente grandes, a ponto de trazer diversas interpretações, chegando, por vezes, a ser diferentes da intencionada pelo próprio autor inicialmente no processo de produção textual.

Além disso, o Modelo Descendente também apresenta limitações no que se refere à retirada de ênfase da dimensão decodificadora do processo de leitura, pois, ao direcionar o foco às habilidades superiores como predição e uso de conhecimento prévio, esse deixa de lado as habilidades básicas de decodificação do texto lido, como reconhecimento de palavras e identificação de formas gramaticais. Assim, para Eskey (1998, p. 93)

O modelo promovido [descendente] é um modelo preciso para os leitores habilidosos e fluentes, para os quais a percepção e a decodificação se tornaram automáticas, mas para o leitor menos proficiente ou ainda em desenvolvimento – como a maioria dos leitores em segunda língua – este modelo não fornece uma visão precisa dos problemas que estes leitores devem superar.¹⁷

Considerando as numerosas críticas e limitações do Modelo Descendente, surge então um novo modelo teórico, na tentativa de descrever o processamento da leitura, e

¹⁷ The model they promote is an accurate model of the skillful, fluent reader, for whom perception and decoding have become automatic, but for the less proficient, developing reader – like most second language readers – this model does not provide a true picture of the problems such readers must surmount. (Tradução nossa)

fazendo uma tentativa de conciliação entre os dois modelos já discutidos (Ascendente e Descendente), de forma a reunir os seus avanços e as suas descobertas para incluir os diversos contextos vislumbrados na leitura humana, como a leitura em língua estrangeira ou a inicialização do letramento de crianças. Esse novo modelo será o foco central das discussões da próxima seção desse capítulo teórico.

1.3 Modelo Interativo de leitura

Tendo em vista todo o exposto até o momento, é possível notar que ambos os modelos, Ascendente (*bottom-up*) e Descendente (*top-down*), apresentam valiosas contribuições, mas também numerosas falhas. Então, por esse motivo, se tentou fazer a conciliação das duas abordagens de maneira a desenvolver uma integração do melhor das contribuições de cada modelo.

Por conseguinte, nesse modelo conciliatório, temos que, para compreender a leitura, deve-se considerar o papel do leitor como indivíduo, o papel do texto como forma de expressão de alguém (escritor) e finalmente a interação entre os dois, sem que haja a polarização no texto ou no leitor, fato que ocorria com evidência nos modelos ascendente e descendente, respectivamente (KATO, 1999).

Como constata Leffa (1996, p. 17), “a complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus pólos, com exclusão do outro”, então, a necessidade de integração entre os modelos se mostra evidente, e nela o processo de leitura é enxergado como cognitivo e perceptivo ao mesmo tempo, ou seja, é na relação entre as palavras do autor com a mente do leitor, que ocorre um diálogo para negociação de sentidos (Scaramucci, 1995).

Ademais, o Modelo Interativo reconhece a bidirecionalidade do movimento de construção de significados, assumindo que o referido vai do texto para o leitor, e do leitor para o texto. Portanto, segundo Conto (2006, p. 35), há uma integração entre os vários níveis linguísticos e o processo de leitura, entendendo desta maneira, que “os leitores compensam as deficiências em um nível (como o reconhecimento de palavras) através de conhecimentos construídos a partir de outros níveis - como o conhecimento do contexto, por exemplo, que se dá no nível pragmático da linguagem”, ou seja, o equilíbrio entre os usos dos modelos ascendente e descendente resultam no Modelo Interativo.

Para Scaramucci (1995), a maior contribuição do Modelo Interativo é apontar a ênfase para o leitor como construtor de significados, além de não trazer uma posição

unilateral imposta pelos modelos Ascendente e Descendente, pois, ao enfatizar um componente, o restante perde a relevância e passa a ser ignorado. Em consonância, Kato (1999) categoriza os tipos de leitores de acordo com cada um dos modelos já comentados; eles são o leitor analisador, o leitor construtor e o leitor analisador-construtor.

O leitor analisador é aquele, segundo Kato (1999), idealizado pelo Modelo Ascendente, pois esse tem o papel de analisar cuidadosamente o *input*¹⁸ visual encontrado no texto, ou seja, apenas reconhecer as expressões empregadas pelo autor, além de sintetizar o significado através da combinação e da decodificação do aglomerado de palavras.

Por outro lado, o leitor idealizado pelo Modelo Descendente é o construtor, que pode ser caracterizado como aquele que se apoia principalmente nos seus conhecimentos de mundo e experiências prévias à leitura, e conta com o seu poder inferencial e com a sua capacidade de fazer predições acerca do que o texto vai dizer, utilizando os dados coletados na leitura para confirmar ou refutar suas hipóteses criadas a partir das predições, que por sua vez são provenientes de suas experiências passadas e de seu conhecimento prévio.

Já para o Modelo Interativo, essas duas abordagens antagônicas parecem ter coerência quando unificadas, e o leitor analisador-construtor aceita que a leitura tem duas vertentes e que os Modelos Ascendente e Descendente podem e devem se complementar para a realização de uma leitura eficiente.

Segundo Koch e Elias (2014), essa complementação deve vir justamente no momento de contato entre o leitor e o texto, pois sabe-se que leitura é um processo complexo e que não basta para a compreensão somente o conhecimento do código linguístico (foco do modelo ascendente) ou o conhecimento do mundo (foco do modelo descendente), mas a interação entre estes dois componentes. Assim sendo, o mesmo texto pode trazer diferentes significados para diferentes leitores ou até mesmo para o mesmo leitor em espaços diferentes de tempo (SCARAMUCCI, 1995).

Todos os três modelos apresentados culminam por conceber a leitura como um processo cognitivo e, como tal, esse processo tem suas bases na linguagem escrita, na compreensão, na memória, na inferência e no pensamento (Kleiman, 2013, p. 31). Esse conhecimento psicológico é importante, porque, para compreendermos a representação

¹⁸ *Input* pode ser traduzido como insumo, e refere-se ao que é apresentado ao leitor, ou seja, o componente linguístico contido no texto, ou o dito.

do mundo, que está contida em um texto, temos que ter a nossa própria representação mental de mundo.

Com a consciência da relevância de tal componente psicológico, abre-se espaço para a discussão sobre a Teoria dos Esquemas Mentais, na qual, segundo Carrell (1998, p. 4), “[...] a pesquisa acerca da teoria dos esquemas tentou deixar claro que uma leitura eficaz e eficiente – seja em primeira ou em segunda língua – demanda *ambas* estratégias ascendente e descendente operando *interativamente*.”¹⁹, desvelando assim a contribuição da teoria dos esquemas mentais nos modelos de processamento de leitura.

A teoria que contempla os esquemas encontrados na mente humana tem grande relevância aos estudos de leitura porque engloba tanto as funções inferiores, isto é, o reconhecimento e a decodificação de palavras, quanto as funções superiores, que tratam de interpretação semântica do texto através da memória e das inferências (Just e Carpenter, 1980, p. 331). Cabe à teoria dos esquemas, portanto, demonstrar como a unificação destas funções consegue produzir um todo coerente na mente humana através do acionamento de esquemas mentais.

À luz da teoria e, segundo Leffa (1996, p.35), esquemas são

[...] estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo. Na interação com o meio, o indivíduo vai percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns com outras. [...] Os elementos que formam um esquema são conhecidos como variáveis. Essas variáveis se caracterizam justamente pela possibilidade de variação entre um acontecimento e outro.

A interação que ocorre entre os esquemas e o texto é imprescindível para a sua compreensão, visto que o acionamento destes aciona também, automaticamente, subesquemas que detalham o que o texto pode trazer de conteúdo, orientando assim as inferências. Além disso, nada pode ser acrescentado à memória, pois, segundo a teoria dos esquemas (Rumelhart, 1994), a informação nova só pode ser incorporada a um esquema já existente, pois a mente de um ser humano maduro não tem espaços vazios a serem preenchidos, como a memória de um computador, por exemplo.

Entretanto, para a compreensão inicial do que se lê, o leitor parte da decodificação do código escrito da língua, logo, saberes de ordem grafofonológica, grafomorfológica, morfossintaxe, semântica e pragmática são relevantes e necessários (Giraldello, 2016). E,

¹⁹ “[...] schema theory research has attempted to make clear, efficient and effective reading – be it in first or second language – requires *both* top-down and bottom-up strategies operating *interactively*. (Tradução nossa, grifo do original)

para se alcançar a decodificação do código linguístico é necessário o reconhecimento de palavras e a atenção ao ato de ler²⁰.

Por outro lado, o efeito contrário, o da não compreensão de um texto, ocorre basicamente pela falha na ativação do esquema mental adequado, por diversos motivos, como explicam Carrell e Eisterhold (1998, p. 80):

Esta falha na ativação de um esquema apropriado pode ser tanto por conta do autor não ter fornecido pistas suficientes no texto para que o leitor utilize efetivamente um modo de processamento ascendente para ativar esquemas que o leitor já possui, ou pode ser por conta do fato de o leitor não possuir um esquema apropriado previsto pelo autor, e, deste modo, não conseguir compreender. Em ambas as situações, há uma incompatibilidade entre o que o escritor prevê que o leitor seja realmente capaz de fazer. O ponto é que os esquemas apropriados devem existir e devem ser ativados durante o processamento do texto.²¹

É relevante frisar que as razões para a não compreensão da leitura podem também ser exemplificadas em uma leitura que venha a requerer do leitor conhecimentos especializados acerca de algo, como uma pessoa qualquer lendo a respeito de física quântica, ou quanto a contextos culturais específicos, como um leitor ocidental que lê um romance oriental, que apresenta costumes completamente diferentes. Por fim, esses esquemas devem ser maduros o suficiente, pois uma criança que lê uma obra literária de alta complexidade lexical terá muita dificuldade na leitura, por não ter esquemas mentais suficientemente preparados para desempenhar a tarefa (SMITH, 2011).

Ainda sobre esquemas, esses podem ser divididos em duas categorias: os **esquemas formais** e os **esquemas de conteúdo**, os quais, seguindo a classificação de Carrell (1983), são respectivamente relativos ao conhecimento prévio das estruturas organizacionais (formais e retóricas) dos diversos tipos de texto e o conhecimento acerca do assunto abordado no texto (conteúdo tratado).

Em outras palavras, em nosso repertório mental, temos dois tipos de esquemas mentais, sendo que um deles – o formal – é responsável pelo entendimento que temos a

²⁰ Cf. Rumelhart e McClelland (1981)

²¹ The failure to activate an appropriate schema may either be due to the writer's not having provided sufficient clues in the text for the reader to effectively utilize a bottom-up processing mode to activate schemata the reader may already possess, or it may be due to the fact that the reader does not possess the appropriate schema anticipated by the author and thus fails to comprehend. In both instances there is a mismatch between what the writer anticipates the reader can do to extract meaning from the text and what the reader is actually able to do. The point is that the appropriate schemata must exist and must be activated during text processing. (Tradução nossa)

respeito do formato organizacional daquilo que lemos, por exemplo, um gênero textual qualquer (como uma carta, por exemplo) é facilmente identificado por qualquer indivíduo letrado. O outro tipo de esquema mental – de conteúdo – é relativo à gama de assuntos possíveis de serem abordados em um texto, entretanto, esse conhecimento prévio é armazenado na memória de longo prazo, que não é perfeita e, por consequente, tem suas limitações.

A interação entre os mencionados dois tipos de esquemas mentais é tão importante para a leitura quanto a interação entre as contribuições provenientes dos modelos ascendente e descendente. Segundo Carrell e Eisterhold (1998, p. 77), os modelos devem ocorrer simultaneamente em todos os níveis, pois

Os dados que precisam *instanciar*, ou preencher, os esquemas tornam-se disponíveis através do processamento ascendente; o processamento descendente facilita sua assimilação se estas forem previstas pelas expectativas conceituais do ouvinte/leitor. O processamento ascendente garante que o ouvinte/leitor será sensível para a informação nova ou que não caiba nas hipóteses em andamento sobre o conteúdo ou sobre a estrutura do texto; o processamento descendente ajuda ouvintes/leitores a resolver ambiguidades ou selecionar entre as interpretações alternativas possíveis dos dados por vir.²²

Desse modo, muito do sentido do texto não se encontra propriamente no que é dito explicitamente no texto, mas nos esquemas mentais ativados pelo leitor durante a leitura, ou seja, o conhecimento prévio desse é que ativará instantaneamente um esquema determinado, a fim de provocar previsões a respeito do texto, criando hipóteses a serem confirmadas ou negadas. Contudo, tais previsões e o conhecimento prévio não serão capazes de ativar nenhum esquema mental se houver pouca ou nenhuma decodificação do que há no texto. Ou seja, a partir da interação dos dois modelos é que se chega a compreensão do que se é lido.

Portanto, a leitura como um processo interativo, na visão de Grabe (1998, p. 56) é um processo de combinação de informações textuais e as informações trazidas pelo leitor ao texto. Em suas palavras,

²² The data that are needed to *instantiate*, or fill out, the schemata become available through bottom-up processing; top-down processing facilitates their assimilation if they are anticipated by or consistent with the listener/reader's conceptual expectations. Bottom-up processing ensures that the listeners/readers will be sensitive to information that is novel or that does not fit their ongoing hypotheses about the content or structure of the text; top-down processing helps the listeners/readers to resolve ambiguities or to select between alternative possible interpretations of the incoming data. (Tradução nossa, grifo dos autores)

Nesta perspectiva [interativa], leitura não é simplesmente extrair informação do texto. Ou, é a ativação de uma gama de conhecimento que dentro da mente do leitor que este usa, e que, em seu turno, pode ser refinado e ampliado por novas informações complementadas pelo texto. Ler é, portanto, visto como um tipo de diálogo entre o leitor e o texto.²³ (GRABE, 1998, p. 56)

Visto isso, um bom leitor é aquele que é tanto bom em decodificar o material escrito quanto em interpretar bem o texto, ou seja, aquele que tem suas habilidades de reconhecimento automático de palavras e que tem boa sensibilidade para fazer ativações mentais (previsões) pertinentes. O conjunto desses dois fatores resulta no desenvolvimento das habilidades de leitura do indivíduo (ESKEY, 1998, p. 94).

Contudo, não se deve reduzir o Modelo Interativo a um só modelo pronto e acabado. Ele tem várias vertentes e Grabe (1998) faz um apanhado geral e destaca os cinco modelos que tem em seu cerne as características principais da bidirecionalidade do movimento texto/leitor, mas que têm suas diferenças entre si, principalmente pontuadas por uma inclinação dos autores para enfatizar uma certa supremacia do movimento ascendente ou descendente dentro do próprio modelo interativo.

O primeiro modelo elencado por Grabe (1998) é o modelo interativo-ativação²⁴, que tem sua base teórica nas pesquisas desenvolvidas acerca do reconhecimento de palavras. Esse modelo tem seu alicerce proposto no trabalho de McClelland e Rumelhart (1981), e, nas palavras de Grabe (1998, p. 60), em linhas gerais, defende que “[...] a automaticidade nesse processo permite que nos concentremos na compreensão e não na seleção ativa ou predição de palavras.”²⁵. Portanto, pode-se verificar nesse modelo interativo-ativação uma inclinação pela supremacia do modelo ascendente em detrimento do descendente.

O segundo modelo é o de Stanovich (1980) que também é basicamente suportado pelos processos de reconhecimento de palavras. Esse é o modelo interativo-compensatório²⁶, que tem como premissa o uso de estratégias de leitura (tópico central

²³ In this view, the reading process is not simply a matter of extracting information from the text. Rather, it is one in which the reading activates a range of knowledge in the reader's mind that he or she uses, and that, in turn, may be refined and extended by the new information supplied by the text. Reading is thus viewed as a kind of dialogue between the reader and the text. (Tradução nossa)

²⁴ No original: interactive-activation model

²⁵ “[...] the automaticity of this processing allows us to concentrate on comprehension rather than on active selection or prediction of words.” (Tradução nossa)

²⁶ No original: interactive-compensatory model

do próximo capítulo) que compensem a fraqueza do processo como um todo por parte do leitor, isto é, um bom leitor seria aquele que tem um vasto repertório de estratégias – de diversas ordens – e que as utiliza a fim de compensar as dificuldades encontradas no texto. Portanto, esse modelo, apesar de ter uma faceta interativa, tem em seu alicerce um caráter ascendente, por dar ênfase ao processo de reconhecimento de palavras.

A terceira face do modelo interativo é de autoria de Taylor e Taylor (1983), conhecido como modelo de cooperação bilateral²⁷. O modelo em pauta traz contribuições tanto dos dois modelos anteriores de Stanovich (1980) e de McClelland e Rumelhart (1981), acrescentando traços de pesquisa neurolinguística. O modelo de cooperação bilateral faz um paralelo entre o processamento rápido e lento da leitura, revelando que o leitor utiliza esses dois recursos para suprir as dificuldades impostas pelo texto ou pela atividade proposta, sendo o primeiro rápido e global para identificação de informações similares e padrões familiares, e o segundo lento e analítico que ordena ou classifica as informações encontradas na tentativa de fazer diferenciações. Tal modelo dá maior importância ao processo descendente da leitura, mesmo sendo de caráter interativo, ou seja, considerando também a relevância do processo ascendente.

Por sua vez, o quarto modelo destacado na pesquisa de Grabe (1998, p. 62) é de autoria de LaBerge e Samuel, que em 1977 lançaram um modelo inicialmente postulado em uma abordagem ascendente, mas que, a partir de pesquisas de caráter cognitivo, trouxe contribuições com o modelo automático de processamento²⁸. O referido revela acreditar que leitores fluentes têm a capacidade de reconhecer a maioria das palavras lidas automaticamente e que este processo dá margem para a liberação de espaço cognitivo para que o leitor possa elaborar o significado durante o processo de leitura, o que deixa transparecer assim, uma inclinação maior ao modelo ascendente, apesar de não desconsiderar a importância do caráter descendente do processo.

Por fim, o último modelo destacado por Grabe (1998) é o modelo de eficiência verbal²⁹ desenvolvido por Perfetti (1985). Esse modelo não dá credibilidade à simultaneidade do processo de pensamento e inferência geral em um texto através de estratégias, mas acredita que o cerne da leitura é determinado em três pilares, o acesso ao

²⁷ No original: bilateral cooperation model

²⁸ No original: automatic-processing model

²⁹ No original: verbal efficiency model

léxico, a integração de proposições e a construção do modelo textual. Assim sendo, a inclinação maior deste modelo recai sobre uma perspectiva descendente, pois os três pilares conectam-se de maneira a priorizar a utilização de estratégias de leitura que faz uso de processos cognitivos do leitor.

Desta forma, Grabe (1998, p. 63) finaliza seu trajeto a respeito das facetas do modelo interativo afirmando a adaptação maior do segundo e do quinto modelos, respectivamente desenvolvidos por Stanovich e Perfetti, ao processo de leitura em segunda língua. Em suma, os cinco modelos dentro do modelo interativo trazem valiosas contribuições e avanços para as literaturas tanto da área linguística quanto da área psicológica de maneira que não esgotaram possibilidades alternativas de modelos, em outros termos, nenhum nega radicalmente o outro, e esses têm seus pontos de convergências e divergências, principalmente no que se refere ao componente principal responsável pela compreensão de textos.

A posição assumida neste trabalho, dentre as comentadas por Grabe (1998), é o modelo interativo de Stanovich (1980) que se embasa primordialmente no uso de estratégias de leitura diversas de modo que estas possam suprir as necessidades encontradas pelos leitores que compreendam o que leram de acordo com o uso adequado de estratégias, compensando assim as suas limitações.

Após comentar as principais características que definem o Modelos Interativo e elencar as principais perspectivas que norteiam as diferentes concepções de leitura dentro do próprio modelo e também explanar sobre como se dá o processo de leitura na mente dos seres humanos, em uma perspectiva cognitiva, através da Teoria dos Esquemas, o foco da próxima sessão será discutir acerca de como se dá a leitura em Língua Estrangeira e as diferenças entre esta e a leitura em língua materna.

1.4 Implicações acerca da Leitura em Língua Estrangeira

É inegável a importância de se conhecer uma língua estrangeira no mundo em que vivemos atualmente, visto a numerosa quantidade de oportunidades atreladas a esta aquisição. É também fato que o exercício da leitura é um caminho para o conhecimento, pois é principalmente através da leitura que se tem acesso a instrução, seja esta formal ou informal. A partir disto, a leitura em língua estrangeira (LE) tem seu destaque principalmente no ambiente acadêmico, que tem a necessidade intrínseca de difusão de

conhecimento, e assim sendo, muitas vezes recorre-se à língua inglesa para a escrita dos trabalhos acadêmicos.

A frequente escrita de difusão científica em língua inglesa tem forçado pesquisadores de todo o mundo a ler em LE, por diversos motivos, como dificuldade de traduções que se aproximem da proposta do texto, por indisponibilidade de traduções em todas as línguas, entre outros. Inclusive, faz-se necessária, por exigência dos órgãos de pesquisa, a certificação de algum teste de proficiência em LE para o ingresso em programas de pós-graduação, por exemplo, fato que ratifica a importância desta leitura na academia.

Visto isso, ainda é bastante questionado como ocorre o processo da leitura em LE no cérebro das pessoas e se este processo se assemelharia à leitura em L1. Para fazer tal comparação, em uma perspectiva cognitiva processual, a Teoria dos Esquemas Mentais faz-se novamente indispensável, apontando que os esquemas acionados no cérebro em L1 determinam como o leitor lê determinada passagem, aplicando seu conhecimento de mundo para formular previsões a respeito do que está lendo, entretanto, em contrapartida, a leitura em LE se faz baseada na ativação dos esquemas mentais e no plano cultural pertencente a L1 (RUMELHART, 1994; SMITH, 2011).

Em suma, é notável como a interpretação de um leitor em LE vai depender, além do seu nível de proficiência, da ativação de sua estrutura mental referente ao que este tem culturalmente estabelecido nos seus esquemas da L1. Dessa forma, a relação entre cultura e língua se faz imprescindível para a produção de significados de um texto. É muito comum observarmos textos que retratam peculiaridades específicas de uma cultura e que quando lidos por um indivíduo de uma cultura outra (que faz assim leitura em LE) deixam de fazer sentido, pois este leitor não tem esquemas mentais referentes a esta situação em seu repertório mental para associar o que está lendo à sua realidade e às suas experiências de mundo.

Assim sendo, faz-se necessária uma definição do que é leitura e suas diferenças em L1 e/ou em LE. Compreendendo que as teorias acerca da leitura se desenvolveram ao passo em que se desenvolveu a literatura psicolinguística da teoria dos esquemas, Goodman (1998, p.12) revela que

Leitura é um processo receptivo de linguagem. É um processo psicolinguístico que se inicia com uma representação na superfície linguística codificada por um escritor e termina com o significado que o leitor constrói. Existe, portanto, uma interação essencial entre linguagem e pensamento durante a leitura. O

escritor codifica o pensamento como linguagem e o leitor decodifica linguagem para pensamento.³⁰

Visto isso, mesmo em uma visão descendente do processo de leitura, já se acreditava que um leitor proficiente deve saber balancear os esquemas mentais de sua língua, cultura, além de conhecimento prévio sobre o assunto com as diversas possibilidades encontradas na cultura do outro que estarão disponíveis no texto. Assim sendo, cabe à educação formal de LE mostrar as interpretações culturais alternativas, as crenças culturais, entre outros aspectos, para a compreensão de textos em LE. É importante ressaltar que a leitura em LE altera as estruturas cognitivas do leitor, fazendo assim com que este se adapte de forma satisfatória à própria leitura em LE (Rumelhart e McClelland, 1981).

Para que haja esta adaptação da leitura em L1 para a leitura em LE, é de consenso na literatura (Krashen, 1985; Scaramucci, 1995; Kato, 1999; Kleiman, 2013, entre outros) que o hábito de ler é o principal fator. Portanto, é justamente o próprio ato de ler em LE que dá ao leitor o alicerce para que este chegue a proficiência, dando a esse a aquisição de vocabulário em outra língua, a consciência da gramática, de como se escreve, e da cultura da LE.

Acerca da importância do vocabulário para a leitura em LE, Scaramucci (1995) traz, em sua tese de doutoramento, o papel que tem o léxico na compreensão, assumindo que o leitor de LE não possui muita da estrutura linguística da língua em que está se propondo a ler – apesar das várias possibilidades de contato com outras línguas na modernidade recente, por exemplo, através de mídias digitais –, como o faz quando vai aprender a ler em L1, pois muito vocabulário já pertence ao seu repertório mental através de sua exposição ao mundo.

Quanto a isto, as pesquisas desenvolvidas por Anderson e Freebody (1985) e Baldo (2007, 2009) também dão suporte para afirmar a importância do conhecimento lexical, mesmo que não necessariamente ligados ao corpo do texto, como fator indispensável para a compreensão da leitura.

³⁰ Reading is a receptive language process. It is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs. There is thus an essential interaction between language and thought in reading. The writer encodes thought as language and the reader decodes language to thought. (Tradução nossa)

Esse movimento em via de mão dupla entre competência leitora e conhecimento de palavras se mostra ainda mais evidente quando se lê em LE, pois, quanto mais o leitor pratica o ato de ler, mais aprende palavras novas, e quanto mais aprende vocabulário, mais esse se encontra estimulado para a leitura. Tal retroalimentação, entretanto, não é o único fator determinante para a compreensão de textos, pois se faz necessário também o processo de inferenciação, ao lidar com palavras desconhecidas.

A esse respeito, Kato (1999, p. 21) diz que “inferência construtiva é aquela que cria significados a partir de pistas contextuais, o que torna o leitor menos dependente da informação linear e mais integrador de informações co-ocorrentes”, cabendo assim ao leitor proficiente fazer esta relação entre as palavras desconhecidas e o contexto em que estas estão sendo utilizadas para a aquisição de vocabulário e para a própria compreensão do texto. Com o tempo de prática, o leitor começa a conseguir distinguir quais inferências são bem-sucedidas e quais são malsucedidas, através do próprio hábito de leitura em LE, obtendo assim, um nível de consciência sobre sua leitura e uma monitorização da compreensão do texto através da autocorreção, estratégias de ordem metacognitiva que serão abordadas no próximo capítulo.

Observando isso, Grabe (1998) reflete sobre uma problemática frequente no processamento de LE, visto que os modelos de leitura têm seus fundamentos voltados para a leitura em L1. “Existem, por exemplo, perguntas sobre como e em qual grau leitores letrados em segunda língua empregam estratégias de processamento inferiores, e como estas habilidades interagem com estratégias superiores (modelo descendente)”³¹ Grabe (1998, p. 57).

Dessa maneira, não é possível assumir que de todos os indivíduos que leem em LE possuem um vasto vocabulário ou conhecimento acerca de estruturas sintáticas básicas da segunda língua. Não é possível também comparar crianças que aprendem a ler em L1 e leitores em LE, pois, crianças de 6 anos já possuem controle sobre estruturas sintáticas complexas e têm um vocabulário de aproximadamente 5000 palavras, além do sistema fonológico adequado para a produção da linguagem na língua em que esse está lendo, competência que nem todos os leitores em LE possuem no momento em que testam a leitura na língua-alvo (Grabe, 1998, p. 58).

³¹“There are, for example, questions about how and to what degree literate second language readers employ lower-level processing strategies, and how these skills interact with higher-level (top-down) strategies.” (Tradução nossa)

Ainda a respeito de dificuldades enfrentadas por leitores em LE, há a possibilidade de leitura de textos culturalmente específicos, ou seja, que requerem do leitor a ativação de esquemas mentais apropriados para a sua interpretação eficiente, o que para os indivíduos supracitados não existe, já que eles não pertencem a tal cultura. Como já foi discutido, é crucial que o leitor ative esquemas mentais adequados para que este assim, possa relacionar a informação encontrada no texto a dados anteriormente armazenados na memória de longo prazo.

Sobre passagens obscuras por conta de temas culturalmente específicos abordados em textos, Carrell e Eisterhold (1998, p. 82) refletem que, em ambiente de instrução formal, ou seja, aulas de leitura em LE, professores devem ter uma atenção particular ao tema, visto que “[...] o significado que transcende o código linguístico e é relacionado ao conhecimento prévio do nativo deste código”³² pode não ter o mesmo significado pensado por indivíduos não nativos desta língua, pois o seu conhecimento prévio não contém nenhum referente daquilo.

Portanto, nos ambientes de ensino de leitura em LE, deve haver um equilíbrio entre o conhecimento que os estudantes já possuem e o conhecimento que os textos escolhidos sejam material didático autêntico usado para o ensino de LE, pressupõe que esses tenham. Esse balanceamento, apesar de desafiador, deve ser um foco do professor, que deve desenvolver seu planejamento prevendo tais situações e vislumbrando soluções pertinentes.

Contudo, a partir dos avanços de como se dão os processamentos na mente do leitor durante a leitura, o Modelo Interativo (discutido na seção 1.4) trouxe valiosas contribuições para a leitura em LE. Grabe (1998, p. 63) acrescenta que o rápido reconhecimento visual de palavras, o desenvolvimento de vocabulário de forma extensiva e o reconhecimento de padrões sintáticos são cruciais para os leitores em LE e devem ser encorajados em sala de aula de leitura em LE, assim como uma estratégia muito usada que é a capacidade de distinção entre gêneros textuais e a realização de uma gama de predições a partir do conhecimento do gênero.

Essa compensação usada por leitores de LE, na qual, apesar de possuírem baixo reconhecimento lexical possibilitam estes poderem fazer predições eficientes acerca do que é lido. Dentre muitas outras, é conhecida na literatura da área como Estratégia de

³² “[...] the meaning that transcends the language code and is related to the background knowledge of the native speakers of that code.” (Tradução nossa)

Leitura, e os próximos seis tópicos serão dedicados a discutir a respeito de várias delas e os diversos contextos que estas são utilizadas, de maneira a mostrar como algumas delas são utilizadas por leitores proficientes e a sua classificação de acordo com critérios, como, por exemplo, o nível de consciência do leitor que as usa.

1.5 Sobre Estratégias de Leitura

Tendo em vista o exposto acerca dos processos concernentes à leitura que foram comentados nas seções anteriores, assume-se que, para a produção de significados, durante o exercício da leitura, o leitor faz uso de estratégias de diversas ordens, portanto as próximas seções deste capítulo terão este tema como seu foco principal.

Para abordar as diferentes estratégias, sem que seu uso seja visto como uma receita infalível, e sem que essas sejam categorizadas ou classificadas determinante e simplesmente como cognitivas ou metacognitivas, por exemplo, e percebendo a continuidade do processamento da leitura, o referido capítulo será dividido em cinco partes, das quais primeiramente será discutido o que se entende por estratégia de leitura e como os leitores as devem utilizar de maneira eficiente. A segunda seção terá como foco discorrer sobre os diferentes objetivos a serem alcançados com os diversos tipos de textos possíveis e algumas estratégias que podem ou não se adequar a cada propósito.

Logo em seguida, serão discutidas as principais estratégias listadas por Solé (1998), respeitando a cronologia estabelecida pela autora, antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura, trabalhando em cada uma delas individualmente. Além disso, também serão tecidas algumas considerações acerca das estratégias de leitura em ambientes de ensino formal, pontuando as especialidades e diferenças entre a instrução de leitura em L1 e em LE, bem como reforçando a importância do papel do professor e do seu planejamento para o andamento das atividades de maneira que as estratégias sejam colocadas em prática de maneira mais próxima a realidade dos alunos.

Por último, é relevante frisar que essas estratégias não são usadas descontinuamente ou desordenadamente, muito menos são finitas dentro da classificação proposta, pois ela é feita apenas para demonstrar que o leitor processa a leitura em diversos momentos e utiliza predominantemente – porém não unicamente – algumas estratégias em detrimento de outras de acordo com o propósito da leitura e com cada momento dessa.

1.6 O Papel das Estratégias na Leitura

Para que a leitura seja compreendida, o significado não deve ser meramente uma tradução do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção de sentidos envolvendo o texto, os conhecimentos prévios do leitor e os objetivos traçados para a leitura. Dessa forma, para ler, segundo Solé (1998), necessitamos simultaneamente usar as habilidades de decodificação, aportar ao texto os nossos objetivos, ideias e experiências prévias, considerando os processos constantes de previsão e inferência. Entretanto, sabe-se que ler não se resume a isto, tendo assim a necessidade de domínio de habilidades outras, sobretudo a aprendizagem de diferentes estratégias.

A leitura pode ser entendida então como um processo permeado por estratégias de diversas ordens usadas diferentemente de texto para texto, de leitor para leitor e dependendo de cada objetivo a ser traçado com a leitura. Dessa maneira, para que haja uma compreensão razoável do que se propõe a ler, são listados por Solé (1998, p. 70 e 71) os requisitos básicos para que o leitor entenda o que lê, e são, primeiramente “A clareza e coerência do conteúdo dos textos, da familiaridade ou conhecimento da sua estrutura e do nível aceitável do seu léxico, sintaxe e coesão interna”.

A segunda condição pressupõe que o conhecimento prévio do leitor sobre o conteúdo do texto deve ser relevante, pois será esse conhecimento que dará margem para que o leitor faça a atribuição de sentidos ao texto e ultrapasse as fronteiras desse, de maneira que os conhecimentos prévios sejam bem balanceados para não interferir demasiadamente no que o autor intencionava inicialmente, o que pode, assim, vir a divergir de alguns objetivos possíveis para a leitura, como uma resposta de uma questão que pergunta sobre a opinião do autor em um texto, por exemplo.

O terceiro quesito necessária é que sejam utilizadas estratégias adequadas, para que haja uma intensificação da compreensão, podendo assim detectar desvios de interpretação, e, até mesmo, compensar problemas relativos à sintaxe ou ao vocabulário (pensando-se principalmente em línguas estrangeiras), como corroboram Carrell e Eisterhold (1998) ao compreender que a compensação feita através de estratégias deve ser inclusive abordada pedagogicamente.

Uma característica crucial de uma estratégia de leitura é a sua não prescrição total do curso da ação, ou seja, sempre há riscos sobre o caminho mais adequado para se alcançar um objetivo em uma leitura, mesmo sendo suspeitas inteligentes. Além disso, a supervisão e autocontrole do próprio comportamento em função dos objetivos e as

possibilidades de mudança de abordagem, se assim necessário, são também componentes essenciais para a leitura, assim como o treinamento de habilidades para lapidar a capacidade de pensamento estratégico (SOLÉ, 1998).

Por seu turno, corroborando com o que foi supracitado, Assunção (2014, p. 46) afirma que “ler é usar estratégias adequadas ou inadequadas, dependendo dos objetivos de uma determinada leitura.”, pois sabemos que o uso de estratégias, algumas vezes, chega a ser um processo involuntário, que fica abaixo do nível de consciência do leitor, e para cada tipo de leitura, e a depender dos propósitos a serem atingidos – tendo em vista as variantes possíveis, como gênero textual, idioma do texto, conteúdo científico especializado, entre outros – as estratégias devem mudar (CAVALCANTE FILHO, 2011).

Compreendendo que algumas estratégias de leitura são usadas por leitores proficientes de maneira inconsciente, entende-se o desafio que é explicar cientificamente como isso acontece. Dessa maneira, durante o processo de leitura, o leitor deve assumir um “estado estratégico”, que deve ultrapassar o “piloto automático”, ambos descritos por Solé (1998, p. 72 e 73), no qual o primeiro é

Caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidade de forma planejada e deliberada e que nos torna conscientes da nossa própria compreensão. No estado estratégico somos plenamente conscientes daquilo que perseguimos [...] e colocamos em funcionamento algumas ações que podem contribuir para a consecução do propósito.

Assim, a mentalidade estratégica pode ser caracterizada como uma capacidade de representação e análise de problemas que tem como foco principal a flexibilidade necessária para encontrar soluções e dar conta de ultrapassar o obstáculo encontrado no texto.

O “piloto automático”, por sua vez, é quando o processamento é feito de maneira rápida, eficaz e automática, de maneira que não há interrupções da leitura, ou seja, a leitura que processa as informações do texto sem que haja nenhum obstáculo, como frase incompreensível, um final inesperado, uma brusca contradição de expectativas, uma página lida errada, uma palavra crucial borrada, entre outros.

A ativação do estado estratégico é feita justamente quando o piloto automático não é capaz de suprir as necessidades da leitura, fazendo assim com que, simultaneamente, o leitor esteja em estado de alerta, focando a atenção na avaliação de que se consegue ou não alcançar o objetivo proposto, podendo esse variar a sua atuação

para dar conta de compreender o texto, visto que quem lê deve ser capaz de se perguntar acerca de sua própria compreensão.

Assume-se então, que leitores proficientes fazem uso de estratégias, não de forma aleatória e desordenada, mas de forma coerente e adequada aos seus objetivos de leitura, e no decorrer do processo (podendo passar por instrução formal ou não), o leitor adquire certa consciência e, com isto, sua leitura torna-se cada vez mais eficiente. O uso de Estratégias de Leitura, entretanto, não é por si só suficiente, apesar de necessário para uma boa leitura (KLEIMAN, 2013).

Segundo Ferreira (2016, p. 38), Estratégias de Leitura “[...] são um conjunto de ações mentais que o leitor constrói, podendo ser estimuladas por meio de atividades desafiadoras”, apesar dessas não serem procedimentos aplicados à prática pedagógica do professor, mas a cada leitor individualmente. Por sua vez, para delimitar o que seriam Estratégias de Leitura, Kleiman (2013, p. 49) afirma que

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.³³

Já Solé (1998, p. 72) reflete que as estratégias de compreensão leitora são entendidas como um tipo particular de procedimentos de ordem elevada e que tendem à obtenção de uma meta. As estratégias também envolvem componentes metacognitivos de controle sobre a própria compreensão, nos quais o leitor, além de compreender o texto, sabe quando compreende e quando não compreende.

Tendo em vista a importância das estratégias, faz-se uma classificação delas na qual o critério de categorização é o nível de consciência do leitor quanto ao seu uso. Por conseguinte, o uso consciente ou inconsciente das estratégias determina se as referidas têm caráter metacognitivo ou cognitivo, respectivamente.³⁴

³³Grifo da autora

³⁴ É relevante frisar que esta categorização tem recebido críticas principalmente pela nuance contextual que pode fazer com que o leitor use a mesma estratégia de forma consciente ou não.

Corroborando com essas concepções, Assunção (2014, p. 47) afirma que “as estratégias cognitivas referem-se ao comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto as estratégias metacognitivas designam os princípios de consciência do leitor sobre a sua leitura”. Além disso, Kleiman (2013) exemplifica como estratégias cognitivas o fatiamento sintático (que são a orientação que o leitor tem quanto à velocidade de sua leitura, sendo essa rápida ou cuidadosa, e que depende dos objetivos do momento para a leitura), pois este é feito de forma automática e não há possibilidade que o leitor faça a descrição do processo.

Por outro lado, as estratégias metacognitivas seriam as operações nas quais a consciência do leitor está acionada e esse tem controle ativo das ações que procede para suprir suas necessidades com a leitura, como, por exemplo, a autoavaliação e a automonitoração constantes para a verificação da compreensão do que se é lido, e até mesmo a própria formulação de um objetivo feita pelo leitor para uma leitura pode demonstrar a capacidade desse de descrever os meios pelos quais este faz uso de estratégias de compreensão leitora (KLEIMAN, 2013).

Assim sendo, a metacognição, além de responsável pela produção consciente de conhecimento, é o resultado da preocupação do leitor acrescida a componentes psicogenéticos e componentes instrucionais do mesmo (Leffa, 1996). A metacognição possui também uma natureza educacional, visto que o professor pode alertar e instruir os alunos-leitores para o seu envolvimento em habilidades de monitoramento no processo de compreensão da leitura, no qual o principal foco das aulas deve ser transformá-los em leitores autônomos.

Ainda quanto à metacognição, Solé (1998, p. 72) afirma que leitores autônomos são capazes de aprender a partir dos textos, e,

Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes...

Em outras palavras, a utilização da metacognição é imprescindível para a compreensão do leitor, tendo em vista a gama de informações obtidas com uso da metacognição resulta na formação de um leitor proficiente e crítico.

Estudos que avaliam estratégias metacognitivas, segundo Bonnie, et al (1983, p.19) “são na maioria dos casos provenientes do treinamento de estudantes que foram

ensinados a usar uma estratégia específica a qual desenvolveu substancialmente sua performance na tarefa dada”³⁵, como será também realizado na segunda etapa dessa pesquisa – durante a última avaliação e nas respostas de questionários – que será detalhada na seção seguinte, referente à metodologia empregada.

Nesse ponto, tratando do monitoramento do leitor quanto ao que esse lê, mostram-se dificuldades quanto aos critérios que diferenciam atividades cognitivas e metacognitivas, e para estabelecer tais critérios Leffa (1996, p. 45-46) sugere:

A solução proposta é que se classifiquem as atividades cognitivas e metacognitivas não pelo critério do envolvimento da consciência, mas pelo critério do tipo de conhecimento utilizado para executar a atividade, que vamos chamar de conhecimento declarativo e conhecimento processual.

Assim sendo, ainda segundo Leffa (1996), o conhecimento declarativo representa a consciência da tarefa executada, e o conhecimento processual representa a consciência da própria consciência. Em outras palavras, o conhecimento declarativo pertence ao domínio dos processos cognitivos e o conhecimento processual à gama de processos classificados como metacognitivos.

Contudo, Solé (1998) dá preferência à categorização das estratégias não pela consciência de seu uso por parte do leitor, mas pela ordem temporal com a qual o leitor as dispõe, isto é, a classificação é feita em antes, durante e após a leitura. Essa categorização não é restritiva – pois as estratégias podem flutuar entre os diferentes momentos da leitura – e nem tem o intuito de indicar ou prescrever quais estratégias são mais ou menos eficientes, mas identificar e discutir sobre as estratégias mais utilizadas dentro de cada uma das categorias.

Tendo em vista o que foi exposto, será feita uma discussão sobre os diferentes propósitos para a leitura, e logo em seguida, as três próximas seções deste capítulo seguirão a classificação supracitada de maneira a abordar as estratégias mais relevantes usadas em cada momento da leitura, trazendo também, dentro de cada uma delas, uma perspectiva de cunho construtivista acerca das estratégias.

³⁵ Most of the evidence on the development of metacognition related to studying strategies comes from training studies in which students were taught to use a particular strategy that substantially improved their performance on the criterion task. (Tradução nossa)

1.7 Objetivos para a Leitura

Para iniciarmos as discussões a respeito dos momentos da leitura é importante destacar que esses são delineados primeiramente por um objetivo, ou um propósito. Se o leitor não encontra uma meta a ser alcançada, muito provavelmente esse terá sua motivação diminuída ou até mesmo zerada, fato este determinante para a eficiência da leitura.

Quanto à motivação, Solé (1998, p. 91) afirma que “As situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler, quando se aproxima do cantinho da biblioteca ou recorre a ela”, em outras palavras, há motivação quando se há um objetivo bem definido, que não se distancie do cotidiano do leitor, e que seja claro, como, resolver uma dúvida, adquirir uma informação específica, entre outras.

Por sua vez, Cavalcante Filho (2011, p. 1723) revela que

As finalidades de leitura estão relacionadas com diversas modalidades de leitura. Em alguns momentos, lemos com o objetivo de adquirir conhecimentos, noutros momentos buscamos simplesmente lazer ou entretenimento. Por isso que da forma que lemos um jornal ou uma revista, em que a leitura pode ter como finalidade a informação, sobre fatos ou notícias, não lemos um romance cuja finalidade é a distração, o entretenimento.

Essas finalidades para a leitura são muitas e bons leitores devem ser capazes de utilizar estratégias necessárias para o alcance de cada objetivo, e este *know how* pode ser considerado um indicador da competência leitora. Observando a quantidade possível de objetivos em distintas leituras, Solé (1998) elenca as finalidades mais comuns, sendo elas: Ler para obter uma informação precisa, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler para seguir instruções, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta, e, por último, ler para verificar o que se compreendeu.

Antes de entrar propriamente na pré-leitura, será feita uma breve explanação destes diferentes tipos de propósitos para a leitura, de maneira que se destaquem os pontos principais de cada um deles e se recomende uma ou mais estratégias e os benefícios desta(s) para atender este objetivo. Vale ressaltar que não é feita uma prescrição ou indicação exata de melhor estratégia, pois essas não devem ser retratadas como receitas infalíveis para o sucesso na leitura.

Quando se lê com a finalidade de obter uma informação precisa, a seletividade e o *scanning* são as principais características que o leitor deve possuir, pois se este não conseguir selecionar e visualizar rapidamente a informação requerida de forma que, ao mesmo tempo, busque por certos dados e desconsidere outros, não haverá a possibilidade de se alcançar o objetivo. Essa finalidade para leitura é muito comum, pois pode acontecer em diversos exemplos cotidianos, como a procura de um título de um livro específico para a leitura, ou a busca de um número telefônico em uma lista, ou ainda a procura de uma palavra em um dicionário.

Para leituras com este objetivo, a velocidade com que o leitor procede é alterada do instante em que ele procura pela informação (leitura em alta velocidade) até o momento em que este a encontra (diminuição da velocidade) na qual se faz necessária uma leitura mais minuciosa. Uma estratégia possível para atender este tipo de objetivo é o *scanning*, que é uma estratégia de leitura em alta velocidade na qual o leitor seleciona distintamente os dados que tem interesse e os dados irrelevantes selecionando-os ao associar o componente visual ao componente mental.

Em oposição, na sequência elencada por Solé, há a leitura para obtenção de informações de caráter geral de um texto. Por conseguinte, a busca concreta por informações generalizantes que consigam resumir o que o autor do texto intencionava é o principal foco, e a leitura passa a ser guiada pela necessidade de aprofundamento ou não.

Para o alcance de um objetivo desses, a estratégia de *skimming* é de grande valia, pois possui grande velocidade – responsável por uma economia de tempo do leitor – e, tem a finalidade de buscar pelo essencial em detrimento de ideias secundárias dentro de um texto. Exemplos desse tipo de leitura também são numerosos, como, a observação de matérias de jornal para uma visão geral das notícias, ou a leitura de um trabalho acadêmico no qual o leitor precisa de conteúdo, e o faz selecionando o que mais lhe interessa.

Ainda para a obtenção de informações de caráter geral, Solé (1998, p. 95) acrescenta que

[...] o incentivo deste tipo de leitura é essencial para o desenvolvimento da 'leitura crítica', em que o leitor lê segundo seus próprios interesses e propósitos, formando uma impressão do texto, e sabe tanto o que tem que ler com relação a eles quanto o que pode opor-se.

Deste modo, a ativação da metacognição do leitor tem papel crucial e a interação das informações do texto com as informações contidas no seu conhecimento prévio terminam por promover a sua criticidade.

Na sequência, ainda abordando finalidades nas quais o leitor utiliza sua metacognição, existe o propósito de ler para aprender, que consiste em ampliar os conhecimentos do leitor, de maneira que este possa ser ativo em sua própria aprendizagem, sendo capaz de se interrogar quanto à sua compreensão, estabelecendo relações entre o que já se sabe e informações novas.

Como estratégias comumente usadas por leitores/aprendizes ao estudar, temos a elaboração de resumos, sínteses e esquemas sobre as leituras, anotação de dúvidas e palavras ou expressões desconhecidas, por vezes, os leitores sublinham as partes consideradas mais importantes. O uso da metacognição para a aprendizagem é representada pela utilização de estratégias diversas, como registra Solé (1998, p. 96) afirmando que “As estratégias responsáveis por uma leitura eficaz e controlada atualizam-se de forma integrada e consciente, permitindo a elaboração de significados que caracterizem a aprendizagem.”

Ler para revisar um escrito próprio, por sua vez, requer uma atenção maior, visto que quem elaborou o texto e quem o está avaliando é o mesmo indivíduo, em outras palavras, a ativação da leitura crítica e o uso de componentes metacompreensivos se torna crucial. Essas duas características, ao serem acionadas, fazem com que o leitor/revisor se ponha no lugar do público-alvo da leitura e observe se a coerência e a coesão textual possibilitam ao leitor final a compreensão almejada.

Ler para seguir instruções já é uma tarefa que permite o leitor a observação da concretude dos seus atos, por exemplo, quando se lê um manual sobre como montar um ventilador, a observação do passo a passo de como se está sendo montado tem que estar de acordo com a compreensão do texto lido. É absolutamente necessário que se leia tudo, para que o fim seja atingido, pois o não cumprimento da tarefa pela falta de uma leitura detalhada é comum, de tal modo, a metacompreensão é de grande ajuda quando são comparadas as instruções dadas no texto e a situação real em que se encontra a tarefa desempenhada.

A leitura como uma atividade prazerosa tem, simplesmente, a finalidade de satisfação pessoal, pois, como ressalta Solé (1998, p. 97), “Nesse caso, o leitor poderá reler um parágrafo ou mesmo um livro inteiro tantas vezes quantas forem necessárias, poderá saltar capítulos e voltar a eles mais tarde; o que importa, quando se trata deste

objetivo, é a experiência emocional desencadeada pela leitura”. Portanto, é interessante que o leitor tenha uma delimitação concreta de objetivos usados para essa leitura, fazendo uso de sua criticidade, a fim de selecionar os textos a serem lidos.

Ler para comunicar um texto em um auditório e ler para praticar a leitura em voz alta, apesar de ambos terem a intenção de vocalizar o que se lê, possuem diferenças pontuais. Em um auditório, a mensagem emitida é dirigida a um público-alvo específico e o leitor deve fazer as decisões de entonação, pausas, exemplificações, saídas da leitura, ênfase em determinados aspectos, entre outros. Esses recursos permeiam a leitura em voz alta, e são justamente motivos para críticas, pois, segundo Konstant (2003), a oralização da leitura diminui consideravelmente a sua velocidade e conseqüentemente a sua compreensão, apesar de a finalidade não ser essa, visto que, muito provavelmente, antes da leitura para um auditório, haverá uma leitura prévia que intencione a compreensão.

A leitura que visa à prática da leitura em voz alta pode ser observada em ambientes escolares, mas essa não deve ser a única modalidade a ser exercitada pelos alunos, já que, como dito anteriormente, há a diminuição da compreensão. Entretanto, para a leitura em LE, a utilização da oralização pode ser interessante se o objetivo a ser alcançado for o aumento da fluência na fala, ou a precisão de pronúncia, ou mesmo a observação de pontuação e entonação.

Por fim, ler para verificar o que se compreendeu pode implicar na compreensão total ou parcial do texto lido, e a ativação da metacognição se faz presente de forma que o leitor deve se monitorar durante a leitura, elaborando questionamentos, levantando dúvidas e avaliando o que se lê constantemente. Em ambientes escolares, o referido objetivo é muito explorado, e para a identificação da compreensão, na maioria das vezes, são propostas atividades de perguntas e respostas sobre o texto.

Para finalizar essa seção, é importante considerar que, ao elencar os objetivos de leitura, retratam-se os diferentes tipos de texto, visto que alguns objetivos parecem se aplicar melhor a determinados objetivos e, no ambiente escolar, cabe ao professor fazer uso da maior diversidade possível de tipos de textos com diferentes objetivos para a leitura, de maneira que treine os leitores em formação para a gama de possibilidades encontradas na vida real.

Portanto, para o desenvolvimento da próxima seção, foi imprescindível a discussão proposta nesta, já que o tema que será tratado agora será o exame das estratégias de leitura que devem ser acionadas no momento anterior a leitura – primeiro dos três elencados por Solé (1998) – de tal forma que essas visem à compreensão da leitura.

1.8 Antes da Leitura

Fazer uma distinção entre os processos que ocorrem nos três momentos da leitura (antes, durante e depois) não deixa de ser uma forma didática – e até um tanto artificial – de demonstrar como as estratégias se fazem presentes na leitura. Ao fazer tal divisão, é relevante pontuar que não há uma rigidez entre os processamentos, ou seja, existe uma passividade de troca entre as estratégias nos diversos momentos da leitura.

Entretanto, essa divisão é feita para facilitar a sua explanação, e também para direcionar atividades de cunho instrucional de línguas, tendo assim uma importância ímpar para o ensino tanto de L1 quanto de LE. Visto o exposto, e adentrando nos processos feitos antes da leitura e suas estratégias, Solé (1998) utiliza seis tópicos norteadores, sendo um deles os objetivos para a leitura que já foram expostos na seção anterior.

Os outros cinco tópicos serão guias para direcionar também essa discussão, e esses serão ideias gerais, motivação para a leitura, revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto, e formulação de perguntas sobre ele. Em cada um deles, será feita uma revisão dos pressupostos teóricos subjacentes de forma que possam ser analisadas as estratégias individualmente, sem desprezar, contudo, a interação constante existente entre elas.

A ideia geral é especialmente tratada no ambiente escolar, e tem seu papel também em diversas situações do cotidiano, visto que a primeira informação a ser identificada é sobre o que o texto trata, e pode ser depreendida até mesmo, por vezes, sem que o leitor precise ler o texto na íntegra, por exemplo, recorrendo a recursos ou marcas tipográficas.

Estas marcas tipográficas podem ser ilustrações, gráficos, infográficos, títulos, tópicos, tabelas, tipo de letra, fonte, caixa alta, negrito, itálico, sublinhado, tachado, fonte, referência, imagens, números, aspas, pontuação e várias outras. Além dos recursos citados, o leitor pode fazer uma interligação entre o texto e o gênero a que esse pertence, dando-o assim margem para uma primeira interpretação e uma tentativa inicial de previsão acerca das ideias centrais do texto.

Quanto à identificação do gênero textual e a sua contribuição para a leitura, Grabe (1998, p. 64) revela que “Pesquisas recentes indicam que elementos linguísticos de textos se combinam interativamente para ajudar a criar a ‘textualidade’, ou seja, o que faz um texto texto, em oposição a uma coleção de sentenças individuais que devem ser

processadas pelo leitor”³⁶. É exatamente esta textualidade que dá suporte suficiente para que o leitor seja capaz de distinguir uma receita de uma carta, ou uma matéria de jornal de um manual para a montagem de uma mesa.

A ideia geral de um texto é por muitas vezes o principal fator que direciona a leitura e prepara o leitor para iniciar as suas previsões acerca do texto, além disso, para a educação formal, a compreensão por parte do leitor/aluno de que a ideia central de um texto será determinante para o entendimento do seu conteúdo pode e deve ser trabalhada de diversas maneiras, como frisa Solé (1998, p. 90) “Podemos fazer diferentes coisas com a leitura, é necessário articular diferentes situações – oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada – e encontrar os textos mais adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento”.

Dessa forma, a motivação para a leitura também se mostra determinante para que o leitor tenha êxito no objetivo proposto e, ainda em uma perspectiva educacional, o professor deve estar preparado para provocar os seus leitores/alunos de maneira adequada, para que a leitura seja, ao mesmo tempo, desafiadora ou instigante e não seja enfadonha e chata.

A esse respeito é evidente que as situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais, isto é, as que mais se aproximam das oportunidades encontradas com recorrência na vida dos leitores/alunos. Logo, a procura por materiais autênticos deve ser uma prática constante para o ensino de leitura de L1, mas, sobretudo, para o ensino de LE, para que o leitor não tenha acesso a uma língua artificial e que não existe de fato, e que possa interagir com o que a língua realmente pode oferecer em seu estado natural.

Para que se alcance a motivação para a leitura, direcionando-se aos professores, Solé (1998, p. 92) recomenda que

Isso se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação.

³⁶ “Recent research indicates that the linguistic elements of texts combine interactively to help create the ‘textuality’, i. e., what makes a text as opposed to a collection of individual sentences that must be processed by a reader.” (Tradução nossa)

Essa recomendação, quando seguida, dá subsídios para promover a motivação extrínseca do leitor, ou seja, aquela que se encontra fora deste e que pode ser moldada por fatores externos, como o bom planejamento das atividades propostas pelo professor, um conteúdo interessante encontrado no texto, entre outros. Além disso, os fatores internos de motivação, isto é, a motivação intrínseca do leitor, a sua motivação individual e pessoal sobre objetivos que deseja lograr ou assuntos dos quais gostaria de dominar também devem ser considerados na hora da leitura.

Juntamente com as ideias gerais e aliada à motivação – que serve de pressuposto para uma boa leitura – encontra-se a ativação do conhecimento prévio. Esse funciona a partir do acionamento dos esquemas mentais referentes ao conteúdo tratado no texto, em outras palavras, ao passo em que o leitor identifica a ideia geral que o texto aborda, há concomitante e inconscientemente a ativação do seu conhecimento de mundo acerca do conteúdo ainda por ser lido.

O conhecimento de mundo do leitor e o conhecimento partilhado pela sociedade em que este vive – ou seja, conhecimento histórico e culturalmente situados – são de grande valia antes de se ler um texto, pois tudo o que o leitor possui de anterior ao texto servirá de base tanto para a comparação e atestação do que se lê, quando do aguçamento da criticidade ao se deparar com situações que contradigam o que o conhecimento prévio postula inicialmente.

A partir da ativação do seu conhecimento prévio, cabe ao leitor, comparar, aceitar, rejeitar, criticar, utilizar, recomendar, e sobretudo interpretar o que o texto lhe diz, de maneira que este processo é feito inconscientemente, o que enquadra tal estratégia como cognitiva. Cabe pontuar que, no ambiente formal de ensino de leitura, concerne ao professor estimular os seus leitores/alunos de maneira a promover a instigação do que eles sabem a respeito do que se é lido, trabalhando assim uma interação aluno-professor e também aluno-aluno para que haja uma atualização de conhecimento comumente partilhado e a seleção de quais conteúdos são pertinentes e quais não, atividade esta que torna a estratégia de ativação do conhecimento prévio um processo consciente e, portanto, passando-o também para a categoria de estratégia metacognitiva.

Proveniente da ativação do conhecimento prévio do leitor, seja esta feita de forma cognitiva ou metacognitiva, o passo seguinte é o estabelecimento de previsões sobre o texto, e, por conseguinte, a formulação de hipóteses acerca do conteúdo tratado nesse. A predição é um procedimento que percorre todos os momentos da leitura, de maneira que

estas são confirmadas ou refutadas numerosas vezes de maneira que são produzidas novas previsões e novas hipóteses são criadas.

O processo de formulação de hipóteses através de previsões pressupõe que o leitor deva correr riscos, de forma que nenhuma previsão é precisa e corre o risco de falhar; e, ao mesmo tempo, as pistas deixadas no texto podem direcionar o leitor exatamente para o erro, mesmo este sendo um leitor experiente, visto que esta pode ser a intenção do escritor, por exemplo, um romance de investigação policial só fará sucesso se o culpado for o suspeito menos cotado, justamente contrariando as pistas deixadas propositalmente pelo autor do texto.

No ambiente escolar, Solé (1998, p. 109) afirma considerar fundamental que essa estratégia de predição seja trabalhada em diversos gêneros textuais para demonstrar a sua variedade de possibilidades, e exemplifica afirmando que

Ao contrário do que acontece com textos narrativos, as manchetes de notícias costumam se ajustar perfeitamente ao conteúdo ao qual servem de cabeçalho em geral proporcionam bastante informação sobre ele. [...] Os alunos verão como, a partir da manchete, suas expectativas costumam se realizar, total ou parcialmente, o que contribui para que adquiram segurança.

Essa exemplificação termina por colaborar para a formação da motivação tão necessária aos leitores/alunos, como foi exposto anteriormente. Contudo, para que o professor possa observar a utilização de processos como a identificação de ideias gerais, as predições, a motivação e a ativação do conhecimento prévio por parte dos leitores/alunos se faz necessário o estabelecimento de perguntas quanto ao texto.

A formulação de perguntas sobre o texto traz muitas contribuições, pois essas são capazes de demonstrar, quando bem elaboradas, ao educador o nível de compreensão atingida pelos leitores/alunos, ao mesmo tempo que devem ser produzidas de maneira a alcançar o objetivo proposto, que não necessariamente precisa ser único, por exemplo, perguntas que foquem na compreensão global do texto, ou perguntas acerca de uma informação secundária que traga um detalhe ou um dado preciso.

Entretanto, a promoção de perguntas não é feita somente no ambiente escolar, mas também por leitores experientes, de maneira que estes se automonitoram mesmo antes de dar início à leitura. Solé (1998, p. 110) afirma que “[...] alguém que assume responsabilidade em seu processo de aprendizagem é alguém que não se limita a responder às perguntas feitas, mas que também pode interrogar e se auto-interrogar”, e é exatamente esta capacidade, dentre tantas outras, que caracteriza um bom leitor.

Para finalizar essa seção, podemos concluir que algumas estratégias, mesmo sendo categorizadas como cognitivas, em contexto de instrução formal, têm seu caráter modificado para metacognitivas, pois é precisamente este o intuito do profissional da educação ao ensinar o uso racional das estratégias para que, de forma progressiva, haja a internalização deste conhecimento e seu uso autônomo por parte dos leitores, e assim estas possam voltar a ser classificadas como cognitivas.

A próxima seção deste capítulo irá se deter nos processos que ocorrem durante o momento da leitura, ou seja, concomitante ou até mesmo simultaneamente ao passo em que o leitor desenvolve a leitura, sua interpretação e, por conseguinte, a compreensão total ou parcial do que se está lendo.

1.9 Durante a Leitura

É justamente durante a leitura que se tem a maior carga de atividade cerebral para que haja a compreensão. Pois é esse esforço do leitor, que trabalha de forma ativa, que irá determinar, primeiramente o quanto será absorvido com a leitura; e, evidentemente, as estratégias de leitura permeiam todo esse processo de maneira que diminuam esse esforço já descrito a fim de atingir o propósito da leitura mais facilmente.

Para a construção do significado, leitores experientes, ao mesmo tempo que estão compreendendo, observam se realmente se a compreensão desejada está sendo alcançada e, caso não, tomam decisões que lhe permitam preencher essa lacuna na compreensão. É evidente que o referido tipo de avaliação da própria leitura é um processo constante e requer a consciência do leitor, logo se enquadra como uma atividade metacognitiva.

Por sua vez, no nível inconsciente, à medida que lemos, fazemos previsões, formulamos e respondemos perguntas sobre o texto, revisamos, recapitulamos e resumimos as passagens lidas, além de direcionarmos a atenção para trechos obscuros e/ou incoerentes, para realizarmos ações de correção destes desvios.

Relativo aos erros durante o processo de leitura em ambiente escolar, Solé (1998, p. 125) acredita que

A questão dos erros e do que se faz quando eles são detectados é da maior importância, pois nos informam – e isto pode parecer um paradoxo – sobre o que o leitor compreendeu, sobre o que ele sabe ou não sabe que compreendeu e sobre sua possibilidade de tomar decisões adequadas para resolver o problema. Não se trata de fazer apologia a uma leitura com erros, mas de ser capazes de interpretá-los em uma dimensão mais ampla da que costuma ser frequente na escola.

Por conta disso, é papel do professor observar e alertar os alunos, direcionando os seus alunos para um rumo distinto da interpretação falsa a que este estiver atrelado inicialmente, e, ao mesmo tempo treiná-lo para compreender ativamente o que pôde ser compreendido e o que não pôde, e mais importante, dar subsídios para que este possa ser capaz de decidir quais ações tomar para superar esse obstáculo com eficiência em situações reais de leitura, promovendo, dessa maneira, a competência leitora dos leitores/aprendizes.

Assim, um leitor eficiente deve ser capaz de, durante o processo de leitura, resumir, esclarecer as dúvidas e prever hipóteses razoáveis acerca do que é lido. Essa habilidade de resumir é essencial para que o leitor possa sintetizar as ideias encontradas no texto, de maneira que este possa recorrer a tal resumo tanto para sua compreensão quanto para uma rápida consulta futura. Esse resumo não necessariamente precisa ser escrito no corpo do texto ou em uma página a parte, formando um outro texto, esse pode ser feito apenas mentalmente, a fim de ser a ponte entre o acionamento dos esquemas mentais e o conteúdo do texto.

O esclarecimento de dúvidas, além de ser um processo constante na mente dos leitores, é o responsável pela metacompreensão do leitor, que faz com que esse se autoquestione e se autorresponda, com o objetivo de avaliar a compreensão parcial ou total do texto. Para se comprovar o que realmente se compreende durante a leitura, o uso de estratégias de automonitoração para o esclarecimento de dúvidas é o mais adequado, entretanto essas só são utilizadas por leitores experientes, e é justamente por esse motivo que esse tipo de estratégia não deve ser negligenciado pelos professores.

Finalmente, durante a leitura também são feitas previsões acerca do que será encontrado no texto, formulando-se assim hipóteses que devem ser testadas para que possam ser comprovadas ou refutadas. Contudo, esse é somente o primeiro passo, pois para as hipóteses que são negadas, devem ser formuladas novas hipóteses que são baseadas tanto no que o texto traz até o momento da leitura, quanto da bagagem proveniente do conhecimento prévio sobre o conteúdo e as experiências vivenciadas pelo leitor dentro do seu contexto sociocultural.

Visto tudo o que foi exposto, é pertinente pontuar que para que, o leitor possa usar estratégias de leitura eficazes para resumir as ideias de um texto, esclarecer suas dúvidas durante a leitura e fazer previsões e formular hipóteses de acordo com o andamento da

leitura, ele precisa de uma instrução formal eficiente, e quanto a isto, Solé (1998, p. 116) considera que

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender... em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional.

É nesta perspectiva que o processo de leitura deve ser explorado no ambiente escolar, de forma que o professor possa tornar seus alunos capazes de utilizar as estratégias de leitura eficientemente de acordo com os propósitos da leitura, e que os esses sejam formulados pelo professor da forma mais próxima das situações reais possíveis de serem encontradas pelos leitores/alunos.

Entretanto, uma questão que esses leitores enfrentam com frequência são as interrupções durante a leitura, problemáticas por diversos fatores. O leitor perde o ritmo da leitura, perde a atenção e a concentração necessárias para a disposição para a leitura, e para que os recobre demanda tempo, por vezes insuficiente, dependendo do objetivo.

Por conta disso, estratégias de leitura que forcem o leitor a parar o seu processo de leitura devem ser utilizadas com cautela, pois podem atrapalhar mais o andamento da leitura do que propriamente ajudar. Por exemplo, o uso de dicionário para pesquisa de uma palavra ou expressão desconhecida – especialmente em LE – pressupõe a interrupção da leitura e, por vezes, a depender do texto e da relevância da palavra para a compreensão e para a obtenção de êxito no objetivo, esse recurso deve ser deixado de lado, pois o prejuízo com a interrupção pode vir a ser maior para a compreensão do que a própria contribuição advinda do conceito encontrado no dicionário.

Dessa forma, recomenda-se (Solé, 1998) que o leitor, ao se deparar com palavras ou expressões desconhecidas, primeiro julgue se há a real necessidade que saiba o seu significado, em caso negativo, deve simplesmente ignorar esta passagem e avançar a leitura para trechos mais importantes. Por outro lado, se a palavra ou expressão for crucial para a interpretação e compreensão do texto, o leitor deve, antes de interromper a leitura e recorrer ao dicionário, revisar o contexto prévio e predizer o seu significado ou até mesmo reler o fragmento obscuro.

Os dois processos supracitados, apesar de cortarem o ritmo da leitura e forçarem o leitor a diminuir a velocidade com que o leitor avança na leitura pode trazer menos

prejuízo do que a drástica interrupção feita pelo uso do dicionário, contudo, se não forem obtidos os resultados esperados, deve-se recorrer ao dicionário ou até mesmo um glossário especializado, dependendo do texto.

Ao terminar a leitura do corpo do texto, pode-se inferir que o processo de leitura estaria finalizado, entretanto, mesmo após a leitura, o leitor ainda processa – talvez até com maior profundidade, tendo em vista o tempo para reflexão sobre o que leu – a sua compreensão e o que este pode fazer com o objetivo alcançado. Por conta disto, a última seção deste capítulo irá focar sobre os processos de leitura que ocorrem mesmo após o término desta.

1.10 Depois da Leitura

Ao passo que a leitura do corpo do texto se encerra, há ainda diversos processos que, em conjunto, contribuem para a elaboração final da compreensão da leitura. Dessa forma, Solé (1998) elenca três estratégias principais neste último processo – mesmo estes já tendo seu papel em outros momentos da leitura – que vêm a desempenhar a concretização da prática de leitura.

As três estratégias são a identificação da ideia principal, a elaboração de resumo, e a formulação e resposta de perguntas. Observando estas três estratégias, deve-se pensar que a leitura é um processo cognitivo complexo e deve ser encarado, assim, para que se compreenda que, mesmo havendo sua repetição, o momento de que estamos falando é motivo suficiente para determinar as diferenças em relação a outros momentos da leitura.

A identificação da ideia principal é basilar para uma compreensão de sucesso, pois essa tem o papel de indicar para os leitores do que trata o texto e como este deve abordá-lo. Entretanto, a ideia principal deve informar o enunciado mais importante que o autor tenta repassar, e esta não é necessariamente a mensagem obtida.

Quanto a isso, entende-se hoje que o que o leitor considera importante pode coincidir ou não com o que o autor acreditou ser mais relevante, havendo assim a possibilidade de haver uma variação de ideias principais³⁷. Para Solé (1998, p. 136)

Tudo que se diga ou escreva sobre a ideia principal deveria levar em conta este fato, inerente à ideia de um leitor ativo e responsável pela variedade de “ideias principais” que diferentes leitores podem identificar em um texto, ou inferir do

³⁷Apesar desta ser vista na literatura relativa a leitura sempre na forma singular.

mesmo, ainda que este tenha pedido a eles que descubram a ideia fundamental que o autor queria transmitir.

Assim sendo, uma ideia principal deve ser o resultado da interseção entre o objetivo da leitura, os conhecimentos prévios do leitor e a informação mais relevante que o autor do texto tenta repassar. Observando estas três variantes, é mais fácil visualizar a possibilidade de ideias principais diferentes, pois estas vão depender não somente do autor, mas também do leitor (que deve tomar responsabilidade ativamente do seu processo de leitura) e do objetivo a ser alcançado (SOLÉ, 1998).

Contudo, a identificação da ideia principal não é tarefa simples, e a observação desta possível variação traz questões para o ambiente de sala de aula, de maneira que, na maioria das vezes – seja por desconhecimento por parte dos professores, seja pela não aceitação da existência desta variação – a ideia principal abordada nas atividades é a feita do ponto de vista do autor do texto. Dessa forma, há uma dificuldade de expressão das ideias dos leitores/alunos que poderão ter pensamentos diferentes e serem tolhidos dentro da sala de aula.

É exatamente para evitar este tipo de situação, que se recomenda sempre a utilização de materiais autênticos, e que as atividades a serem desenvolvidas sejam bem planejadas de maneira que tenham uma utilidade prática para situações cotidianas e que possam levar o aluno, conseqüentemente, ao que se conhece por aprendizagem significativa³⁸.

Para a elaboração de resumos, as estratégias de identificação do tema de um texto são vistas como fundamentais e o leitor deve saber selecionar da melhor forma possível as ideias principais e secundárias de maneira que isto sirva para a síntese. Os resumos podem ser feitos mentalmente ou escritos; quando estes são mentais, o cognitivo do leitor atua de maneira que a organização das ideias formule uma abstração do que este compreendeu do texto, em uma atividade que pode ser realizada mesmo durante a leitura ou depois desta. Entretanto, o resumo escrito requer a concretização do ato de síntese, de modo que realmente só pode ser realizado ao término da atividade de leitura, e demanda tempo suficiente para que o leitor coloque em prática a sua escrita.

Resumir um texto, porém, não é uma tarefa fácil, justamente pela necessidade da metacompreensão do que se entende por ideia central que deve estar contida no resumo e

³⁸ Termo cunhado e explorado principalmente pela psicologia da educação. Cf. Ausubel (1963)

quais ideias são secundárias a ponto de estarem ausentes. Solé (1998, p. 146) define essa dificuldade em se resumir afirmando que

Para resumir um texto temos que tratar a informação que ele contém de uma forma em que se possa omitir o que é pouco importante ou redundante e que conceitos e proposições possam ser substituídos por outros que os englobem ou integrem. Também é preciso que o resumo conserve laços especiais com o texto a partir do qual foi criado, devendo preservar o significado genuíno do texto do qual procede.

Visto a complexidade da ação, essa deve ser ensinada no ambiente escolar de maneira que seja feita detalhadamente, isto é, explicando o que é o tema de um fragmento, quais informações devem ser fundamentais e quais devem ser excluídas, retirar as informações repetidas (interpretando-as como um recurso coesivo que reforça a relevância da passagem, mas que em um resumo devem ser descartadas), e encontrar as passagens mais importantes e lapidá-las utilizando exemplos e paráfrases.

Por último, a formulação de perguntas e a sua eventual resposta é uma estratégia essencial para a compreensão em um processo de leitura ativa, pois o leitor construtor de sua compreensão deve ser capaz de formular perguntas (que sejam pertinentes) sobre o texto, dando assim margem para que esse próprio regule e organize a sua leitura e o torne mais competente.

Entretanto, essas perguntas não devem ser elaboradas aleatoriamente, pois, para que sejam consideradas pertinentes e que possam ter algum valor para a compreensão do leitor, estas devem estar alinhadas tanto ao tema e as ideias principais quanto ao objetivo a ser atingido com a leitura, caso contrário, não trarão contribuições válidas.

Solé (1998, p. 156) aponta três possibilidades de perguntas, uma de resposta literal (cuja resposta pode ser encontrada diretamente no texto), perguntas para pensar e buscar (cujas respostas podem ser deduzidas ou inferidas pelo próprio contexto), e perguntas de elaboração pessoal (que exigem, a partir da leitura do texto, um conhecimento ou uma opinião do leitor).

Essas variedades de perguntas são dispostas da mais cognitiva para a mais metacognitiva, ou seja, da que menos se utiliza a consciência sobre o que se lê até a que mais se usa. As duas últimas pressupõem do leitor uma experiência considerável e uma presença ativa na regulação de suas atividades de leitura.

Enxergando assim a importância que o leitor possui no processo da leitura, esse capítulo teórico será encerrado com a definição trazida por Goodman (1998, p. 12) sobre o que é um bom leitor

Leitores proficientes são tanto eficientes quanto eficazes. Eles são eficazes na construção de significado que eles podem assimilar ou acumular e que carrega algum nível de concordância com o significado do autor. E leitores são eficientes em usar a menor quantidade de esforço para alcançar a eficiência. Para alcançar esta eficiência, leitores mantêm foco constante na construção de significado através do processo, sempre procurando o caminho mais direto para o significado, sempre usando estratégias para reduzir a incerteza, sempre sendo seletivo sobre o uso de pistas disponíveis e se aprofundando na competência conceitual e linguística. Leitores eficientes minimizam a dependência em detalhes visuais. Qualquer proficiência do leitor é variável dependendo de conhecimento semântico trazido pelo leitor para qualquer tarefa de leitura dada.³⁹

Essa definição consegue fazer uma síntese do que se buscou fazer nesses dois capítulos teóricos a respeito dos processos concernentes a leitura e das estratégias de leitura. O que se espera dos leitores proficientes da citação acima, tanto na vida real quanto como resultado final da instrução escolar, consiste em um apanhado geral do que foi abordado até agora, pontuando fortemente a consonância entre o significado intencionado pelo autor e o significado construído pelo leitor antes, durante e depois da leitura, o seu conhecimento semântico e sociocultural, sua seletividade para a predição e formulação de hipóteses, e, sobretudo, o leitor proficiente deve ser capaz de fazer uso de estratégias de leitura adequadas ao objetivo do texto.

Considerando o que foi exposto, a posição assumida nesta pesquisa é que leitura deve ser um processo de constante interação do texto e do leitor, que se apoia no uso expresso de estratégias de leitura que sejam capazes de compensar as necessidades e superar os obstáculos encontrados. Dessa forma, teceremos no próximo capítulo comentários acerca dos procedimentos metodológicos que esta pesquisa assume de maneira que os critérios e detalhes importantes para a realização da pesquisa sejam explicitados.

³⁹ Further, proficient readers are both efficient and effective. They are effective in constructing a meaning that they can assimilate or accommodate and which bears some level of agreement with the original meaning of the author. And readers are efficient in using the least amount of effort to achieve effectiveness. To accomplish this efficiency readers maintain constant focus on constructing the meaning throughout the process, always seeking the most direct path to meaning, always using strategies for reducing uncertainty, always being selective about the use of the cues available and drawing deeply on prior conceptual and linguistic competence. Efficient readers minimize dependence on visual detail. Any reader's proficiency is variable depending on the semantic background brought by the reader to any given reading task. (Tradução nossa)

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Geralmente, investigações científicas envolvem um conjunto de componentes, dentre eles as teorias que embasam o estudo (foco dado neste estudo no capítulo anterior), o objeto a ser estudado, um problema de pesquisa, um grupo de participantes, uma hipótese pensada anteriormente à efetivação da pesquisa ou mesmo durante o processo dessa, objetivos a serem alcançados ao final da pesquisa e o método a ser utilizado para que haja o desenvolvimento da pesquisa de maneira mais adequada à sua realidade prática. O presente capítulo tratará justamente das escolhas metodológicas realizadas nesta pesquisa, assim, descrevendo como foi o andamento desta em seus detalhes e o seu passo a passo.

2.1 Contexto e Caracterização da Pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de campo, que foi desenvolvida no ambiente de educação formal público superior da Universidade Federal do Piauí, tendo como base uma abordagem qualitativa e interpretativista, explorando os dados de maneira que as informações coletadas verbalmente têm maior relevância do que dados estatísticos ou números. Assim, foi utilizado o método de pesquisa-ação⁴⁰, e que se serviu do estágio de docência, que são aulas que devem ser ministradas na própria instituição superior de caráter obrigatório para estudantes bolsistas, e que foi realizado no curso de Letras Inglês da graduação da universidade supracitada.

O estágio de docência foi feito durante a disciplina de Leitura Intensiva e foi inicialmente dividido em duas partes, na primeira metade haveria a observação do pesquisador e a prática da professora responsável pela disciplina e na segunda metade haveria a intervenção no ambiente pesquisado. Contudo, no decorrer das aulas, foi observada a necessidade de intervenção contígua, sendo esta feita juntamente com o

⁴⁰ É importante pontuar que o método de pesquisa-ação não é próprio do ambiente educacional, este pode ser realizado em comunidades, empresas, hospitais, dentre muitos outros. Entretanto, pesquisadores vêm acolhendo fortemente este método no meio educacional atualmente principalmente por conta da provocação de mudanças na realidade encontrada, através da colaboração de todos os participantes e de reflexões constantes.

decorrer das aulas teóricas. Isto se deu visto que o conteúdo das aulas versou principalmente sobre estratégias de leitura, demonstrando seus arcabouços teóricos subjacentes e, logo em seguida, trazendo textos para o uso das estratégias na prática.

Quanto a esse método, Thiollent (1985, p. 14) afirma que a pesquisa-ação é

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ademais, foi escolhida esta metodologia por observar as dificuldades de leitura encontradas pelos alunos de inglês como LE (vislumbrando a ausência ou o uso inadequado de estratégias de leitura), apesar da numerosa quantidade de recursos possíveis com o advento da internet, e, também, pela observação do currículo regular do curso, que destaca como disciplina obrigatória a leitura extensiva em detrimento da leitura intensiva que é definida como optativa.

Por sua vez, Gil (2010) destaca que a pesquisa-ação é delineada por vários passos compostos por, inicialmente, uma fase exploratória, na qual o pesquisador observa e identifica o problema de pesquisa; essa fase foi realizada logo no início, quando foi aplicada uma atividade de cunho avaliativo logo na segunda aula da disciplina, para se identificar e explorar as estratégias da leitura de textos em inglês que os alunos utilizariam para responder as questões.

Em seguida, ainda, seguindo Gil (2010), foi feita a formulação dos problemas encontrados na fase exploratória, para essa pesquisa, através dos resultados da prova diagnóstica⁴¹. Esses dados serviram de amostra inicial que, nas análises, foi comparada com a segunda avaliação que também teve o caráter de testagem de estratégias de leitura, considerando que esse tema é o objeto de estudo da pesquisa.

Nesse sentido, para desenvolver uma pesquisa-ação, faz-se necessário o movimento cíclico descrito por Hall e Keynes (2005), do qual, a partir de um problema, se cria um **plano de ação** a ser desenvolvido, e, logo após, esse é posto em prática e observado, para que, por fim sejam feitas reflexões a respeito de todo o processo para eventuais mudanças no próprio plano.

⁴¹Os obstáculos encontrados pelos alunos serão descritos com detalhes no capítulo seguinte

Dessa maneira, dois componentes são considerados essenciais para a pesquisa-ação, a **ação prática** (que é feita a partir do plano de ações, e que serve de suporte para dar subsídios a posterior observação dos dados) e a **reflexão** (responsável pela reformulação do plano de ações, fato este que implica diretamente na prática docente). Por conta disso, a pesquisa-ação também traz um aperfeiçoamento de cunho pessoal/profissional, considerando a contínua reflexão crítica da prática docente do próprio pesquisador (WINTER E MUNN-GIDDINGS, 2001).

Dessa forma, para a obtenção clara e detalhada dos problemas encontrados no ambiente pesquisado, foram coletados dados durante a primeira avaliação, que serviram como teste diagnóstico. Ademais, a cooperação dos alunos participantes da pesquisa que afirmaram, através de um questionário, em sua grande maioria disse não ter tido instrução formal acerca de estratégias de leitura, nem no ensino médio, nem no ensino superior foi de grande valia para cruzar os dados de maneira que fosse possível a formulação da problemática que rodeia a falta de instrução formal das estratégias de leitura em língua inglesa.

Na UFPI, faz-se presente na grade curricular, com caráter optativo, a disciplina “Leitura Intensiva”, cujo grupo de alunos regularmente matriculados no primeiro semestre de 2017 participou desta pesquisa, tanto por contemplar o conteúdo teórico referente ao objeto de estudo da pesquisa, quanto por sua importância para os alunos da Graduação de Letras Inglês. As aulas eram ministradas duas vezes por semana e tinham duração de duas horas cada, totalizando uma carga horária 60 horas ao final da disciplina.

Pensando em tudo o que foi exposto, a metodologia de pesquisa-ação foi escolhida por trazer duas das três vantagens descritas por Nunes e Infante (1996, p. 98-99), pelas mudanças ocorrerem transparentemente durante o processo, fato esse que facilita a observação do pesquisador, e pelos agentes de mudança serem exatamente os profissionais responsáveis, visto que a figura do pesquisador se iguala a do professor estagiário, estabelecendo assim contato com o grupo pesquisado durante toda a disciplina.

Para a elaboração do plano de ações, foram observadas, tanto as quatro etapas de Hall e Keynes (2005) supracitadas – plano de ações, prática, observação, reflexão, todos estes passos feitos e refeitos em movimento cíclico –, quanto algumas das fases postuladas por Nunes e Infante (1996), que pedem inicialmente um levantamento detalhado dos dados, a realização de uma análise crítica dos mesmos, a intervenção prática para alcançar resultados palpáveis, e, por fim, o acompanhamento das mudanças.

Finalmente, é válido destacar a pesquisa-ação se diferencia de outras metodologias de pesquisa justamente por conta da cooperação coletiva, e, pela identificação do problema conjuntamente com a implantação de um plano de ações para intervir no meio pesquisado a fim de solucionar esse problema identificado de maneira também colaborativa.

2.2 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com um grupo de alunos universitários do curso de Letras Inglês que cursaram a disciplina “Leitura Intensiva”. Contudo, pelo fato dessa ser uma disciplina optativa, tivemos um grupo heterogêneo, tanto pela idade quanto pelo período cursado pelos participantes, tendo inclusive alunos que faziam parte do currículo antigo do curso e que ainda necessitavam de créditos para se graduarem, de maneira que para concluírem a sua graduação procuravam semestralmente por disciplinas optativas.

O grupo era composto por quinze alunos, todos devidamente matriculados regularmente na disciplina de Leitura Intensiva e que tiveram frequência assídua nas aulas, entretanto, apenas treze deles participaram da pesquisa. É importante lembrar que essa heterogeneidade se deu porque foram os próprios alunos que escolheram a disciplina, pela própria organização do curso e disponibilidade da professora responsável, ou seja, os próprios alunos foram os responsáveis pela sua matrícula na disciplina, e os que consentiram em participar da pesquisa, e assinaram o termo de consentimento, foram selecionados como participantes dessa.

Além dos alunos, há também a participação da professora responsável pela disciplina e pela turma, que é a professora orientadora deste trabalho, e aceitou livremente acolher esta pesquisa e se disponibilizou para contribuir da melhor maneira possível e em todos os aspectos.

2.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Os instrumentos utilizados para fazer a coleta dos dados desta pesquisa são diversos, para que seja dada uma robustez maior às informações que se repetem nos instrumentos, numa tentativa de evitar contradições e artificialidades, e assim dar maior veracidade ao *corpus*. Dessa forma, foram usadas três avaliações formais regulamentadas pelo ementário da própria disciplina, os diários de bordo do pesquisador, um questionário

acerca das experiências dos participantes com estratégias de leitura, e por último, um relato reflexivo que serviu de autoavaliação dos próprios alunos. Ademais, é relevante destacar que todos os instrumentos utilizados têm caráter qualitativo, e que, por conta disto, foram analisados pelos subsídios dados tanto pelos instrumentos utilizados quanto pela interpretação do pesquisador.

Visto isso, o primeiro instrumento de coleta de dados utilizado foi a avaliação diagnóstica que foi aplicada logo no início da disciplina, e foi a partir da sua análise que o plano de ações para as aulas foi elaborado, a fim de suprir as necessidades encontradas nas entrelinhas das respostas dadas pelos alunos.

Quanto às avaliações, é importante registrar que a primeira e a segunda provas foram comparadas para formar a segunda parte da análise dos dados, sendo a primeira uma prova diagnóstica, na qual os alunos ainda não tinham sido formalmente apresentados às estratégias na disciplina.

Portanto, sabe-se que eles responderam às perguntas a respeito do texto somente com base nos conhecimentos prévios obtidos no decorrer do próprio curso, que tem disciplinas obrigatórias que devem abordar leitura, ou em informações encontradas durante os outros níveis de ensino, como ensino fundamental e médio, ou nos seus conhecimentos de mundo e da LE.

Para que houvesse uma triangulação maior de dados, e um consequente estreitamento das fontes de conhecimento dos alunos acerca das estratégias de leitura, foi feita também a aplicação de um questionário que trouxe tópicos acerca da vida escolar dos participantes, como, as disciplinas já cursadas pelos alunos no ensino superior que contemplaram estratégias de leitura, se essas foram abordadas no ensino fundamental ou médio, e também de caráter reflexivo, perguntando se os participantes já tiveram algum tipo de instrução informal a respeito das estratégias de leitura, através de pesquisas na internet ou outras fontes que extrapolassem a sala de aula, ou mesmo conversas informais com colegas ou professores a este respeito.

Depois dos subsídios dados por meio do questionário mencionado acima, e o descarte de eventuais influências que corrompam ou deturpem as análises e os resultados do estudo, foi feita a comparação dos resultados encontrados nas duas provas, o que serviu de parâmetro para medir a eficiência da intervenção proposta, visto que na realização da segunda, os alunos já contavam com o conhecimento das estratégias apresentadas formalmente no decorrer da disciplina.

Essa comparação das duas avaliações, aliada às informações encontradas no questionário, formou o *corpus* principal dessa pesquisa, que teve ainda mais duas fontes de dados, que foram a última avaliação prevista no ementário da disciplina, que pedia uma aplicação prática que relacionasse as estratégias de leitura com a prática docente e um relato de experiência dos alunos que foi feito ao término da disciplina.

Nessa terceira e última avaliação, foi solicitado que os alunos organizassem apresentações de seminários individualmente ou em dupla acerca de um plano de aula produzido por eles, cujo conteúdo deveria ser referente às estratégias de leitura, além de uma versão escrita do plano. E, por último, foi pedido que os alunos participantes fizessem ao término da disciplina um relato de experiência, para que estes discorressem sobre o que acreditam ter mudado no ambiente pesquisado e o que eles acreditam ter aprendido com as estratégias, ou seja, no formato de uma autoavaliação.

Por fim, ainda sobre os instrumentos da pesquisa, também foram utilizadas as respostas do questionário para a (re)elaboração do plano de ação, além de diários de bordo do pesquisador e sessões reflexivas que foram feitas tanto de forma escrita quanto de maneira dialogada no decorrer da disciplina com os alunos, que mostraram necessidades diferentes das pensadas inicialmente, mas que não fugiram à abrangência das estratégias de leitura.

Para finalizar essa seção, é válido pontuar a ordem cronológica em que foram utilizados os procedimentos desta pesquisa, a primeira avaliação, de caráter diagnóstico, a observação inicial das aulas com a instrução acerca das estratégias de leitura, a elaboração de um plano de ação para suprir as necessidades encontradas na prova diagnóstica e sua execução. Logo após, foi feita a aplicação de um questionário para efeitos de triangulação e verificação de mais objetivos de leitura e de formação docente dos alunos, e por consequência, através das respostas, uma nova reflexão sobre a ação docente e a reelaboração do plano de ação, que foi posto em prática posteriormente para observar as mudanças da comunidade participante no formato da segunda avaliação.

Para atestar as alterações do ambiente pesquisado, se faz necessária a comparação entre a primeira e a segunda avaliações para a identificação do alcance dos objetivos dos alunos participantes ou não, visto a passagem destes pelo plano de ação já reformulado da disciplina. Ademais, como último recurso utilizado para a observação qualitativa dessas modificações, temos a terceira avaliação da disciplina que é de componente pedagógico que teve a intenção de verificar a própria prática docente dos alunos que são

professores em formação de um curso de licenciatura em nível superior, e a sua autoavaliação quanto as modificações no ambiente em que se situou a pesquisa.

Assim sendo, a partir de todos esses *corpora* coletados de diversas fontes diferentes, e através de diferentes instrumentos de pesquisa, acreditou-se que a metodologia empregada – a pesquisa-ação – fosse capaz de dar conta de muitas das dimensões, se não todas, da complexidade encontrada no ambiente de sala de aula referente ao ensino e aprendizagem de estratégias de leitura em LE.

Segue então em formato de quadro uma descrição dos procedimentos que foram trabalhados durante toda a pesquisa seguido das datas dispostas cronologicamente.

Quadro 01 – Procedimentos da Pesquisa

INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO	DATA
Avaliação Diagnóstica	Primeira testagem no formato de prova de leitura em LE	21 de março de 2017
Questionário	Questionário relativo a experiências passadas com estratégias de leitura e a respeito das ações nas aulas	04 de abril de 2017
Segunda Avaliação	Segunda testagem no formato de prova de leitura em LE comparada com a primeira	29 de junho de 2017
Terceira Avaliação	Apresentações acerca do plano de uma aula de leitura em LE	04 e 06 de julho de 2017
Reflexão da Ação	Questionário de reflexão da aprendizagem dos alunos participantes	11 de julho de 2017
Diários de Bordo do Pesquisador	Comentários e Experiências vividas pelo pesquisador durante todo o processo.	De 21 de março a 11 de julho de 2017

Fonte: Elaborado pelo autor com base no programa do curso

Dessa maneira, observando todos os detalhes como a heterogeneidade do grupo pesquisado, o tipo de pesquisa, a abordagem utilizada, a metodologia empregada e passos que foram tomados no decorrer desta pesquisa individualmente, segue o próximo capítulo

que trata das análises dos dados obtidos em cada um dos instrumentos citados no quadro acima, de maneira que possa servir de critério organizador para facilitar a compreensão do leitor.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo observamos de que modo a intervenção explicitamente prescrita na metodologia de pesquisa-ação foi feita na sala de aula pesquisada e analisamos os dados coletados por meio de testes, questionários, diários de campo e um relato de experiência dos alunos participantes.

Para isto, cada seção deste capítulo examina cada um destes instrumentos recorrendo, por vezes, a trechos diretos dos instrumentos de pesquisa para melhor visualização, interpretação e discussão dos dados. Para tal, foi utilizado o código P para que não houvesse a identificação dos participantes, a quem foi assegurado sigilo.

Além disso, em cada seção foi descrito inicialmente como foi feita a coleta dos dados, citando como foi instruído que os alunos participantes deveriam executar a sua performance. Esta caracterização se fez importante, visto que eles tinham consciência de que o conteúdo de suas respostas iria ser analisado para a realização desta pesquisa, e isto poderia ter influência direta no desempenho destes.

Por fim, os critérios utilizados para a averiguação destas análises foram primordialmente a utilização de estratégias de leitura e quais destas foram citadas conscientemente pelos alunos participantes, assim como a identificação de qual estratégia de leitura usar e a adequação desta aos objetivos da leitura também se fez presente como critérios, além da observação de como se comportaram os seus esquemas mentais a ponto de capacitá-los em suas respostas ou de atrapalhá-los.

3.1 Prova Diagnóstica

O primeiro instrumento utilizado para a coleta de dados foi a prova diagnóstica, que foi realizada logo no segundo encontro das aulas, pois o primeiro teve caráter introdutório no qual foram feitas apresentações gerais, discussões sobre esta pesquisa e seus desdobramentos e a explanação do plano de disciplina (disponível no Apêndice A deste trabalho), elaborado conjuntamente pela professora responsável pela disciplina e pelo pesquisador.

A prova diagnóstica foi composta de um texto relativamente curto, de apenas dois parágrafos, e de caráter científico retirado de um site de notícias cujo tema central versava sobre o jejum e seus benefícios para a saúde, como pode ser verificado no Apêndice B

deste trabalho. O texto estava escrito em língua inglesa e apresentavam-se três questões referentes a ele também em língua inglesa. Após cada questão, havia uma pergunta que servia de base para reflexão dos participantes, que continha, em linhas gerais, uma autoavaliação de como estes haviam conseguido responder à questão anterior, sem que a expressão “estratégia de leitura” fosse explicitada em nenhuma delas.

As questões eram dispostas no formato semiestruturado, havendo duas questões de assinalar a resposta correta e uma questão discursiva com cinco itens. Destas, apenas a primeira e a segunda questões eram em língua inglesa, já a terceira questão e as perguntas reflexivas eram em língua portuguesa. Isto se deu porque no primeiro contato com os alunos detectou-se que a sua maioria era composta por alunos calouros e grande parte destes não julgava ter um bom nível de inglês. Destes, somente um respondeu toda a prova em inglês, mesmo sendo instruído a responder em LM; todos os outros o fizeram em português.

A escolha pela utilização da LM para estas respostas se dava meramente para que não houvesse a necessidade de tradução para as análises desta pesquisa, além de facilitar a expressão de opinião dos alunos que poderiam deixar de expor dados importantes por falta de vocabulário em LE, e conseqüentemente, deixar lacunas neste instrumento da pesquisa.

A primeira questão versava sobre a compreensão de informações pontuais no texto, e tinha um formato de resposta que pedia aos alunos participantes que julgassem, de acordo com o texto, se as oito alternativas eram verdadeiras ou falsas. Com esta atividade, esperava-se que os alunos utilizassem as estratégias de *skimming e scanning*, que além de acelerar a leitura, é responsável pela identificação de trechos que apresentam detalhes e informações secundárias ao texto. Além disto, o uso de predições, acesso ao conhecimento prévio e inferências também era esperado como componente natural do processo de leitura.

Quanto às respostas da primeira questão, somente dois alunos, ambos do primeiro período, selecionaram as oito alternativas acertadamente, enquanto três deles erraram apenas uma das alternativas, e os outros oito participantes variaram entre seis e quatro alternativas corretas.

É possível observar também que a maior incidência de erros se encontrou na terceira alternativa, que dependia da inferência dos alunos participantes quanto à sinonímia de duas expressões, no texto aparecia a palavra *reduce* e na alternativa tínhamos a palavra *cut*. Neste trecho, pode-se depreender que provavelmente **a falta de**

vocabulário da maioria dos alunos foi determinante para o alcance do objetivo da atividade.

A noção de conhecimento de vocabulário e de expressões que podem ser intercambiáveis sem que haja nenhum prejuízo no significado do texto é uma característica típica da leitura em LE, pois a aquisição de vocabulário é vista como um processo constante na vida de um indivíduo, que pode e deve ser aperfeiçoado com diversas práticas, como contato com estrangeiros, assistindo filmes ou séries, mas, principalmente, fazendo leituras (KLEIMAN, 2013).

As alternativas um, seis e sete, dentro da questão um, foram as que mais apresentaram acertos, sendo que somente um participante errou a questão um, e ninguém errou a alternativa seis ou a sete. Isso pode ser explicado pelos diários de bordo do pesquisador, pois alguns participantes perguntaram, ao término da prova, o que correspondia a expressão *mice* (encontrado no texto) em português, já que a alternativa apresentava como sinônimo a palavra *monkeys*, e, evidentemente esta era falsa.

Contudo, a interpretação incorreta destes participantes se pode ter sido por conta do desconhecimento do plural irregular *mice*, visto que a sua forma singular *mouse* é bem mais conhecida e corriqueira. Em outras palavras, o erro deve ter ocorrido pela deficiência no repertório de vocabulário do participante e não pela falha da estratégia utilizada, apesar da não explicitação consciente do uso da estratégia pelo participante.

Quanto à primeira pergunta de autoavaliação, a maioria dos alunos participantes preferiram não se alongar muito e responderam que encontraram as respostas diretamente no texto de forma que correlacionaram as informações do texto com as informações situadas na questão. Acreditava-se, a partir dos diários de bordo do pesquisador, antes da realização do questionário, analisado na seção seguinte, e através do acompanhamento dos alunos com o decorrer das aulas, que o motivo principal de a maioria não ter discutido profundamente como conseguiram encontrar as respostas poderia ter sido o simples desconhecimento sobre estratégias. Em outras palavras, a ausência do contato formal destes com as estratégias de leitura possivelmente dificultou a sua expressão ao responder como aconteceu o processo de compreensão das passagens do texto.

Além destes, outros três participantes pontuaram que o seu sucesso nas respostas se deu por conta de traduções, sendo que um deles revelou ter feito isto mentalmente enquanto efetuava a leitura do texto; demonstrando assim haver consciência de que há uma conexão entre os signos linguísticos encontrados no texto e a sua cognição, entendendo assim a leitura como um processo cognitivo. Apesar de ele não usar a

terminologia da área, que até o momento não havia sido apresentada ao grupo, evidenciando que possivelmente este utilize o recurso de tradução como uma estratégia de leitura, mas de forma inconsciente.

Um dos três participantes supracitados utilizou em seu discurso a expressão “método tradicional e prático” e explicou que:

P10: “Encontrei [as respostas] de acordo com o método tradicional e prático, usando a tradução dos vocabulários, assim como a compreensão aos tempos verbais. ”

Ou seja, este participante defendia que, a prática de leitura em LE, deveria ser feita inferências valendo-se de traduções dos vocábulos para que houvesse a interpretação de significados, para que finalmente se entendesse os tempos verbais e houvesse compreensão. Esta concepção, entretanto, foi de encontro à literatura relativa à leitura em LE, que dá preferência ao uso de estratégias de leitura em detrimento da tradução; contudo, para indivíduos com o nível iniciante na LE, o suporte dado pela sua LM é, muitas vezes, imprescindível, visto que esta pode ser a única base cognitiva na qual o aluno consegue se ancorar. Sendo assim, a tradução funciona, nesse caso, como uma estratégia de leitura utilizada pelos alunos.

Outros dois participantes, apontaram como uma das razões para a sua compreensão e, por conseguinte o acerto das questões a prática de reler o texto. Desta forma, um deles afirmou que:

P06: “[...] reler o texto mais duas vezes faz você perceber como um certo sentido do texto e da frase exposta na questão são quase idênticas, podendo levar ao erro. Agora, [após a segunda leitura] com o conhecimento do texto e de sua estrutura pode-se rapidamente realizar confrontos de sentido da frase, assim, podendo determinar as alternativas verdadeiras e falsas. ”

Para encerrar as discussões a respeito da primeira questão e sua pergunta de autoavaliação, não foi encontrado nenhum termo técnico utilizado na literatura referente à leitura, também não foi feita nenhuma referência a nenhuma das estratégias esperadas anteriormente. É possível que para responder à questão os alunos participantes tenham utilizado *scanning*, mas nenhum deles utilizou esta expressão, e, por fim, nenhum deles explicitou algo referente a predição ou a utilização de seu conhecimento prévio.

Em seguida, a segunda questão era explicitamente referente a vocabulário e pedia que fossem relacionadas duas colunas. A coluna da esquerda apresentava vocábulos encontrados no texto e a coluna da direita apresentava seus possíveis sinônimos, é importante observar que algumas delas só se faziam sinônimas quando contextualizadas pelo texto em questão.

Esta questão foi a que os alunos mais reclamaram e consideraram difícil nesta avaliação, principalmente porque a maioria deles não foi capaz de estabelecer a relação entre as palavras de maneira contextualizada ou mesmo não possuía o vocabulário necessário para relacionar os sinônimos. Como resultado, no universo de 13 alunos que participaram da pesquisa, nenhum deles conseguiu satisfatoriamente responder todas as dez alternativas da segunda questão corretamente, fazendo conexões por vezes muito distantes do esperado (possivelmente por conta de predições malsucedidas). Neste cenário, apenas um participante conseguiu acertar oito das dez alternativas, e isto se deu, segundo ele:

P01: “Preenchendo primeiramente as que [eu] possuía certeza e analisando uma por uma, cortando as que já havia utilizado. ”

A partir de seu discurso, é possível depreendermos que o participante P01 não fez uso (pelo menos não uso consciente) de estratégias de leitura para responder esta questão, mas fez uso de artifícios inteligentes para a sua resolução, visto que respondeu à questão levando em consideração o formato de resposta que esta pede, logrando assim sucesso em seu objetivo.

Este tipo de comportamento é o que Solé (1998) denominou de pensamento estratégico, que já foi discutido no capítulo 1 deste trabalho, e que se caracteriza basicamente pelo uso de técnicas inteligentes que são usadas de maneira que consigam alcançar o objetivo dado à leitura, ou seja, responder à questão, fazendo com que esta estratégia se sobreponha à deficiência de leitura encontrada pelo indivíduo. Tal procedimento eliminatório foi descrito por mais três participantes que disseram ter tido problemas com o vocabulário; destes, dois disseram ter utilizado recursos gramaticais para superar tais dificuldades. Tal fato se faz claro no comentário do participante P10 quando relatou que:

P10: “Respondi de acordo com as regras gramaticais sobre os sinônimos das palavras. Para tanto, na gramática, não da regra em saber associar as palavras.”

Partindo para a análise da última pergunta da prova diagnóstica, a de número três, pôde-se verificar um sucesso maior dos alunos ao responder as suas cinco questões discursivamente em detrimento das duas questões anteriores que tiveram caráter objetivo. Pertinente relatar que as proposições estavam em língua portuguesa e a grande maioria dos participantes a respondeu em LM, entretanto, apesar de instruídos ao contrário, três participantes a responderam em inglês.

Acredita-se, pelas respostas dadas em língua inglesa, que os alunos o fizeram porque preferiram transcrever a parte do texto em que acreditavam se encontrar a resposta da questão. Inclusive, dois destes responderam em inglês com partes do texto até mesmo na quarta proposição que pedia que a resposta fosse elaborada com as próprias palavras dos alunos e a quinta proposição que pedia a opinião dos mesmos quanto às pesquisas sobre o jejum desenvolvidas no texto.

Um dos participantes chegou a evidenciar por escrito que retirou a resposta do texto, copiando ao lado do espaço para respostas a identificação das linhas referentes ao trecho em que ele acreditava estar a resposta, como foi feito na terceira proposição da questão três descrita abaixo:

P05: “(P.1; L5, 6, 7 e 8) The scientist fed mice for four days on a low-calorie, low-protein and low-carbohydrate...”

Esta passagem consegue exprimir bem que a estratégia utilizada pelo participante P05, como também pela grande maioria dos alunos participantes, foi a de *scanning*, pois eles foram capazes de identificar no texto qual o trecho específico que responderia satisfatoriamente à questão. Contudo, era esperado que, ao responderem as questões, eles não apenas copiassem do texto, mas que trouxessem também as suas contribuições, como leitores ativos e participativos.

Já na reflexão acerca da terceira questão, foi encontrada uma discrepância no discurso de dois dos alunos participantes quando estes disseram expor suas ideias no decorrer de suas respostas, levando em consideração o seu conhecimento prévio do conteúdo do texto, pois, quando perguntados como conseguiram responder as perguntas, eles afirmaram:

P09: “Através da leitura do texto, mas também por que já tinha alguns conhecimentos sobre o assunto, no caso da diabetes e na produção de insulina.”

P04: “Lendo e traduzindo o texto da maneira que pude, afim de conseguir expressar minha opinião no decorrer das perguntas citadas.”

A discrepância se revela nas respostas que não contemplavam os pensamentos dos participantes, limitando-se às ideias apresentadas no texto, havendo assim uma mera reprodução do que estava escrito no texto. Acreditamos que isso nos mostra que os alunos participantes estavam fazendo uma leitura em Modelo Ascendente (explicado detalhadamente no primeiro capítulo deste trabalho). Este modelo se caracteriza principalmente pelo papel passivo do leitor que depreende do texto aquilo que decodifica, mas não leva para o texto o seu próprio conhecimento e as suas concepções acerca do que é lido (Leffa, 1996; Carrell, 1998, dentre outros).

Além disso, foi observada novamente a expressão tradução se deu de forma a representar o pensamento em LM do aluno participante que se encontrava no primeiro período curso para que as respostas fossem identificadas no texto, ou seja, a crença de que para se compreender um texto é necessário entendimento total deste, e como a leitura era realizada em língua estrangeira, o recurso utilizado para a compreensão foi a base cognitiva da LM em detrimento do uso de estratégias de leitura para o alcance dos objetivos propostos.

Para evidenciar isto, podemos analisar, além da passagem supracitada do participante P04, o argumento utilizado pelo participante P06 quando perguntado ainda na reflexão referente a questão número três como conseguiu responder as perguntas também se referiu à importância da tradução. Nas palavras dele:

P06: “De fato as perguntas buscam a exigência da leitura do texto, mas almeja a capacidade do desenvolvimento da ideia expressa no texto para assim ocorrer uma argumentação plausível. Para respondê-las, não apenas a compreensão julga-se necessária, mas uma capacidade de tradução de informações para a língua portuguesa para haver assim a conexão de sentido na resposta.”

Feita esta análise da prova diagnóstica, foi possível observar, em suma, uma gama de concepções ainda incipientes por parte dos alunos participantes desta pesquisa, que se

apoiaram demasiadamente no texto. Observando as falas de cada um e consultando os diários de bordo do pesquisador, eles possivelmente deram muito pouca credibilidade ao potencial que eles têm, deixando assim de dialogar com o texto e de contribuir para alcançar o objetivo da leitura, procurando assim, por consequência, outros artifícios para a superação das dificuldades encontradas, através de estratégias para responder as questões. A próxima seção deste capítulo se volta para as informações coletadas a partir de um questionário realizado com a turma a fim de observar possíveis fontes de conhecimentos prévios dos alunos participantes relacionados com as estratégias de leitura.

3.2 Questionário de Relato de Experiências

Como segundo instrumento de pesquisa, em ordem cronológica de coleta dos dados, utilizou-se um questionário (disponível no Apêndice C deste trabalho) que contemplava principalmente as estratégias de leitura que os alunos participantes haviam tido contato ou pelo menos tinham algum conhecimento a respeito antes do início da disciplina, além de questões de ordem pessoal para autoavaliação e, finalmente, uma seção de perguntas de cunho mais aberto para discussão acerca do andamento da disciplina.

Quanto à trajetória das aulas, inicialmente foram abordados como primeiro conteúdo os modelos de leitura Ascendente, Descendente e Interativo (foco do primeiro capítulo deste trabalho), como componente teórico e discursivo da disciplina para que houvesse, previamente, a exposição das estratégias, uma reflexão de como se desenvolve a leitura nos cérebros dos leitores e como a ciência cognitiva concebia este fenômeno no passado e, com o avanço das pesquisas, a concepção atual deste.

Logo em seguida, houve uma exposição dialogada sobre o que são estratégias de leitura (foco também do primeiro capítulo deste trabalho) considerando as peculiaridades do processo quando em LE. Desta forma, foram utilizados diversos exemplos, em sua maioria projetados por uma apresentação em slides, para demonstrar como se dá a leitura, partindo de uma perspectiva cognitiva.

Após estes dois contatos iniciais de teorias cognitivas acerca da leitura, os alunos participantes foram expostos à prática, sendo assim apresentados a duas estratégias de leitura antes de responderem ao questionário cujas análises têm foco nesta seção. Primeiramente, foi abordada a estratégia de *skimming*, seguida de exercícios de fixação

e, logo depois, foi discutido sobre a estratégia de *scanning*, também seguida de exercícios de fixação.

Depois de apresentadas estas duas estratégias, foi realizada uma atividade de revisão sobre estas, na qual os alunos participantes foram divididos em dois grandes grupos e cada grupo era responsável por criar dez questões – cujas respostas deveriam ser encontradas fazendo uso de uma das estratégias supracitadas – acerca de um texto selecionado pelo pesquisador. Ao finalizarem a construção das questões, os grupos trocavam os questionários entre si, receberiam o texto do outro grupo e responderiam as questões que o outro grupo elaborou, discriminando qual estratégia havia sido utilizada.

O resultado da atividade foi muito interessante, pois a turma pôde se empenhar conjuntamente tanto para a elaboração das questões quanto para respondê-las. Além disso, a interação aluno-aluno foi de grande ajuda, pois esta proporcionou um entrosamento maior da turma, visto a sua heterogeneidade que por vezes os impedia de interagir por falta de intimidade, o que resultou em uma elevação da motivação dos alunos.

Por fim, esta atividade possibilitou para a maioria dos alunos um primeiro contato com a produção e elaboração de questões, prática que os acompanhará durante sua profissão como professores de inglês constantemente, mesmo eles não tendo escolhido os textos a serem trabalhados na atividade (disponíveis no Apêndice D deste trabalho), e terem sido direcionados quanto às estratégias que utilizariam no processo de elaboração.

Portanto, é pertinente esclarecer que o questionário de relato de experiências só foi realizado após a abordagem das teorias acerca dos modelos de leitura, sobre estratégias de leitura e a explanação individual e a revisão conjunta das estratégias *skimming* e *scanning*. Este conteúdo é justamente o que consta no plano de ações primeiro (disponível no Apêndice E deste trabalho), que teve que levar em conta as respostas coletadas a partir do questionário de relato de experiências, para assim ser reelaborado de acordo com as necessidades do público-alvo, como prega o método escolhido, a pesquisa-ação.

Quanto à estrutura do questionário, este foi organizado com oito questões relatadas, todas subjetivas, sendo as três últimas autoavaliativas e reflexivas. A primeira questão perguntava a respeito do ensino de estratégias de leitura, de maneira que se os alunos tivessem tido aulas sobre o assunto deveriam explicitar como estas foram abordadas. Ao analisar as respostas, inicialmente, pôde-se constatar que dez dos treze participantes relataram não ter tido nenhuma instrução formal quanto a estratégias de leitura anteriormente as aulas.

Dentre os alunos participantes que responderam que não tiveram aulas sobre estratégias de leitura, destacam-se as falas de dois deles, os participantes P03 e P06 que responderam, respectivamente:

P03: “Em relação às estratégias abordadas em sala esse é o meu primeiro contato. Nas minhas classes anteriores, o que importava era ‘ler’ somente por ler. Não importava como ou que estratégias se usava, só precisávamos ler.”⁴²

P06: “Não. Leitura sempre foi um meio de prazer para mim, porém, as estratégias de leitura estavam presentes inconscientemente em diversas leituras que realizei ao longo do tempo. Mas, tais estratégias foram mais descobertas do que aprendizados e só com a disciplina pude observá-las de um novo ângulo.”

Na resposta do participante P03, pode-se observar a consciência da importância da leitura para o professor relatado (mesmo que este não seja identificado, provavelmente este seja do ensino médio, considerando que o participante P03 ainda está no seu primeiro semestre de graduação) e que esta era trabalhada com os alunos, mas não havia nenhum direcionamento específico de como se utilizar das estratégias.

Já o participante P06, em seu turno, relatou também não ter tido nenhuma instrução formal, mas que fazia uso inconsciente de estratégias quando lia, e, a partir do que foi ministrado até então na disciplina, ele estava conseguindo compreender como o processo de leitura se efetivava cognitivamente, e estava adquirindo uma metacognição a este respeito.

Por sua vez, dos três alunos participantes que responderam que já haviam tido instrução formal acerca das estratégias de leitura um deles respondeu ter tido aulas em um programa de extensão da própria universidade e outro relatou ter tido aulas a este respeito na sua outra graduação, em uma faculdade particular, na qual ele participou de aulas de inglês instrumental, mas com estratégias referentes principalmente à leitura de material do próprio curso, sem citar nenhum nome de estratégia de leitura. O participante P11 relatou que:

P11: “Sim, no ensino médio, os professores de língua portuguesa já apresentavam algumas das estratégias de leitura, mas nunca nas aulas de

⁴²Grifo do original escrito pelo participante

inglês. Essas aulas eram abordadas da mesma forma que as aulas de português. ”

Podemos inferir que o participante P11 respondeu que teve contato com estratégias de leitura, mas que este foi feito em relação à leitura em LM e não em LE. Como foi exposto no primeiro capítulo deste trabalho (mais precisamente no tópico 1.4), a leitura feita em LM é diferente da leitura feita em LE e estas diferenças devem ser evidenciadas pelo professor, principalmente demonstrando conhecimento de vocabulário (Scaramucci, 1995) e diferenças culturais (Rumelhart e McClelland, 1981).

Portanto, conclui-se que, a partir das respostas desta primeira questão, a grande maioria dos alunos participantes não tinha tido nenhum contato com estratégias de leitura formalmente, ou seja, não foram ensinados a utilizá-las para alcançar objetivos propostos em situações reais de uso, excetuando-se dois alunos, dos quais um passou por aulas de inglês instrumental em outra faculdade em outro curso superior, e outro por aulas de leitura em um programa da universidade.

A segunda questão, por sua vez, em contraponto à primeira que perguntava sobre instrução formal, perguntava se os alunos participantes tinham algum conhecimento informal acerca de estratégias de leitura; caso a resposta fosse positiva, estes deveriam discorrer sobre como obtiveram tais informações.

Do universo dos treze participantes, seis deles deixaram claro nunca terem tido nenhum contato com as estratégias de leitura nem mesmo informalmente. Esse dado foi surpreendente, considerando que é quase metade do total dos participantes, e pela quantidade de recursos que temos na atualidade, sendo o principal deles a pesquisa via internet, que foi a fonte de pesquisa mais utilizada pelos que disseram ter tido contato informal com as estratégias de leitura.

Dentre os participantes que disseram ter tido contato informal, um deles relatou ter um irmão professor de inglês e, de tanto ouvi-lo falar em *skimming* e *scanning*, ele realizou uma pesquisa na internet; outro disse ter amigos professores de inglês que também mencionaram algo que despertou a sua curiosidade, mas ambos relataram ter tido um contato bem superficial com as estratégias. Um outro aluno participante respondeu à questão número dois dizendo:

P12: “Sim, mais ou menos. A gente sempre encontra algumas dicas na internet. Uma vez eu li em alguma página do *facebook* sobre como scanear os

textos no TOEFL para responder as perguntas mais rápido. Achei muito interessante, mas não lembro o nome da página.”⁴³

Esta fala foi selecionada principalmente por trazer como referência um contexto real de utilização de estratégias de leitura, uma prova de proficiência. Consideramos que na prova de proficiência do TOEFL (Prova de Inglês como Língua Estrangeira⁴⁴), que tem uma seção destinada somente para leitura em língua estrangeira e tem um tempo máximo para a execução desta, o uso de estratégias de leitura se torna imprescindível.

Portanto, é possível observar uma heterogeneidade de interesses dentro da mesma sala, muito provavelmente por conta da heterogeneidade do grupo, sendo que pouco menos da metade nunca teve nenhum contato com estratégias de leitura e os demais (sete do universo de treze alunos) já tiveram ao menos alguma curiosidade em pesquisar rapidamente a respeito.

Por sua vez, a terceira questão tinha um caráter mais prático, referindo-se aos processos de leitura cotidianos dos alunos logo após estes serem formalmente apresentados a um pouco da teoria cognitiva de leitura e sobre as estratégias *skimming* e *scanning*. As respostas foram unânimes quanto à melhora do desempenho de leitura dos alunos participantes que relataram:

P03: “Sim, principalmente quando leio textos que serão utilizados em sala de aula. Usar as estratégias (*skimming/scanning*) tornam o estudo mais simples e até mesmo mais rápido. A busca pelo ‘principal’ se tornou mais fácil.”

P08: “Sim, quando tenho pouco tempo, aprendi a ler ‘*skimming*’. Aprendi também que quando leio mais rápido, fixo melhor o conteúdo, isso porque estou atenta à leitura e não para a estrutura da frase.”

P13: “Sim. As estratégias de leitura apresentadas têm servido de muita ajuda de modo que eu ganho tempo selecionando melhor quais textos eu devo ou não aprofundar minha leitura.”

Os três relatos acima conseguem reproduzir bem o pensamento geral do grupo, sendo que o primeiro participante julgou que o que ele denominou de “a busca do principal” facilitou a sua leitura de textos acadêmicos e cita conscientemente a estratégia

⁴³Grifo do original escrito pelo participante

⁴⁴ Test of English as a Foreign Language (Tradução nossa)

usada para atingir seu objetivo. O segundo participante fala sobre *skimming*, leitura em alta velocidade e atenção à leitura (conteúdos focados no capítulo um deste trabalho), e, por último, o terceiro participante relata a sua seletividade dos textos para os quais deve fazer uma leitura aprofundada ou não, fazendo uso do pensamento estratégico comentado por Solé (1998).

Deste modo, a unanimidade com que a resposta afirmativa se apresentou na questão três, relatando diversos pontos nos quais houve mudanças do quadro inicial da leitura cotidiana dos alunos participantes para melhor, evidencia-se como resultado o sucesso da primeira parte da pesquisa-ação na qual a intervenção foi realizada conjuntamente com as aulas da professora responsável pela disciplina.

Em seu turno, a questão de número quatro do questionário de relato de experiências se refere às contribuições dadas pelas estratégias de leitura para a formação acadêmica destes alunos participantes. Deve-se, mais uma vez, considerar a heterogeneidade do grupo para analisar as respostas, já que parte dos alunos está cursando o primeiro semestre, estes ainda não tiveram muito contato com a realidade acadêmica e responderam simplesmente:

P02: “Estas estratégias nos ajudam a ter clareza no ramo da leitura.”

P04: “Tais estratégias contribuem para uma melhor leitura, além de uma leitura mais rápida de determinados textos.”

Por outro lado, os participantes outros alunos refletiram um pouco além das leituras sobre a utilização de estratégias para leituras mais rápidas e a seletividade, como evidenciado em:

P13: “As estratégias de leitura, acredito que sirvam para potencializar e melhorar o tempo de leitura e a seletividade do que deverá ser lido ou não na íntegra.”

Contudo, a realização de pesquisas acadêmicas se fez presente em apenas uma das respostas coletadas, o que não era esperado antes da execução do questionário, que será descrita mais adiante. Entretanto, esse choque de respostas deve ter ocorrido pela diferença de experiências com o meio acadêmico, além da não explicitação de nenhum dos alunos quanto ao seu entendimento de que estes devem produzir pesquisas também evidencia esta inexperiência acadêmica dos alunos participantes.

A questão de número cinco do questionário de relato de experiências tratava de uma prospecção do futuro profissional dos alunos participantes, perguntando como estes acreditavam que as estratégias de leitura poderiam contribuir para a sua formação como professor de inglês. As respostas tiveram dois focos principais: os textos a serem lidos para conhecimento próprio para depois ensinar, e a ação docente de ensino de estratégias de leitura para os alunos, como evidenciado pelos discursos de P05 e P12, respectivamente:

P05: “O nosso trabalho é a língua, então dominá-la em todas as suas formas é imprescindível para nos tornarmos bons profissionais. Portanto, desenvolver boas leituras é fundamental. ”

P12: “Acredito que meus alunos poderão se beneficiar, pois eu trabalharia mais estratégias de leitura em sala de aula. ”

Além dos focos distintamente abordados, dois alunos participantes incluíram em seu discurso de maneira que demonstram acreditar que as estratégias contribuam tanto para o professor quanto para o aluno dizendo:

P01: “Na hora de escolher textos durante o planejamento das aulas, porque não podemos nos dar o luxo de perder muito tempo lendo todas as partes de um texto para determinar se o adotaremos ou não. Sem falar que podemos passar mais estratégias para nossos alunos ou adotá-las somente, dependendo da abordagem. ”

P11: “As estratégias de leitura vão contribuir para minha formação como professor de inglês porque elas vão me dar um alicerce, uma base, de como fazer uma boa leitura e compreender quais recursos eu vou utilizar para desenvolver essa leitura em sala de aula. E, sem contar que elas são muito importantes para que eu possa analisar como está a leitura dos meus alunos e poder ajudá-los a melhorar essa leitura. ”

Pôde-se perceber, portanto, que os alunos participantes têm consciência da importância que as estratégias de leitura têm tanto na profissão docente, ao lidar com leitura em LE na adoção de materiais ou na aquisição de conhecimento, quanto para o ensino de leitura em LE, focando as estratégias que os alunos devem desempenhar.

Em seguida, na seção de perguntas referente à autoavaliação e da disciplina, a questão seis perguntava a respeito do que foi aprendido até o momento. As respostas foram bastante parecidas e o grupo respondeu coerentemente, de forma a destacar o que

foi ministrado até o momento de aplicação do questionário durante as aulas, destacando as falas de P01, P04 e P05 que registraram:

P01: “Aprendi nas aulas quais foram os métodos utilizados pelos professores ao longo dos anos para ensinar seus alunos técnicas de leitura (*top-down*, *bottom-up e interactive*), as diferenças entre *skimming* e *scanning* e o quanto elas não são fixas, podendo variar de acordo com a visão do leitor.”

P04: “O que consegui absorver até o momento foram as maneiras rápidas e eficazes de entendimento de um texto, por meio do *scanning* e *skimming*, como também de um conhecimento prévio, pois várias vezes, o gasto de tempo em determinado texto pode ser prejudicial ao responder questionários. Os assuntos abordados durante as aulas são bastante coerentes, pois as estratégias de leitura ensinadas nas aulas são importantes para este aprendizado.”

P05: “Até o momento, aprendi formalmente que eu já utilizava *scanning* e *skimming* para ler textos acadêmicos e durante testes (como o ENEM), e, portanto, desenvolvi consciência de que tipos de estratégias utilizo e quais os nomes formais delas. Elas têm me ajudado a acelerar e aprimorar o meu aprendizado e meus trabalhos acadêmicos.”

Logo, pode-se observar nesta primeira questão autoavaliativa que os alunos têm consciência de sua aprendizagem acerca das estratégias de leitura, resultado este corroborado pelas respostas da questão número sete, que versa sobre as mudanças que foram sentidas tanto em ordem profissional quanto em ordem pessoal. Dentre as respostas analisadas, destacam-se as dos participantes P01, P11 e P13 que conseguiram delimitar bem e discorrer sobre as mudanças ocorridas:

P01: “Percebendo que a quantidade de textos para ler em pouco tempo aumentou bastante ao adentrar a universidade, me sinto menos hesitante em descartar partes de livros que sei que não me beneficiarão para as atividades requisitadas.”

P11: “Mudanças pessoais: consigo entender melhor meus livros, já consigo através dessas estratégias apresentadas ver se um livro é mais interessante ou ruim através de *skimming*, etc. Mudanças profissionais: consigo desenvolver e entender mais os textos acadêmicos que são passados, no campo da pesquisa já consigo fazer leituras mais rápidas para ter tempo de fazer a pesquisa com mais calma.”

P13: “De maneira pessoal o que mudou foi a maneira de como encarar as leituras cotidianas e o modo como fazê-las. Na vida profissional só posso falar como aluno, as estratégias de leitura têm me ajudado a abranger uma maior

quantidade de fontes para pesquisa e têm ajudado também a selecionar melhor os textos estudados. ”

Dentre as mudanças relatadas, o participante P01 explicita claramente o seu uso de estratégias de leitura para alcançar os objetivos de suas leituras (temática central do tópico 1.7, no segundo capítulo deste trabalho), o que é, segundo Solé (1998), o principal propósito das leituras feitas na vida real. Já os participantes P11 e P13 discutem as mudanças acontecidas na sua leitura voltando-se para a pesquisa e textos acadêmicos, o que evidencia também a leitura para o alcance de objetivos.

Por último, a proposição final do questionário de relatos de experiência se referia a sugestões, críticas e elogios quanto à disciplina de maneira geral. Todos os participantes elogiaram a disciplina, mas poucos fizeram críticas ou deram sugestões, como relatados por P02 e P06 que sugeriram:

P02: ”Como sugestão, poderiam ser utilizados mais materiais acadêmicos. ”

P06: “ Apenas uma sugestão, que haja recomendações de livros que tratem sobre essas técnicas para assim podermos nos aprofundar nos assuntos. ”

Além destas sugestões, dois alunos participantes teceram críticas, acredita-se que este número tão reduzido tenha se dado, provavelmente, pelo papel assumido pelos estudantes que podem ter ficado receosos em criticar o trabalho feito pelos professores, ou mesmo preferiram se omitir. Os dois participantes que fizeram críticas foram:

P03: “A interação entre o 1º e o 3º período poderia ser maior. ”

P04: “Como crítica, creio que o uso de textos para melhor aprimoramento da leitura, assim como, da pronúncia, ajudaria alguns que possam ter alguma dificuldade neste quesito. ”

As sugestões citadas acima foram as principais considerações feitas para a elaboração do segundo plano de ações (disponível no Apêndice F deste trabalho), que teve a premissa de utilizar as estratégias já explanadas nas aulas para fazer a leitura de textos acadêmicos e livros referentes as teorias subjacentes a leitura, alguns deles inclusive constando nas referências deste trabalho e no plano de aulas (disponível no Apêndice A).

3.3 Segunda Avaliação

Como terceiro instrumento de pesquisa, foi utilizada a segunda avaliação da disciplina “Leitura Intensiva”, que teve como foco todo o conteúdo abordado durante a disciplina, ou seja, todas as estratégias de leitura que foram discutidas no decorrer do semestre com os alunos participantes. Esta segunda avaliação (disponível no Apêndice G deste trabalho) contemplava dois textos trabalhados separadamente com cinco questões referentes ao primeiro e outras quatro ao segundo, totalizando nove questões, todas em língua inglesa, pedindo por respostas também em língua inglesa.

O assunto tratado nestes textos era, respectivamente, os efeitos benéficos trazidos pelo casamento e os principais períodos em que casais se divorciavam, indicando as razões por trás destes dados. Ambos os textos eram notícias de um jornal online que utiliza suas notícias com fins de aprendizagem de inglês como LE, desenvolvendo atividades possíveis, das quais apenas a primeira questão foi extraída na íntegra, por trazer uma questão de interpretação no formato verdadeiro ou falso que poderia ser resolvida com o conhecimento de vocabulário analogamente a primeira questão da Prova Diagnóstico.

Quanto à disposição das questões da segunda avaliação, duas eram objetivas, sendo a primeira delas de verdadeiro ou falso e a segunda trabalhava com as palavras-chave do texto de maneira que os alunos deveriam marcar a que julgassem ser mais apropriada como título para o primeiro texto, sendo a resposta certa a alternativa que era o título extraído do texto original na internet.

Além disso, a prova contemplava, em sua base, o mesmo conteúdo da prova diagnóstica, acrescido de questões que contemplassem as estratégias de leitura ministradas durante a disciplina, justamente para avaliar a aprendizagem do conteúdo visto em sala de aula. Desta forma, além de *skimming*, *scanning* e questões de vocabulário, a segunda avaliação também tinha questões referentes a palavras-chave, uso de inferências, utilização de predição, uso de afixos como recurso de alcance da compreensão, e emprego de grupos nominais para facilitar a leitura.

Os alunos foram instruídos a responder em língua inglesa, visto que a proposta desde o princípio com os alunos era o desenvolvimento das habilidades linguísticas na LE. Como resultado geral, os alunos participantes obtiveram notas altas, tendo apenas dois com nota inferior a 7,0 (média adotada na instituição), mas nada tão abaixo da média aceitável, sendo uma nota 6,0 e a outra 6,5. Por outro lado, cinco dos treze participantes

tiveram nota 9,0 ou acima, o que mostra uma evolução muito boa em relação à prova diagnóstica, apesar de ninguém ter conseguido a nota máxima de 10,0 pontos.

Dividindo a prova em duas partes, uma que podemos comparar com a prova diagnóstica e outra que devemos analisar juntamente com o que foi ministrado nas aulas da disciplina, as questões que compõem a primeira parte são as de número um, dois (com suas quatro alternativas), sete e nove, por contemplarem as estratégias *skimming*, *scanning* e questões de vocabulário, e a segunda parte é composta pelas questões três, quatro, cinco, seis e oito, contemplando respectivamente palavras-chave, inferências, afixos, predição e grupos nominais.

As questões referentes à primeira parte foram as que os alunos mais obtiveram êxito nas respostas, sendo que dos treze alunos participantes nove acertaram todas as cinco alternativas da primeira questão, três erraram apenas uma alternativa e apenas um indivíduo errou duas alternativas. A segunda questão, que versava sobre *scanning*, também teve uma taxa de êxito muito grande, pois onze alunos acertaram todas as quatro alternativas e dois erraram apenas uma delas.

Ainda na primeira parte, onze alunos acertaram completamente a questão número sete que requisitava o uso de *skimming*, um deles não conseguiu deixar claro o sentido completo da resposta e outro não soube responder corretamente, fato este que ocorreu pela provável baixa proficiência destes últimos. Finalmente, a questão número nove, que também podia ser respondida através da estratégia *scanning*, foi a que teve taxa menor de acertos completos (oito dos treze alunos participantes), já que pedia as três principais causas de divórcio apontadas no texto, e quatro deles só conseguiram encontrar e descrever duas delas, e um único aluno participante só encontrou uma das causas no texto.

Como resultado desta primeira parte, podemos observar, tanto através da comparação com a prova diagnóstica, quanto pelo acompanhamento dos alunos nos diários de bordo da classe, a evolução dos alunos participantes, que puderam utilizar adequadamente – em sua grande maioria – as estratégias de leitura estudadas durante todo o semestre letivo para conseguir atingir seus objetivos.

Pode-se dessa forma, através dos instrumentos de pesquisa, observar o alcance das mudanças na comunidade pesquisada, e estas foram conseguidas por conta dos planos de ações bem orientados para o grupo em questão e a reflexão constante da prática docente para a reelaboração e replanejamento das atividades previstas. Todo este processo é observável no método de pesquisa-ação descrito por Hall e Keynes (2005) e Winter e Munn-Giddings (2001).

Já a segunda parte da prova foi a qual os alunos participantes mais apresentaram dificuldades, principalmente nas questões de número quatro, que tratava de inferências acerca do primeiro texto lido, e na questão número oito, que era referente a identificação, decomposição e classificação dos termos de dois grupos nominais encontrados no segundo texto.

Voltando à sequência das análises, na questão número três, que pedia que fosse marcada a alternativa que melhor expressasse o título do texto e requeria dos alunos a identificação de palavras-chave para escolher o melhor título, nove alunos acertaram a questão, marcando a alternativa C, já os outros quatro marcaram alternativas outras, dois deles marcando letra B e os outros dois marcando letra E, visto que as letras A e D eram incoerentes com a ideia global do texto e as alternativas erradas marcadas pelos alunos (B e E) traziam ideias muito específicas do segundo parágrafo.

A questão número quatro que tratava de inferências que os alunos participantes deveriam fazer a respeito do estudo descrito no texto apresentou o maior índice de erros na prova. Somente quatro pessoas a acertaram fazendo inferências cabíveis quanto ao que foi exposto no texto. A maioria confundiu inferência com opinião própria ou com trechos explícitos do texto, errando assim a questão, pois a inferência mais apurada seria que os cientistas que desenvolveram a pesquisa continuariam a fazer mais e mais pesquisas, visto que os resultados ainda não eram contundentes.

Em seu turno, a questão número cinco foi unânime em respostas certas também pela facilidade de alcance de seu objetivo, que pedia a identificação de quatro palavras que apresentassem afixos em sua estrutura. As respostas mais comuns foram *previously*, *healthier*, *unclear*, *relationships* e *researchers*, todas encontradas facilmente no texto utilizando a estratégia de *scanning*.

Já a questão de número seis, explorava a estratégia de predição e pedia para os alunos predizerem quais seriam as principais épocas do ano em que os casais se divorciavam e as razões para isto, tendo como estímulo apenas o título do segundo texto, pois a prova foi elaborada de tal forma que os alunos participantes só receberiam o segundo texto com as suas respectivas perguntas quando respondessem até a questão número seis, então eles me entregariam a sua primeira e segunda folhas da prova e receberiam a terceira.

Para avaliar esta questão, foi requerido que eles dessem razões plausíveis para terem feito esta predição, e onze dos treze alunos participantes conseguiram obter a pontuação máxima da questão, por terem dado suas predições e as terem embasado de

forma que estas realmente pudessem se encontrar como foco no texto. As principais razões dadas como resposta foram depois do carnaval, por conta das festas e durante o verão, por conta do calor, o que se encontra parcialmente no texto, que lista o período logo após feriados.

A última questão a ser analisada nesta segunda avaliação é a questão de número oito que pedia aos alunos participantes que identificassem, selecionassem, decompusessem e classificassem os termos de dois grupos nominais encontrados no segundo texto. Esta questão também teve uma alta taxa de erros, principalmente porque mais da metade dos participantes – sete dos treze alunos – incluiu em seus grupos nominais verbos, fazendo assim análises de orações inteiras.

A partir dos diários de bordo das aulas, é possível deduzir que o erro supracitado se deu por conta principalmente da interferência da disciplina de “Síntaxe da Língua Inglesa”, a qual alguns dos alunos estavam cursando obrigatoriamente no mesmo período em que cursavam a disciplina de “Leitura Intensiva”, de maneira que a construção de sistemas arbóreos para a decomposição dos componentes da sentença (que incluíam verbos) pode ter sido confundido com a identificação de grupos nominais, os quais teriam somente o núcleo, modificador(es) e talvez alguma palavra de ligação.

Portanto, desta segunda parte da segunda avaliação, também pode-se perceber a evolução dos alunos participantes para com as suas escolhas das melhores estratégias de leitura para atingir os objetivos propostos nas questões, apesar das falhas que são inevitavelmente parte do processo de aprendizagem. No encontro seguinte ao da segunda prova, foi feita a correção desta, apontando os principais problemas e como estes poderiam ser superados, de maneira que os próprios alunos relatavam as razões dos erros descritos.

3.4 Terceira Avaliação

Seguindo a ordem das análises das ações tomadas cronologicamente, como tem sido feito até então, o quarto instrumento de coleta de dados a ser analisado é a terceira avaliação regular da disciplina de “Leitura Intensiva”, que apesar de ter foco teórico e prático nas estratégias de leitura em inglês como LE, conta com um componente pedagógico em seu ementário. Desta forma, em acordo com a professora responsável pela disciplina, e seguindo a ementa desta, foi proposta como terceira avaliação que os alunos apresentassem o plano de uma aula de leitura em LE na qual eles deveriam utilizar um ou

mais dentre os conteúdos abordados em sala de aula, incluindo as teorias cognitivas acerca da leitura estudadas.

Esta atividade avaliativa poderia ser desempenhada individualmente ou em dupla, de modo que os alunos estariam livres para selecionar todos os aspectos da aula, incluindo: público-alvo, momento da aula, idade dos alunos, ambiente de ensino, quantidade de tempo para a realização das atividades, quais estratégias de leitura trabalhar, quais os textos selecionados, quais estratégias docentes utilizar, qual a metodologia empregada, quais os objetivos a serem alcançados com a aula e, finalmente, algum instrumento de avaliação.

Além de todos estes aspectos, os alunos poderiam utilizar a língua inglesa ou a língua portuguesa ou mesmo mesclar as duas durante a apresentação, considerando que alguns deles são alunos do primeiro semestre e ainda apresentam algumas limitações quanto às suas habilidades com o inglês. Os alunos participantes ainda seriam avaliados seguindo a perspectiva destacada por Solé (1998), abordada no capítulo dois deste trabalho, no tocante a estratégias utilizadas na pré-leitura, durante a leitura e após a leitura, de maneira que isto também serviu de guia para os alunos participantes no momento de elaboração do seu plano de aula.

Apesar de todos estes aspectos terem sido avaliados (juntamente com a professora responsável) para compor a nota dos alunos, não foram contemplados todos os componentes supracitados de todos os participantes da pesquisa nesta análise, já que o intuito desta não é a exaustão nos dados coletados, mas a análise dos dados coletados, considerando-se os objetivos desta pesquisa. É importante considerar que a grande maioria dos alunos participantes admitiu estar fazendo este tipo de trabalho pela primeira vez, e, de toda forma, as análises foram realizadas utilizando-se também os diários de bordo do pesquisador.

Primeiramente, as apresentações se deram em dois dias letivos distintos, tendo em cada dia duas horas de aula, nas quais os alunos tinham por volta de 20 minutos para fazer sua apresentação, e a sala (além do pesquisador e da professora) tinha aproximadamente 10 minutos para fazer perguntas ou considerações acerca do seminário, de forma que todos participassem ativamente do processo avaliativo. Foram feitas no total nove apresentações, quatro no primeiro dia e cinco no segundo, com cinco participantes apresentando individualmente e quatro apresentando em dupla.

Cada um dos alunos era avaliado individualmente, mesmo se o trabalho fosse apresentado em dupla, pois era possível observar as diferentes atividades elaboradas por

cada aluno participante, mesmo aqueles que foram feitas conjuntamente. Além da apresentação, para a composição da nota final, foi requerida uma versão escrita com todos os componentes necessários para a aula apresentada, instrumento este que também foi utilizado como fonte para estas análises.

O resultado geral da terceira avaliação foi considerado muito satisfatório, apesar dos numerosos problemas de inconsistências dos planos de aula entregues, a proposta de execução da aula e as teorias estudadas durante a disciplina, casos estes que foram analisados distintamente em cada apresentação que obteve o código A para cada uma delas, sendo a ordem de análise diferente da ordem em que ocorreram as apresentações por conta do comprometimento de confidencialidade na pesquisa, e assim não houvesse a identificação dos participantes envolvidos.

A apresentação A1 foi feita em dupla de maneira que os alunos participantes desenvolveram um plano para uma aula de cem minutos no ensino médio (geralmente feita em duas aulas seguidas de 50 minutos cada) no qual eles trabalhariam três textos de uma página cada. Como pontos fortes, pôde-se observar a atualidade dos textos trazidos e a criatividade com que eles foram produzidos, dentre eles um poema, com imagens e vários trechos destacados para chamar atenção do autor.

Contudo, foi possível observar duas dificuldades principais, a primeira em avaliar os alunos quanto à sua leitura, pois o instrumento de verificação da aprendizagem foi um questionário estruturalista com questões majoritariamente objetivas, que não traziam uma distinção exata de quais eram as atividades desenvolvidas antes, no momento e depois do processo de leitura.

A segunda limitação encontrada foi a não utilização do material destacado no texto, apesar de este não ser a proposta, que era utilizar na prática as estratégias de *skimming* e *scanning*, as imagens e as muitas palavras em negrito poderiam ser trabalhadas em sala de aula trazendo predições, em exercícios de pré-leitura, ou uma relação entre as figuras e seus respectivos textos, como uma atividade de pós-leitura, fazendo uma ponte entre os textos, e também a testagem da compreensão geral destes.

Já a segunda apresentação foi realizada por apenas um aluno participante que se propôs a trabalhar em sua aula com afixos, trazendo uma abordagem bem próxima do TPR⁴⁵. O plano de curso de A2 foi bastante delimitado, com informações bem específicas

⁴⁵Total Physical Response. Metodologia baseada em atividades que relacionam o movimento corporal a língua. Cf. Richards e Rodgers (2001)

de como as atividades seriam desenvolvidas e o tempo que cada uma delas levaria aproximadamente, além de objetivos geral e específicos, os materiais utilizados e a proposta de avaliação.

A aula da apresentação A2 foi elaborada pensando em alunos de inglês avançado de um programa de extensão da universidade em que a aula teria um tempo estimado de 60 minutos, e para este tempo seriam desenvolvidas quatro atividades, sendo a última delas de avaliação. A demarcação do tempo para o desenvolvimento de cada atividade é uma estratégia interessante, pois delimita bem como será o andamento da aula, contudo, quatro atividades de leitura talvez levem mais tempo do que o esperado para uma aula de uma hora, o que foi pontuado em sua apresentação.

Ademais, um ponto forte foi a utilização de atividades bem dinâmicas que prendem a atenção dos alunos e os motivam a trabalhar com a língua; entretanto, todas as atividades eram dinâmicas, o que podia causar um sentimento inverso nos alunos, desmotivando-os pelo cansaço que a aula poderia causar, considerando que os alunos de extensão assistem aulas em horários alternativos justamente por conta de suas obrigações cotidianas, e muitas das vezes encaram o curso de idiomas como um momento para lazer, além de aprendizado.

Finalmente, quanto à apresentação A2, o professor também não apontou atividades claras de pré-leitura, o que não teria sido uma dificuldade, já que o principal material utilizado em classe como fonte de leitura seriam revistas e jornais em inglês que ele mesmo traria, das quais o aluno participante poderia selecionar revistas temáticas (elaboradas em um tema específico, como esportes, fofoca ou moda, por exemplo) para desenvolver atividades de predição e/ou inferências que ativassem o conhecimento prévio dos alunos e os incitasse para a leitura.

A apresentação A3 também foi realizada individualmente e o aluno participante apostou em uma música como material utilizado para desenvolver as estratégias de *skimming*, *scanning* e afixos na leitura. A proposta era trazer uma música desconhecida de todos, assim, optou-se por um cantor norueguês o qual os alunos muito provavelmente não conheceriam e não teriam nenhum conhecimento prévio a respeito deste ou dos temas centrais de suas músicas.

Contudo, a avaliação era na forma de um questionário composto somente por três questões estruturalistas, em que uma delas pedia somente a identificação de palavras com afixos na música, o que seria feito de maneira descontextualizada e automática pelos alunos, fato este que muito provavelmente não serviria para situações reais de leitura.

Além disso, não foi proposta nenhuma atividade de pré-leitura, que poderia ser feita mostrando o videoclipe da música para os alunos, ou somente a música para motivação dos alunos.

A leitura da música da aula apresentada em A3 seria feita ao passo em que o conteúdo seria exposto e os alunos teriam apenas exercícios durante a leitura. Um problema que foi bastante discutido nos comentários da avaliação desta apresentação foi a escolha do tema, que é de interesse do professor, mas muito provavelmente não dos alunos, que nunca ouviram falar em música norueguesa e teriam dificuldades em fazer inferências e predições quanto àquilo.

Por sua vez, a apresentação A4 foi preparada pensando em crianças entre oito e dez anos como público-alvo, em uma escola bilíngue, que teria duas aulas seguidas de 50 minutos, compondo um tempo total de cem minutos. A aluna participante apresentou individualmente e conseguiu fazer uma distinção muito boa entre atividades antes, durante e após a leitura tanto no plano de aula quanto na execução da mesma, ao trazer um texto sobre jogos em outros países.

A proposta conta com uma interdisciplinaridade e uma interculturalidade intrínsecas que motivam o aluno e ao mesmo tempo o informam sobre o mundo, trazendo consigo vocábulos específicos de jogos praticados no Reino Unido, nos Estados Unidos, na Síria e no Chile, o que possibilitava a comparação entre os praticados no Brasil, o que é de interesse dos alunos da faixa etária supracitada. Dos pontos fortes, destacam-se as atividades propostas cheias de imagens e termos em destaque, além do conteúdo do material utilizado.

Contudo, na apresentação A4 houve uma discussão acerca da colocação ou não de um glossário no final do texto com intuito de ajudar os alunos na compreensão deste, trazendo assim vocábulos em LE e suas respectivas traduções. Esta estratégia de glossário ao final de textos não seria adequada para o alcance dos objetivos da aula, pois a proposta era a utilização de palavras cognatas para a compreensão do texto e não a tradução dos termos julgados essenciais pela professora, ou seja, este recurso atrapalharia a prática das estratégias de leitura ao invés de ajudar no processo.

Outro ponto a ser comentado, ainda sobre a apresentação A4, foi a proposição de uma leitura em voz alta com os alunos, o que é condenado, seguindo Konstant (2003), por tornar a leitura um processo mais lento e, conseqüentemente, diminuindo a compreensão dos leitores. Acredita-se que isto tenha sido proposto porque o público-alvo seriam crianças, e como em LM, adultos têm o hábito de ler em voz alta para crianças,

entretanto, visto que os alunos já são letrados, e não têm nenhum problema em efetuar a decodificação do código escrito, a prática de leitura oral deve ser evitada.

Partindo para a apresentação A5, esta teve uma dupla como responsável por sua aula cujo tema foi o uso de *skimming* e *scanning* em textos. Entretanto, esta apresentação foi muito conturbada e repleta de detalhes que desfavorecem a prática eficiente das estratégias de leitura, como, por exemplo, a adaptação dos textos utilizados, apagando as imagens que este possuía.

Esta adaptação trouxe problemas por deixar de lado uma parte importante do texto e, evidentemente, deixar de explorá-la, perdendo assim oportunidades diversas de uso, como ativação do conhecimento prévio dos alunos, estabelecimento de predições, associações entre o material escrito e o material visual, entre outros. Além disso, o questionário de avaliação do conhecimento adquirido foi elaborado em LM, o que forçaria os alunos a traduzirem o texto para responderem as questões, não seguindo assim os princípios de utilização das estratégias de leitura.

A apresentação A6, por sua vez, também tinha como público-alvo crianças de faixa etária variando entre oito e dez anos, e pensando nisso, o material utilizado foi um conto infantil. Para evitar disputas em sala de aula se o material tinha sido destinado a meninos ou meninas, as alunas participantes, que fizeram a apresentação em dupla, optaram por utilizar um conto que julgaram neutro, no caso, “João e o pé de feijão” em inglês.

A proposta era realizar a leitura com os alunos utilizando palavras cognatas e o conhecimento prévio dos alunos para a compreensão do conto. Contudo, considerando o público-alvo, a necessidade de imagens ou vídeos como atividade de pré-leitura é evidente, e o texto escolhido não trazia nenhum recurso visual.

Outro comentário tecido na avaliação de A6 foi a falta de uma atividade enquanto se processava a leitura, e foi sugerido que esta podia coincidir com a própria avaliação, pedindo-se que os alunos desenhassem o que compreendiam de cada parágrafo do texto, já que, de maneira geral, crianças gostam muito de desenhar. Os desenhos serviriam de base para avaliação da compreensão dos alunos, comparando assim os materiais verbal e visual, do texto e do aluno, respectivamente.

A apresentação A7 também foi desenvolvida em dupla e teve como tema central da aula o uso de *skimming*, *scanning*, afixos e palavras cognatas em um texto retirado de uma revista eletrônica referente a séries de TV. Levando em conta o público-alvo a que a

aula foi designada (ensino médio) e o interesse crescente de adolescentes por seriados, acredita-se que o texto utilizado poderia lhes motivar para a leitura.

Entretanto as questões propostas para a avaliação dos alunos tinham algumas inconsistências quanto ao uso das estratégias as quais os alunos participantes da pesquisa haviam proposto, visto que uma das questões tratava de inferências e que podia ser respondida com a opinião dos alunos e outra que deveria ser respondida fazendo uso de *scanning*, mas que estava visivelmente afastado do corpo do texto, ou seja, os alunos poderiam responder à questão sem precisar ler o texto.

Apesar disso, as estratégias de leitura usadas na pré-leitura, durante a leitura e no pós-leitura foram observadas no passo a passo da aula da apresentação A7, utilizando respectivamente o uso de uma imagem do corpo do texto, requisitando a identificação de palavras no texto que tivessem afixos e o questionário que serviria de avaliação.

Em seu turno, a apresentação A8 foi desenvolvida individualmente e o aluno participante optou por uma interdisciplinaridade entre as disciplinas de inglês e biologia, planejando assim aulas para um semestre inteiro no ensino médio de uma escola pública. A utilização de textos de microbiologia em língua inglesa seriam o principal material utilizado e as principais estratégias que seriam desenvolvidas seriam *skimming*, *scanning* e o uso de palavras cognatas.

Contudo, percebeu-se que a escolha do tema das aulas foi feita a partir dos interesses do professor e não dos alunos, visto que o diário de bordo do pesquisador identifica o aluno participante da apresentação A8 como aluno egresso do curso superior de biomedicina. Em outras palavras, as aulas poderiam ser interessantes para uma parcela de alunos que se identificasse com os conteúdos e/ou pensasse em uma carreira na área da saúde, mas para o resto do alunado as aulas seriam desmotivantes e não atenderiam às suas necessidades e objetivos, ou seja, o planejamento não estava de acordo com o público-alvo da disciplina.

Além disso, o planejamento das aulas da apresentação A8 foi pensado para um semestre inteiro, logo a repetição exaustiva do tema provavelmente seria um problema para o andamento das aulas. Um último comentário se deu para com o uso de estratégias de leitura na pré-leitura, durante a leitura e no pós-leitura, visto que o plano era muito abrangente e não trouxe nenhuma demonstração prática de como seria desenvolvida uma aula como exemplo.

Como última apresentação, A9 foi feita também individualmente e trouxe para os alunos um texto acadêmico que foi escolhido para a aula de inglês para fins específicos

com um grupo de alunos do curso de biologia. O texto foi selecionado, segundo o aluno participante, por se aproximar bastante da prática de leitura exigida dos alunos, que são textos acadêmicos.

A preparação deste material para este determinado grupo tem diversas vantagens, e as principais delas apontadas pelo aluno participante seriam o conhecimento prévio que os alunos teriam e a motivação para a leitura. Entretanto, o texto escolhido era bastante extenso e a prática seria de leitura extensiva, ao invés de intensiva, e, por conseguinte, o uso das estratégias de leitura deveria ser diferente para cada parte do texto, havendo uma incoerência entre o tempo estimado das atividades propostas de 90 minutos e a exploração de um texto científico denso com quatro páginas de conteúdo.

Apesar de bem estruturada e destinada explicitamente ao público-alvo, a apresentação A9 não contou com a experiência do professor que relatou ter sido a sua primeira vez elaborando uma aula, fato este a que se atribuem as inadequações mencionadas acima. Esta falta de experiência pôde ser notada em quase todas as apresentações e foi determinante para muitas das atitudes dos alunos participantes desta pesquisa em sua prática docente.

Como resultado, pode-se considerar que a aprendizagem dos alunos foi satisfatória, apesar de algumas incoerências com as teorias expostas em sala de aula e com os exemplos dados nas atividades também executadas em sala de aula. Estas inconsistências se deram principalmente pela inexperiência dos alunos participantes que relataram que, para muitos, esta era a primeira vez que produziam um plano de aula, o que está totalmente de acordo com a formação inicial de professores.

Desta forma, acredita-se que, em geral, esta atividade foi muito proveitosa porque não somente os participantes produziram planos de aula nos quais tiveram que utilizar os conhecimentos adquiridos durante a disciplina, mas tiveram que refletir sobre o uso das estratégias e o ensino-aprendizagem de leitura, além de terem tido a oportunidade de discutir as apresentações uns dos outros. Ademais, foi observada uma participação ativa de todos os alunos, trazendo comentários e sugestões que contribuíram para a sua formação como professores de LE.

3.5 Reflexão-na-Ação

O quinto e último instrumento utilizado nesta pesquisa foi um questionário aplicado aos alunos participantes após todas as ações planejadas e replanejadas, que tinha

o objetivo de fazer com que os eles refletissem acerca da disciplina, da pesquisa desenvolvida no decorrer desta e de sua aprendizagem no contexto, com ênfase nas estratégias de leitura.

Este segundo questionário intitulado Reflexão-na-Ação (disponível no Apêndice H deste trabalho) é composto de quatro questões de cunho subjetivo, discursivo e, sobretudo, reflexivo, cujo foco central foi a captação dos resultados obtidos com a promoção da consciência do desempenho dos alunos participantes na disciplina de “Leitura Intensiva”, observando as mudanças propiciadas no ambiente pesquisado.

É importante frisar o papel da colaboração da turma para a realização da pesquisa e a aceitação da aplicação de toda esta pesquisa, em especial, deste questionário, principalmente por trazer questões pessoais quanto ao desempenho prestado durante a disciplina dos indivíduos envolvidos. Este contrato social de colaboração estabelecido desde a primeira aula é indubitavelmente o que dá veracidade aos fatos citados pelos alunos participantes e analisados neste trabalho, mostrando assim, duas fotografias de dois momentos distintos, uma tirada no início da disciplina e outra no final desta.

Seguindo para as análises, estas foram realizadas de maneira semelhante à realizada a partir do primeiro questionário – que requisitava os relatos de experiências dos alunos e que foi discutido na segunda seção deste capítulo –, trazendo as principais contribuições em cada questão, pontuando o autor desta e suas palavras, de maneira que, comparando com as informações do diário de campo da classe que registrava as experiências pela perspectiva do professor, sejam feitas as análises dos dados.

A primeira questão deste segundo questionário indagava quais as concepções dos alunos participantes para com as estratégias de leitura, visto que a disciplina já havia sido encerrada e o contato entre eles já havia sido estabelecido; e, em seguida, pedia-se que os alunos participantes destacassem os pontos fortes e fracos da disciplina cursada por eles.

Como consenso da primeira resposta da primeira questão, os alunos participantes concordam que as suas concepções acerca das estratégias de leitura mudaram. O participante P06 conseguiu transmitir isto muito claramente em sua fala, dizendo:

P06: “Hoje consigo compreender que as estratégias de leitura são o dia-a-dia de um leitor ativo, ou seja, elas se desenvolvem na leitura e em nossas mentes.”

Partilhando da mesma ideia, o aluno participante P10 relata que:

P10: “As estratégias de leitura são muito importantes para o aprendizado do aluno, para que estes possam entender de forma ampla as concepções cognitivas que este apresenta durante a leitura de um determinado texto.”

É possível observar a consciência da importância que os alunos participantes atribuíram ao uso das estratégias de leitura, e, principalmente, na mudança que a disciplina e suas discussões conseguiram promover no entendimento dos alunos participantes quanto aos procedimentos realizados no processamento da leitura e a utilização de estratégias para se alcançar os objetivos propostos com esta.

Além disso, todos os alunos participantes relataram pontos fortes na disciplina, dentre eles, as dinâmicas desenvolvidas em sala de aula (P01), o aprimoramento dos conhecimentos prévios no assunto (P04) e a ajuda nos processos diários para leituras posteriores, principalmente no auxílio com as leituras de outras matérias (P05). Para sintetizar os pontos fortes da disciplina, da perspectiva dos alunos, será citada a fala do participante P13, que afirma:

P13: “[...] os pontos fortes foram as dinâmicas utilizadas em sala de aula, pois minha concepção inicial seria de que aulas de leitura seriam essencialmente ‘paradas’ e a disciplina se mostrou totalmente diferente. Me ajudou também com as leituras das outras matérias do curso”⁴⁶.

Por outro lado, a questão um desse questionário também pedia que fossem citados os pontos fracos da disciplina, exigindo dos alunos participantes uma reflexão do que poderia ser melhorado nesta em sua concepção. Esta pergunta se faz importante por ser o momento de reflexão do pesquisador, já que foi feita uma reelaboração do plano de ação docente baseado no questionário aplicado anteriormente e analisado na seção 4.2 deste trabalho, e alguns dos alunos participantes apontaram pontos que, em suas perspectivas, poderiam ser melhorados.

Apesar de terem sido instruídos a responder todas as questões, alguns dos alunos participantes preferiram não responder explicitamente este item de pontos a serem melhorados na disciplina. Quantitativamente, da amostra de treze participantes da pesquisa, apenas dois responderam quais os pontos que consideraram passíveis de melhora e replanejamento, e estes foram P01 e P07, que requisitaram respectivamente:

⁴⁶ Grifo do original escrito pelo participante

P01: “[...] os pontos fracos seriam as aulas, que poderiam ter ficado repetitivas, mas, acredito que os professores souberam contornar bem as dificuldades.”

P07: “[...] poderíamos ter tido mais práticas das estratégias.”

Analisando o relato da primeira participante, ela, ao passo que identificou o que julgava ser problemático, também observou em seu discurso que as dificuldades foram sanadas pelos professores. Em outras palavras, este ponto fraco foi superado pela própria dinâmica das aulas. Já o segundo relato, do participante P07, pedia por mais aulas práticas dos usos das estratégias de leitura, entretanto estas foram apresentadas, exercitadas separadamente e revisadas em conjunto, sempre retomando as anteriores.

Apesar da implantação desta estratégia docente de integração das estratégias de leitura com o fim de revisá-las constantemente, a disciplina de “Leitura Intensiva” tinha somente sessenta horas de aulas regulares, de modo que, infelizmente, foi necessária uma seleção de quais conteúdos deveriam ser ministrados e quais poderiam ser mencionados ou apresentados rasamente, como por exemplo, elaboração de sínteses, identificação de ideias principal e secundárias de um parágrafo, usos do dicionário (por julgar algumas das dicas obsoletas pelo uso atualmente do dicionário digital em detrimento do impresso), entre outros.

Por sua vez, a segunda questão do questionário de reflexão na ação indagava sobre os processos de leitura cotidianos dos alunos, que responderam unanimemente que houve uma mudança para melhor. Já dentre os aspectos relacionados pelos alunos participantes o principal deles foi a facilidade trazida pela utilização das estratégias na leitura de textos densos, como textos teóricos.

Contudo os participantes P04, P09 e P13 tiveram uma visão um pouco diferente e afirmaram respectivamente que:

P04: “Sim, nos aspectos da ajuda na compreensão de textos e interpretações, principalmente nos textos em língua inglesa.”

P09: “Sim, através das estratégias de leitura, agora, por exemplo, eu consigo entender melhor as palavras e gasto menos tempo para ler.”

P13: “Sim, as estratégias de leitura têm servido no aspecto da rapidez com que concluo as leituras que faço cotidianamente, e também ajudam na minha compreensão.”

Pode-se depreender da análise dos depoimentos dos alunos participantes que dois deles (P04 e P9) convergem quando dizem ter começado a utilizar estratégias de leitura para compreensão dos textos cotidianos, baseando-se nestas para a interpretação de termos desconhecidos, o que Solé (1998) denomina de pensamento estratégico, capaz de utilizar estratégias diversas para cumprir objetivos, no caso alcançar a compreensão, mesmo desconhecendo a palavra na LE.

Além disso, P09 e P13 convergem na acepção de leitura em alta velocidade pelo uso de estratégias, o que, segundo pesquisas (Konstant, 2003), é responsável por uma compreensão maior do trecho lido, além de economizar o tempo utilizado no processamento da leitura, o que é de grande valia em testes cujo tempo é limitado, por exemplo, a grande maioria dos testes de proficiência em LEs.

Partindo para a análise da terceira questão do questionário foco desta seção, esta centra-se na autoavaliação da aprendizagem dos alunos participantes que deveriam dizer quais estratégias de leitura puderam aprender melhor e quais ainda tinham alguma deficiência, justificando ambas as alternativas. Esta pergunta também se relacionava a uma autoavaliação do ensino da disciplina e das mudanças causadas por esta, proporcionando aos alunos um momento para reflexão de um panorama geral dos resultados obtidos com o término da disciplina “Leitura Intensiva”.

Dentre as respostas coletadas, as duas principais estratégias de leitura mencionadas como aprendidas bem pelos alunos participantes foram *skimming* e *scanning*. Segundo eles, pela quantidade de tempo que foi utilizado para seus reforços, além das constantes revisões gerais sempre que era explicada uma nova estratégia, como pode ser retratado na fala de P09 e P12 quando afirmam:

P09: “As que aprendi melhor foram as estratégias de *skimming* e *scanning*, pois acredito que sejam as de mais fácil compreensão. A que apresento deficiência é *inference*, pois acredito que seja muito complexo o entendimento e como utilizá-la.”

P12: “Skimming e scanning foram a mais fáceis porque foram bastante praticadas. Acredito que tenho deficiência no uso de inferências, justamente pela falta de prática.”

Observando as duas falas, podemos observar além da convergência de estratégias mais facilmente absorvidas, há também a concordância de que fazer inferências é uma

problemática frequente. Quantitativamente, em um universo de treze alunos pesquisados, doze alunos atribuíram a *skimming* e *scanning* o título de estratégias melhor aprendidas durante a disciplina e, por outro lado, seis alunos citaram inferência, quatro mencionaram grupos nominais, dois afixos e somente um indivíduo apontou predição como a estratégia de leitura mais complexa. Por diversos motivos, ainda há deficiências, como registrado, por exemplo, pelos alunos participantes P01, P05 e P07:

P01: “*Skimming* e *scanning* foram as que eu aprendi melhor, por já ter algum conhecimento prévio a respeito. Afixos foram os que ainda posso vir a ter deficiência, por ter sido o último assunto e não ter dado tempo de reforçar direito.”

P05: “*Skimming* e *scanning* porque foi bem apresentado e muito trabalhado tanto pelos professores quanto pelos próprios alunos. Para mim, foi mais difícil o uso de grupos nominais, pois ficou muito vago na minha mente.”

P07: “*Scanning* e *skimming* porque já utilizava anteriormente. A maior dificuldade são os afixos, porque não consegui decorar uma grande quantidade deles.”

Observando os relatos supracitados, pode-se verificar que a ordenação de apresentação das estratégias foi determinante para a compreensão de P01, que teve sua aprendizagem dificultada pelo fato de ter sido a última estratégia ser apresentada, o tempo de contato não foi suficiente e os afixos foram o seu maior desafio. O participante P07 aponta também como sua estratégia mais deficiente o uso de afixos e atribui isto à grande quantidade de informação que não foi possível ser armazenada na sua memória, o que, de acordo com os planejamentos, foi abordado de forma contextualizada, sempre apontando exemplos retirados de textos autênticos.

Por sua vez, o aluno/participante P05 acredita que o uso de grupos nominais foi a estratégia de leitura mais deficiente para ele, e isto pode ser observado com a proximidade entre o conteúdo e as discussões realizadas na disciplina de “Sintaxe da Língua Inglesa” que faz parte da grade curricular obrigatória do terceiro período letivo do curso. Como é possível observar que o aluno ainda está no seu primeiro semestre, e, conseqüentemente, ainda não cursou a disciplina de sintaxe, a não ativação de um conhecimento prévio pode ter sido a causa desta dificuldade.

Partindo para a quarta e última questão deste questionário de reflexão na ação, esta pediu que os alunos apontassem como as estratégias de leitura seriam úteis em sua

formação como professores de inglês, tendo assim um caráter reflexivo e prospectivo do futuro docente dos alunos participantes.

De maneira geral, as respostas se assemelharam no que se referiam a planejamento de aulas (considerando a terceira avaliação descrita no tópico anterior), no ensino de estratégias de leitura em sala de aula e na própria compreensão dos alunos participantes da pesquisa no papel de professores. As respostas mais profundas, e que conseguiram se sobrepor ao que foi relatado acima e superar as expectativas de resposta foram as dos participantes P01, P12 e P13, mesmo levando em consideração que um deles faz parte do primeiro período que relataram:

P01: “Acredito que as estratégias de leitura me ajudarão tanto para a preparação das aulas, com a leitura dos textos base, quanto para repassar umas estratégias para os alunos para ajudá-los nas suas próprias leituras. ”

P12: “Acredito que pode me ajudar a formar alunos mais conscientes da importância das suas leituras e reflexões sobre as suas leituras. ”

P13: “Podem contribuir em relação a poder ler mais materiais em uma quantidade menor de tempo. Sendo assim, posso ter mais fontes para futuras pesquisas. ”

As duas primeiras falas foram selecionadas pela importância dada pelos alunos participantes aos seus futuros alunos e como estes poderão ser ajudados ao fazer uso de estratégias de leitura tanto em suas leituras cotidianas (como exposto por P01), quanto pela aquisição da consciência das estratégias (como relatado na fala de P12) formando assim alunos reflexivos. Por fim, a fala do participante P13 foi única dentre as demais por demonstrar seu objetivo de leitura focado na direção de pesquisas, o que é indubitavelmente a principal forma de aquisição de conhecimento teórico e técnico para aprender a ensinar LE.

3.6 Síntese dos resultados

Considerando as análises realizadas, foi possível observar uma maior motivação dos alunos participantes da pesquisa a partir das mudanças promovidas por esta no modo de compreender os processos de leitura, formando-os como leitores ativos e conscientes. Esta transformação pessoal dos alunos participantes é essencialmente gratificante no

encerramento desta pesquisa por revelar como a mudança foi realizada intrinsecamente em cada um deles, mesmo que de formas distintas e em graus diferentes.

Além de mudanças pessoais, o desenvolvimento do pensamento estratégico dos alunos participantes foi também percebido no decorrer da pesquisa, já que estes puderam, apesar das numerosas dificuldades, aprender a selecionar as melhores estratégias de leitura para alcançar os objetivos propostos (dentro da gama de estratégias que foram discutidas durante as aulas), reforçando o seu papel ativo e reflexivo de leitor de maneira que as estratégias escolhidas pudessem dar os subsídios necessários para superar os obstáculos encontrados na leitura.

Mais uma mudança observada foi a forma de encarar a cientificidade dentro da academia, visto que alguns dos alunos participantes tiveram sua primeira experiência com pesquisas científicas e puderam observar presencialmente quais os procedimentos de uma na área em que eles escolheram seguir, o que implicitamente fomenta o espírito de pesquisador dentro de cada um deles.

Outro ponto a ser destacado é o embasamento científico proporcionado aos alunos participantes acerca da leitura e cognição, que os ensinou a ler lendo, ou seja, por meio da leitura, estes puderam aprender lendo como se processa a leitura e de que maneiras esta pode ser aprimorada, proporcionando assim numerosas possibilidades para a posterior prática de ensino, mostrando que a disciplina de “Leitura Intensiva” também serviu para a sua formação como futuros docentes.

A formação docente dos alunos participantes desta pesquisa foi provavelmente a mais notável de todas; observando o seu desenvolvimento cronologicamente dentro da disciplina, é possível verificar como a confiança dos alunos participantes aumentou do momento em que estes foram submetidos à primeira avaliação diagnóstica até o penúltimo passo da pesquisa que foi também a última avaliação que proporcionou a alguns uma primeira experiência como professores e a outros uma chance de mostrar como a sua prática docente foi aperfeiçoada.

As mudanças supracitadas, apesar de serem premissas básicas para a metodologia de pesquisa utilizada – a pesquisa-ação – não teriam sido possíveis sem a colaboração e o envolvimento de todos os participantes desta pesquisa, tanto os alunos participantes quanto a professora responsável pela disciplina que acolheram enormemente a pesquisa, dedicando-se para que os resultados alcançados a partir destas análises fossem os mais coerentes com a realidade possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo-se que foi de interesse desta pesquisa analisar como os alunos participantes fariam uso de estratégias durante as aulas de leitura de LE ministradas na UFPI na disciplina de “Leitura Intensiva”, observando como os alunos do curso de Letras Inglês trabalhavam com a leitura em LE, percebendo-a como elemento, ao mesmo tempo, linguístico, psicológico, fenomenológico, processual e social, além de observar as mudanças que aconteceriam durante e após a realização da pesquisa.

Mesmo ciente de que a grade curricular dos alunos do curso de Letras Inglês da UFPI, contém as disciplinas “Leitura e Produção de textos em língua portuguesa” e “Leitura Extensiva”, que supostamente deveriam contemplar aspectos referentes à leitura, foram observadas as aulas da disciplina “Leitura Intensiva”, cujo grupo de alunos foi utilizado para a realização desta pesquisa-ação, tanto por contemplar o conteúdo teórico deste estudo quanto por sua importância para os alunos da Licenciatura em Letras Inglês.

A partir do que foi exposto, surgiu o questionamento utilizado para nortear esta pesquisa, que foi: quais estratégias são utilizadas por estudantes de Letras Inglês em provas de leitura? Entretanto, ao término da pesquisa, além das estratégias utilizadas pelos alunos participantes em provas de leitura, foi possível estabelecer um paralelo entre o momento anterior e posterior ao ensino formal de estratégias de leitura em LE, resultando em um desenvolvimento da competência leitora dos alunos participantes.

A hipótese levantada anteriormente ao desenvolvimento dos procedimentos práticos desta pesquisa era de que os alunos da graduação em Letras Inglês, alguns por já terem tido contato com as estratégias através das disciplinas obrigatórias na grade curricular, iriam fazer uso de estratégias cognitivas, entretanto, esperava-se que deixassem de lado as estratégias metacognitivas, que demandam um conhecimento maior dos processos de consciência e leitura.

Contudo, o grupo de alunos participantes desta pesquisa foi bastante heterogêneo, observando que alguns ainda eram membros do primeiro semestre do curso (que é composto em sua totalidade por oito), outros do terceiro período e, ainda outros, que faziam parte do currículo antigo e tinham a necessidade de créditos extras para se graduarem e, por conta disto, se matricularam na disciplina optativa “Leitura Intensiva”, cujo ambiente de ensino foi o cenário desta pesquisa.

Ademais, considerando as diversidades encontradas no grupo pesquisado, a partir de todas as observações feitas no decorrer da pesquisa, pôde-se verificar por parte de

alguns dos alunos participantes que, anteriormente à instrução formal, eles já faziam uso de estratégias cognitivas, como descrito em algumas de suas falas, entretanto, a consciência da importância e o poder de seletividade destas estratégias de leitura para o alcance de objetivos práticos não foram relatados em nenhum momento antes da intervenção do pesquisador no ambiente.

A intervenção se deu de forma concomitante com a participação da professora responsável pela disciplina, que na maioria das vezes ficou responsável pela abordagem dos conhecimentos teóricos, como a exposição dos conceitos das diferentes estratégias de leitura, e ao pesquisador coube as exemplificações e a realização de atividades que fizessem os alunos participantes leitores ativos e conscientes da importância do uso de estratégias adequadas para atingir os objetivos propostos com a leitura.

Além disto, a disciplina contou com provas escritas e uma avaliação de cunho prático que solicitava a elaboração de um plano de aula que desenvolvesse como tema central o uso de estratégias de leitura. Tais práticas docentes foram utilizadas como instrumentos desta pesquisa, que contou ainda com a comparação entre os resultados obtidos nas duas provas escritas – uma de caráter diagnóstico, realizada no início da disciplina, sem contar com a instrução formal das estratégias, e outra ao final desta para visualização das mudanças ocorridas durante o processo – e com as informações de dois questionários – um intermediário à disciplina, quando haviam sido explicados conceitos teóricos sobre a leitura, em uma perspectiva cognitivista, e as estratégias de *skimming*, *scanning* e o uso de palavras cognatas, e outro logo ao término da disciplina, com a qual os alunos participantes foram expostos às estratégias propostas integralmente – também com o intuito de verificar, pelo uso de relatos de experiências dos alunos participantes, como ocorreram as mudanças nas suas práticas de leitura e a sua consciência deste processo.

Como resultados gerais da pesquisa, foi possível verificar numerosas diferenças entre o estágio inicial dos alunos participantes quanto ao uso de estratégias de leitura e o efeito que as aulas tiveram sobre eles, trazendo mudanças expressas por eles tanto nas suas práticas cotidianas de leitura quanto em suas futuras atitudes em sala de aula quando abordarem estratégias de leitura em LE⁴⁷.

⁴⁷ Dados coletados diretamente da fala dos alunos participantes no questionário final (cf. item 3.5 Reflexão na Ação).

Foi verificada após a aplicação do questionário final que os alunos participantes conseguiram absorver majoritariamente os conceitos que permeiam o processo da leitura, citando principalmente as estratégias de *skimming* e *scanning*, apesar da expressa dificuldade com outras estratégias, como inferências e grupos nominais, que requerem dos leitores uma consciência maior para os seus usos de forma eficiente.

Acredita-se que as estratégias de *skimming* e *scanning* foram mais facilmente compreendidas pelos alunos pela sua simplicidade de uso, visto que ambas podem ser consideradas cognitivas, ou seja, sem uso da consciência de que estão utilizando alguma estratégia, apesar de ambas serem usadas pelos alunos participantes metacognitivamente, por conta da instrução proporcionada pelas aulas, fato tal que nos permite dizer que seu uso é consciente.

Já as estratégias com menor índice de aproveitamento por parte dos alunos, inferências e grupos nominais, acredita-se que, por exigir um conhecimento prévio e contextual do conteúdo do texto e um conhecimento gramatical da estrutura da língua inglesa, respectivamente, trouxeram maior dificuldade aos alunos participantes que, em sua maioria, não tinha experiência com a língua e seus esquemas mentais ancorados em sua LM terminasse por impor ainda mais obstáculos.

Entretanto, compreende-se que o contato estabelecido entre as estratégias de leitura, mesmo essas com as quais o desempenho não foi o esperado, tenha sido capaz de modificar as práticas de leitura do dia-a-dia dos alunos participantes, dando-lhes subsídios para a reflexão continuada dessa em suas futuras práticas docentes.

Além disso, pôde-se verificar a motivação dada aos alunos participantes quanto à produção de pesquisas acadêmicas, o que, apesar de não ter sido o intuito primário desta pesquisa, lhes serviu de exemplo de como o ambiente universitário se dá, e o imperativo pela realização de pesquisas, promovendo assim como consequência um propiciamento para a aquisição de novos estudos e novas descobertas na área de leitura em LE.

Ademais, sobre os aspectos metodológicos, a pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia de pesquisa-ação e acredita-se que esta foi adequada para o alcance dos objetivos delineados, principalmente pela possibilidade de observação tanto a partir da perspectiva dos alunos participantes quanto do pesquisador, o que trouxe diversas contribuições. Uma delas foi a possibilidade de cruzamento das informações dos questionários e dos diários de campo do pesquisador, que puderam proporcionar possíveis explicações para as falas dos alunos participantes.

Contudo, algumas limitações devem ser descritas, como duas desistências de alunos no decorrer da disciplina, que alegaram não ter nível suficiente de inglês para participar das aulas ativamente, apesar das diversas conversas e tentativas tanto por parte da professora da disciplina quanto do pesquisador. Outra limitação encontrada foi o tempo de pesquisa e a quantidade de turmas⁴⁸, que não permitem que este estudo seja aprofundado a ponto de revelar um panorama do curso de Letras Inglês como um todo.

Talvez uma pesquisa futura seria a comparação entre a disciplina ministrada com este grupo focal heterogêneo, mas principalmente composto por alunos que acabaram de ingressar no curso com um outro grupo intermediário e quiçá até uma comparação entre os dois primeiros e um grupo que estivesse finalizando o curso. Outra possibilidade seria também a mudança do grupo focal da pesquisa para alunos egressos do curso, percebendo como se dá a prática dos profissionais recém-formados em Letras Inglês e as aulas serviriam como um curso de formação continuada.

Por fim, espera-se que os resultados desta pesquisa sejam relevantes tanto para os alunos participantes, quanto para os alunos do curso, quanto para a comunidade acadêmica, mas, principalmente, para a sociedade que receberá os futuros profissionais de letras mais conscientes, ativos, reflexivos e críticos antes, durante e depois de suas leituras, possibilitando-os formar, por consequência, também leitores de igual modo.

⁴⁸ Já que a pesquisa deveria ser realizada em seis meses, com um grupo e em uma disciplina.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, R.C.; FREEBODY, P. Vocabulary and knowledge. In: GUTRIE, J. T. **Comprehension and Teaching: Research Review**. Newark, DE: International Reading Association, 1981.
- ANDERSON, R. A; PEARSON, P. D. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: CARRELL, P.L; DEVINE, J; ESKEY, D.E. (Ed.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ASSUNÇÃO, F. N. **Estratégias de Leitura em Língua Inglesa: Um Estudo de Infográficos em uma Perspectiva Multimodal (Dissertação de Mestrado)** Universidade Federal do Ceará: Fortaleza. 2014
- AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. Nova York: Grune Station. 1963
- BALDO, A. **O papel da categoria conhecimento nos processos de compreensão leitora**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n.10/2, p. 27-44, dez. 2007. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/3727/2996> > Acesso em: 13 dez 2015
- _____, A. **Recursos de inferência lexical em L2**. In: Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 60-69, jul./set. 2009 Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/5765/4185> > Acesso em: 12 dez 2015.
- BARTLETT, F. **Remembering: a study in experimental and social psychology**. Cambridge University Press, 1995[1932].
- BONNIE B. et al. **The role of metacognition in reading to learn: a developmental perspective**. In: Reading Education Report No. 40 Illinois, 1983. Disponível em: < https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17499/ctrstreadeducrpev01983i00040_opt.pdf?sequence=1 > Acesso em: 20 Dez 2015
- CARRELL, P. L. Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. In: **Reading in a Foreign Language**. 2^a Ed. Págs 81 – 92. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- _____, P. L. Introduction: Interactive approaches to second language reading. In: CARRELL, P.L; DEVINE, J; ESKEY, D.E. (Ed.). In: **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- _____, P. L.; EISTERHOLD, J.C. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARRELL, P.L; DEVINE, J; ESKEY, D.E. (Ed.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CAVALCANTE FILHO, U. **Estratégias de Leitura, Análise e Interpretação de Textos na Universidade:** da Decodificação a Leitura Crítica Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 2. p. 1721 – 1728. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011

COADY, J. A psycholinguistic model of the ESL reader. **In: Reading in a second language.** Ronald Mackay, Bruce Barkman, and R. R. Jordan (Eds.) págs 5-12. Newbury House, 1979.

CONTO, J. M. **Aspectos cognitivos de leitura e produção textual da carta de apresentação.** Santa Maria, UFSM. 2006. Disponível em: < http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/L&C_2S_06/JaneteL&C2006.pdf > Acesso em: 06 jan. 2016

ESKEY, D. E. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In: CARRELL, P.L; DEVINE, J; ESKEY, D.E. (Ed.). **Interactive approaches to second language reading.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FERREIRA, F. C. G. **Leitura Ludicidade e Cotidiano:** Uma Proposta para a Formação de Leitores. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Piauí: Teresina. 2016

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIRALDELLO, A. P. Aspectos Psicolinguísticos da Leitura. In: **Unoesc & Ciência - ACHS** Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 23-30, jan./jun. 2016

GRABE, W. Reassessing the term “interactive”. In: CARRELL, P.L; DEVINE, J; ESKEY, D.E. (Ed.). **Interactive approaches to second language reading.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GOODMAN, K.S. Behind the eye: What happens in reading. In: SINGER, H. e RUDELL, R.B. (orgs.) **Theoretical Models and Processes of Reading.** Newark: International Reading Association, 1976.

_____, K. The reading process. In: CARRELL, P.L; DEVINE, J; ESKEY, D.E. (Ed.). **Interactive approaches to second language reading.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HALL, W; KEYNES, M. **Action Research: A Guide to Associate Lecturers.** The Open University. 2005. Acesso em: 01 Jun 2017. Disponível em: <<http://www.open.ac.uk/cobe/docs/AR-Guide-final.pdf> >

JUST, M. A; CARPENTER, P. A. A Theory of Reading: From eyes fixation to comprehension. In: **Psychological Review**, págs 329 - 354 Research Showcase CMU. 1980.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura:** teoria e prática. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4. Ed. Campinas: Editora Pontes, 2011

KOCH, I. V., ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. 10. impressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KONSTANT, T. **Speed Reading**. Ed. Teach yourself. Great Britain, 2003

KRASHEN, S. **Insights and Inquiries**. Hayward, CA: Alemany Press. 1985

LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in Reading, In: **Cognitive Psychology**. Vol. 6. Pags 293- 323. 1974

LEFFA, Vilson J. **Ensaio – Aspectos da leitura, uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre, 1996. Vol. 7. Ed. Sagra-Luzzatto. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos_leitura.pdf> Acesso: 05 jan. 2016

NUNES, J; INFANTE, M. Pesquisa-ação: Uma Metodologia de consultoria. In: **Formação de pessoal de nível médio para a saúde: desafios e perspectivas** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1996. p. 97 - 114. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

PERFETTI, C. A. **Reading ability**. New York. Longman. 1985.

RIBEIRO, A. E. **Textos Multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola. 2016

RICHARDS, J. C; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching: A description and Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001

RUMELHART, D. E; McCLELLAND, J. L. Interactive Processing through Spreading Processing. In: **Interactive Processes in Reading**. Org. LESGOLD, A. e PERFETTI, C. University of Pitsburg. Hillsdale, New Jersey. Págs. 37 – 60. 1981

_____, D. E. Toward an interactive model of reading. In: RUDDELL, R. B.; et al. **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark: International Reading Association, 1994.

SCARAMUCCI, M.V.R. (1995) **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. 345 p. Tese (Doutorado em Ciências). Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SIQUEIRA, M; ZIMMER, M. **Aspectos Linguísticos e Cognitivos da Leitura**. Ver. De Letras. nº 28. Vol. 1/2. p. 33-38. 2006 Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28Art05.pdf>> Acesso em: 06 jan 2016

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STANOVICH, K. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. In: **Reading Research Quarterly**. Vol. 16 Pags 32 – 76. 1980.

TAYLOR, I; TAYLOR, M. **The Psychology of Reading**. New York: Academic Press. 1983.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

WINTER, R; MUNN-GIDDINGS, C. Action Research: Contexts and Dimensions. In: **A Handbook in Action Research in Health and Social Care**. Anglia Polytechnic University, Routledge, UK. 2001. Acesso em: 02 jun 2017 Disponível em: < <http://www.richardwinter.net/sites/richardwinter/files/Action%20Research%20Book%20Chapter%20Three%2C%20Action%20Research%2C%20Contexts%20and%20Dimensions.pdf> >

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
COORDENAÇÃO DE LETRAS ESTRANGEIRAS - CLE
DISCIPLINA: LEITURA INTENSIVA – 60H
PROFS.: BEATRIZ GAMA RODRIGUES E ADRIANO DE ALCÂNTARA
OLIVEIRA SOUSA

Ementa

Compreensão básica da teoria sobre a compreensão leitora e sobre a coesão textual. Treinamento das estratégias de leitura e elaboração de unidades didáticas visando a habilidade de leitura. Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino fundamental e médio.

Objetivos

- Refletir sobre as teorias acerca dos processos de leitura e da compreensão leitora.
- Discutir sobre alguns dos desdobramentos dos conceitos de leitura, levando em consideração as diferenças entre leitura intensiva e leitura extensiva.
- Discutir sobre estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura para o auxílio na compreensão de textos.
- Refletir sobre a prática pedagógica do ensino de línguas estrangeiras voltadas para a leitura

Conteúdo Programático

- Apresentação dos conceitos gerais acerca de leitura;
- Processos de Leitura em Língua Estrangeira;
- Diferenças entre Leitura Intensiva e Leitura Extensiva;
- Uso de diferentes Estratégias de Leitura;
- Estratégias Cognitivas e Estratégias Metacognitivas

Metodologia

Aulas Expositivas Dialogadas ministradas em inglês, Leituras Orientadas, Debates e Discussões, Apresentação de Planos docentes sobre leitura em língua estrangeira.

Avaliação

Serão realizadas três avaliações no decorrer da disciplina, sendo duas de cunho escrito interpretativo baseado na compreensão textual e no uso de estratégias de leitura e uma terceira avaliação de natureza pedagógica, na elaboração e apresentação de um plano de aula que envolva o processo de leitura em língua estrangeira.

Referências Bibliográficas

BONNIE B. et al. **The role of metacognition in reading to learn: a developmental perspective.** In: Reading Education Report No. 40 Illinois, 1983. Disponível em: < https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17499/ctrstreadeducrepv01983i00040_opt.pdf?sequence=1 > Acesso em: 20 Dez 2015

CARRELL, Patricia et al. Interactive approaches to second language reading. 8th ed. USA: Cambridge. 1998

GADELHA, Isabel Maria Brasil. Inglês instrumental: Leitura, Conscientização e Prática. Teresina: UFPI, 2000

LEFFA, Vilson. Aspectos da Leitura. Porto Alegre: Sagra, 1996

MEURER, José Luís; HEBERLE, Viviane. Reading in English as a foreign language, Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Revista Educar. 1993.

NUTTAL, Christine. Teaching reading skills in a foreign language. 6. ed. London: Heineman, 1996.

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia. **Aspectos Linguísticos e Cognitivos da Leitura.** Ver. De Letras. nº 28.Vol. 1/2. p. 33-38. 2006 Disponível em: < <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28Art05.pdf> > Acesso em: 06 jan 2016

Bibliografia Complementar

CARVALHO, Lina Rosa L. R.G. Reading strategies in English as a foreign language. Dissertação (Mestrado em Letras) Florianópolis: UFSC, 1984.

GRELLET, F. Developing reading skills. 11th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. English for specific purposes. Cambridge: Cambridge, 1986.

SMITH, Frank. Leitura significativa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL

COORDENAÇÃO DE LETRAS ESTRANGEIRAS - CLE

DISCIPLINA: LEITURA INTENSIVA

PROFS.: BEATRIZ GAMA RODRIGUES E ADRIANO DE ALCÂNTARA

OLIVEIRA SOUSA

TEST #1

Fasting may lead to health benefits

Scientists have conducted tests on mice showing that fasting could have many health benefits. Fasting is eating or drinking very little or nothing for a short period of time. It is usually around 24 hours but can be for a few days. The tests were carried out by scientists at universities in the USA and Italy. They found that occasional fasting in mice could reduce the risk of diabetes, heart disease, cancer and other diseases. The scientists fed mice for four days on a low-calorie, low-protein and low-carbohydrate but high-fat diet. They then gave the mice just 10% of their normal calorie intake for three days. The scientists found this diet made the pancreas in the mice work better.

The pancreas is an organ in the body that uses special cells called beta cells to produce the hormone insulin. The body uses insulin to break down glucose (a kind of sugar) in the blood. People with diabetes have trouble producing enough insulin so they have health problems because there is too much sugar in their blood, and this can cause death. In type 1 diabetes, the pancreas stops producing insulin. In type 2 diabetes, either not enough insulin is produced or the insulin that is produced has no effect. Scientists said the mice on the fasting diet produced increased amounts of beta cells and insulin. They said their results were very promising and that tests now need to be done on humans.

Source: breakingnewsenglish.com/1702/170227-fasting-diet.html

1. TEXT COMPREHENSION - TRUE / FALSE. Guess if a-h below are true (T) or false (F).

1. Scientists did tests on monkeys to show the effects of fasting. ()
2. The tests were conducted by universities in two different countries. ()
3. Scientists found that occasional fasting could cut the risk of cancer. ()
4. Scientists found that fasting made the pancreas in the body work better. ()
5. The pancreas is an organ that produces alpha cells to make insulin. ()
6. Insulin helps to break down glucose in the blood. ()
7. In type 2 diabetes, too much insulin is produced. ()
8. Scientists made promises to each other because of their test results. ()

Como você encontrou as respostas?

2. VOCABULARY: Match the following synonyms from the article.

- | | |
|-------------------|---------------|
| 1. Conducted () | a) Quantities |
| 2. Short () | b) Usual |
| 3. Ocasional () | c) Discovered |
| 4. Normal () | d) Brief |
| 5. Found () | e) Problems |
| 6. Produce () | f) Done |
| 7. Trouble () | g) Good |
| 8. Cause () | h) Periodic |
| 9. Amounts () | i) Lead to |
| 10. Promising () | j) Make |

Como você respondeu esse exercício?

3. COMPREHENSION QUESTIONS

a) De acordo com o texto, quais doenças o jejum pode ajudar positivamente?

b) Como era a dieta dos sujeitos da pesquisa? E quais foram os resultados que os cientistas obtiveram?

c) Descreva a produção do hormônio insulina, e como este funciona no nosso corpo.

d) Discuta, usando suas próprias palavras, as diferenças entre os dois tipos de diabetes.

e) Você acredita que os testes acerca do jejum em humanos são promissores ou muito arriscados? Justifique.

Como você conseguiu responder as perguntas?

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

COORDENAÇÃO DE LETRAS ESTRANGEIRAS – LEITURA INTENSIVA

PROFESSORA: BEATRIZ GAMA RODRIGUES

ADRIANO DE ALCANTARA OLIVEIRA SOUSA

PRIMEIRO QUESTIONÁRIO A RESPEITO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

1. Você já teve instrução formal a respeito de Estratégias de Leitura antes de desta disciplina de Leitura Intensiva? Se sim, como as aulas foram abordadas?

2. Você tinha algum conhecimento informal acerca de Estratégias de Leitura? Se sim, onde e como obteve estas informações?

3. As Estratégias de Leitura, apresentadas até agora na disciplina, têm servido de ajuda para seus processos de leitura cotidianos? Em que aspectos?

4. Como você acredita que estas Estratégias de Leitura possam contribuir para a sua formação acadêmica?

5. Como você acredita que estas Estratégias de Leitura possam contribuir para a sua formação como professor de inglês?

SEÇÃO DE AUTOAVALIAÇÃO

6. O que você acredita ter aprendido até o momento na disciplina?

7. O que você sentiu de mudança pessoal e profissional?

8. Sobre as aulas dê: críticas, elogios e sugestões.

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

COORDENAÇÃO DE LETRAS ESTRANGEIRAS – LEITURA INTENSIVA

PROFESSORA: BEATRIZ GAMA RODRIGUES

ADRIANO DE ALCANTARA OLIVEIRA SOUSA

TEXT 01

Island disease hits 50,000 people

A crippling mosquito-borne disease is spreading at an accelerating rate on the French Indian Ocean island of Reunion, health officials say.

They say the number of cases of the viral illness, known as chikungunya, had risen to 50,000, an increase of 15,000 in the past week alone.

The disease is not fatal, but those affected suffer high fever and severe pain. There is no cure or vaccine.

Hundreds of troops have been deployed on the island to eradicate mosquitoes.

Officials said the troops would be spraying the whole island against mosquitoes in the coming days.



The authorities are eradicating mosquitoes across Reunion

The latest outbreak was first noticed there in February 2005 - but has spread at an accelerating rate since December.

Meanwhile, neighbouring territories are mobilising to contain the disease.

On the Seychelles - where 2,000 cases have been reported in the past four weeks - the army has been mobilised to exterminate mosquitoes, Reuters news agency reports.

The authorities in Madagascar also fear the disease may have reached their island, AFP news agency says. Chikungunya fever is named after a Swahili word meaning "that which bends up" - referring to the stooped posture of those afflicted.



TEXT 02

Too many drugs 'not child tested'

Too many children's drugs have not been

“ We need to ensure maximum safety for children's drugs. Equally it is difficult to conduct the very clinical trials on children needed to improve safety

Andrew Lansley, shadow health secretary

properly tested, a report says.

The House of Lords said 90% of medicines for new born babies and 50% of those aimed at children are untested after collating evidence



Half of all drugs for children have not been tested properly, the report says

from doctors. The warning comes after the EU proposed a law requiring firms producing adult drugs to test if they can also be used to treat children. The Lords report said the EU plan was right, but care must be taken on drafting the guidelines for testing.

Baroness Thomas of Walliswood, chairwoman of the Lords EU Sub-committee on Social Policy and Consumer Affairs, said: "It is worrying that so many of the medicinal products used by our children have not been properly tested to ensure the appropriateness of their use.

"Children are not simply small adults."

She said the guidelines for the law had to ensure "ethical considerations" were fully considered over testing in clinical trials. The Lords report recommended issues over

child consent to trials, access to research databases and the effects of drugs on different ages would all need to be covered by the guidelines.

'Impossible'

It also said all drugs - prescription and over-the-counter - needed to indicate their suitability for children. And it warned it was impossible to judge how well the law would work and called for a full review within a couple of years of implementation.

If the law is passed, it is likely to come into force in 2007. The UK government has already said it would adopt the legislation. Professor Sir Alan Craft, President, Royal College of Paediatrics and Child Health, agreed better testing was needed, but urged parents not to be alarmed.

"We welcome the report from the House of Lords. It highlights once again that the majority of medicines given to babies and children are unlicensed. "Better testing would however result in a better situation for children. This should not alarm people, as the unlicensed medicines are prescribed by doctors with experience of working with children."

APÊNDICE E

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

COORDENAÇÃO DE LETRAS ESTRANGEIRAS – LEITURA INTENSIVA

PROFESSORA: BEATRIZ GAMA RODRIGUES

ADRIANO DE ALCANTARA OLIVEIRA SOUSA

PRIMEIRO PLANO DE AÇÕES DA DISCIPLINA DE LEITURA INTENSIVA

CONTEÚDO	AÇÃO DOCENTE	QUANTIDADE DE AULAS
Apresentação Geral do curso e da pesquisa		Dinâmica de apresentação e proposta da pesquisa 2 aulas
Prova diagnóstica	Realização da Prova	2 aulas
Modelos de Leitura: Ascendente, Descendente	Exposição Dialogada acerca dos dois modelos de leitura identificando as suas principais diferenças	2 aulas
Modelo de Leitura Interativo	Exposição Dialogada acerca do modelo de leitura comparando e identificando as principais diferenças, semelhanças e avanços com relação aos anteriores	2 aulas
Teorias sobre Estratégias de Leitura	Exposição Dialogada com uso de slides com citações importantes e exemplos diversos	2 aulas
Skimming	Exposição de conceitos e exercícios de fixação	4 aulas
Scanning	Exposição de conceitos e exercícios de fixação	4 aulas
Skimming e Scanning: Revisão	Exercício de Revisão em grupo com dois textos	2 aulas
Questionário de Relato de Experiências	Realização do questionário e reflexão	2 aulas
		TOTAL: 22 aulas

APÊNDICE F

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

COORDENAÇÃO DE LETRAS ESTRANGEIRAS – LEITURA INTENSIVA

PROFESSORA: BEATRIZ GAMA RODRIGUES

ADRIANO DE ALCANTARA OLIVEIRA SOUSA

SEGUNDO PLANO DE AÇÕES DA DISCIPLINA DE LEITURA INTENSIVA

CONTEÚDO	AÇÃO DOCENTE	QUANTIDADE DE AULAS
Palavras Cognatas e Falsas Cognatas	Exposição de conceitos e exemplificações	4 aulas
Palavras Cognatas e Falsas Cognatas	Exercícios de fixação	2 aulas
Predição	Exposição Dialogada acerca da cognição e da metacognição e como são feitas predições	2 aulas
Predição	Exercícios de fixação	2 aulas
Cognição e Metacognição	Leitura e discussão acerca da cognição e metacognição usando texto acadêmico. ⁴⁹	4 aulas
Inferências	Exposição de conceitos e exercícios de fixação	4 aulas
Grupos Nominais	Exposição de conceitos e exercícios de fixação	6 aulas
Afixos	Exposição de conceitos e exercícios de fixação	4 aulas
Exercício de Revisão referente a todos os conteúdos já ministrados	Exercício de Revisão em grupo com dois textos	4 aulas
Segunda Avaliação	Realização da Segunda Avaliação	2 aulas
Segunda Avaliação	Entrega e comentário acerca da segunda avaliação	2 aulas
Terceira Avaliação	Realização dos seminários avaliativos	4 aulas
Questionário de Reflexão da Ação	Realização de Reflexão da Ação	2 aulas
		TOTAL: 38 aulas

⁴⁹

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

APÊNDICE G

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

COORDENAÇÃO DE LETRAS ESTRANGEIRAS - LEITURA INTENSIVA

PROFESSORES: BEATRIZ GAMA E ADRIANO DE ALCANTARA

SECOND TEST

Student: _____ Date ___/___/___

Text #01

A new study suggests that marital bliss has beneficial health effects. The research is from Carnegie Mellon University in the USA. It concludes that being married reduces your levels of a stress hormone called cortisol. Researchers tested for cortisol in the saliva of 572 adults aged 21-55 on three different, non-consecutive days. Multiple saliva samples were taken throughout each 24-hour period. The researchers found that the married people in the sample had less cortisol than people who were single, separated, divorced or widowed. The researchers said: "Married people tend to be healthier than both the previously and never married, but the mechanisms through which this occurs remain unclear."

The stress hormone cortisol has many different functions in our body. It regulates blood sugar levels, immune responses and inflammation and can increase the risk of heart disease. It also increases the chances of surviving cancer. High levels of cortisol have been linked to mental conditions such as anxiety and depression. Laboratory director Sheldon Cohen said: "These data provide important insights into the way in which our intimate social relationships can get under the skin to influence our health." Researcher Brian Chin added: "It is exciting to discover a physiological pathway that may explain how relationships influence health and disease."

<http://breakingnewsenglish.com/1702/170217.html>

1. Answer T – for true ,or F – for false, according to the text (1,5)
 - a) Being married increases the level of a hormone called cortisol. ()
 - b) Researchers tested people with a different marital status for 3 weeks. ()
 - c) Researchers now understand the mechanism behind marriage and cortisol. ()
 - d) The hormone cortisol also regulates the level of sugar in our blood. ()
 - e) High levels of cortisol can lead to mental illnesses like anxiety. ()

2. Comprehension questions (2,0)
 - a) What does the study say created beneficial health effects?

b) Describe how the research was conducted.

c) According to the text, what are cortisol's functions?

d) What mental illnesses have high levels of cortisol been linked to?

3. Choose the title that fits best with text 01. (0,5)

- a) Cortisol's functions
- b) Get married and increase cortisol level
- c) Marriage makes you less stressed
- d) A physiological pathway discover
- e) High levels of cortisol have been linked to mental conditions

4. What can you infer about the researchers who conducted the study? (1,0)

5. Find and write **four** words that contain affixes in text 01. (1,0)

Text #02

Study shows there are two divorce seasons (25th August, 2016)

6. According to the information in title of text 02, predict what are the seasons that people divorce more often and why. (1,0)

Study shows there are two divorce seasons (25th August, 2016)

Couples should put more effort into their marriage just before March and August each year. Sociologists have identified spikes in the number of divorces in these two months. Researchers from the University of Washington analysed data for divorces filed in the U.S. between 2001 and 2015. The scientists found that over this 14-year period, divorce rates peaked in August, after the summer holidays, and in March, after the Christmas and New Year holidays. Some researchers said the divorces could be because of money problems caused by the winter and summer holidays.

Researcher Julie Brines suggested that couples felt stressed and down when the excitement of holidays was over. She said: "People tend to face the holidays with rising expectations." She added: "[Holidays] represent periods in the year when there's the anticipation or the opportunity for a new beginning, a new start, something different, a transition into a new period of life. It's like an optimism cycle." Couples usually spend more time together during holidays. This may actually make tensions worse rather than bring people closer together.

<http://breakingnewsenglish.com/1608/160825-divorce-season-5.html>

7. What is the main idea of text 02? (1,0)

8. Choose **two** nominal groups in text 02 and identify the head and the modifiers. (1,0)

9. What are the three main causes of divorce mentioned in the text? (1,0)

APÊNDICE H

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

COORDENAÇÃO DE LETRAS ESTRANGEIRAS – LEITURA INTENSIVA

PROFESSORA: BEATRIZ GAMA RODRIGUES

ADRIANO DE ALCANTARA OLIVEIRA SOUSA

SEGUNDO QUESTIONÁRIO – REFLEXÃO NA AÇÃO

1. Quais as suas concepções acerca das estratégias de leitura apresentadas durante a disciplina de Leitura Intensiva? Na sua opinião, quais os pontos fortes e os pontos fracos da disciplina?

2. As Estratégias de Leitura apresentadas na disciplina têm servido de ajuda para seus processos de leitura cotidianos? Em que aspectos?

3. Quais estratégias de leitura você acredita ter aprendido melhor? Quais você acredita ter ainda alguma deficiência? Justifique ambas as respostas.

4. Como você acredita que estas Estratégias de Leitura possam contribuir para a sua formação como professor de inglês?

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do projeto: Análise das estratégias de leitura adotadas por graduandos de letras

inglês: uma pesquisa ação da disciplina de leitura intensiva

Pesquisador responsável: Adriano de Alcântara Oliveira Sousa

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Gama Rodrigues

Instituição na qual a pesquisa se realiza: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Prezado/a estudante,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “Análise das estratégias de leitura adotadas por graduandos de letras inglês: uma pesquisa ação da disciplina de leitura intensiva”, sob responsabilidade do pesquisador Adriano de Alcântara Oliveira Sousa. A pesquisa tem por objetivo principal observar quais estratégias de leitura os alunos do curso de Letras Inglês da UFPI utilizam durante o próprio curso em uma disciplina optativa que vise à percepção destas estratégias, identificando as estratégias utilizadas, e preparando atividades a fim de que sejam provocadas mudanças no quadro ainda no decorrer da disciplina, considerando a natureza e o propósito de se fazer uma pesquisa-ação.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio da Disciplina Optativa Leitura Intensiva, ofertada no 2º semestre/2017 entre os dias 05/08/2017 à 16/12/2017 na Universidade Federal do Piauí. Esta disciplina é optativa e os alunos que estão participando dela são todos regularmente matriculados.

Serão usados como instrumentos desta pesquisa questionários, atividades desenvolvidas acerca da leitura, e as avaliações parcial e final referentes à disciplina acerca das estratégias de leitura,

Esta pesquisa não oferece riscos a integridade física dos alunos dos seus participantes, contudo, pensando em possíveis problemas com as informações disponibilizadas pelos participantes, estas serão arquivadas em uma conta de nuvem na internet com senha para acesso restrito, além disso, este arquivamento também prevenirá que a identidade dos participantes seja revelada. Entretanto, toda pesquisa traz riscos, minimamente de constrangimento dos participantes, o que será contornado com as estratégias de sala de aula e com a colaboração de todos os participantes, que terão voz para responder de forma aberta os questionários de maneira que, se sentir constrangido de alguma forma, este poderá deixar a questão em branco, ao mesmo tempo em que pode até mesmo desistir de participar da pesquisa.

O (a) participante/ voluntário (a) poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento de sua realização sem quaisquer prejuízos a sua pessoa, no entanto, é preciso enviar uma comunicação formal, por escrito, informando o pesquisador responsável. Os registros recolhidos serão analisados e publicados na dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de concentração Linguística da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para a conclusão do mestrado, bem como em eventos e trabalhos acadêmicos. As identidades dos participantes voluntários não serão reveladas e serão preservadas por meio de pseudônimos.

Além disso, como benefícios desta pesquisa, espera-se que os alunos / participantes tenham um desenvolvimento tanto de suas próprias competências leitoras, quanto de suas estratégias de ensino para abordar os diferentes processos de leitura, trazendo assim uma contribuição para a sociedade através da educação.

Você participante poderá receber esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa ou encaminhar queixas e sugestões a qualquer momento de sua realização, entrando em contato com o responsável pelo estudo, Prof. Adriano de Alcântara Oliveira Sousa pelo telefone (86) 99900-9877 ou e-mail adrianoalcos@hotmail.com, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Ministro Petrônio Portela – CMPP Bairro Ininga. Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ. CEP: 64.049-550 - Teresina - PI. Ou pelo **Telefone:** 86 3237-2332, ou através do e-mail cep.ufpi@ufpi.edu.br

Desde já, agradeço sua contribuição.

ESTE TERMO SERÁ IMPRESSO EM DUAS VIAS DE IGUAL TEOR, DAS QUAIS UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR.

Consentimento pós-esclarecimento

Eu, _____, declaro ter sido esclarecido/a e estar de acordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa acima descrita.

Teresina, ____ de _____ de 2017.