

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO LEITURA E COGNIÇÃO**

Karin Claudia Nin Brauer

**O EMPREGO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA
EM TEXTOS DE INGLÊS COMO LE**

Santa Cruz do Sul, novembro de 2009.

Karin Claudia Nin Brauer

**O EMPREGO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA
EM TEXTOS DE INGLÊS COMO LE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado, Área de Concentração em Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr. Onici Claro Flôres

Santa Cruz do Sul, novembro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr. Onici Claro Flôres
Orientadora

Prof.^a Dr. Ingrid Finger

Prof.^a Dr. Rosângela Gabriel

À minha querida família e às pessoas que participam da minha vida e vibram por mim.

À minha mãe, que me acompanha desde cedo, pois sempre me ensinou que o mundo da leitura traz frutos gratificantes. Também pela dedicação que sempre teve comigo e com os demais membros de nossa família.

A meus irmãos que torceram muito por mim.

Ao meu namorado, que apoiou minhas escolhas, respeitou-me, ofereceu-me afeto, compreensão e auxílio.

À minha orientadora, Prof.^a Dr. Onici Claro Flôres, pela dedicação, compreensão, paciência, confiança e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para este trabalho, seja com correções, conselhos ou idéias, leitura.

Em especial à minha orientadora, Prof.^a Dr. Onici Claro Flôres, pelo incentivo, pelo apoio, pela disponibilidade, pela paciência, por ter me ensinado muito, por ter respondido às minhas dúvidas e inquietações, pelas indicações de livros, pelas correções e apontamentos provenientes de suas leituras em relação ao que eu escrevia, por ter me auxiliado sem medir esforços, muito obrigada, gostei muito de tê-la como orientadora.

À minha família, pelo apoio em todos os momentos.

Ao meu namorado por ter confiado em mim, pelo incentivo, pelo auxílio e por ter me ouvido todas as vezes em que precisei ser ouvida.

A todos os professores do mestrado, por tudo que me ensinaram, pelo respeito e carinho que comigo tiveram.

À professora Dulci Marlise Boettcher, por ter possibilitado a aplicação de atividades na turma do inglês V.

Obrigada aos meus colegas e amigos pela atenção e carinho, nos momentos de aflição e também de alegria dessa caminhada difícil e, ao mesmo tempo, muito satisfatória.

Muito obrigada a todos, com o apoio de vocês esta conquista se tornou possível.

*“Às vezes ouço passar o vento;
e só de ouvir o vento passar,
vale a pena ter nascido.”*

Fernando Pessoa

RESUMO

O presente trabalho propôs-se a analisar o uso de estratégias de leitura em LE, tais como mobilizadas por aprendizes do V Semestre do curso de Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), durante um semestre, em 2008. A metodologia utilizada, de natureza qualitativa, incluiu preenchimento de questionários e respostas a exercícios de compreensão e interpretação leitora. Os dados levantados no trabalho confirmaram a relevância do uso de estratégias de leitura e indicaram aquelas empregadas com mais frequência pelos estudantes investigados, além de evidenciar o recurso reiterado a um dado conjunto de estratégias, tanto de natureza cognitiva, quanto de compensação e metacognitivas. Além disso, indicou a mobilização intensiva da memória, sobretudo através da ativação do conhecimento prévio (memória de longo prazo), efetivando-se, sobretudo, por meio da comparação entre língua materna e língua estrangeira. A pesquisa confirmou a hipótese da facilitação da compreensão leitora a partir do uso de estratégias, do desenvolvimento da consciência linguística, bem como da mudança qualitativa no processo de leitura ao longo de um semestre de estudos, apontando a importância do emprego de várias estratégias de leitura para uma melhor compreensão, o que ocorre sob a influência inevitável da emoção - negativa ou positiva. Os resultados aqui expostos podem ser úteis principalmente para a área de letras. No que se refere à leitura, em termos genéricos, pode contribuir tanto para o ensino da leitura em língua estrangeira e língua materna, como das demais disciplinas curriculares do ensino fundamental, médio e superior.

Palavras-chave: processo de leitura; estratégias de leitura; ensino de LE.

ABSTRACT

The present work analyses the use of reading strategies in Foreign Language, which were employed by students of V Semester of the Language Course of Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), in 2008. The qualitative methodology used in this study includes: filling in questionnaires and answering the exercises of comprehension and reading interpretation. The data obtained in this research confirmed the importance of the use of reading strategies and they indicated the reading strategies used with more frequency by investigated students in terms of textual approach, besides the research tried to evince the reiterated resource to a specific strategy group of cognitive strategies, comprehension strategies and metacognitive strategies, besides the intense mobilization of the mind through the mobilization of the previous knowledge through the comparison between the mother language and the foreign language. The research brought also, the facilitation of the textual comprehension from the use of mobilized strategies, the emotion influence in reading, the development of the linguistic awareness as well as the change of the reading process during the semester, facts that confirm the hypothesis and the relevance of the use of the reading strategies to a better comprehension, that occurs invariably under another hypothesis, the emotion influence, negative or positive. The results here exposed could be useful mainly to the area of languages. And in terms of reading the study can contribute to the teaching of reading in foreign language and to the teaching of reading, in a general way, in all subjects of elementary, high school and university learning.

Keywords: reading process; reading strategies; learning a foreign language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 LEITURA : ato e processo.....	11
1.1 A importância de definir objetivos de leitura.....	16
1.2 A emoção e a leitura.....	20
1.4 Aprendizagem, leitura em LE e emprego de estratégias leitoras.....	36
1.5 Compreensão e leitura.....	43
1.6 Modelos de leitura.....	49
1.7 Cognição e leitura.....	56
1.8 Tipos de conhecimento ativados no e pelo processo de leitura.....	62
1.9 Etapas da leitura.....	65
2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	71
2.1 Objetivos da pesquisa.....	71
2.1.1 Geral.....	71
2.1.2 Objetivos específicos.....	71
2.2 Formulação do Problema.....	72
2.3 Hipóteses de trabalho.....	72
2.4 Procedimentos.....	73
2.4.1 Caracterização do estudo e metodologia	73
2.4.2 População e amostra.....	74
2.4.3 Instrumentos da pesquisa.....	74
2.4.4 Etapas do trabalho.....	75
3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	96

<u>ANEXO A – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO.....</u>	<u>102</u>
<u>ANEXO B – SEGUNDO QUESTIONÁRIO.....</u>	<u>107</u>
<u>ANEXO C – TEXTO 1.....</u>	<u>109</u>
<u>Sleeping Beauty in the Wood.....</u>	<u>109</u>
<u>Charles Perrault.....</u>	<u>109</u>
<u>.....</u>	
<u>.....</u>	
<u>.....</u>	
<u>.....</u>	<u>110</u>
<u>ANEXO D – TEXTO 2.....</u>	<u>111</u>
<u>A Telephone Call.....</u>	<u>111</u>
<u>ANEXO E – TEXTO 3.....</u>	<u>116</u>
<u>Is Global Warming Harmful to Health?.....</u>	<u>116</u>
<u>ANEXO F – TEXTO 4.....</u>	<u>122</u>
<u>Is this Party to Whom I Am Speaking?.....</u>	<u>122</u>
<u>ANEXO G – TEXTO 5.....</u>	<u>123</u>
<u>Talk Is Cheap.....</u>	<u>123</u>
<u>ANEXO H – TERCEIRO QUESTIONÁRIO.....</u>	<u>125</u>

INTRODUÇÃO

Ler é criar significado, estando o ato de ler relacionado diretamente à compreensão, uma vez que sem compreensão não há, de fato, leitura. Além do mais, todo o gesto de leitura exige uma interação efetiva entre texto e leitor. É o que preceitua Dell'Isola (2001, p.37), ao afirmar que “Ler é interagir, é construir significado para o texto. Quando se invoca a natureza interativa do tratamento textual, é preciso ter em mente todos os tipos de conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura [...]”.

Para Leffa (1996, p. 24) é certo que o ato de ler envolve a interação texto-leitor:

[...] ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto. Para explicar a complexidade do processo recorreu-se aqui a analogia da reação química, onde dois elementos distintos, leitor e texto, reagem entre si, num processo de interação para formar um terceiro elemento, que é a compreensão.

A interação entre leitor-texto precisa ser equilibrada, envolvendo considerar fatores importantes tanto para o autor como para o leitor, sem ignorar que o texto diz algo, traduzindo uma intenção de quem o produziu. Lencastre (2003) destaca que a leitura será proveitosa, se forem respeitados alguns princípios pragmáticos do comportamento comunicativo, tendo o autor que manifestar sensibilidade para com o leitor, a quem cabe assimilar o que o texto diz em suas linhas e entrelinhas e relacionar a mensagem lida a seu plano de conhecimento, a seus objetivos de leitura e a suas vivências.

Em vista disso, a leitura, como um exercício interativo, não é simples, sendo um processo que exige conhecimento e disciplina em relação àquilo que é projetado pelo autor e esperado pelo leitor.

Por ser altamente complexo, o ato de leitura será bem sucedido no momento em que o leitor ultrapassar a decodificação de sinais, uma vez que a leitura compreensiva vai sempre muito além do posto. Martins (2007, p. 31) define leitura como “um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve compostos sensoriais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos”. Todos ativados mentalmente pela interação texto-leitor.

Algumas pessoas podem decodificar um texto sem, de fato, compreendê-lo, apenas decifrando-o, isto é, elas realizam a parte mecânica da atividade, descurando do envolvimento de seu pensamento e de sua experiência pregressa no processo. Segundo Colomer e Camps (2002, p. 31):

[...] ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.

É relevante mencionar que, à medida que lê, o leitor articula as informações textuais de modo a estabelecer nexos esclarecedores, que lhe permitam ir dando forma ao que está depreendendo do texto, quando, então, vincula as informações nele existentes ao que ele, leitor, conhece, para que assim possa elaborar as ideias e desencadear o processo de criação de significado. Quando ele assim procede, com toda certeza está conseguindo mobilizar seu conhecimento prévio. O uso de conhecimento prévio e a

proposição de objetivos são considerados, pois, estratégias de leitura de grande importância para o entendimento textual. De acordo com Solé (1998), as estratégias de leitura, em geral, também auxiliam o leitor a ter domínio sobre a atividade em realização, direcionando-a e regulando-a, por meio de hipóteses e previsões.

Após essa breve introdução sobre a temática, apresenta-se a proposta de trabalho que é a de inter-relacionar compreensão de leitura e uso das estratégias, averiguando quais as mais empregadas por aprendizes de inglês como língua estrangeira, em um ambiente universitário (UNISC), na disciplina de Língua Inglesa V.

Com este objetivo realizou-se a investigação, organizando-se o relato de pesquisa em três capítulos. O capítulo inicial contém o tema e aborda o ato e o processo de leitura, bem como as estratégias de leitura e de aprendizagem, segundo Oxford (1990). Discorre, ainda, sobre a emoção e a sua relação com a atividade leitora, partindo do pressuposto de que há influência das emoções no processo de leitura e na aprendizagem dele decorrente, tanto na etapa anterior à leitura propriamente, quanto durante e após a sua realização. No segundo capítulo, especifica-se quem serão os participantes da pesquisa, delimitando-se a abrangência do estudo. São determinados ainda os objetivos, formulam-se o problema, as hipóteses de trabalho, os procedimentos e, ainda, se faz a descrição dos instrumentos usados na investigação. No terceiro capítulo, passa-se à verificação dos resultados obtidos através das respostas dadas aos questionários e às atividades de leitura e faz-se a análise da variação existente, levando-se em conta, sobretudo, o uso ou não de estratégias e seu tipo.

Busca-se, além disso, comprovar, se houve ou não compreensão dos textos lidos, discutindo-se a influência da emoção sobre a compreensão leitora obtida. Por fim, salienta-se a possibilidade de o aprendiz estar ou não consciente da importância do uso das estratégias de leitura e as mudanças

ocorridas nos seus procedimentos de leitura ao longo do estudo, fazendo-se ademais uma autocrítica e as considerações finais atinentes ao estudo realizado.

1 LEITURA : ato e processo

O ato de ler é uma atividade de raciocínio o que implica dizer que exige que o leitor pense, para que seja bem sucedido. Segundo Solé (1998), ler é uma atividade de constante elaboração e comprovação de previsões, que favorece a construção de sentidos, mas não os oferece “numa bandeja”, prontos.

Construir sentido depende, pois, do processamento cerebral, atividade intelectual que pode ser conceituada de diferentes maneiras e sob diferentes prismas. Para Moraes, antes de tudo o mais, a “leitura é a capacidade de reconhecimento de palavras escritas, isto é, a capacidade de identificar cada palavra como forma ortográfica que tem uma significação e atribuir-lhe uma pronúncia.” (1996, p. 109)

À leitura, o leitor agrega conhecimentos anteriormente registrados em sua memória, o conhecimento prévio, por isso a atividade predispõe ao aprendizado, de vez que permite inter-relacionar o que o leitor já sabe com informações novas, constantes no texto. Assim, o ato de ler possibilita desenvolver visão crítica sobre as circunstâncias nas e das quais emergiu o texto, comparar situações anteriores a situações atuais do cotidiano, enfim, analisar fatos da história, agir e tomar atitudes frente aos problemas do dia a dia. Através da leitura o ser humano pode descobrir e experimentar situações as mais diversas e inusitadas. E, para isso, precisa construir sentidos, pois eles não aderem às palavras e construções do texto, precisam ser construídos a partir dele.

Em suma, ler é uma habilidade imprescindível e um exercício exigente do intelecto, envolvendo a pessoa e a sociedade em que essa pessoa vive. É por meio da ação psicofísica e interativa levada a bom termo via ato de ler que o leitor constrói a significação textual, agregando o conhecimento já existente ao conhecimento que possui sobre a língua e sobre o mundo. Enquanto lê, o leitor interage com o texto e com pessoas, ancorando-se na interação leitor-texto e leitor-história e cultura para se desenvolver e adquirir novos conhecimentos.

Por outro lado, a construção do significado da leitura acontece de maneira progressiva, porém não linear, e se concretiza de forma pessoal, individual, apesar de a leitura ser uma atividade cultivada socialmente. As alterações no processo de leitura são frequentes e estimulam mudanças cognitivas relevantes para a formação do leitor. Ler é, então, uma atividade complexa, plural, multidirecionada e necessita do engajamento de muitos fatores intelectivos – memória, atenção, percepção e conhecimentos linguísticos, que precisam ser ativados, quando se quer fazer sentido do texto (KLEIMAN, 1996).

Segundo Coracini (1995, p. 36), a leitura é compreendida, ainda, como "interpretação; [pois] sempre que lemos estamos interpretando, construindo sentido a partir do que somos, do momento sócio-histórico que nos constitui enquanto seres [gregários]", desse modo, leitura e interpretação se relacionam. O ato de ler é, em vista disso, uma atividade discursiva a qual se dedicam os leitores elaboradores de significado, ancorando-se no contexto sócio-histórico e ideológico. O sentido não se transforma por si só e sim pela dependência existente entre texto e sentidos, os quais são estabelecidos a partir do contexto mais amplo – social e ideológico, no qual as informações circulam.

De acordo Flôres (2008, p.43):

[...] ler é um ato que pode ser realizado de modos alternativos, havendo muitas formas de abordagem textual. A diferença básica entre os possíveis atos de leitura funda-se, porém, no fato de o leitor

poder decifrar a escrita, interpretando-a, ou de decodificar sem interpretar. Essa bipartição primeira traz um adendo teórico ao estudo da leitura. O acréscimo decorre da necessidade de analisar o comportamento do leitor e de seu modo de relacionar-se com o texto, a fim de caracterizar distintos resultados do ato de ler. Como o leitor pode ler e não interpretar, ele escolhe entre assumir o papel de intérprete ou não.

Conforme Morais (1996, p.12 e 13), indubitavelmente, ler “é uma questão pública. É um meio de aquisição de informação (e a escritura um meio de transmissão de informação), portanto um componente de um ato social. Mas ela constitui também um deleite individual.” Então, ao mesmo tempo, em que a formação leitora implica a interação com outros leitores e com o texto, também propicia a interação do leitor consigo mesmo.

Por outro lado, a intervenção pedagógica é um fator determinante para a aquisição e desenvolvimento do conhecimento na formação leitora, de vez que gera conflitos e desafios, desencadeando, também, a interação entre conhecimentos do leitor e conhecimentos que provêm do texto, favorecendo, desse modo, a conexão leitor-mundo. “Desde o momento em que aprendemos a ler, entramos no mundo da escrita e subordinamo-nos às suas leis, reforçando nossa condição social, marcada pela aquisição da linguagem” (PAULINO et al., 2001, p. 35).

Na perspectiva de Scliar-Cabral (2008), a leitura é um ato de comunicação inicialmente voluntário, que se direciona a um determinado fim, no qual a atenção desempenha a grande função de orientar o leitor. Precisa-se estar atento à informação a ser lida, assim se consegue captar melhor dados de interesse pessoal ou profissional.

A leitura pode ser considerada, ainda, como uma escolha, pois ela exige do leitor que selecione o que considera mais importante e faça opções. Por exemplo, quando a leitura tem o objetivo específico de produzir um trabalho científico, o investigador procura selecionar as informações e dados

importantes apontados nas abordagens que versam sobre a temática, tratando de fazê-los dialogar com o problema a ser esclarecido pela pesquisa atual. Nessa intenção, é relevante conhecer as várias abordagens e autores que trataram do assunto em foco, analisando cada uma das posições para poder opinar a respeito. A leitura precisa ser eficaz e crítica, e o leitor não pode simplesmente repetir o que os pesquisadores escreveram sem avaliar as consequências de suas afirmações em relação ao trabalho que está desenvolvendo.

De outra parte, a atividade leitora relaciona-se à interação e à criatividade e não somente à repetição. “Ouvir e ler não são simples manifestações de um uso reprodutivo e passivo da língua. Falar e escrever, ouvir e ler são ações igualmente a seu modo, ativas, produtivas e criativas” (MARCUSCHI, 2005, p. 40). Por exemplo, no momento da leitura, o leitor examina as informações obtidas, avalia-as e separa aquelas tidas como prioritárias das demais. O que é retido na mente é o sentido geral do texto, e, no processo, o indivíduo se mobiliza integralmente, assumindo uma postura participativa, atuante.

Para Nunes (2000, p. 107), o leitor é “ativo, ele planeja, decide, coordena habilidades e estratégias, traz para o texto expectativas, informações, idéias, crenças, seleciona pistas significativas, formula ou confirma hipóteses”. Ele dialoga com o texto. Em outros termos, ler é interagir.

Se o leitor participa do processo de construção do sentido com o escritor, a interação será tanto mais qualificada quanto mais o forem as técnicas interpretativas que fazem parte da habilidade que ele já detém, que é a de se colocar no discurso, ao situar-se no contexto pragmático da linguagem. A leitura, como prática comunicativa é uma atividade envolvente, e, leitores e escritores, como seres inseridos no contexto social, político, cultural e histórico, constroem e desenvolvem conhecimento, enquanto interagem através do texto.

A ação de ler, como já salientado antes, aproxima leitor e texto. Contudo, o vínculo entre ambos não se estabelece de modo automático. O que deve ser automatizado é a inter-relação fonema/grafema e, para que isso aconteça, o sujeito tem de envolver-se totalmente com o que está fazendo. Assim, desde o início, o diálogo leitor-texto exige esforço do leitor, uma vez que a leitura leva a relacionar, refletir, analisar, conhecer, interpretar, descobrir e interagir com o mundo textual e extratextual. A atividade desencadeada é estimulante e, também, cansativa. Leitores pouco experientes, em geral, ficam sonolentos e meio tontos, ao lerem um texto de extensão média ou longa.

De acordo com Soares (1998), a leitura está longe de ser reprodução passiva, de vez que é no processamento da leitura que o texto ganha vida. De fato, esse processamento não ocorre sem fadiga e concentração, porque o cérebro do leitor está interagindo com o texto enquanto ele lê, ou seja, o cérebro e o resto do corpo trabalham de forma integrada para construir a significação, o que envolve dispêndio de energia e esforço.

Colomer e Camps (2002, p.47) enfatizam que “os fatores que condicionam a compreensão relacionam-se com os dois elementos[-chave] que interagem no processo de leitura: o leitor e o texto”. Essas pesquisadoras atribuem importância capital ao ponto de vista do leitor, constituído pela intenção de ler e pelo conhecimento prévio. Quanto à intenção, não há o que melhor a represente do que o gesto de aproximação do texto, pois querer ler é querer entender; já o conhecimento prévio dá suporte ao leitor, auxiliando-o a compreender o que lê.

Leffa (1996, p. 10), porém, acrescenta que a leitura é também um processo de representação, pois na maioria dos casos envolve a visão, ou seja, ler é olhar para uma coisa e ver outra. O autor comenta que a leitura não se realiza através do acesso direto à realidade, e sim, por meio da consideração de um elemento intermediário, que tem a função de mostrar uma

parte do mundo que não tem nada em comum com sua própria consistência física. “Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo”. Como visto, a interação entre a intenção leitora e o conhecimento prévio é um fator indispensável para alcançar a compreensão.

Por meio da interação com o texto, o leitor procura satisfazer uma curiosidade, obter uma informação, ou até mesmo distrair-se do aqui e agora. Nessa situação, por vezes, enfrenta dificuldades de entendimento. Por isso, é relevante que tenha clareza dos seus objetivos em relação ao texto, porque são esses objetivos que servirão de norte à leitura. Quanto à compreensão, o leitor vai construindo o significado do texto guiado por seus objetivos, porém isso não significa que o texto, em si mesmo, não tenha sentido ou que o autor não tivesse uma determinada intenção ao escrevê-lo. O fato é que existirão tantas compreensões quantas leituras houver. Ou, como o afirmam Koch et al. (2008, p. 19), “a constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada também pela intenção com que lemos o texto, pelos objetivos da leitura”.

1.1 A importância de definir objetivos de leitura

Definir objetivos previamente é uma forma de ganhar tempo na busca de informação e no processamento de leitura. Diferentes objetivos sugerem e demandam distintas estratégias de abordagem textual. Assim, determinar objetivos antecipadamente ajuda muito, segundo Kleiman (2004), no estabelecimento da coerência do texto. Os objetivos podem ser estipulados de acordo com os tipos de texto e determiná-los também é relevante para a formulação de hipóteses. De outra parte, formular hipóteses viabiliza a tarefa de observação, uma vez que o leitor passa a monitorar seu processo de

compreensão, buscando preservar, ao mesmo tempo, o caráter global do texto. Na análise de hipóteses, o leitor confirma algumas e descarta outras, fazendo uma revisão textual que envolve estratégias metacognitivas.

Como guias ao leitor, os objetivos podem levar o ato de ler à solução de problemas de compreensão, inclusive, relativos à língua, ou seja, ao desenvolvimento da consciência linguística sobre o idioma em que o texto está escrito. Além disso, possibilita o contato com a produção cultural da humanidade e o ingresso pleno no mundo letrado. Para Koch et al. (2008, p. 19) “são, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim”.

Outro ponto relevante a lembrar é que cada leitor fará sua leitura de modo distinto, de acordo com o gênero e o tipo textual. Uma revista em quadrinhos será lida de forma diferente de um jornal e assim por diante. Existem textos que exigem uma leitura analítica, detalhada, outros permitirão apenas uma leitura mais geral. Quando se lê, faz-se uma “recriação do significado” (KLEIMAN, 1996).

Na perspectiva de Lencastre (2003, p. 102), a meta que o leitor tem estabelecida no momento que precede a leitura também interfere na maneira como a informação é processada. Assim, comumente, no ato de leitura o leitor costuma ter um objetivo que acaba influenciando o modo como o texto é lido. “O objetivo principal da leitura é a compreensão do conteúdo do texto. Podem, no entanto, existir outros tipos de objetivos na leitura, como o de memorizar, de resolver um problema, de resumir, ou simplesmente ler por prazer”.

Kleiman (2004, p. 30), de sua parte, explica sua posição em relação à importância de estipular objetivos de leitura:

[...] há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa”. [E acrescenta:] “há também evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo.

Ou seja, para o leitor comum é necessário saber por que precisa ou para que deve ler. Se ele decide ler por vontade própria, porque está curioso sobre dado assunto, ou, ainda, porque vai fazer um concurso, certamente, estará automotivado e não precisará de qualquer estímulo externo. Na situação de sala de aula, isso nem sempre acontece. O que leva ao reconhecimento e reiteração da necessidade, ou indispensabilidade da motivação.

Os leitores leem pelas mais variadas razões: busca de informação, prazer ou obrigação. Segundo Flôres (2008, p. 21), existem objetivos os mais variados para que ocorra a leitura “lê-se tanto para ampliar o conhecimento como para localizar uma dada informação; lê-se para saber o que vai pelo mundo e também para ficar a par das bisbilhotices relacionadas à vida particular das pessoas”. Tudo pode ser motivo para ler, ou para não fazê-lo.

Intrinsecamente relacionada aos objetivos, existe também a influência da motivação, que se vincula aos sentimentos do leitor em relação à língua escrita. Se ela for apresentada como algo difícil, que desperta uma sensação de impossibilidade de realização da tarefa, a autoimagem ficará baixa e o leitor evitará sistematicamente a tarefa de ler. Porém, com o auxílio de estratégias de leitura e orientações adequadas, a leitura torna-se um desafio e o leitor pode sentir-se mais confiante e motivado.

De outra parte, a atividade leitora em si mesma pode ser classificada como: *extensiva*, que é a leitura por prazer, e *intensiva*, o tipo de leitura que requer concentração, subordinando-se a um motivo, a uma exigência definida. Outro ponto a considerar é que o entendimento da leitura é essencial para

estudantes e professores, entretanto, é preciso considerar a compreensão, caso a caso, texto a texto, de maneira contextualizada. Precisa-se também levar em conta que as pessoas leem uma mesma informação de diversas maneiras, como o afirma Morais (1996, p. 13):

Há leituras respeitosas, analíticas, leituras para ouvir as palavras e as frases, leituras para reescrever, imaginar, para sonhar, leituras narcisistas em que se procura a si mesmo, leituras mágicas em que seres e sentimentos inesperados se materializam e saltam diante de nossos olhos espantados.

Sobre o processo de leitura, deve-se acrescentar, ainda, que a imagem que o leitor tem de si pode interferir na qualidade da leitura, porque cognição e emoção dispõem de redes neurais comuns, essenciais para os atos de perceber, sentir, pensar, entender, lembrar e acionar conhecimentos. Se a memória que o leitor guarda de suas práticas leitoras não é prazerosa, essa lembrança poderá afetar seu desempenho, suas expectativas e sua disposição para ler. É relevante, então, que o leitor tenha uma expectativa positiva, pois não há aquisição de memória fora de algum estado emocional.

Assim, mesmo que se saiba pouco a respeito da influência da emoção sobre o processo de compreensão, Damásio (1996) assegura que a emoção e a emoção experienciada - o sentimento - são fatores absolutamente imprescindíveis à racionalidade. Em sua ótica, é impossível separar emoção de cognição sem perdas. Para o autor, a inexistência de emoção pode arruinar o raciocínio, uma vez que para decidir, necessariamente, o indivíduo mobiliza a afetividade, não havendo sentido nesse afastamento forçado. Damásio destaca a importância do fator emocional para a cognição e não recomenda que se considere a inferência da emoção sempre em sentido negativo. Dadas as circunstâncias, a relação emoção-razão poderia, então, refletir-se na leitura e sua compreensão e nossa hipótese é que, de fato, interfere.

1.2 A emoção e a leitura

Conforme Damásio (1996), as emoções são classificadas em primárias e secundárias e relacionam-se aos sentimentos - experiências emocionais vividas pelo indivíduo. O sistema límbico responderia pelas emoções primárias, que englobam disposições inatas, as quais respondem apenas a certos estímulos. As emoções secundárias - os sentimentos - são respostas elaboradas nos lobos frontais, sendo analisadas e classificadas como positivas ou negativas, não sendo meros impulsos, mas aprendizagens.

Além disso, a emoção está ligada diretamente à memória e a memória relaciona-se à razão, influenciando a tomada de diferentes atitudes frente às escolhas do dia a dia, como aquelas relacionadas ao ato de ler.

Emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, formando um padrão; todas as emoções têm algum tipo de papel regulador a desempenhar, levando, de um modo ou de outro, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo em que o fenômeno se manifesta; as emoções estão ligadas à vida de um organismo, ao seu corpo, para ser exato, e seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida (DAMASIO, 2000, p.74).

Maturana (2005 p. 15) também declara existir um elo muito forte entre emoção e razão, conforme se depreende das palavras que se seguem:

[...] ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

De acordo com Fridja et al. (2000), que também falam sobre a conexão entre aspectos afetivos e cognitivos, existe uma grande influência das emoções sobre as crenças. Esses autores ressaltam que, enquanto o modo racional de pensar não é suficiente para a ação, as emoções influenciam as pessoas a agir de uma determinada forma, de modo instantâneo. Os sentimentos, por sua vez,

influenciam as crenças, e da mesma maneira as crenças atuam sobre os sentimentos.

Por sua vez, Dörnyei e Skehan (2002) referem-se à emoção positiva como um estado de motivação e afirmam que a motivação afeta a direção e magnitude do comportamento humano, ou, mais especificamente, a escolha de uma ação particular, a persistência e o esforço despendido na consecução de uma dada atividade. Por exemplo, o esforço feito para ler. O que ambos reiteraram é o posicionamento de Damásio com relação à emoção, considerando-a responsável pela tomada de decisões.

Quando se fala em motivação, quer-se destacar o sentimento de empolgação por algo realizado. As crianças, por exemplo, desde muito cedo percebem o tipo de receptividade conferida ao que fazem. Quando são valorizadas e agradam, sentem-se mais propensas a prosseguir com a atividade em que se saem bem, de modo usual, sendo o inverso também verdadeiro. Curto et al. (2000, p.83) afirmam que “a motivação está estreitamente relacionada com a auto-estima e o autoconceito acadêmico, e estes são ensinados pelo professor e pelos adultos e crianças que se relacionam com o aprendiz.”

É importante ter prazer com o que se faz, a autoestima melhora e dá vez à motivação; gostar do que se faz torna a atividade mais prazerosa. Curto et al. (2000, p.84) acrescentam que “ter prazer, ter o que se chama prazer, estar nas nuvens, só o experimentamos quando uma tarefa nos exige esforço e obtemos êxito.” Praticar esporte não é cômodo, mas pode ser muito prazeroso, quando o atleta alcança as suas metas.

Para Smith (1999), outro possível entrave para o leitor pode ser a ansiedade. As pessoas que se saem mal em leitura, temem errar e ficam apreensivas com medo de não entender, ou mesmo de esquecer coisas

importantes. Com isso, sobrecarregam a memória operacional ao extremo, atrapalhando-se e ficando tensas. Esses indivíduos que, no momento da leitura, tendem a saturar a memória com informações, ao perceber que lembram pouco daquilo que leram, transformam a leitura em algo sem sentido durante o processo e acabam decifrando palavra por palavra, perdendo o fio da meada do texto.

1.3 Estratégias de Leitura

Após discutir o vínculo necessário entre emoção e razão e, também, de destacar o efeito equilibrador ou não do fator emocional sobre o racional, importa acrescentar, então, que a leitura é uma ação que impulsiona uma sucessão de atividades na mente do leitor, as quais são chamadas de estratégias de leitura. Por meio delas a mente do leitor consegue obter e reter informações, e, em grande parte, ocorrem de forma inconsciente. As estratégias são mobilizadas, concomitantemente, ao processamento da leitura, possibilitando o seu desenvolvimento, ou a sua alteração de curso. No momento em que o leitor lê um texto, sua mente pode selecionar ou descartar informações, dependendo do grau de importância que a informação considerada tenha para ele e seus objetivos de leitura. Essa seleção decorre do levantamento de hipóteses sobre o significado do texto.

Sobre a influência da emoção na compreensão em leitura, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, Oxford (1990) observa que nem todos os alunos que têm bom desempenho comunicativo são desinibidos. Estudantes ansiosos, muitos deles excelentes aprendizes, são de modo geral tímidos, combatendo a emoção negativa com o emprego de algumas técnicas simples como conversar consigo mesmos, pensando positivamente e transformando uma atitude em uma estratégia. Nesses casos, a emoção positiva passa a ser usada como uma ferramenta para a melhoria de desempenho, já que o artifício pode facilitar a leitura, por exemplo, dando-lhes

maior segurança. A atitude se tornará, em vista disso, uma estratégia facilitadora. Por esses e outros motivos, é essencial que além do papel estratégico da emoção se conheça, também, a relevância do uso de outras estratégias no processamento da leitura.

1.3.1 Estratégias Metacognitivas e de Conhecimento

A leitura exige conhecimento metacognitivo a ser desenvolvido pelo aprendiz. Exige também o conhecimento e uso de facilitadores, em outras palavras, de estratégias de conhecimento, as quais serão focalizadas a partir desta seção.

De início, deve-se salientar que as estratégias de leitura são artifícios. Tais artifícios são de natureza procedimental, sendo comumente empregados, porém nem sempre de forma consciente e deliberada. Na ótica de Solé (1998), as estratégias são procedimentos de elevado caráter cognitivo, implicando objetivos a serem atingidos, planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como avaliação e possíveis alterações ou variações do percurso de leitura desenvolvido até então.

Solé (1998, p. 69), retomando Valls (1990), comenta que as estratégias têm em comum com todos os demais procedimentos de leitura a utilidade prática de regular a atividade leitora das pessoas, à medida que permitem selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir o objetivo almejado.

O uso de estratégias, além de auxiliar no entendimento do texto, possibilita maior autonomia de leitura, se a seleção feita for eficiente. Retomando Solé (1998), as estratégias podem ser classificadas em micro e macroestratégias. Microestratégias são habilidades, técnicas, e sequências de etapas relacionadas a tarefas concretas, e macroestratégias são aqueles

procedimentos orientados pelas habilidades cognitivas de comando de (ordem) superior, ligados à metacognição.

As estratégias metacognitivas possibilitam refletir, podendo contribuir para o direcionamento das ações de leitura. Solé (1998 p.69) reitera que a potencialidade das estratégias está no fato de serem livres, não tendo “âmbito particular e poderem se generalizar; em contrapartida, sua aplicação correta exigirá sua contextualização para o problema correto. Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção e autocontrole”.

Ao usar estratégias de leitura, é fundamental que o estudante saiba que, ao ler, mesmo leitores fluentes encontram certas dificuldades e as eliminam com o auxílio de procedimentos definidos, como a moderação da rapidez da leitura, o aumento da atenção, o uso do conhecimento prévio, a identificação da estrutura textual, a revisão, o autoquestionamento, o uso de resumos, as pistas textuais etc.

Todos os procedimentos citados podem beneficiar a compreensão textual, se usados de forma adequada. Reforça-se aqui, a importância da seleção de estratégias de leitura adequadas a cada caso. Ou seja, as estratégias de leitura são, na verdade, ferramentas, técnicas ou métodos utilizados para obter uma informação, isto é, funcionam como instrumentos facilitadores do processo de compreensão, não havendo uma receita ideal que solucione todas as dificuldades de vez, em definitivo.

Solé (1998) classifica as estratégias como a seguir:

- As que possibilitam que o aprendiz se proponha vários objetivos de leitura e que atualize seus conhecimentos prévios relevantes.

- As que possibilitam produzir inferências dos mais diversos tipos, identificando-as e comprovando-as.
- As que servem para recapitular o conteúdo, resumi-lo e aumentar os conhecimentos a respeito do tema tratado no texto.

Segundo Kato (2007, p. 30), é fundamental usar estratégias leitoras como ferramentas, com a finalidade de checar as informações, relacionando-as à produção de inferências. “A utilização razoavelmente consciente dessa estratégia de inferência leva o leitor a prever que poderá fazer inferências mal sucedidas, o que o faz desenvolver paralelamente procedimentos para autocorreção, isto é, uma monitoria de sua compreensão”.

É salutar, pois, que o leitor realmente saiba a finalidade de sua leitura, mesmo que esteja lendo apenas por prazer. Orientado por seus objetivos, poderá formular maior número de hipóteses interpretativas e aumentar a probabilidade de que elas sejam bem sucedidas, facilitando dessa forma a compreensão e o emprego de outros procedimentos ou estratégias. Com o uso efetivo de estratégias, o leitor pode alcançar, além do entendimento, a autonomia na leitura. Oxford (1990, p. 11) acredita que “as estratégias de aprendizagem de uma língua são usadas porque há um problema a ser resolvido, uma tarefa a ser efetuada, um objetivo a ser encontrado ou uma meta a ser concretizada”.

Por outro lado, as estratégias apoiam o leitor para que se torne mais eficiente e consiga formular perguntas durante o desenvolvimento do ato de ler, mantendo a atenção sobre o assunto lido, criticando o que lê, recriando hipóteses e reformulando o texto à sua maneira.

1.3.2 Estratégias Cognitivas

A distinção entre estratégias cognitivas e metacognitivas com base na consciência e no controle do leitor não se sustenta totalmente (LEFFA, 1996). Contudo, sem dúvida, a distinção em si mesma é importante e talvez traduza níveis de consciência diferentes, não apenas existência ou não do estado de consciência.

Morais (1996, p. 111) destaca dentre as estratégias, em especial, a inferência, que explica da seguinte forma:

“Ler nas entrelinhas” é inferir algo que não está escrito a partir do que está escrito. A habilidade que está em jogo aqui ultrapassa o escrito para chegar à intenção. Ela não é específica da leitura, já que se encontra principalmente na compreensão da linguagem falada, ou mesmo do comportamento gestual.

Sem dúvida, a inferência é uma estratégia cognitiva que se realiza sem que o sujeito tenha controle consciente sobre o que está fazendo, portanto é uma estratégia cognitiva, e não metacognitiva.

As estratégias que auxiliam a eliminar obstáculos são numerosas e a elas pode-se acrescentar uma atividade leitora conjunta, grupal. O trabalho cooperativo pode ser introduzido como um recurso extra, pois envolve interação, e junto com as estratégias de leitura, facilita o entendimento do texto, que passa a ser um trabalho coletivo. Através da interação texto, leitor e outros leitores é útil e, também, produtivo, propor o uso de várias estratégias, dentre elas citando-se: previsão, adiantamento do desenvolvimento do texto e monitoramento da leitura. Esta última ferramenta trata de, por meio da leitura, comprovar as expectativas iniciais em relação ao texto. A clarificação, por seu turno, parte da identificação de vocábulos complexos ou de segmentos difíceis do texto e por meio da troca de ideias entre leitores, leva à solução da dificuldade inicial. O resumo, elaboração de uma síntese do que foi lido, e o questionamento, criação de perguntas para verificar o que foi compreendido do texto lido, são ambas estratégias muito recomendadas.

Sem dúvida existem várias possibilidades, dentre as quais, com base em Solé (1998), listam-se as que se seguem:

- estratégias antecipatórias: possibilitam antecipar informações, fundamentando-se em dados explícitos no texto, ou em suposições. Essas ferramentas permitem o prognóstico de significados, isso se a linguagem do texto permitir, se não for muito difícil e o assunto do texto não muito recente. Em tais circunstâncias, é possível eliminar palavras, ou apenas pulá-las no momento da leitura;
 - estratégias de seleção: auxiliam o leitor para que preste atenção a informações relevantes, desprezando dados menos relevantes;
 - estratégias para verificar informações no texto: controlam a eficiência de outras estratégias, possibilitando conferir e comprovar investigações realizadas, com a finalidade de examinar, para confirmar se houve ou não entendimento da leitura;
 - estratégias inferenciais: aproveitam o que não consta no texto de forma explícita. A inferência é aquilo que deduzimos, mas não está escrito. São acréscimos feitos a partir de informações oferecidas pelo próprio texto, e que se apoiam e dependem dos conhecimentos prévios do estudante, do leitor.
- Por outro lado, Munhoz (2002) considera que as principais estratégias automonitoradas cognitivamente, ou seja, metacognitivas seriam: *skimming*, *scanning*, *extensive reading* e *intensive reading*. A primeira estratégia, já mencionada, refere-se ao correr dos olhos sobre o texto para chegar à idéia principal; a segunda relaciona-se à leitura rápida objetivando obter determinada informação; a terceira, leitura extensiva, busca fontes diversas sobre um

mesmo tema, aprofundando-o. Esse tipo de leitura exige a comparação de vários pontos de vista, não se reduzindo à simples passagem de olhos. E, por fim, a leitura intensiva que implica ler, pausadamente, repetidas vezes, informações diversas a respeito de um dado tema, aprofundando e ampliando o conjunto de conhecimentos sobre ele.

Nuttall (1996) refere especialmente as estratégias de leitura citadas a seguir:

Previsão com o objetivo de ativar esquemas - o conhecimento enciclopédico e de mundo do leitor auxilia a prever o significado do texto. A previsão é relevante, visto que ela ativa a mente, integrando os conhecimentos ligados ao assunto do texto. Por meio dela, são acionados os esquemas mentais já existentes. Utilizam-se esses esquemas – que, na verdade, são a nossa reserva cognitiva - para entender um texto. Se os esquemas devidos são acionados, compreende-se o texto com maior facilidade. Em geral, esses esquemas ficam à disposição, em latência, e quando se apreende algo novo, reconfiguram-se, agregando a nova informação.

A previsão ou antecipação do que virá a seguir inicia-se pelo título. Ela pode delimitar a classificação da informação ou do texto que será lido. Essa ação inclui probabilidades em relação à forma como a informação textual foi ordenada, pois durante a leitura podem ser aprovadas ou não as hipóteses elaboradas na previsão. Outras estratégias mencionadas por Nuttall (1996) são: hipóteses criadas em relação ao texto, análise de títulos, pontuação e análise de elementos não verbais (figuras, gráficos), além das já mencionadas por outros autores: skimming e scanning.

1.3.4 Estratégias de Aprendizagem

De outra parte, as estratégias de leitura incluem-se entre as estratégias de aprendizagem. As tipologias mais utilizadas para a descrição dessas estratégias foram propostas por Rebecca Oxford (1990) e por O' Malley e Chamot (1990). A categorização feita por Oxford (op.at.) distribui-se em dois blocos, que se subdividem em três subgrupos cada. Primeiramente, as estratégias são classificadas em diretas e indiretas. As diretas subdividem-se em estratégias de compensação, de memória e cognitivas; por sua vez o grupo de estratégias indiretas classifica-se em afetivas, metacognitivas e sociais. A categorização de O' Malley e Chamot (op.at.) dispôs as estratégias em três grupos: sócio/afetivas, metacognitivas e cognitivas.

Em prosseguimento, Rebecca Oxford (1990) adita que as estratégias diretas poderiam ser explicitadas, como a seguir:

- Cognitivas são as estratégias de entendimento e elaboração de enunciados novos por meio da organização e mudança da língua em estudo pelo aprendiz; elas referem-se a operações usadas na resolução de problemas, na síntese e transformação de materiais, por exemplo, textos lidos. Estratégias que podem ser consideradas cognitivas: verificação ou clarificação, inferência por indução, dedução por raciocínio, prática, memorização e monitoração.
- De memória são as estratégias de armazenamento e recuperação de dados novos.
- De compensação são as estratégias que ajudam no entendimento e na produção oral ou escrita em uma língua diferente da materna, ainda que haja limitações de conhecimento da língua alvo.

As estratégias indiretas, tal como vistas pela autora, são elencadas logo em seguida:

- Afetivas são as estratégias que equilibram motivação, valores, emoção, comportamento.
- Sociais são aquelas que propiciam cooperação e interação entre os membros do grupo de estudo; são ferramentas que se comprometem a oportunizar novas chances de adquirir informações, conhecimento.
- Metacognitivas são as estratégias que visam a desenvolver controle, avaliação e planejamento da aprendizagem. Elas são empregadas para equilibrar atividades, analisar e autodirecionar o aprendizado, por exemplo, em leitura. Entre essas estratégias podem-se citar o planejamento, a determinação de metas, a seleção de objetivos de leitura e o automonitoramento.

Reproduz-se, em continuidade, o esquema proposto por Oxford com as respectivas divisões e subdivisões, bem como se listam as características de cada estratégia (OXFORD, 1990, p.17):

- **ESTRATÉGIAS DIRETAS**

- I. Memória

- A. Criação de ligações mentais.
 - B. Emprego de imagens e sons.
 - C. Revisão criteriosa.
 - D. Aplicação da informação obtida a casos concretos.

- II. Cognitiva

- A. Prática, atividade.
 - B. Recepção e envio de mensagens estratégicas.
 - C. Análise e raciocínio centrado na meta a ser atingida.
 - D. Criação de estruturas de input e output.

III. Estratégias de compensação

- A. Adivinhação inteligente.
- B. Superação das limitações na fala e na escrita.

• ESTRATÉGIAS INDIRETAS

I. Estratégias Metacognitivas

- A. Centramento no aprendizado.
- B. Organização e planejamento do aprendizado.
- C. Avaliação do aprendizado.

II. Estratégias afetivas

- A. Moderação da ansiedade
- B. Encorajamento
- C. Regulação das emoções.

III. Estratégias Sociais

- A. Formulação de perguntas
- B. Cooperação com o grupo
- C. “Interação” social

Como visto, algumas estratégias de aprendizagem envolvem o aprendizado direto, mobilizando e empregando a base informativa, no caso presente, a língua inglesa. São chamadas de estratégias diretas. Outras estratégias auxiliam o aprendizado de modo indireto, mas poderosamente. São conhecidas como indiretas. Os dois tipos comentados são igualmente importantes e servem de apoio uns aos outros de várias formas.

Uma possível definição do que, de fato, seriam as estratégias de aprendizagem é a de que elas são técnicas que os aprendizes acionam, frequentemente, de modo consciente, para desenvolver e internalizar, por exemplo, uma língua estrangeira. Uma forma prática de mostrar isso é o uso de gestos para se comunicar em uma sala de aula, a adivinhação de palavras ou a sua dedução a partir da leitura. As estratégias são, pois, ferramentas mobilizadas de forma ativa para alcançar um dado objetivo. Para Oxford

(1990), estratégias de aprendizagem são modos de atuar dos aprendizes de uma língua estrangeira para controlar e melhorar a sua aprendizagem. Neste estudo, o objetivo é o de melhorar o entendimento de leitura em língua estrangeira, isto é, de desenvolver a habilidade de compreender e interpretar a leitura dos participantes. Segundo Oxford, pesquisas têm mostrado que o uso consciente das estratégias de aprendizagem relaciona-se estreitamente à aquisição e à proficiência linguísticas.

Oxford (op. cit.) refere, também, que o objetivo das estratégias de aprendizagem é dar suporte ao desenvolvimento da competência comunicativa. Em sua ótica, as estratégias metacognitivas ajudam os aprendizes a monitorar-se e orientar seu aprendizado. As afetivas, de sua parte, ligam-se às necessidades emocionais dos aprendizes e as sociais valorizam a prática interativa constante e efetiva na língua alvo. As cognitivas, a seu turno, são estratégias mentais; as de memória focalizam o armazenamento de dados e as de compreensão definem-se como aquelas que favorecem o preenchimento das lacunas informativas do texto.

É importante estar ciente de que bons leitores também estão sujeitos a erro. As estratégias de leitura não garantem nada, são apenas recursos auxiliares que podem facilitar a leitura, mas não excluem possibilidades de engano. A vantagem de seu emprego são as diferentes oportunidades práticas que oferecem, tendo como monitor de leitura os objetivos do leitor.

O'Malley & Chamot (1990) acreditam que aprendizes bem sucedidos tendem a selecionar melhor as estratégias que empregam mobilizando-as, em conjunto, uma vez que de hábito escolhem ferramentas que lhes fornecem condições de trabalho mais eficientes. Eles direcionam e controlam as estratégias que usam, sabendo a razão pela qual as utilizam para ouvir, falar, escrever ou ler.

É importante considerar que as diferentes estratégias de aprendizagem: *estratégias de memória, estratégias cognitivas, estratégias de compreensão, estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais* favorecem bons desempenhos como instrumentos de aquisição e compreensão de leitura entre outras utilidades. Para O'Malley e Chamot (1990), um excelente expediente seria aproveitar as estratégias metacognitivas em combinação com as cognitivas. De acordo com os autores citados, a inter-relação entre tipos de estratégias distintas apresenta usualmente melhor resultado do que a sua utilização isolada.

De outra parte, há algumas dessas estratégias que são particularmente adequadas a tarefas que envolvem habilidades linguísticas. Pode-se citar, por exemplo, a compreensão leitora, na qual é muito comum o emprego de estratégias dedutivas. Oxford (1990) desenvolveu trabalho contendo estratégias diversificadas, referentes às habilidades linguísticas: *reading, speaking, listening e writing*. Sobre as estratégias sociais e afetivas não há muitos estudos, sendo pouco encontradas menções a essas estratégias no estudo de línguas estrangeiras. A razão disso talvez seja ao fato de os estudantes de língua estrangeira não estarem acostumados a darem atenção a seus próprios sentimentos e nem a se arriscarem em relações interpessoais, com a intenção de melhorar seu desempenho linguístico.

Oxford (1990) percebeu, além disso, que quanto mais motivados os aprendizes estão mais estratégias costumam mobilizar, sendo que a razão pela qual estão lendo o texto também os leva a escolher determinadas estratégias de preferência a outras. Outros fatores também acabam influenciando a seleção de estratégias, citando-se dentre eles o gênero, o meio de origem, as crenças, a religião, a idade, o tipo de tarefa, o estilo de aprendizagem, além, é claro, das necessidades específicas do leitor.

Entretanto, não é bom esquecer que em qualquer análise em que se preveja a utilização de técnicas de leitura para o desenvolvimento da compreensão textual, deve-se observar, respeitar e incluir os aspectos sociais e afetivos atinentes ao leitor, além de considerar, é óbvio, seu intelecto porque o aprendiz não se define somente como um ser cognitivo e metacognitivo, e sim como um ser humano integral. Assim, a realidade social de que faz parte e na qual vive e as condições emocionais em que encontra são fatores a considerar. Em conjunto com o desenvolvimento das estratégias de leitura, podem-se e devem-se arrolar também estratégias sociais e afetivas, complementarmente. Além do que, a ordem não precisa ser exatamente essa. Pode-se partir da situação social e afetiva para após endereçar o trabalho para a questão mais propriamente intelectual. Tudo depende do grupo e do momento.

Como Oxford (1990) mesmo afirma, as estratégias são especialmente importantes para o aprendizado de uma língua e para a aquisição de novas informações, porque elas são ferramentas que ativam e autodirecionam o comportamento, circunstância essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, além de desenvolver a competência comunicativa, os aprendizes acabam treinando as estratégias de aprendizagem e praticando-as de maneira progressivamente aprimorada.

Concluindo, as estratégias de leitura facilitam a aprendizagem e são técnicas de ensino eficientes, caracterizando-se como comportamentos que buscam a apreensão de uma dada informação, alvo a ser atingido. Dadas as suas características, é certo que todos os estudantes de língua estrangeira precisam mobilizá-las em seus processos de aprendizagem, no caso, no processo da leitura e compreensão de L2. Fatores como idade, gênero, personalidade, motivação, experiência de vida, estilo de aprendizagem, ansiedade, agitação, entre outros tantos afetam a forma como as pessoas aprendem uma língua alvo e entendem um texto. Conjuntamente, determinam

se a pessoa terá sucesso ou não, uma vez que, de acordo com Koch (2002, p. 50), “estratégia é uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”.

Um outro viés analítico interessante com relação às estratégias de leitura foi comentado por Kleiman (1996, p.54) que assegura que “formular perguntas é constitutivo de leitura, uma vez que elas são próprias das estratégias de monitoração da compreensão e de estabelecimento de objetivos”. A assertiva de Kleiman reafirma a relevância das estratégias no processo de autonomia do leitor e na facilitação da compreensão, tendo em vista os objetivos de leitura traçados.

Além dos cuidados mencionados até aqui, faz-se necessário acrescentar que, para que o emprego de estratégias e a compreensão leitora ocorram de forma adequada, há outras questões merecedoras de atenção, citando-se dentre elas o tipo de leitor ou aprendiz. Nunan (1998) classifica-os em aprendizes *concretos*, *analíticos* e *comunicativos*. Segundo esse pesquisador, bons estudantes encontram seus próprios meios de pesquisa, organizam a informação a respeito da leitura, fazem escolhas linguísticas pertinentes, constroem alternativas divergentes, são criativos e críticos com a língua e acabam organizando suas próprias estratégias, desenvolvem-nas, cometem erros, usam o conhecimento linguístico e permitem, ainda, que o contexto os ajude. Porém, é claro, nem todos os estudantes são assim independentes, alguns precisam de orientação, muita orientação.

Retomando Oxford (1990), acrescenta-se que, quanto ao uso de ferramentas de leitura, devem-se considerar suas características comuns, que são: orientação com relação ao problema; ação de base; envolvimento total do aprendiz; habilidade para apoiar a aprendizagem direta e/ou indiretamente; estabelecimento de diferentes graus de observação não necessariamente

constatáveis via observação direta; exigência de diferentes níveis de consciência; flexibilidade e aplicabilidade.

1.4 Aprendizagem, leitura em LE e emprego de estratégias leitoras

A leitura é uma habilidade indispensável, tanto em língua materna como em língua estrangeira. Inúmeros estudiosos têm pesquisado sobre o tema entre os quais podem ser citados pesquisadores brasileiros, como Coracini (1995), Kleiman (2000), Leffa (1996), Flôres (2008), Marcuschi (1988), e todos são unânimes em apregoar a relevância e a indispensabilidade da leitura no mundo atual. Neste estudo, aborda-se a leitura em língua estrangeira e por isso se destaca a observação de Coracini (1995, p. 10) que refere estudos feitos em língua materna (Língua Portuguesa) e estrangeira (Francês e Inglês) em que fica evidente, segundo a autora, que “as concepções de texto, de leitura, de ensino-aprendizagem que o aluno traz das aulas de língua materna vão influenciar as concepções de texto, leitura e ensino-aprendizagem da LE”.

De acordo com Pacheco (2007) “a língua materna opera primeiro no desenvolvimento das habilidades de leitura e essas são transferíveis para a segunda língua, entender o quanto essa habilidade leitora na língua materna facilita o aprendizado da leitura em inglês ou qualquer outra língua, vem somar-se ao questionamento para a investigação, através de estudo científico.”

Importa mencionar, também, que o inglês é a língua estrangeira focalizada no presente estudo e, por isso mesmo, se acrescenta que no processo de aprendizagem de língua estrangeira, seja qual for ela, cada estudante desenvolve suas próprias estratégias, aprimorando-as. Alguns selecionam letras de música e ouvem-nas, repetindo inúmeras vezes a canção, para aumentar a compreensão oral e o vocabulário; ou, ainda, para melhorar a pronúncia e a prosódia; outros assistem a filmes ou, então, organizam grupos

de estudo para praticar conversação, e assim por diante. Para ler, os estudantes costumam interagir com os demais integrantes do grupo a fim de debater sobre o texto lido, perguntar o significado de alguma expressão ou palavra, discutir o entendimento de um filme legendado em inglês etc. Como já o declararam O'Malley e Chamot (1990), estratégias são processos por vezes selecionados conscientemente pelos aprendizes, podendo originar ações direcionadas ao desenvolvimento do aprendizado da língua alvo, como, de fato, se observa que acontece.

Da mesma forma que Coracini, Grigoletto (1995, p. 85) destaca que “a concepção de texto e leitura que os alunos têm em relação à Língua materna é semelhante à de LE”. Sabidamente, os iniciantes na leitura em LE buscam suporte nas palavras transparentes ou conhecidas e na tradução palavra por palavra. Por outro lado, Carmagnani (1995, p.95) adita com bastante pertinência que “quando se fala de leitura e compreensão em LE, um processo diferente daquele desenvolvimento em língua materna se instala: o foco deixa de ser a leitura e passa a ser a língua como um fim em si mesma.”

Indo além, Grigoletto (1990) adita que na leitura em LE podem surgir dificuldades de identificação do código, que, no entanto, são superadas por leitores eficazes, proficientes na língua materna, os quais acabam empregando estratégias que poderiam ter usado em sua língua mãe para atribuir significado às palavras desconhecidas em LE.

O fato, porém, é que de uma língua para outra existem situações, palavras e expressões que não têm nada em comum, não coincidem em seus sentidos, tal circunstância pode levar a que, por vezes, no ensino de LE, as explicações dadas ao aprendiz sejam fragmentadas e até inadequadas. Conforme Prasse (1997, p. 71): "Jamais se pode traduzir todo o sentido". Essa afirmação chama a atenção para a heterogeneidade linguística e para a não-coincidência do sentido.

Enfocando exatamente essa dificuldade, Coracini (1997, p. 161) afirma que adquirir uma língua estrangeira é estar em contato com o diferente. A relação com o estranho pode causar medo ou atração, sobre esses sentimentos afirma que, em ambas as situações, "é o mesmo desejo do outro, desejo de plenitude que move o amor ou o ódio, a aprendizagem ou a resistência a uma determinada língua". São os dois lados da mesma moeda.

Não dá para ignorar, ainda, que conhecer outro idioma é ter olhos para o mundo, é tomar conhecimento de que existem diferentes modos de entender e viver a vida e que isso se expressa através da língua. Existem muitos estudos que versam sobre a questão da aprendizagem de LE, sobre o quanto é complicada e adaptativa; complicada devido à dificuldade de explicitar minuciosamente toda a sutileza de cada um dos sistemas envolvidos; adaptativa pela necessidade de o aprendiz adequar-se às diversas situações de aprendizagem. Em vista disso, o percurso de um estudante até ser um usuário fluente de um outro sistema linguístico-cultural é difícil e cheio de imprevistos.

Neste estudo, está se propondo inter-relacionar autonomia e motivação, processos cognitivos e afetivos, interação leitor-texto e leitor-sociedade e processamento de leitura, buscando integrar momentos de equilíbrio intercalados com mudanças mais drásticas na obtenção de conhecimento. Leitura em LE relaciona-se a construir sentidos, fato que só é possível por meio do histórico vivenciado individualmente, o sujeito e seu conhecimento prévio, que é transformado no momento da leitura. Além de optar por uma metodologia interativa, em termos de leitura, ainda se acrescenta ser indispensável assumir um conceito de linguagem que propicie a intersubjetividade, pois a linguagem é uma atividade de interação entre os membros de uma comunidade, "levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes." (Koch, 1997, p. 9-10).

Conforme Almeida (2002) é possível aprender a ler em LE através de diferentes propostas metodológicas e, mesmo, por meio de abordagens teóricas completamente antagônicas. Por outro lado, o conhecimento integral de uma língua requer o desenvolvimento das habilidades de audição, fala, escrita e leitura e isso demanda tempo de estudo. Ou imersão. Porém, considerando-se apenas a habilidade de leitura, ela até pode ser razoavelmente bem desenvolvida em um período relativamente curto, variável de acordo com o interesse, o envolvimento e a motivação do aprendiz. Esse aprendizado requer, contudo, aumento do vocabulário, pois a relação entre leitura e vocabulário é bastante direta e traz resultados quase imediatos, sendo posta em prática em situações usuais do dia a dia.

Como explicam Holden e Rogers (2001), a aprendizagem de uma nova língua dá-se de forma crescente, pois a partir do momento em que os estudantes aprendem grupos de palavras, relacionam mentalmente os vocábulos e seus usos, e essa associação, provavelmente, efetiva-se no momento em que eles têm um objetivo claro.

Interessa salientar, ainda, que a extensão e profundidade de conhecimento da L1 podem influenciar a aprendizagem da LE, por exemplo, pela rapidez de apreensão do *input*, pela influência de uma variação, tida como livre, pelo valor atribuído à instrução explícita, pela necessidade de evidência negativa, pelo período crítico, pelas diferenças individuais, pelas estratégias de aprendizagem e pelo desenvolvimento do conhecimento metalinguístico. Ou seja, é impossível ignorar a interferência, na leitura em LE, de fatores como as diferenças de conhecimento prévio, as diferenças no processamento da linguagem e assim por diante. (KODA, 1996)

Assim, a leitura, tanto em L1 como em LE, engloba fatores que se estendem desde a interação entre leitor e texto até o processamento cognitivo,

ocorrendo em muitos níveis como o fonológico, o sintático, o semântico, o pragmático etc. Quando mencionada a questão da leitura em língua estrangeira comparativamente com a leitura em língua materna, sabe-se que os processos cognitivos ligados à leitura em L1 e em LE são os mesmos. Porém, é importante mencionar, existem diversos fatores que caracterizam a leitura em LE como um fenômeno psicolinguístico com características específicas, próprias. Similaridade não é identidade. Eis o problema a ser enfrentado. Mesmo aparentemente tendo superado a etapa inicial - relação fonema/grafema - na língua alvo, o grupo de alunos considerado neste estudo apresenta características diferentes de um grupo de leitores nativos do inglês. De que modo aferir o quão bem ou mal estão lendo esses alunos é tarefa complicada, já que não se conhece em detalhes a história de leitura de cada indivíduo. Dificuldade, entretanto, não é impossibilidade.

De acordo com Grabe (1991), o leitor de uma segunda língua normalmente apresenta um vocabulário menor na L2 do que na sua língua materna, mesmo que tenha grande conhecimento sintático, e, além do mais, pode não estar seguro do conhecimento cultural que é partilhado pelos falantes nativos da língua que está aprendendo - o conhecimento pragmático.

Quanto ao processamento cognitivo ascendente de leitura em L1 e L2, a automatização ocorre quando o leitor reconhece a palavra, identificando-a de imediato sem precisar processá-la passo a passo, o que é feito por meio da ativação de um circuito cerebral já formado em situações de leitura anteriores. No momento em que o circuito é reativado, o reconhecimento se dá instantaneamente, e o leitor identifica a palavra como um todo.

Com relação à leitura em L2, perduram certos questionamentos que não obtiveram até o momento respostas, suficientemente, esclarecedoras. As hipóteses mais aceitas são as que se seguem: 1) é preciso atingir um determinado nível de competência linguística para aprender a ler; 2) o aprender

a ler em L2 funda-se no desenvolvimento da habilidade leitora em L1, ou seja, depois de aprender a ler em sua L1, o leitor transfere sua habilidade para a leitura em L2. Várias outras hipóteses foram lançadas, mas todas enfatizam o conhecimento da L2 ou o vínculo entre desempenho leitor em L1 e o resultado obtido em L2. Alderson (2000), Bernhardt (1995) e Kamil (1995) são alguns dos pesquisadores que discutem essa questão.

No caso deste estudo, é indispensável lembrar que o aprendizado de uma nova língua requer o preenchimento de muitos pré-requisitos, conferindo-se importância especial às estratégias de leitura, através das quais podem ser mobilizadas as quatro habilidades linguísticas, uma vez que na perspectiva de Oxford (1990, p.5), “para aprender uma língua é necessário desenvolver [as] quatro habilidades em variados níveis e combinações: listening, reading, speaking e writing”.

Quando se fala em competência comunicativa, por sua vez, deve ficar claro que não se está reduzindo o estudo da língua à habilidade de falar, mas incluindo no rol todo um conjunto de fatores: “competência sócio-linguística, competência gramatical, competência do discurso e competência estratégica” (OXFORD, 1990, p.7). Por isso mesmo, quando se propõe um trabalho com estratégias de leitura não se está limitando o aprendizado à atividade de ler, mas orientando o uso de estratégias para a obtenção da competência comunicativa, uma vez que sua mobilização ajuda os leitores a participarem ativamente da interação autêntica, espontânea.

A interação, fator indispensável para a aquisição de LE, tanto se dá entre texto-leitor e leitor-autor, quanto entre aluno-professor e aluno-aluno e nessas circunstâncias, a atividade de leitura pode ser bastante rica e complexa, ou, ao invés, bastante rígida e formatada. Sabidamente, a sala de aula é um contexto que envolve regras de convivência estabelecidas de antemão pela instituição escolar que orienta as interações professor-aluno e, normalmente, estipula

também os locais, as formas e os momentos considerados adequados para as práticas de leitura.

De outra parte, as aulas de língua inglesa, sobretudo, no ensino médio, costumam ser bastante padronizadas. De modo usual, são dirigidas pelo professor, que costuma guiar a leitura e que, em geral, prioriza a transmissão de conhecimentos como, por exemplo, vocabulário e gramática, como o comenta Coracini (1995), em seus estudos.

Além disso, as perguntas referentes ao entendimento daquilo que foi lido são retiradas de livros didáticos ou elaboradas pelo próprio professor, e priorizam a leitura linear, de modo geral, tendo como ponto de partida e de chegada a voz do professor que conduz a maneira pela qual o texto tem que ser entendido e interpretado. Ainda que os textos demonstrem “estar de acordo com o que a abordagem comunicativa (de tipo instrumental) recomenda: texto escrito sem fins escolares” (Coracini, 2005, p.202), a interação leitor-texto em sala de aula se processa de maneira pouco aprofundada e muitíssimo pouco participativa.

Do exposto decorre que, com relação à leitura em L2, além das estratégias de leitura e da efetividade interativa, é preciso considerar, ainda, que para adquirir conhecimento de uma língua, há outros fatores determinantes como Oxford (1990 p.5) bem o salienta:

Estudantes aprendem ou adquirem o produto ou resultado de aprendizagem ou aquisição de uma língua - para expandir um foco que também inclui o modo como os estudantes compreendem a língua - o processo pelo qual aprendizagem ou aquisição ocorre. Essa nova ênfase envolve olhar para uma variedade de fatores do processo: o desenvolvimento de uma interlíngua... , os tipos de erros que o aprendiz comete e razões para eles, a adaptação social e emocional com a nova língua e cultura, a variedade e tipo de atividades disponíveis para o “inside” e “outside” da aula, e as reações do aprendiz para métodos e técnicas específicas de sala de aula e para experiências fora da aula com a língua.

1.5 Compreensão e leitura

Para Paulo Freire (1997), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, isso implica dizer que a leitura da palavra não dispensa o entendimento do mundo e nem a leitura do mundo pode prescindir da leitura da palavra e, mais ainda, no caso do aprendizado de L2, a leitura pressupõe a descoberta de mundos culturais distintos daquele do leitor, envolvendo, pois, a sua leitura, também. Dizendo de outro modo, linguagem e realidade se conectam dinamicamente. Assim, a compreensão do texto a ser atingida por sua leitura envolve a percepção das relações entre texto e contexto, sendo a compreensão indispensável para que a leitura seja leitura, de fato, e não mero decifrado.

Compreender um texto quer dizer obter a informação que nele se foi buscar. Por exemplo, usando variadas estratégias de leitura. Assim, no momento em que se analisa um site da internet à procura de computadores e quando, atentamente, se lê um trabalho científico de interesse as estratégias leitoras mobilizadas são bem diferentes. Encontrar a informação relevante e entendê-la mostra que o objetivo da leitura foi atingido com sucesso. Com certeza, o leitor competente deixará de lado os dados sem importância e se concentrará na busca do que está necessitando. Porém, não adianta apenas localizar o que se precisa, é necessário entender e distinguir o que o texto fala daquilo que o leitor quer dizer, verificando ainda o que o texto sugere, sem explicitar.

Conforme Lencastre (2003, p. 16):

[...] a compreensão é um processo construtivo, em que a informação de um estímulo se associa com informação já existente na memória. Pode-se dizer que o ser humano constrói o conhecimento em vez de simplesmente o receber. Compreender algo é resultado da atividade mental por parte do sujeito, que utiliza informação externa. O sujeito

não armazena a informação tal como recebe, mas transforma-a, e liga-a ao conhecimento que já possui, utilizando-a para construir uma interpretação coerente do mundo e dos seus acontecimentos. A compreensão resulta da ligação da informação nova a representações já existentes na memória, ou pode também resultar da formação de ligações novas entre elementos de conhecimento já estabelecidos. A compreensão é encarada como um processo cognitivo complexo que requer intervenção do sistema de memória, de processos de codificação e de operações inferenciais baseadas no conhecimento prévio e em fatores situacionais.

Morais (1996), de sua parte, afirma que para entender a informação textual, cada indivíduo precisa empregar suas próprias competências lexicais, o conhecimento do sentido das palavras, além de captar os processos de análise sintática e de integração semântica; esse indivíduo precisa mobilizar, também, seu conhecimento do mundo, sua experiência pessoal. Contudo, salienta o autor, todos esses meios e conhecimentos são da mesma forma utilizados no momento em que se entende a linguagem falada, pois as crianças desenvolvem esses processos e conhecimentos, no período anterior, quando ainda não sabiam ler.

Flôres (2008, p 28) assegura ser indispensável ter bem claro que compreender “é um processo encoberto, interno, mobilizando com exclusividade a mente do próprio indivíduo não estando, pois, à mercê da vigilância ou sob o controle da observação alheia. O sujeito que busca entender algo conversa com seus próprios botões.” Assim, entender um texto é uma questão individual e subordina-se ao ponto de vista do leitor e às incitações a que ele está exposto. Por exemplo, um sujeito que não entende um texto científico pode compreender um texto literário, ou um manual de instruções.

Como já comentado, o processo de compreensão de um texto vincula-se ao conhecimento que o leitor já detém - seu conhecimento prévio. Nas palavras de Dell’Isola: “Fatores de compreensão são também provenientes do leitor: a compreensão vai depender, em parte, dos códigos que o leitor maneja, de seus esquemas cognoscitivos, de seu patrimônio cultural e das circunstâncias da

leitura” (DELL’ISOLA, 2001, p. 36). Assim, ao fazer sua leitura, o aprendiz aciona os conhecimentos prévios de que dispõe, seja sobre o mesmo assunto ou sobre algo a ele relacionado, de maneira que possa atribuir significado ao que lê. O conhecimento prévio pode ser, então, usado como um recurso facilitador do entendimento.

Smith (1999), por sua vez, reitera a importância do conhecimento prévio reputando-o como essencial à leitura e comenta que a capacidade de ler depende pouco do uso dos olhos e mais do que está se processando no cérebro, enquanto os olhos se deslocam sobre o texto escrito. Segundo ele, é natural, que à medida que os leitores vão se tornando mais e mais fluentes, aprendam a confiar no que já conhecem, em algo que está além do que os olhos apreendem, e, cada vez menos, no que está impresso na página diante dos olhos. O leitor precisa do conhecimento prévio para facilitar o entendimento da leitura do texto. Ter conhecimentos de mundo - linguístico, interacional e enciclopédico - sólidos serve de fundamento para a compreensão leitora. Ainda segundo Smith (1999), para entender a leitura, é preciso considerar não apenas os olhos, mas conjuntamente os mecanismos de memória e de atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os empregos da linguagem, o entendimento da fala, as relações interpessoais, as diferenças socioculturais, a aprendizagem, em geral.

Pontim e Flôres (2008, p. 85) declaram que um texto apenas é compreendido quando o leitor recordar e conhecer os vocábulos e a estrutura do idioma empregado. É necessário, então, que exista tal conhecimento no cérebro do indivíduo para ser recuperado no momento apropriado.

A memória, que é a produção mental das experiências captadas pelo corpo por meio dos movimentos e dos sentidos precisa estar funcionando adequadamente, para que as representações existentes sejam evocadas na hora de executar atividades - como realizar uma leitura -, tomar decisões e resolver problemas.

Complementarmente, o emprego de estratégias de leitura facilita e auxilia o leitor a entender o texto, tanto na leitura em língua materna como em língua estrangeira. O aprendiz que estuda um texto pode não ter consciência de que está usando alguma forma de relacionar-se cognitivamente com ele, mas sempre está. De acordo com Kato (2002), há processos de várias naturezas envolvidos no ato de ler devido à multiplicidade de estratégias que os leitores utilizam, de modo habitual.

O que se sabe é que a compreensão é alcançada quando o leitor lê de forma ativa, podendo antecipar interpretações, identificar significados e expressar dúvidas. Acrescenta-se a decodificação ao processo como sendo uma atividade indispensável, “necessária, mas como instrumento a serviço da compreensão” (CURTO et al., 2000, p.48).

É importante que o leitor esteja ciente de seu próprio entendimento, que firme relações entre o seu conhecimento prévio e o texto que lê, que faça perguntas sobre o próprio conhecimento e o altere, fazendo uso do conhecimento adquirido no seu dia a dia. Assim, para Bakthin (1992, p. 290) “toda compreensão é prenhe de respostas, [pois] de uma forma ou de outra, forçosamente, o leitor as produz”.

A compreensão, de fato, apenas ocorre quando o leitor consegue responder a suas dúvidas. Para isso, utiliza as estratégias de leitura, um exemplo é o ato de questionar-se e assim obter respostas. Reforça-se novamente a idéia de que aprender a utilizar produtivamente as estratégias de leitura também é uma forma de contribuir para facilitar a compreensão leitora. Segundo Smith (1999, p.107), “a leitura acontece quando fazemos perguntas ao texto escrito e, se obtemos as respostas a essas perguntas, então compreendemos o texto”.

Smith (op.cit.) também comenta ser usual dar-se importância excessiva aos olhos por enxergarem o que está escrito, sendo a função do olho supervalorizando sua função. No entanto, os olhos não enxergam tudo o que é lido. O cérebro delimita o quê e como o ser humano vê. De fato, a percepção visual se ancora apenas parcialmente no conteúdo apreendido pelos olhos, baseando-se, em especial, no conhecimento prévio do leitor. Em outros termos, é possível afirmar que vemos o que conhecemos.

Morais (1996) postula a importância da decodificação, a indispensabilidade do estabelecimento da relação fonema-grafema e a descoberta do princípio alfabético como imprescindíveis para a leitura e sua compreensão. Essa tríade constitui o fundamento do processo de leitura, na ótica do autor. Além disso, embasando-se na psicologia cognitiva, reitera a idéia de que o leitor hábil coloca em prática processos específicos e complexos, destacando que a aprendizagem da leitura transita pela descoberta e pelo uso do princípio alfabético de correspondência entre letras e fonemas. A visão de Moraes tem como fundamento diversas pesquisas feitas no ocidente, as quais comprovaram a importância da descoberta do princípio alfabético para alcançar o entendimento da leitura. Da mesma forma há, realmente, em sua perspectiva, a necessidade de um apoio maior para o aprendiz leitor, para que a tarefa de leitura torne-se mais fácil e este apoio é o sistema alfabético. Nas palavras de Moraes (1996, p.162):

As estimativas do número de palavras escritas cuja significação é comunicada à criança em sala de aula variam entre duzentas e quinhentas por ano. Esses números são inferiores àqueles relativos ao aumento, durante a escola primária, do número de palavras que a criança pode ler. Com efeito, foi calculado que a criança reconhece em média, cada ano, pelo menos mil palavras novas escritas. De onde vem o conhecimento da significação dessas palavras? Tal crescimento só é possível porque a criança se serve de uma estrutura cada vez mais complexa e eficaz de identificação dos padrões ortográficos, que lhe permite relacionar a forma fonológica e ortográfica das palavras com seu sistema semântico.

Outro fator a destacar é que o processo de leitura utilizado precisa garantir que o leitor entenda o texto e que possa ir construindo o significado textual, a partir da seleção das informações relevantes em relação a seus objetivos. Isso só é possível se ele pensar, recapitular, e interligar os dados do texto a seu conhecimento prévio, autoquestionando-se. Espera-se elabore hipóteses, faça previsões, contraste idéias, interaja com o texto, para que a leitura seja efetiva.

Sem dúvida, para ter maior possibilidade de entendimento, o leitor tem de adequar sua forma de ler, estabelecendo objetivos, lançando hipóteses, usando estratégias, a fim de resolver as incompreensões. Ao assim proceder, o leitor também utiliza procedimentos diversos.

Em Leffa (1996, p.28), aparece claramente explicitada a relação entre compreensão e aprendizagem:

A relação entre aprendizagem e compreensão de um texto é óbvia. Para ocorrer a compreensão é necessário que subsunções adequadas sejam acionadas. Para ocorrer aprendizagem os subsunções não são apenas acionados, mas também modificados, de modo que a informação possa ser adequadamente encaixada. Com isso, a estrutura cognitiva do indivíduo vai se sofisticando e se tornando mais apta para integrar mais e mais informações. A capacidade de compreensão em leitura está, portanto, relacionada com a complexidade da estrutura cognitiva do indivíduo. Quem mais tem para contribuir mais possibilidade tem de entender mais coisas.

Morais, já citado, considera indispensáveis os mecanismos cognitivos no processo de leitura assim como também no processo de aprendizagem. “A compreensão da arte de ler deve apoiar-se na psicologia da leitura” (1996, p.37). Esse autor considera a psicologia cognitiva como uma ciência que procura descrever e explicar “o conjunto de capacidades cognitivas (em outras palavras, as capacidades mentais de tratamento da informação) de que dispõem os animais e, em particular, os seres humanos.” (1996, p. 37).

1.6 Modelos de leitura

Com relação ao processamento de leitura, historicamente, existem duas tendências principais: uma a concebe como um exercício mental realizado por meio da mobilização de habilidades e conhecimentos, ancorando-se nos processos cognitivos subjacentes; a outra considera a leitura enquanto emprego de estratégias. A segunda é normalmente apresentada por meio de três modos distintos de abordagem do texto pelo leitor: ascendente (*bottom up*), descendente (*top down*) e interativo (ou integrador).

Seguindo os ensinamentos de Kleiman (2004), tem-se que são dois os modos de ler mais tradicionais, em termos estratégicos, os quais se caracterizam por serem ativos e, por vezes, dependentes, em termos de eficácia leitora, dos tipos e gêneros de textos. As duas formas básicas de processamento de dados via leitura, segundo ela, são de tipo *top-down* (descendente) e *bottom-up* (ascendente). A primeira define-se como não-linear, pois o leitor não faz a leitura da sequência frasal, palavra por palavra. O modelo prevê a dedução de informações não-visuais, a utilização do conhecimento prévio e a antecipação de informações, através da mobilização e emprego de recursos cognitivos para integrar à leitura atual os conhecimentos anteriores do leitor a respeito do texto. Dessa forma, entendem os teóricos que propõem este modelo, o leitor faz sua leitura de cima para baixo, da macroestrutura para a microestrutura.

O modelo *bottom-up* é o oposto do modelo *top down* e, nele, a leitura realiza-se ascendentemente da microestrutura para a macroestrutura, sendo tipicamente sequencial, ou seja, linear. O leitor processa letra por letra, depois sílaba por sílaba, após palavra por palavra; na sequência, seguem-se os processamentos de frases e parágrafos, até o leitor chegar à compreensão do texto integral. Normalmente, este modelo é utilizado por aprendizes que têm pouca experiência de leitura. Outra possibilidade de implementação é quando o

estudante se depara com vocábulos desconhecidos, ou de uma língua estrangeira, ou, ainda, quando tem pouco conhecimento prévio sobre o assunto lido. O modelo é indutivo e parte das informações visuais, enfatizando a construção do significado textual por meio da observação e síntese do significado das partes. O processo centra-se na imanência do texto, ou seja, o significado da leitura é dado pelo texto.

Ainda de acordo com Kleiman (1996), é possível qualificar o modelo bottom-up de unidirecional. Ele parte do texto impresso para o leitor, que o decodifica, acompanhando uma sucessão previamente determinada de acontecimentos observáveis que se estendem, desde examinar palavras, até o processamento visual de frases. Conforme esse ponto de vista, quanto mais automatizados os processos melhor a compreensão da leitura, o que implicaria simplesmente, “descrever a sequência de eventos que acontecem em um segundo de leitura, a fim de sugerir a natureza dos processos que unem esses eventos” (Kleiman, 1996, p. 23).

Segundo Smith (1978), os modelos ascendentes realizam processos complexos que, de fato, acontecem durante a leitura, como o deslocamento da fixação ocular (sacadas) e os mecanismos de reconhecimento visual que são acionados no ato da leitura. Esses modelos, no entanto, não explicam, em sua totalidade, o que acontece quando um leitor lê, por não abordarem os processos mentais de comando superior que se concretizam na leitura, nem se preocupam com o contexto no qual o ato de ler se efetiva.

Na verdade, é um tanto caricatural descrever o modelo bottom up como sendo algo totalmente estático, como se o leitor não se deslocasse por conta própria para outra forma de ler, quando se sente apto a fazê-lo. Por isso mesmo, o modelo costuma ser utilizado quando o leitor recém começou a descobrir como funciona a escrita, quando não compreende a informação do texto, ou, ainda, quando o conhecimento de mundo e enciclopédico do qual é

detentor não lhe permite apreender o que diz o texto em mãos. Sua mobilização permite acompanhar minuciosamente a organização sequencial das letras constitutivas das palavras, a estruturação silábica de cada termo, a distribuição das palavras no sintagma e após nas frases, certificando-se de cada detalhe. O modelo também é útil para retificar um determinado ponto de vista, o que só se torna possível, a partir da análise detida daquilo que, de fato, está escrito.

Conforme Kleiman (1996), o processamento ascendente, ou de baixo para cima, é aquele em que o texto constitui-se no centro da atividade de compreensão. A qualidade e o defeito desse modelo é sua limitação à microestrutura, não havendo reconhecimento da importância do contexto ou dos esquemas cognitivos globais para a construção do sentido. A leitura é tida como um processo detalhista, preciso, e o leitor apenas atua como decodificador. Sua atenção volta-se com exclusividade para o texto, para o processamento gráfico. O texto, de sua parte, é visto como um objeto completamente determinado, e a leitura como análise e decodificação desse objeto.

Nos modelos descendentes (*top down*, ou de cima para baixo), o foco muda do texto para o leitor. A leitura centra-se nas funções que os leitores individuais desenvolvem no processo de compreensão, ou seja, no papel do leitor. Esses modelos apresentam estágios interpretativos, que se processam através de hipóteses e de questionamentos baseados nos conhecimentos dos leitores, fazendo uso intensivo do conhecimento prévio. Em outras palavras, a informação parte do leitor para o texto, inclusive, integrando a adivinhação ao processo de leitura. No processo, ocorre a reconstrução da mensagem do texto por parte do leitor. Os modelos descendentes trabalham com a habilidade que o leitor tem de fazer inferências, utilizando seu conhecimento extratextual.

O modelo descendente preocupa-se com a leitura eficaz, rápida. Sua ação é integrativa, pois prevê a interação entre cognição e linguagem. Um fator relevante da leitura *top down* é a noção de que o leitor faz uso de vários tipos de informação ao mesmo tempo: *input* textual, informações relativas à sintaxe e à semântica, estratégias de leitura, como a capacidade de antecipar a informação através de hipóteses, bem como a de produzir inferências a partir de seu conhecimento prévio.

Kleiman (1996) pondera que, quando se fala em processos mentais de ordem mais elevada, ganha proeminência a compreensão, considerando-se que a leitura é um processo não linear, dinâmico, que propicia a interação de muitos componentes cerebrais mobilizados para construir o sentido, sendo um exercício preditivo de construção de hipóteses, para o qual o leitor precisa usar seu conhecimento linguístico, conceitual e sua experiência pregressa.

Com relação ao estudo de inglês, como primeira língua (L1), na década de 80, a ênfase era dada à interação, entendida como sendo a inter-relação entre as diferentes habilidades linguísticas e cognitivas, tendo por fundamento a pesquisa de Grabe (1991). Na época, os estudos se concentravam nos aspectos interativos testáveis, tendo uma postura cautelosa em relação às explicações que não fossem mensuráveis, ou que não pudessem se apoiar em uma teoria sólida e demonstrável. Ainda segundo Grabe (1991), o estudo de inglês, como primeira língua, rechaçava o emprego dos conceitos de frames, esquemas ou scripts (modelos cognitivos globais) nas pesquisas, por não se poder comprovar sua existência.

Quanto ao estudo relacionado à leitura em inglês, como língua estrangeira L2, a pesquisa relacionada aos esquemas passou a ter influência significativa na teoria dos modelos interativos de leitura, mais recentemente. De qualquer maneira, é importante mencionar que a teoria de esquemas é bastante produtiva. Para Moita Lopes (2000), esquemas são estruturas

cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo (MLP), ou seja, fazem parte do nosso pré-conhecimento e são usadas no ato de entender.

Aliados ao estudo dos esquemas cognitivos globais, os modelos interativos de leitura propiciam o fluir da informação tanto do texto para o leitor como do leitor para o texto, de maneira simultânea. Afora a vantagem advinda do aumento da quantidade de informação, é possível acrescentar que a interação não acontece apenas no fluxo da informação, mas igualmente entre as pessoas que participam da atividade discursiva. Na ótica de Moita Lopes (2000), o aspecto dialógico aumenta muito o potencial de leitura do aprendiz.

O modelo interativo (ou de integração) traduz um equilíbrio entre os dois modelos - bottom up e top-down - já mencionados, dando destaque à constante interação entre os processos cognitivos descendentes e os ascendentes. Neste modelo, são valorizados o leitor e o texto e a união de diversas habilidades que são acionadas ao mesmo tempo, no processamento da informação. A alternância entre os processamentos é tida como usual e não eventual. Kleiman (1996) acrescenta que, tanto o conhecimento prévio e a interação entre os conhecimentos e habilidades do sujeito, quanto a interação do leitor com o autor por meio do texto são importantes para a leitura, pois valorizam os aspectos psicológicos e sociais dos interlocutores. Como visto, no modelo interativo a informação se direciona do texto para o leitor e do leitor para o texto, ou seja, em ambas as direções, obtendo-se com isso uma visão dialógica de leitura, a qual se sustenta na interação entre leitor e escritor através do texto, pois o ato de ler envolve tanto o conteúdo impresso como o conhecimento prévio do leitor. Novamente citando Moita Lopes (2000, p. 142), a leitura é um ato comunicativo, estando implícito no modelo interacional “o fato de que leitores e escritores estão posicionados social, política, cultural e historicamente, ao agirem na construção do significado”.

Do modelo interativo decorreu o emprego da expressão leitura crítica, a qual se embasa no entendimento e na interpretação do texto. Nela, ambos os processos se somam, pois é necessário observar, discutir e investigar o texto, com o objetivo de recuperar os significados intencionados. Os dados da leitura crítica englobam a compreensão integral do texto e a interpretação, como pesquisa e conhecimento.

Ainda, segundo Moita Lopes (2000), o modelo interativo propiciou que a leitura fosse vista como interação entre o leitor e o mundo, de modo que entre ambos acontecesse uma tentativa de combinação entre os esquemas do leitor e os do autor. Essa interação é qualificada por comportamentos interpretativos que são parte da capacidade do leitor de se situar no discurso.

Ao conversar, ler, brincar, entra-se em contato com outras pessoas. Através destas atividades aprimoram-se situações de cooperação, de ajuda e de interação. Ou seja, necessariamente, o leitor relaciona a leitura a alguns aspectos constitutivos da interação, como a língua empregada por ele e pelo autor. Por isso mesmo, quando o autor escreve um texto, ele apresenta uma mensagem, esperando que o leitor, por meio da interação com o texto, compreenda a informação transmitida.

No processo de interação texto, leitor, autor, quem tem a possibilidade de facilitar ou não a leitura é o autor, porque ele pode escrever o texto de maneira direta e clara, dando pistas suficientes do que quer dizer ao longo do texto. Da mesma forma o leitor tem seu espaço interpretativo garantido por ter tempo, podendo parar e refletir, usar as estratégias de leitura como as de reler partes complexas, ou comparar o que está lendo a escritos de autores diferentes. O leitor atento e ativo busca construir as suas hipóteses interpretativas, fundamentando-as no texto e em suas experiências leitoras anteriores. Para conseguir isso, faz uso das mais variadas estratégias de leitura, a respeito das quais já se discutiu na seção 1.3 *Estratégias de leitura*, deste estudo.

Assim, quando entra em contato com o texto, o leitor interage com ele, usando as estratégias de leitura para chegar ao entendimento. O aprendiz pode apelar para a formulação de hipóteses e previsões, inclusive as mais bizarras. Da mesma forma o escritor pode fazer suposições otimistas, como as de o leitor demonstrar entusiasmo pelo texto, abandonando tudo para lê-lo. Se o leitor ou o autor não tiverem sucesso em suas antecipações ficará evidente o erro de julgamento. Se o autor for infeliz em suas previsões pode não haver compreensão de parte do leitor. Caso o leitor não apreenda as ideias contidas no texto, a interpretação não será completa, podendo mesmo ser inadequada. Inicialmente, o leitor pode atribuir um significado ao texto e, durante a leitura, mudar de idéia e entender algo diferente daquilo que o autor quis expressar. Tudo é possível. Para Nutall (1996), ler é um fenômeno interativo como conversar, pois leitor e escritor dependem um do outro para obter seus propósitos.

O certo, porém, é que ler é participar de uma prática social extremamente proveitosa e desafiadora (Moita Lopes, 2000). Por isso, o modelo interacional tornou-se importante para as práticas leitoras, por englobar um conjunto de teorias que envolvem situações linguísticas usuais e, para culminar, os tipos de conhecimento necessários ao leitor também passaram a ser valorizados por envolverem processos interpretativos comuns, habituais, usados para compreender o significado da informação apresentada pelo texto, no cotidiano da vida.

O modelo interacionista de leitura abarca, além de temas atinentes aos conhecimentos do sistema da língua alvo, os esquemas cognitivos globais e as relações entre os usuários e a língua que utilizam, as situações de emprego da língua em contextos reais de comunicação - leitores, autores, interação entre eles e crenças, valores, situações sócio-políticas, tudo, em conjunto, para construir o significado e, mais especificamente, o sentido de um dado texto. O

modelo permite, em tese, o desenvolvimento da consciência crítica e a análise da maneira pela qual a linguagem traduz os comportamentos sociais, e as relações de poder na sociedade em que estão situados leitores e escritores.

Assim, quando um leitor faz uma leitura qualquer, ele usa todas as suas habilidades, simultaneamente. Ou seja, a leitura é um processo exigente, indo muito além daquilo que os modelos básicos, de início citados, referiram, de fato, ela envolve a pessoa como um todo: emoção, criatividade, imaginação, racionalidade e irracionalidade. Na prática, o leitor constantemente troca de um modelo de processamento para o outro. Em alguns momentos assume o modelo descendente para prever o plausível sentido do texto; em outros momentos prefere o modelo ascendente para analisar o significado possivelmente pretendido pelo autor, e assim por diante. O modelo integrado, tendo em vista sua funcionalidade e flexibilidade, possibilita empregar as duas abordagens conscientemente ou não, e as estratégias de leitura completam o que resta fazer, ou seja, agir do modo apropriado para obter os fins desejados. A interação dos dois modelos, sem dúvida, habilita o leitor a entender o texto e a negociar seu sentido com o escritor e com os outros leitores.

1.7 Cognição e leitura

A leitura é essencial a qualquer membro de uma sociedade letrada e pode ser considerada como um dos fatores de maior relevância nas relações sociais, pois um analfabeto é um cidadão de segunda ordem, desconsiderado pelos demais onde quer que vá ou esteja. Além de ser uma prática social da maior relevância, a leitura é também uma questão atinente à cognição. Algumas habilidades cognitivas envolvidas no ato de ler são: percepção, observação e memória.

Segundo Pontim e Flôres (2008, p. 86) ao fazer a leitura de um texto, o leitor recebe dados de todo tipo: visuais, auditivos, táteis, olfativos e gustativos.

Esses dados se transformam em estímulos para o cérebro e movimentam-se pelo córtex antes de serem arquivados ou descartados.

Sempre que encontram um arquivo já formado, a ele se prendem como que atraídas por um ímã, sendo armazenadas, o que faz com que no futuro sejam resgatadas mais facilmente. O arquivo formado é o conhecimento prévio, tudo aquilo que foi registrado anteriormente. É como se o conhecimento recém-chegado fosse morar em uma nova casa, mas em rua conhecida. Logo que a informação mais recente se fixa na memória, trilha os mais variados caminhos. Se eles já tiverem sido percorridos anteriormente, a recuperação do novo conhecimento será simples e rápida.

Porém, conforme Morais (1996, p.112), a habilidade de ler não é uma capacidade meramente sensorial, é cognitiva. Sendo assim, ao ler o leitor ou aprendiz recebe os dados através dos órgãos sensoriais, mas o processo não finda aí. Para os que enxergam, o modo habitual de entrada da leitura é possibilitado pela visão. O exercício óculo-motriz no momento da atividade leitora constitui uma fonte relevante de informações a respeito da capacidade do leitor iniciante. A habilidade leitora é, além disso, responsável pela formação de representações (chamadas entrada) e sua transformação em outras representações (chamadas saída). A representação de entrada em relação à “capacidade de leitura é um padrão visual. A representação de saída é uma representação fonológica. Cada palavra que conhecemos, quer saibamos ler ou não, é uma forma fonológica, uma pronúncia.”

Ler envolve apreender a existência do fonema- conceito abstrato- e essa apreensão é imprescindível nas escritas alfabéticas. A consciência da fonologia, ou seja, a identificação dos sons de uma dada língua desenvolve-se pouco a pouco, à medida que o indivíduo vai ficando consciente das palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis (Capovilla e Capovilla,2000). Em algumas pesquisas verificou-se que a consciência sintática contribui, assim como a fonológica, para a aquisição da leitura (Rego e Buarque,1997). Entretanto, a tomada de consciência fonológica é o ponto de partida do processo que permite correlacionar fala e escrita, exigindo que o aprendiz

possa discernir os sons equivalentes (fonemas) a cada um dos grafemas que constituem as palavras, o que lhe possibilita, então, a sua identificação e transformação em sons da língua.

Morais (1996, p. 112) ainda menciona que o objetivo dos processos específicos da leitura é de representar material escrito sob uma forma utilizável pelo resto do sistema cognitivo. “A capacidade de leitura pode, por conseguinte, ser definida como o conjunto dos processos perceptivos que permitem fazer que a forma física do sinal gráfico deixe de constituir um obstáculo à compreensão da mensagem escrita.”

Kleiman (2004) destaca que, por incluir processos cognitivos múltiplos, a atividade leitora é complexa e apresenta dificuldades, sobretudo, na fase inicial de aprendizado, pois o leitor, individualmente, terá de apreender o modo de funcionamento da escrita para poder entender, no todo, o texto que tem diante de si. Ou seja, a partir de um processo sequencial, segmentado e parcial o leitor terá de compreender a idéia principal do texto, encontrar as marcas da língua utilizada pelo escritor e segui-lo, acompanhando suas palavras e seus pensamentos, ao longo da construção textual. Assim, pelo fato de exigir diversas atividades e inúmeras decisões de caráter cognitivo, nem sempre a tarefa de leitura é lúdica e prazerosa, como os leitores fluentes costumam apregoar.

Curto et al. (2004) comentam, além disso, que mesmo crianças bem jovens podem formular aproximações hipotéticas sobre o que seja a escrita e leitura, inclusive acerca dos processos de ler e de escrever, embora não possam explicar como ocorrem, já que a leitura é uma atividade interna (mental) do leitor. Na verdade, o que acontece no cérebro de cada um é invisível aos olhos nus do observador externo.

Fundamentando-se nas características cognitivas da leitura, Kleiman (2004, 1992) destaca como essencial à compreensão de um texto escrito o conhecimento prévio do leitor, tido como toda a carga de conhecimento que ele já possui, no momento em se depara com um texto escrito; destaque, aliás, recorrente durante todo o desenvolvimento desta investigação. Quando refere esse conhecimento, a autora enfatiza três de seus componentes: o conhecimento de mundo (conhecimento que o leitor já demonstra sobre o assunto apresentado a ele), o conhecimento linguístico (o fato de ser falante e usuário da língua em que o texto está escrito) e o conhecimento da organização textual (grupo de conceitos e informações que o leitor possui a respeito do material escrito, por exemplo: pontuação, tipologia textual, gênero, marcas de parágrafo, estruturação). Ainda segundo Kleiman (1995), se, antes e durante o ato de ler, esses três tipos de conhecimento não forem considerados pelo professor, não haverá entendimento do texto pelo aluno-leitor.

Além do mais, como não se percebe tudo o que está frente aos olhos e nem se registra tudo de imediato, é preciso certo intervalo de tempo para que o cérebro acuse o que está captando.

A leitura requer a implementação de processos cognitivos. Esses processos iniciam pela percepção visual, em seguida a informação sobre o que foi percebido é enviada ao cérebro via sistema nervoso. O estímulo visual necessita ser processado para que o que foi percebido tenha significado. Essa percepção, no entanto, não acontece de maneira linear, quando o olhar se fixa no texto, pelo contrário, os olhos dão pequenos saltos. Entre um pulo e outro ocorrem as fixações. A fixação é o tempo em que os olhos param (sacadas) entre um movimento ocular e outro. (SMITH, 1999, p. 38)

Kleiman (1992) afirma, ainda, que as rotinas cognitivas ligadas à leitura são ativadas de maneira inconsciente e constituem o comportamento automatizado do leitor. Quanto mais ele se envolver com o processo de leitura, mais eficiente ficará, e mais fortes e seguros se tornarão os processos automáticos. Porém, nada impede que o leitor, por vezes, desautomatize o processo e reflita, quando necessário.

Na ótica de Smith (1999), vários locais do cérebro são ativados no ato da ler, sendo que alguns deles são indispensáveis, porém nenhum está comprometido na leitura, no que diz respeito aos processos intelectuais. Com base na linguagem, a leitura não requer nada afora as capacidades que o cérebro precisa para compreender a fala. E, visualmente, não há nada na leitura, que os olhos e o cérebro façam nessa atividade que seja diferente do que é feito no momento em que prestamos atenção ao nosso redor, com o objetivo de encontrar algo. Para compreender o que se lê, tem-se de considerar a importância dos olhos, os mecanismos da memória e da atenção, a ansiedade, a habilidade de arriscar-se, a natureza e os empregos da linguagem, o entendimento da fala, a convivência interpessoal, as divergências socioculturais, e a aprendizagem, em geral.

Contestando Smith, Morais (1996, p. 38) afirma que a capacidade de leitura constitui-se de um conjunto de habilidades cognitivas. Partindo da premissa de que as capacidades cognitivas são estruturadas e, por isso mesmo, organizadas em sistemas, pode-se aditar, com ele, que o sistema cognitivo voltado a leitura “é um sistema complexo de tratamento de informação compreendendo conhecimentos (representações) e de maneiras de operar sobre esses conhecimentos (processos)”. O autor reitera várias vezes em seu trabalho que a capacidade de leitura é uma dessas capacidades cognitivas que “são estruturadas e organizadas num sistema”. O especial, em relação à leitura, é, pois, o modo de funcionar do sistema de tratamento da informação, tal como se processa durante a atividade.

Conforme Lencastre (2003), os fenômenos desencadeados pela atividade mental de ler ocorrem em paralelo, interativamente, sendo limitados pela capacidade da memória operatória (memória de trabalho). Muitos pesquisadores acreditam, ainda, que a capacidade de memória é um fator decisivo para o ato de compreender (Just e Carpenter, 1980; Miller e Kintsch,

1980; Lesgold e Perfetti, 1978), já que a mente humana tem um limite de capacidade, e o leitor parece direcionar a sua atenção seletivamente aos processos envolvidos. As limitações de processamento são, pois, pontos nevrálgicos no que diz respeito à leitura inicial, porque várias das habilidades requeridas dos jovens leitores ainda não foram desenvolvidas em sua totalidade e por isso demandam mais atenção e esforço. Exigências excessivas no processamento têm chances de prejudicar a fluência e a produtividade leitora. Nesses casos, o leitor iniciante pode perder a linha de pensamento que seguia, confundindo-se em meio às palavras, ficando a compreensão parcial ou totalmente prejudicada.

Smith (1999) comenta que a memória de longo prazo é o saber já registrado em nosso cérebro, sendo o que mais estável conhecemos sobre o mundo. Já a memória de curto prazo é um armazenamento temporário, ao qual damos atenção por certo período, sem preocupação com o tempo de permanência da informação. Ambas mostram limitações críticas que podem prejudicar a leitura e a sua aprendizagem. Na memória de curto prazo, podem ser mantidos apenas poucos dados de cada vez, prejudicando o leitor que se fundamenta na informação visual. Por sua vez, a entrada de novos dados na memória de longo prazo é vagarosa e intervém na compreensão. Essas duas limitações são facilmente superadas, se o material de leitura for significativo e se o aprendiz não estiver ansioso, com medo de cometer erros, ou de não recordar particularidades do texto. Para o leitor, é essencial que o material de leitura seja marcante e significativo.

Morais (1996) reitera que a abordagem da cognição pela psicologia cognitiva é analítica e detalhada, buscando decompor o sistema cognitivo em subsistemas, e estes por sua vez em outros subsistemas. O objetivo é o de descrever as relações entre os subsistemas envolvidos e, ainda, detalhar a forma como o sistema total funciona “opera na percepção, no reconhecimento, na linguagem, na seleção, na aquisição e na memorização de informação, na

organização e na planificação da ação, na avaliação e atribuição de conhecimentos, no raciocínio, na tomada de decisões.” (1996, p. 38).

Todo esse emaranhado de ativações cerebrais ocorre em decorrência do empenho de leitor em interagir através da leitura, e, desta forma, ser cooperativo e construtor. Em vista disso, precisa acionar uma série de habilidades cognitivas que fazem parte da atividade cerebral necessária à construção do sentido do texto. Nesse intento, pode lançar mão de diferentes estratégias de leitura, como suporte. Mesmo porque, segundo Dascal (2005), para entender a linguagem é necessário compreender além das palavras e estruturas gramaticais de um texto, ter conhecimentos de situações ou ideias que dão fundamento à mensagem e aparecem de forma explícita ou implícita em sua constituição.

1.8 Tipos de conhecimento ativados no e pelo processo de leitura

O mundo atual se caracteriza pela rapidez e celeridade. O tempo fica escasso para tudo, inclusive para ler, escrever, criar, ter disposição para analisar textos e contextos que apoiem a leitura como forma de transformação e aquisição de conhecimento. A leitura muito tem a oferecer, podendo levar o leitor a refletir sobre modos diferentes de ver o mundo, pois quem lê pensa e cogita alterações de ações rotineiras, revê valores e sentimentos mesmo que por vezes a pessoa não se dê conta disso. O ato de ler dá a conhecer grande número de saberes, pois devido à leitura é possível fundamentar informações, e desenvolver o conhecimento em diferentes áreas. Para Lakatos e Marconi (1992) ler quer dizer conhecer, interpretar, descobrir.

Ler pode ser também uma redescoberta, pois quando relemos algo percebemos novas situações, Flôres (2008) diz que o texto escrito se mantém estável, sempre igual, dado o seu suporte físico, porém as interpretações são

variadas, possibilitando novos pontos de vista a cada leitura. Acrescenta, ademais, que se pode ler um texto de muitos modos, em momentos diferentes da vida, ou em diferentes idades, e a cada vez a leitura será diferente.

Coracini, conceituando leitura numa abordagem discursiva, assegura que:

Há uma outra concepção de leitura que se encontra na interface entre a análise do discurso e a desconstrução que considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor -, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido. (1995, p.15)

Assim, como visto, a leitura relaciona-se ao conhecimento seja pragmático, sociopolítico, histórico, ou à reserva cognitiva (o conhecimento prévio). É primordial, pois, refletir a respeito dos tipos de conhecimento envolvidos no processo de leitura. Também é relevante observar que, se as leituras nunca são iguais, a prática leitora mobiliza habilidade e conhecimento sempre renováveis. A pessoa muda seus pontos de vista, tem outras experiências de vida etc. e tudo isso, em conjunto, a conduz a uma outra leitura não exatamente igual a anterior. Coracini (2001) menciona que duas leituras sempre apresentarão algo de diferente porque a heterogeneidade do sujeito e do discurso, as crenças, os valores e os estereótipos que existem no inconsciente de cada indivíduo interferem no ato de ler. Porém, ela diz também, que duas leituras não serão completamente distintas, se os leitores partilharem um momento historicossocial em comum, fato que propicia que determinados sentidos sejam possíveis e outros não. Os textos não terão o mesmo significado, quando a leitura ocorrer em períodos históricos diferentes, pois os significados de época não serão os mesmos.

Desse modo, quando se fala sobre o conhecimento, é importante ter bem presente que ele é fundamental para a leitura. Sua necessidade decorre de ser

a base a partir da qual a visão crítica do leitor, adquirida em função de todos os conhecimentos que conseguiu armazenar ao longo da vida, é mobilizada pela leitura e prática, contextualizando-a.

Widdowson (1983), em sua teoria da linguagem, também fala de conhecimento da linguagem, conceituando-o e subdividindo-o em dois tipos: conhecimento *sistêmico* e conhecimento *esquemático*. O primeiro, de acordo com o autor, envolve os recursos sintáticos, lexicais e semânticos. O outro é o conhecimento esquemático – conhecimento convencional do mundo, causador das expectativas que os leitores possuem a respeito do que observam e localizam no texto. A experiência leitora mobiliza o conhecimento prévio do leitor, de modo amplo, implicando, também, o conhecimento do dia a dia da interação linguística e do modo como essas se manifestam nas estruturas retóricas da linguagem. Segundo o autor, os esquemas de conteúdo encarregam-se do aspecto proposicional do discurso, enquanto os esquemas formais responsabilizam-se pelo valor retórico do que, de fato, está sendo lido.

Ao processar o discurso, o leitor acompanha as explicações fornecidas pelo texto, usando o conhecimento sistêmico e esquemático. Widdowson, de fato, propõe uma interação entre o cotidiano do leitor, representado pelo seu conhecimento sistêmico e esquemático, e o cotidiano do escritor, expresso no texto. Abaixo, aparecem elencados os tipos de conhecimento que o leitor pode mobilizar durante a leitura, na ótica desse autor:

- Conhecimento sistêmico > envolve a capacidade linguística, abrangendo o conhecimento do leitor sobre sintaxe, léxico, semântica, e a atividade da língua através de semelhanças e diferenças.

- Conhecimento esquemático > esquemas formais: o conhecimento da disposição retórica de textos. Por exemplo: artigos, entrevistas.

- Esquemas de conteúdo > o conhecimento prévio do conteúdo, o conhecimento de mundo, a visão de mundo; o conhecimento sócio-histórico que é formado pelas experiências vivenciadas.

Os diferentes conhecimentos relacionam-se às diversas etapas do processo de leitura. Deste modo, torna-se interessante analisar as fases mais comuns do processo de leitura, da infância à fase adulta e observar as características de cada momento de aprendizado.

1.9 Etapas da leitura

Quando se fala a respeito do ato de ler, muitas concepções e ideias vêm à tona. Morais (1996) afirma que ocorre com frequência confusão entre o significado de capacidade de leitura, dos objetivos da leitura, da atividade de leitura e da performance de leitura. O autor explica que:

[...] a performance de leitura é evidentemente o resultado, o grau de sucesso da atividade de leitura. A atividade é o conjunto de eventos que passam no cérebro e no sistema cognitivo que o cérebro suporta assim como nos órgãos sensoriais e motores. Os objetivos da leitura são a compreensão do texto escrito e / ou o alcance de uma impressão de beleza. A capacidade é aquela parte do conjunto dos recursos mentais que nós mobilizamos ao ler e que é específica da atividade de leitura, ou seja, não é posta em jogo nas outras atividades. (1996, p.112).

Importa ter clareza das distinções mencionadas por Morais, pois quanto mais se compreender o que se faz como leitor mais fácil definir metas, traçar planos, selecionar ferramentas de leitura e saber o que pode ou não auxiliar a leitura. Morais (op. cit) afirma que o reconhecimento de palavras escritas constitui a capacidade específica da leitura. A primeira fase do processo de reconhecimento liga-se à categorização das letras, que é feita em paralelo. Representações ortográficas e representações fonológicas de unidades mais amplas que a letra, grafemas compostos de mais sílabas, sílabas e partes de sílaba, são na sequência acionadas, sempre de forma automática.

As representações ortográficas das palavras familiares têm a possibilidade de ser acionadas diretamente, isso faz com que, para muitos vocábulos, a via ortográfica seja mais rápida que a via chamada fonológica. No entanto, a via fonológica é relevante para o reconhecimento de vocábulos pouco familiares e, com mais forte razão, para conseguir pronunciar palavras desconhecidas. “Interações entre as representações ortográficas e fonológicas de partes de palavras ocorrem provavelmente no leitor hábil, mesmo se esses dois tipos de representação dependem de áreas cerebrais distintas.” (MORAIS, 1996, p. 153)

Garcia (2004) sugere estudos de psicologia da leitura e da escrita, alegando que a leitura engloba quatro processos contínuos e interativos: os processos perceptivos (retirada da informação, memória de curto prazo, identificação e análise lingüística), lexicais (resgate da palavra pela estratégia fonológica ou lexical), sintáticos (agrupamento de palavras em frases e parágrafos, o uso de sinais de pontuação) e semânticos (entendimento da leitura), aos quais se adiciona o pragmático.

Segundo Ellis (1995), o ato de ler de forma competente se desenrola levando em conta o modelo de duplo-processo (acesso): a via fonológica e a via lexical. A leitura lexical é empregada para ler palavras conhecidas que se encontram armazenadas na memória ortográfica dadas às experiências repetidas de leitura. Depois da identificação do vocábulo é possível entender o significado. Na sequência forma-se a pronúncia.

Ainda, conforme Ellis, já citado, o ato de memorizar a ortografia das palavras exige muita dedicação por parte da criança. Os modelos cognitivos apontam para a existência de um lugar de armazenamento lexical da ortografia das palavras conhecidas que é mobilizado, quando ocorre a leitura. Este local é formado por todas as palavras guardadas na memória. O autor nomeou este

local de *léxico de input visual* ou *sistema de reconhecimento visual de palavras*, o qual se liga ao sistema de formação da fala. A percepção da forma ortográfica da palavra possibilita a compreensão do significado e a pronúncia adequada.

De acordo com Morais, antes citado, em um processo anterior ao ensino sistemático da leitura, o aprendiz, já tem noção de muitos vocábulos. Na verdade, ele percebe as formas fonológicas das palavras e observa da mesma maneira os significados correspondentes. Formas fonológicas e significações de palavras estão, deste modo, ligadas ao sistema de linguagem. O autor assevera que:

Aprendendo a ler, a criança aprende a associar uma forma ortográfica a cada palavra, portanto à sua fonológica. A forma ortográfica de uma palavra pode ser definida como uma sequência ordenada de grafemas. Ela é abstrata, no sentido de que é independente do fato de a palavra ser escrita em maiúsculas ou em minúsculas, com letras juntas ou separadas, com tal tipo de caligrafia ou caracteres. (1996, p. 112)

Conforme Scliar-Cabral (2003), investigações mais recentes confirmam a superioridade fônica, na alfabetização e a necessidade de começar desde a educação infantil um trabalho voltado ao desenvolvimento da consciência fonológica, que se deve apoiar, entretanto, no conceito de função: os fonemas, assim como os grafemas, são unidades que servem para distinguir significados. No entanto, essa autora adverte que não devem ser feitos exercícios mecânicos e sem sentido apenas para fixar aprendizado.

Sobre o processamento da atividade leitora, Ellis (1995) afirma que a forma fonológica de um vocábulo pode ser obtida de duas formas: ou através da decodificação ou por meio da ativação da forma ortográfica correspondente. Quando o leitor é competente emprega as duas estratégias em diferentes situações de leitura, ou emprega ambas em conjunto. O autor refere, também, que as dificuldades ligadas à aquisição de leitura estão relacionadas às

variadas competências necessárias ao uso de ambas as formas, por exemplo: competência léxica, competência fonológica, memória operacional.

A competência fonológica da palavra pode ser obtida unindo “pedaço por pedaço” ou então pelo acionamento da forma ortográfica correspondente. Quanto ao sentido, é possível estabelecê-lo através de sua forma fonológica ou por intermédio de sua forma ortográfica. As formas ortográficas apreendidas pela criança durante a aprendizagem da leitura relacionam-se não somente “às formas fonológicas correspondentes, mas também às significações associadas a essas formas fonológicas. Torna-se então possível obter diretamente a significação a partir da forma ortográfica, ou seja, sem mediação fonológica.” (MORAIS, 1996, p. 113)

Scliar-Cabral (2002, p. 150), de sua parte, afirma que a consciência fonológica, define-se como um processo no qual estão envolvidos a atenção, a intencionalidade e o domínio de uma língua escrita, particularmente a alfabética. De acordo com ela esses são os pressupostos necessários para que ocorra a compreensão de um texto, por exemplo.

A concepção de leitura defendida por Smith (op. cit), por exemplo, considera a leitura como uma atividade que ocorre por meio da dedução de hipóteses e a verificação das mesmas ao final da leitura e, desta forma, o leitor não tem em que se apoiar, a não ser no contexto. E é imprescindível mencionar que o contexto também é formado por palavras, vocabulário, tornando da mesma forma a leitura difícil por não se basear na ortografia. Segundo Morais (1996, p. 165), quem apregoa esta concepção expõe o iniciante a uma situação na qual “o problema do leitor principalmente consiste em adivinhar as palavras escritas e [...] a única maneira de conseguir isso é levar em consideração o contexto.” E prossegue:

Na verdade, nessa demonstração, esquecia-se de que o contexto, ele próprio, é constituído de palavras escritas. Por conseguinte, o problema da identificação das palavras permanece. Nós leitores hábeis, somos capazes de identificar qualquer palavra, no contexto ou fora dele, e até mesmo palavras desconhecidas. O material escrito que se dá à criança para que aprenda a ler não é um rabisco infame, ele é claro e nítido. Se lhe ensinarmos o código alfabético, ela não tem de adivinhar as palavras, pode identificá-las como nós.

Morais (1996) discorda da visão de Smith (op. cit), priorizando a relação fonologia/ ortografia, o que, de fato, condiciona o estudo e aprendizado da leitura, mostrando que para entender o contexto também é necessário compreender o princípio alfabético e não apenas lançar hipóteses. Ele questiona a origem do conhecimento da significação das palavras e afirma que tal conhecimento só é possível se o aprendiz estiver apoiado em “uma estrutura cada vez mais complexa e eficaz de identificação dos padrões ortográficos, que lhe permite relacionar a forma fonológica e ortográfica das palavras com seu sistema semântico.” (1996, p. 162). Enfim, o autor valoriza as etapas de leitura como uma forma de suporte ao aprendiz. Em sua perspectiva, as etapas da leitura são importantes para o desenvolvimento de cada leitor, para que ele construa o significado do texto e consiga entender a mensagem podendo assim empregar as estratégias de leitura adequadas ante cada dificuldade encontrada.

Na perspectiva de Scliar–Cabral (2008), deve-se dar importância à via fonológica mesmo em sistemas opacos como o inglês. A autora esclarece que cada língua tem seu sistema ortográfico e afirma que quando o leitor se defronta com uma palavra regular pela primeira vez, recorre à via fonológica.

Segundo Grégoire e Piérart (1997), as competências que possibilitam o ato de ler são as que se seguem:

- a competência léxica;

- a capacidade de segmentar a palavra em unidades menores;
- a capacidade de gerenciar todos esses dados.

Sobre a leitura é importante, ainda, com já comentado antes, definir as etapas ou fases da leitura, Aebersold e Field (1997) esclarecem o que é pré-leitura, leitura e pós-leitura nos moldes a seguir:

- Pré-Leitura - objetiva ativar o conhecimento prévio e o input do leitor para que ele recorde informações sobre o tópico, a fim de prever os dados do texto. Outro objetivo é acionar o interesse do leitor sobre o assunto e também introduzir o vocabulário relevante. Nesta fase as hipóteses são criadas, com o objetivo de atingir prováveis sentidos a partir da leitura do texto. O leitor utiliza seu conhecimento prévio para formar as hipóteses interpretativas, e o acionar desse conhecimento vincula-se à distribuição do texto, levando o leitor a perceber o que de fato está lendo: um artigo, uma poesia etc.
- Leitura – consiste na atividade de ler o texto propriamente. É nessa segunda fase que o leitor constrói sua própria compreensão do texto. Momento em que relaciona o seu conhecimento prévio, aos elementos sistêmicos e à disposição do texto. Nesta fase, o leitor emprega estratégias para obter o entendimento da leitura. Quando a leitura for complexa, o leitor necessitará expandir o seu conhecimento sistêmico. Para tanto, ele pode fazer uso de inferências, ou dedução.
- Pós-Leitura - O leitor pensa sobre o que leu, observando se suas hipóteses foram confirmadas e analisando se houve compreensão, de fato. A fase de pós-leitura tem a meta de revisar as informações novas que aparecem no texto, fazer um levantamento dos tópicos mais importantes, debater sobre outros assuntos que o texto leva a discutir.

Em vista disso, não é possível ignorar quão importantes são as etapas da leitura para um bom desempenho no entendimento do texto e aprendizado da leitura. Além disso, a descoberta do princípio alfabético, que inter-relaciona fonologia e ortografia, o desenvolvimento da consciência fonológica, as estratégias de leitura e o planejamento, ou seja, os objetivos de leitura podem auxiliar o leitor a interagir com o texto e obter melhor compreensão, seja em língua materna seja em língua estrangeira.

2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho propôs-se a analisar o uso ou não de estratégias de leitura e, também, se fosse o caso, a fazer um levantamento daquelas estratégias empregadas mais frequentemente por acadêmicos de letras no desenvolvimento do processo de leitura em língua estrangeira, inglês. Os participantes do estudo foram os alunos de uma turma do curso de graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, V semestre e a análise da compreensão leitora e do uso ou não de estratégias - a pesquisa - foi desenvolvida no decorrer do semestre inicial de estudos, do ano de 2008.

2.1 Objetivos da pesquisa

2.1.1 Geral

Observar os procedimentos de leitura, verificando se os leitores utilizavam estratégias de leitura e, em caso positivo, analisar quais as estratégias empregadas pelos aprendizes de inglês como língua estrangeira, no decorrer de um semestre, na disciplina de Inglês V, da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.

2.1.2 Objetivos específicos

- 1 Identificar o emprego de estratégias de leitura em L2, destacando quais as estratégias utilizadas e qual a frequência de uso na amostra considerada.
- 2 Registrar mudanças nos procedimentos de leitura dos alunos do período inicial para o período final do semestre.
 - 3 Observar se os alunos evidenciavam ter consciência da importância do emprego de estratégias para a compreensão de leitura.
 - 4 Examinar através das respostas às atividades de compreensão/ interpretação, se a emoção (o fato de gostar ou não de inglês) influencia, ou não, no grau de compreensão..
 - 5 Analisar os resultados dos questionários e atividades de compreensão/ interpretação obtidos pelos alunos, correlacionando-os para discutir a inter-relação entre uso de estratégias/compreensão e cognição/emoção.

2.2 Formulação do Problema

O problema de pesquisa deste estudo refere-se ao emprego de estratégias de leitura pelos leitores de inglês, como LE. A questão é que a tomada de consciência dessas estratégias pode facilitar a compreensão/interpretação leitora, investigando-se, então, quais dentre as várias estratégias os estudantes mobilizavam, seu tipo e a frequência com que as mobilizavam para o entendimento do texto. As perguntas de pesquisa se voltaram a questionar se: Os aprendizes tinham consciência das estratégias de leitura que utilizavam? O fato de um aluno gostar de inglês facilitou o uso das estratégias e interferiu na compreensão do texto? Os alunos realmente compreenderam o que leram ou apenas decodificaram os textos durante a leitura?

2.3 Hipóteses de trabalho

H1- Entre as estratégias de leitura utilizadas com maior frequência estão auto-questionar-se enquanto lê, pesquisar no dicionário, utilizar palavras sinalizadoras, previewing, skimming, scanning.

H2- O uso de estratégias de leitura, seja individualmente seja em grupo, pode provocar mudanças significativas nos procedimentos de leitura utilizados pelos aprendizes de Inglês, como língua estrangeira.

H3- A utilização consciente de estratégias de leitura pode oportunizar uma melhor compreensão textual.

H4- A emoção pode influenciar o aprendiz a utilizar estratégias de leitura com maior frequência e o fato de gostar ou não de inglês pode facilitar a compreensão textual.

2.4 Procedimentos

Esta seção do trabalho está subdividida em caracterização do estudo e metodologia, população e amostra, instrumentos de pesquisa e etapas investigativas.

2.4.1 Caracterização do estudo e metodologia

A presente pesquisa teve natureza empírica, propondo uma abordagem qualitativa. A coleta de dados foi feita durante as aulas da disciplina de Inglês V e, também, através de atividades realizadas extraclasse. Sua implementação previu a observação sistemática dos aprendizes de língua estrangeira do curso de Letras, Inglês V, da Universidade de Santa Cruz do Sul, bem como a aferição dos resultados obtidos nos exercícios de compreensão/interpretação textual. Além disso, os próprios exercícios de compreensão/interpretação

apresentavam questões focais, perguntas abertas e fechadas, voltadas à análise dos procedimentos e estratégias de leitura, utilizados em cada situação.

2.4.2 População e amostra

O trabalho de investigação - pesquisa de campo - propôs-se a fazer a comparação entre o desempenho em leitura de sujeitos que tivessem gosto pelo estudo de inglês como língua estrangeira, e de sujeitos que precisassem aprender inglês, mas não tivessem interesse especial em seu aprendizado. A divisão do grupo foi feita por meio de questionários respondidos em sala de aula e o critério de divisão era o fato de gostarem ou não de inglês. A proposta foi feita a todo o grupo de alunos da mesma turma, Inglês V, Universidade de Santa Cruz do Sul. A turma iniciou com 20 alunos, dois desistiram, prosseguindo, então, até o final, 18 alunos. Dos dezoito apenas seis continuaram a participar do trabalho de pesquisa até o seu término, dado que a participação era voluntária.

Os seis participantes que restaram responderam a três questionários e a cinco textos de compreensão e interpretação leitora, durante o decorrer do primeiro semestre de 2008. Alguns materiais foram aplicados em aula, outros, por intermédio da internet. Os questionários, entretanto, foram fornecidos e respondidos, exclusivamente, em sala de aula.

2.4.3 Instrumentos da pesquisa

Ao todo, o estudo utilizou três questionários, especialmente criados para esta investigação, e cinco atividades de leitura, contendo textos e questões de compreensão/interpretação. (AMERICAN LITERATURE, 2008; EPSTEIN, P. R., 2008; HAMILTON, [A.; BOWER](#), A, 2008; PALFINI, J., 2008; VESTIBULAR 1, 2008).

2.4.4 Etapas do trabalho

No mês de abril, o questionário aplicado aos participantes propôs perguntas de caráter mais geral, enfocando o conhecimento, o interesse e os objetivos dos participantes em relação à língua inglesa. Ainda em abril foram trabalhados dois textos com exercícios de compreensão/interpretação, um aplicado durante a aula e o outro, como tarefa de casa.

No mês de maio, foram aplicados um questionário e um exercício de compreensão/interpretação. Ambos abordavam a temática compreensão de leitura em língua estrangeira.

No mês de junho, foram, igualmente, propostas atividades de leitura de textos que objetivavam testar a compreensão/interpretação leitora. Ou seja, em abril, maio e junho foram desenvolvidas uma ou duas atividades mensais.

Os sujeitos da pesquisa participaram respondendo aos questionários e desenvolvendo as atividades textuais, que foram lidas e acompanhadas pelo pesquisador, pela professora orientadora do trabalho e pelo professor titular da disciplina - Inglês V - que aplicou as atividades, porém não houve nenhuma explicação teórica focada no uso de estratégias.

Para desenvolver todo o estudo ocorreram seis encontros entre a pesquisadora e os participantes.

Todas as atividades que integraram a pesquisa foram distribuídas aos alunos, e, quando retornavam para o professor titular, eram fotocopiadas e analisadas. Posteriormente, foi feita a seleção dos trabalhos que pertenciam às três pessoas que gostavam de inglês, e a três outras, que estudavam inglês

por necessidade e não por prazer. Os trabalhos desses seis participantes foram analisados e constituem a amostra desta investigação.

Os Anexos A, B e H (questionários) foram respondidos em aula. O Anexo C - *Sleeping Beauty in the Wood* e o Anexo E - dois pequenos textos interpretativos, *Is Global Warming Harmful to Health?* e *Teenagers do Their Talking Online*, foram trabalhados em aula de forma individual, como avaliação. O Anexo D – *A Telephone Call*, o Anexo F *Is the Party to Whom I Am speaking?* e o Anexo G *Talk is Cheap* foram enviados aos alunos para serem feitos via internet, a distância. As atividades propostas em sala de aula foram aplicadas pelo professor titular, como tarefa para todo o grupo de alunos.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados coletados, por meio dos questionários e atividades textuais, constam em anexo, ao final deste trabalho. Delineou-se na investigação o perfil leitor dos participantes, verificando-se as estratégias de leitura empregadas, o entendimento dos textos e a possível relação entre emoção/cognição - o gostar ou não da língua estrangeira - inglês. O primeiro, o segundo e o terceiro questionários que constam nos Anexos A, B e H trazem a identificação dos participantes, seus estudos anteriores de inglês e suas atitudes de leitura, focalizando a relação entre cognição/emoção. Nos Anexos C, D, E, F, G constam as atividades textuais e as questões dos testes compreendendo o emprego das estratégias e seus tipos, o estabelecimento de objetivos de leitura, a compreensão e interpretação de leitura, bem como a receptividade (emoção).

Abaixo, constam os itens abordados nos questionários A, B, H, destacando-se que os demais itens versam sobre compreensão leitora:

- Identificação

- Idade
- Formas de estudar inglês
- Tipos de leitura com os quais tem contato.
- Emprego de estratégias de leitura
- Características de personalidade.
- Influência da emoção - gostar ou não de inglês
- Domínio do inglês
- Contato com o inglês no trabalho
- Tipos de estratégias de leitura utilizadas
- Local de estudo
- Uso de estratégias antes, durante e após a leitura.
- Estudos de inglês extraclasse.

Os integrantes do grupo A foram identificados como participantes A1, A2, A3 e os do grupo B como B1, B2, B3, conforme o Quadro I, no qual aparece, também, a faixa etária de cada sujeito da pesquisa.

De acordo com as respostas ao questionário – atividade A, as três pessoas que disseram gostar de inglês, integrantes do grupo A, apresentavam em comum os seguintes quesitos: estudaram em escola pública e duas delas fizeram curso de idiomas – 1A e 2A. Por ocasião da pesquisa, um dos estudantes, 1A, que já frequentara curso de idiomas, estudava apenas na universidade. Os outros dois participantes 2A e 3A estudavam na Unisc e frequentavam, paralelamente, um curso de idiomas. Esses três alunos afirmaram ter acentuado interesse pela língua inglesa e a utilizavam na vida prática, isto é, precisavam dela para atuar no mercado de trabalho, considerando importante aprendê-la. Um dos participantes, 3A, destacou que gostava de estudar idiomas, de modo geral.

QUADRO I – Participantes da pesquisa.

Identificação por letra	Identificação por número	Idade
A	1	21 anos
A	2	40 anos
A	3	24 anos
B	1	24 anos
B	2	24 anos
B	3	24 anos

Os integrantes do grupo A são estudantes do curso de Letras Português-Inglês. Para aperfeiçoar seu desempenho leem jornais, revistas e livros didáticos, estes últimos para revisar conteúdos difíceis. Um dos integrantes, 1A, costuma transcrever músicas do inglês para o português e os outros dois, 2A e 3A, assistem a filmes, em inglês, sem legenda. Os três costumam exercitar a audição ouvindo CDs e fitas com diálogos e música em inglês. Todos (1A, 2A, 3A) sentem-se especialmente estimulados a aprender inglês, pois apreciam muito o idioma. Dois dos componentes, 1A e 2A, propõem-se a estudar a língua mesmo encontrando dificuldade e consideram-se indivíduos determinados; um deles, 3A, acredita que não precisa de desafios extras, sendo bem sucedido naquilo que se dispõe a fazer. Percebeu-se no trio boa motivação e interesse genuíno pelo língua inglesa.

O grupo A, em seu todo, apresentava um nível de conhecimento similar e um histórico escolar na rede pública de ensino, frequentando cursinhos, em período anterior ou concomitante ao curso de graduação. A faixa etária variou de 21 a 40 anos. Quanto à língua inglesa, conseguiam manter uma conversação básica, que incluía palavras soltas e gestos, pequenos diálogos convencionais, empenhando-se frente às dificuldades de expressão. Dois

estudantes do grupo, 1A e 2A, faziam uso do inglês no trabalho e um, 2A, planejava usá-lo, futuramente.

As três pessoas que assumiram não gostar de inglês, foram identificadas ao longo do estudo como grupo B. Elas, igualmente, estudaram em escola pública. Uma delas, 2B, frequentou curso de idiomas e continua nesse curso, paralelamente à graduação, na universidade. Como os participantes do grupo A, cursam Letras Português-Inglês, porém os estudantes deste grupo preferem outros idiomas. Apesar de terem uma preferência linguística diferente daquela pela qual optaram, em termos profissionais, reconhecem a importância da língua inglesa enquanto língua 'franca', por ser universal e, também, por causa da exigência do mercado de trabalho.

Os integrantes do grupo B estão na faixa etária de 18 a 25 anos. Eles afirmaram que quanto à sua habilidade com a língua inglesa conseguem usar palavras soltas, frases prontas ou diálogos convencionais. Os elementos deste grupo não usam inglês no trabalho, porém um deles, 2B, acredita que o usará em breve. Eles costumam estudar inglês pesquisando na internet, leem livros didáticos para revisar conteúdos difíceis e, ainda, leem jornais, revistas, e textos adaptados. Um integrante deste grupo disse treinar compreensão oral, ouvindo CDs e fitas e outro assiste a filmes, em inglês, sem legenda. Dois dos integrantes do grupo, 1B e 2B, consideram-se pessoas determinadas e mesmo pensando que o aprendizado de inglês é difícil, propõem-se a aprender o idioma; o outro indivíduo do grupo, 3B, disse ser muito influenciável, dependendo de estímulos externos, como o de sair-se bem nas avaliações e testes e de ser aprovado para prosseguir interessado na língua.

Em relação à atividade B, que se refere ao segundo questionário aplicado em sala de aula, sua análise permitiu concluir que os seis integrantes do estudo usaram estratégias de leitura. Quando questionados, os integrantes dos grupos A e B deram as seguintes respostas: dois, 1A e 1B, responderam que

sempre fazem previsões, antecipando o que poderá ser tratado no texto a ser lido e o restante (quatro integrantes) respondeu que, frequentemente, faz previsões. Todos asseguraram que buscam mobilizar seus conhecimentos prévios no momento em que leem, integrando-o às informações textuais de maneira a compreender melhor o texto que estão lendo.

Em separado, um elemento do grupo A, 1A, e outro do grupo B, 3B, comentaram que, raramente, durante o ato de leitura de um texto em inglês, questionam o que o autor afirma textualmente, simplesmente aceitando o que é dito da forma como foi dito, sem muita reflexão. O restante do grupo mostrou uma reação menos passiva, comentando que questiona a proposta do autor. Os participantes afirmaram que, de modo geral, conseguem relacionar as suas ideias anteriores com aquelas emergentes da leitura em processamento. No caso de terem alguma dúvida durante a leitura, afirmaram retomar a parte do texto na qual tiveram dificuldade, fazer uso do dicionário, prosseguir a leitura, buscando entender o todo textual, ou, então, reler o texto, para ver se a dúvida se desvanecia.

A análise da atividade C *Sleeping Beauty in the wood* novamente registrou o uso de estratégias de leitura pelos participantes da pesquisa. Os integrantes do grupo A fizeram um resumo de acordo com o texto lido; das pessoas do grupo B, uma fez um resumo aceitável, 2B, e as outras duas (1B e 3B) fizeram um resumo com muitos problemas. Na atividade de associar colunas sobre vocabulário, os integrantes do grupo A obtiveram resultado regular, sendo que um integrante, 2A, não conseguiu resolver a tarefa; do grupo B, só um dos integrantes, 2B, conseguiu resolver a atividade de modo sofrível, obtendo resultado regular.

Quanto ao grau de dificuldade da leitura do texto, entre os integrantes do grupo A, dois, 1A e 2A, consideraram a leitura do texto fácil e um, 3A, reputou-a de muito fácil; no grupo B, todos consideraram o texto fácil, porém

acrescentaram, em seguida, que apresentava muitas palavras novas. O grupo B conseguiu produzir o resumo solicitado e, igualmente, no grupo A, os participantes usaram estratégias de leitura para compreender o texto. As estratégias leitoras mais empregadas por ambos os grupos foram: mobilizar o conhecimento prévio, usar o dicionário, prestar atenção em palavras-chave ou transparentes, autoquestionar-se várias vezes sobre o texto lido, ler o texto rapidamente, ler o texto várias vezes; apenas um participante do grupo A, 3A, mencionou ler o texto em voz alta. Em conclusão, os estudantes dos dois grupos leram e compreenderam, alguns totalmente, e outros, parcialmente, o texto proposto, com o apoio de estratégias de leitura.

A análise das respostas dadas à atividade D, relativas ao texto *Telephone call*, mostrou que para compreender o texto, os sujeitos do grupo A produziram inferências, o que lhes possibilitou, a partir das informações textuais, chegar a determinadas conclusões e completar as informações textuais; também fizeram associações entre palavras, identificação de conetivos ou marcadores, organização de informações do texto destacando a ideia principal, detalhes e conclusão. Todos os integrantes do grupo conseguiram produzir o resumo e disseram ter gostado do texto lido, afirmando que apesar de ser extenso, o vocabulário era fácil, o assunto era interessante e, além do mais, o texto era envolvente.

Os integrantes do grupo B, da mesma forma que os do grupo A, fizeram o resumo, contudo, um deles, 1B, fugiu da temática. Para o entendimento do texto, os leitores associaram palavras entre si, identificaram conetivos e organizaram as informações do texto: ideia principal, detalhes e conclusão. Apenas um integrante, 2B, produziu inferências e outro, 1B, só extraiu informações explícitas, não apreendendo a temática do texto como um todo, conseguindo, no entanto, identificar os cognatos. Esse mesmo sujeito afirmou não ter apreciado o texto, enquanto os demais gostaram, tendo sido contagiados pelo drama vivido pela personagem de *A Telephone call*.

Após levantamento e análise das respostas emitidas, percebeu-se que em ambos os grupos houve influência decisiva da emoção, pois os leitores sentiram-se tocados pelo assunto ou pela ansiedade e angústia da personagem, com exceção, como já mencionado, de um dos alunos, que não se sentiu desse modo e, ao mesmo tempo, afirmou não ter compreendido direito o texto lido. De modo geral, os integrantes do grupo A gostaram do texto e do assunto, enquanto os do grupo B foram envolvidos pelo enredo. Os dois grupos usaram estratégias de leitura para facilitar a compreensão e sentiram-se instigados a discutir a leitura por estarem interessados (exceto o aluno que não captou a temática textual, 1B).

Pela verificação da atividade E, referente à leitura de dois textos pequenos cujas atividades solicitavam apenas marcar V - verdadeiro ou F - falso, além de responder a algumas questões sobre o uso de estratégias de leitura, notou-se que nas atividades de compreensão textual o grupo A teve um bom desempenho, acertando a maior parte das questões. Um participante do grupo B, 2B, também se saiu bem, porém os dois outros, 1B e 3B, apresentaram um resultado apenas regular. Por outro lado, tanto os estudantes do grupo A quanto os do B utilizaram estratégias de leitura para desenvolver as atividades.

As estratégias de leitura utilizadas em ambos os grupos foram: *mobilização do conhecimento prévio, consulta ao dicionário, identificação das palavras transparentes* como forma de apoio e troca de ideias com os colegas. O grupo A utilizou, ainda, a releitura do texto várias vezes e a retomada de parágrafos. Os três integrantes do grupo B, além das estratégias citadas anteriormente, tentaram adivinhar as palavras que não conheciam. Concluiu-se, então, a partir da leitura das respostas registradas pelos alunos inquiridos que ambos os grupos fizeram uso de estratégias de leitura e, quando

questionados a respeito, os estudantes responderam que, de fato, acreditavam que elas servem como instrumentos facilitadores da compreensão textual.

A atividade F, por sua vez, traz o texto *Is this Party to Whom I Am Speaking?* e a respeito dele foram propostas atividades de entendimento textual, além de questões pessoais. Os aprendizes do grupo A consideraram a leitura do texto fácil, os do B, exceto uma pessoa, 2B, classificaram a linguagem como fácil, porém os exercícios de compreensão foram considerados difíceis. Quanto às perguntas pessoais foi registrado que todos os integrantes do grupo A gostam de ler e os do B gostam, apenas quando a linguagem do texto não é complicada.

Na atividade G, referente ao texto *Talk is cheap*, todos os participantes, exceto um, 1B, que referiu não ter utilizado estratégias, usaram o conhecimento prévio e a associação entre palavras. Quanto ao grupo A, um integrante, 2A, achou a atividade um pouco difícil, porque não foi permitido usar dicionário. 1A e 3A consideraram a leitura fácil, porém os exercícios propostos, segundo eles, apresentavam um grau de dificuldade um pouco maior do que as demais atividades solicitadas. No grupo B, um integrante, 1B, manifestou dúvidas quanto ao vocabulário e os demais consideraram o texto difícil, porque o assunto era quase desconhecido. De acordo com os participantes, eles sabiam pouco a respeito da temática. De modo geral, os leitores de A e B acertaram poucas questões de interpretação desse anexo, com exceção de um aluno do Grupo B, 3B, que errou todo o exercício. O aluno que obteve esse resultado afirmou, ainda, não empregar estratégias de leitura.

A atividade H - terceiro questionário -, estava subdividida em questões referentes a etapas distintas da atividade de leitura - antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. No material fornecido aos participantes da pesquisa, logo após as perguntas específicas de cada etapa, aparecem questões pessoais. Antes da leitura, os integrantes do grupo A disseram estar

entusiasmados com a atividade e se dispuseram, de imediato, a iniciar a leitura, já no grupo B apenas um integrante, 3B, ficou interessado; outro, 1B, leu apenas por obrigação. Dois deles, 2B e 3B, questionaram a necessidade de fazer a leitura do texto. Ambos os grupos A e B fizeram uma rápida leitura do texto e em seguida levantaram hipóteses a respeito de seu conteúdo, além disso, deram uma olhada na distribuição textual, observando rapidamente cabeçalhos, títulos e subtítulos.

Durante a leitura, quando não conseguiam compreender frases ou palavras, os participantes reliam partes do texto, se, de outra parte, não tinham entendido um parágrafo ou partes substanciais do texto, consultavam uma fonte externa como o dicionário, buscavam formar imagens mentais de fatos mencionados no texto, relacionavam o conteúdo do texto a seus conhecimentos ou crenças sobre o assunto e marcavam (sublinhavam/circulavam) ideias ou palavras importantes para a compreensão, no próprio texto.

Após a leitura, os aprendizes dos grupos A e B releeram o texto, avaliaram o quanto tinham entendido, procuraram fazer resumos, tentaram lembrar os aspectos significativos do assunto do texto sem voltar a lê-lo, verificaram se as hipóteses em relação ao contexto se confirmavam, e assim por diante.

A seguir fez-se a análise das perguntas pessoais constantes da atividade H (terceiro questionário). O grupo A, em sua totalidade, disse ter escolhido a disciplina e o curso de letras Português-Inglês por ter grande interesse na disciplina e igualmente no curso, e, além disso, os participantes disseram gostar de ler. Esse grupo disse ler por prazer, e os alunos da amostra afirmaram apreciar a ampliação de conhecimento permitida e propiciada pela leitura. Já os integrantes do grupo B disseram ter escolhido inglês apenas por ser uma disciplina do curso; por ser o domínio da língua inglesa uma habilidade importante para a obtenção de vaga no mercado de trabalho; por ser o inglês,

em nossos dias, uma língua universal e, em último lugar, por falta de opção. O curso foi escolhido pelos membros desse grupo, sobretudo, por causa da existência de um amplo mercado de trabalho e porque o curso estava disponível - já que não havia, na época, muita concorrência; porque estudar línguas poderia ser interessante, principalmente a língua portuguesa. Adicionalmente, os indivíduos do grupo B costumavam ler em inglês apenas por obrigação, e, em algumas circunstâncias especiais afirmaram propor-se a ler por curiosidade. Porém, acrescentaram logo que, se o tema proposto para leitura fosse exigente, além de sua capacidade, considerariam a leitura não prazerosa, resistindo a fazê-la.

Sobre a classificação das estratégias usadas pelos estudantes participantes do estudo pôde-se comprovar que, de acordo com o elenco de estratégias de leitura proposto por Oxford (1990), ocorreu o seguinte:

Atividade A – os alunos expressavam-se em inglês através de pequenos diálogos, bem convencionais, e de frases prontas. Essas estruturas são identificadas em variados textos, sendo reconhecidas prontamente. Oxford afirma que usar fórmulas prontas é uma estratégia cognitiva direta, bastante prática e eficiente, para desencadear um diálogo, por exemplo.

Atividade B - uma das alternativas usadas pelos estudantes foi ler, buscando entender o todo textual, realizando uma leitura preliminar rápida para determinar as ideias principais. Oxford destaca que o uso de *skimming* é uma estratégia cognitiva direta, implicando receber e enviar mensagens. Nas questões constantes da atividade, os alunos mencionaram a mobilização do seu conhecimento prévio no momento da leitura. Essa ação é uma estratégia indireta, metacognitiva, conhecida como *overviewing*, significando inter-relacionar o material que está sendo lido àquilo que o aluno já conhece.

Ainda na atividade B, outras estratégias citadas pelos estudantes foram releitura do texto e retomada das partes nas quais encontraram dificuldade. Essa retomada é uma estratégia direta, envolvendo a memória - revisar bem – revisão e estrutura. Os aprendizes acrescentaram, ainda, questionar as ideias defendidas pelo autor e fazer previsões sobre o assunto do texto. A primeira estratégia, a de questionamento é uma estratégia indireta, metacognitiva que conduz ao planejamento e organização do aprendizado – identificar o propósito da tarefa. Já a estratégia de previsão é uma estratégia direta, cognitiva de análise e raciocínio - raciocinar dedutivamente.

Atividade C - presentes nessa atividade constam as estratégias que se seguem: prestar atenção em palavras-chave - estratégia metacognitiva, implicando centramento no aprendizado e focalização da atenção. Usar o conhecimento prévio - estratégia indireta, metacognitiva – *overviewing*, através do estabelecimento de uma ligação com material informativo já conhecido. Usar o dicionário estratégia direta, cognitiva - receber e enviar mensagens - usar recursos para receber e enviar mensagens. Fazer resumo das informações lidas como estratégia direta cognitiva - criar estruturas de input/output – resumir. E por fim, autoquestionar-se, que é uma estratégia direta de compensação, adivinhar inteligentemente usando dicas.

Atividade D - além das estratégias já comentadas, anteriormente, como a estratégia de resumir, nas atividades propostas nesse anexo foram mobilizadas as estratégias que se seguem: associar palavras - estratégia direta da memória para criar ligações mentais, relacionando e elaborando novas idéias. Produzir inferências é uma estratégia direta de compensação que se caracteriza por permitir a adivinhação inteligente, utilizando pistas e dicas linguísticas ou de outra natureza. Identificar conetivos - estratégia direta de memória que possibilita estabelecer vínculos entre ideias, criando ligações mentais – formação de agrupamentos. Organizar informações do texto: ideia principal,

detalhes, conclusão é uma estratégia direta cognitiva, propiciando receber, ativar e enviar mensagens rapidamente.

Atividade E - já mencionado em outras atividades e aqui novamente referido, o uso do conhecimento prévio assume também neste estudo importância capital, enquanto estratégia leitora. Outras estratégias empregadas foram: apoiar-se em palavras transparentes do texto > estratégia direta cognitiva de analisar e raciocinar – analisar contrastivamente. Trocar ideias com os colegas, por outro lado, envolve o outro, sendo uma estratégia indireta social de cooperação > cooperação entre os pares. Tentar adivinhar as palavras que não se conhece é uma estratégia direta de compensação, buscando-se por meio dela descobrir o sentido de palavras e expressões inteligentemente via pistas e dicas linguísticas, ou de outra natureza. Repetir várias vezes a leitura - estratégia direta cognitiva envolvendo a prática - repetir.

Anexo F – nele apareceram estratégias já mencionadas como: associação de palavras, uso do dicionário e ativação do conhecimento prévio.

Atividade G – atividade lógica dedutiva - estratégia direta cognitiva de analisar e raciocinar - raciocínio dedutivo.

Atividade H – nesse anexo foram reunidas todas as estratégias utilizadas pelos alunos, *antes, durante e após* a leitura:

Antes da leitura: De início, os leitores inquiridos costumavam analisar o texto inteiro, utilizando uma estratégia direta cognitiva de receber e enviar mensagens, o que lhes permitiu apreender as ideias rapidamente, através de *skimming*. Eles também observavam a estrutura do texto - cabeçalhos, títulos, subtítulos, estratégia direta de compensação permitindo “adivinhar” inteligentemente - usando dicas e pistas de natureza diversa. Após essa breve análise do texto, levantaram hipóteses, sendo essa uma estratégia direta

cognitiva de análise e raciocínio - raciocínio dedutivo. Além disso, pensaram sobre a finalidade ou necessidade de fazer a leitura - estratégia indireta metacognitiva de organização e planejamento do aprendizado através da identificação da finalidade da tarefa.

Durante a leitura - Quando não entendiam alguma palavra, os alunos consultavam uma fonte externa - estratégia cognitiva de receber e enviar mensagens - empregando recursos vários como consulta a dicionários e enciclopédias. Formavam, também, imagens mentais de fatos mencionados no texto, estratégia direta de memória que mobiliza sons e imagens visuais, táteis, olfativas e gustativas estocadas - usando-as produtivamente. Marcaram (sublinham/circulam) ideias ou palavras importantes para a compreensão - estratégia direta cognitiva que possibilita criar estrutura para input/output - highlight.

Após a leitura - Avaliavam o quanto tinham entendido do texto, estratégia indireta metacognitiva de avaliar o aprendizado - auto-avaliação. Procuravam, ainda, fazer resumos, estratégia cognitiva de criar estrutura - resumir. Verificavam, por outro lado, se as hipóteses em relação ao contexto tinham se confirmado, estratégia indireta metacognitiva de avaliar a aprendizagem - automonitoramento.

A aplicação das atividades em anexo e a subsequente análise das respostas dadas levaram à conclusão de que todos os estudantes consultados estavam conscientes de que usavam estratégias de leitura antes, durante e após terem lido os textos, sendo também sabedores de sua importância para a compreensão leitora. Na verdade, eles as utilizavam de maneira a organizar as informações do texto a ser lido, a atingir os objetivos traçados em relação à leitura e a obter uma maior compreensão. As estratégias, na verdade, facilitaram o entendimento dos textos. Em outras palavras, ler implica utilizar

um conjunto de estratégias que resultam na compreensão, quando elas são bem empregadas.

Citando outra vez Solé (1998, p.89), esta postula que algumas “estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura”. A autora destaca, também, a importância das estratégias de leitura ao longo de toda a atividade leitora, pois elas são ferramentas auxiliares que facilitam o entendimento. E, como já afirmado antes, ler não é uma atividade de mera extração de informações ou de decodificação de palavras. Trata-se de um ato que envolve, inevitavelmente, a compreensão, e que começa a delinear-se antes mesmo da leitura propriamente dita. Um leitor experiente que observe e analise o seu próprio ato de ler, verificará que a decodificação é somente uma das etapas do processo. O ato envolve estratégias como inferir, antecipar e verificar, entre tantas outras. O certo é que as estratégias permitem uma leitura mais rápida e proficiente e o seu uso possibilita apreender melhor o que se lê, permitindo, desse modo, uma escolha consciente das decisões a serem tomadas frente a dúvidas de entendimento. Tem-se a aditar, ainda, que o exame detalhado das respostas às atividades desenvolvidas neste estudo, evidenciou o emprego de estratégias de leitura, por parte dos alunos, de forma deliberada.

Na segunda etapa da análise, foram identificadas e agrupadas as estratégias de leitura empregadas com maior frequência, de acordo com a classificação feita por Oxford (1990). Essas estratégias foram as que se seguem: estratégias diretas cognitivas, estratégias diretas de memória, estratégias diretas de compensação, uma estratégia indireta social e as estratégias indiretas metacognitivas.

A análise feita levou à constatação de mudanças no processo de leitura tal como desenvolvido no período inicial do semestre daquela na parte final, entre os leitores da amostra considerada. Os participantes do estudo

aprenderam a usar conscientemente as estratégias de leitura, empregando-as melhor e mais favoravelmente à compreensão dos textos. No início, até usavam algumas delas, porém de forma caótica, mais ou menos ao mesmo tempo, sem ter consciência de que o faziam. Ao iniciarem o processo de desenvolvimento da consciência a respeito do seu uso, passaram a identificar a estratégia empregada e a observar o que estavam fazendo, tendo maior cuidado com o processo de leitura.

Segundo Oxford (1990), quanto mais fluente o leitor maior o número e a diversidade de estratégias de leitura postas em ação. Como os alunos começaram a considerar as estratégias com mais seriedade e a empregá-las em maior número e diversidade ao longo do semestre acabaram entendendo melhor os textos, ao mesmo tempo em que desenvolveram maior fluência de leitura.

É importante frisar que o processo de leitura depende de diversos fatores: a destreza e a personalidade do leitor, seus objetivos em relação à leitura, o conhecimento prévio do assunto em pauta e o grau de complexidade oferecido pelo texto. As estratégias unem-se a estes fatores como ferramentas que podem auxiliar e desenvolver a aptidão de leitura. Para Solé (1998, p.72) “o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender”.

Outra consideração relevante é que os aprendizes considerados na amostra deste trabalho foram estimulados a traçar objetivos para sua leitura. É claro que alguns deles já os estabeleciam antes do estudo, outros, no entanto, o fizeram no decorrer do semestre. Se usadas sem objetivos na leitura, as estratégias não teriam surtido o efeito desejado. Por exemplo, elaborar um resumo para ser lido e avaliado pelo grupo é diferente de fazer um resumo para ser lido pelo professor, apenas. Conforme Leffa (1996), as estratégias normalmente não têm mérito intrínseco. Seu maior ou menor valor vincula-se

diretamente ao objetivo para o qual estão sendo usadas. Sendo assim, as estratégias têm um papel de apoio, quando empregadas em conjunto com os objetivos almejados pelo leitor.

Retornando ao levantamento das respostas dadas, quando os assuntos interessavam aos alunos - tanto no grupo que gostava quanto naquele que não gostava de inglês - eles ficavam motivados e se deixavam envolver pelo texto. A diferença encontrada foi a de que os alunos que gostavam da língua inglesa pareciam envolver-se mais rapidamente e com maior intensidade, achando sempre que o texto era fácil. Na maioria das atividades propostas, os alunos que não gostavam de inglês eram mais facilmente desestimulados, o que os mantinha interessados eram os objetivos imediatos e práticos, precisar de nota, por exemplo. Nas próprias respostas desses estudantes (Grupo B), percebeu-se que não gostar da língua já era uma barreira ao aprendizado, talvez devido à falta de entusiasmo e motivação, no entanto, ao estabelecerem um objetivo tentavam vencer as dificuldades e cumprir a tarefa.

Os elementos do grupo A tinham um estímulo real, a emoção positiva, mostrando boa receptividade e interesse natural pelas tarefas, sua execução era gratificante e prazerosa, porém as pessoas do grupo B tinham o objetivo de se formar e esse se tornou um estímulo desafiador. Assim, constatou-se o empenho dos integrantes do Grupo B, que faziam o possível para realizar as tarefas porque queriam se sair bem na disciplina. Para eles, contudo, em alguns momentos, as tarefas tornavam-se penosas. Na visão de Solé (1998, p. 43) para um indivíduo ter sucesso em qualquer atividade de leitura, é importante que perceba que é capaz de ler, de entender o texto. A autora ressalta a relevância da leitura motivada, aquela leitura “que [fazem] os leitores experientes e que [...] motiva, é a leitura na qual nós mesmos mandamos: relendo, parando para saboreá-la ou para refletir”.

A motivação e a emoção são fatores que levam o aprendiz a predispor-se favoravelmente e, além disso, a manter-se interessado no que está fazendo. É difícil para um aluno aprender a ler quando, inevitavelmente, o aguarda o insucesso (fracasso), ou quando ele não tem nenhum objetivo, nenhuma finalidade para fazer o que lhe solicitam. Por isso mesmo, pode-se assegurar que os aprendizes de inglês que participaram deste trabalho puderam melhorar seu desempenho, pois, se não gostavam de inglês, tinham em mente, ao menos, um objetivo no qual podiam se apoiar, quando enfrentavam dificuldades de entendimento, não ficando paralisados. Por seu turno, os estudantes que gostavam de inglês, além de contar com o fator favorável – predisposição positiva - propunham objetivos que funcionavam, então, como um estímulo adicional.

Certo é que os estudantes, como todos os demais leitores, leem textos para responder a questões pessoais, investigar problemas encontrados, obter novos conhecimentos, saber uma novidade, conseguir novas informações sobre algo ou sobre alguém. Enfim, são inúmeras as circunstâncias motivadoras que levam as pessoas a buscar a leitura, mas todas se vinculam a um desejo, a uma emoção. Segundo Curto et al. (2000, p.83), na certa “precisamos nos sentir pessoalmente envolvidos, isto é, sentir que a tarefa tem a ver com nossos próprios desejos e objetivos”.

É relevante neste ponto destacar a inter-relação entre cognição e memória no processamento cognitivo e também na análise proposta por este estudo. Assim, enquanto os alunos investigados liam os textos, realizavam as atividades propostas e mobilizavam estratégias de leitura, ao mesmo tempo processando cognitivamente o texto e ativando a memória. De modo similar, no momento em que os aprendizes apreendiam informações ou marcavam o texto, efetuavam operações que lhes conferiam a direção e o controle sobre a leitura. Em caso de dúvida, focalizavam a atenção, e, no momento em que a dúvida era sanada, prosseguiam.

Ainda sobre cognição e memória, vale repetir que, enquanto a leitura está sendo feita são acionadas várias ações na mente do leitor, as quais o auxiliam a compreender e interpretar o texto. As ações referidas são as próprias *estratégias de leitura* e, inúmeras vezes, são tão automáticas que, usualmente, não se questiona a respeito delas, do seu uso. Elas acontecem durante o desenvolvimento da leitura, tendo a possibilidade de se modificar ou de se manter. Assim, ao ler um texto, a mente de cada sujeito seleciona a ação cognitiva ou social que lhe parece importante para produzir inferências que lhe permitam complementar o que é dito pelo texto, completando-o.

Nesta pesquisa, quando os aprendizes recorriam ao conhecimento prévio estavam acionando a memória, ao mesmo tempo em que o processamento cognitivo ia se desenrolando através da leitura. Os conhecimentos mobilizados integravam as recordações de vivências anteriores, inclusive a lembrança de leituras realizadas em outras ocasiões.

No momento em que os participantes do estudo usavam as estratégias de seleção, o cérebro identificava aquilo que cada aprendiz já conhecia, pois através dessas estratégias, o cérebro reconhece quando não necessita focalizar determinadas letras, ou passagens textuais, de vez que já conhece as letras ou palavras subsequentes. Koch (2008) comenta que ao ler, o indivíduo adapta ao texto um modelo cognitivo, ou esquema já existente, fundamentado em conhecimentos armazenados na memória. O esquema inicial pode, durante a leitura, se confirmar e se fazer mais preciso, ou pode, ainda, se modificar rapidamente de acordo com a necessidade do leitor.

Assim, é certo que os aprendizes se propunham a ler e compreender o que liam para realizar as atividades propostas. Ao receber os textos, de imediato recorriam ao uso de estratégias para entender a solicitação, usando-

as para entender melhor o texto. Assim, na verdade, “ler é compreender um texto. [E] Compreender é um ato cognitivo, ou seja, o resultado de uma atividade mental” (Curto et al., 2000, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição de atividades de leitura requer que o professor lance mão do uso de estratégias de leitura e que planeje objetivos de leitura claros, previamente estabelecidos, para que o leitor entenda o que está sendo requerido fazer com um dado texto, pois não há um único modo de ler. Cada texto demanda um procedimento de leitura adequado à meta que o leitor tem em mente. Se ele não tiver propósito algum, sua leitura padecerá de falta de rumo. Além disso, ler é entender; pois sem compreensão não há leitura. Compreender um texto é ter acesso a uma das interpretações que ele autoriza, é buscar um dos sentidos por ele possibilitados. A possibilidade existente decorre exatamente da bagagem sociocultural do leitor (DELL’ISOLA, 2001).

As atividades propostas neste estudo indicaram haver procedimentos de leitura diversos, de acordo com a predisposição emocional do leitor, e através deles foi possível identificar e analisar o emprego de estratégias de leitura por seis aprendizes universitários, da disciplina de Inglês V, como língua estrangeira, bem como observar as mudanças que esses seis sujeitos apresentaram, ao longo do semestre, ficando suficientemente claro que houve desenvolvimento de sua habilidade de leitura no decorrer do estudo.

Desse modo, mesmo não tendo qualquer pretensão a generalizações demasiado amplas, não há como desconhecer que aliar emoção e cognição para entender melhor como se dá o entendimento textual, é uma necessidade

e não uma veleidade. Em que pese à modéstia da contribuição, ela é importante por indicar rumos para futuras pesquisas.

Assim, através deste estudo foi possível concluir que a emoção e as estratégias de leitura são fatores intensamente atuantes na atividade leitora. Os resultados obtidos apontaram os procedimentos de leitura mais usuais e as estratégias de leitura mais mobilizadas, correlacionando-os à emoção positiva ou negativa, como fator condicionador dos resultados finais.

As hipóteses de pesquisa foram confirmadas, o objetivo do estudo atingido, e apesar de não ser possível extrapolar demasiadamente as conclusões obtidas, pode-se finalizar dizendo que sua proposição teve sucesso.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From reader to reading teacher*. USA: Cambridge University Press, 1997.

ALMEIDA, R. Q. de. *As palavras mais comuns da língua inglesa*. São Paulo: Novatec, 2002.

AMERICAN LITERATURE. Parker, D., *A Telephone Call*. Disponível em: <<http://www.americanliterature.com/Parker/SS/ATelephoneCall.html>>. Acesso em: 20 fevereiro 2008.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEITH, M. Is This the Party to Whom I Am Speaking? *Newsweek International*, August 2001. Disponível em: <http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-27083941_ITM>. Acesso em: 5 março 2008.

BLOOM, H. *Como e porque ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CARMAGNANI, A. M. G. *Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º grau*. In: Coracini, Maria José (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Problemas de Leitura e Escrita*. São Paulo: Memnon, 2000.

CORACINI, M. J. *Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna*. In: CORACINI, M. J. R. R.; PEREIRA, A. E. (orgs.). *Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALAB / EDUCAT, 2001.

_____. *Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e de identidade*. Letras e Letras. Uberlândia, MG. v.14, n.1, p. 153-169, jun./dez, 1997.

_____. (Org). *O jogo na aula discursivo de leitura: língua materna e estrangeira*. Campina: Pontes, 1995.

CURTO, M. L.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. R. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DASCAL, M. *A dialética na construção coletiva do saber científico*. In: A. C. REGNER e L. ROHDEN (orgs.). *A filosofia e a ciência redesenham horizontes*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

DÖRNYEI, Z.; SKEHAN, P. *Individual differences in second language learning*. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

DELL'ISOLA, R.; PERET, L. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ELLIS, A. W. *Leitura, Escrita e Dislexia: Uma análise cognitiva*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1995.

EPSTEIN, P. R. Is Global Warming Harmful to Health? *Scientific American*, August 2000. Disponível em: <<http://chge.med.harvard.edu/about/faculty/journals/sciam.pdf>>. Acesso em: 10 março 2008.

FLÔRES, O. C. *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2008.

FLÔRES, O. C. *Compreensão/ interpretação de implícitos e aprendizagem de leitura*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 43, n.2, p. 40-46, abr./jun. 2008.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIDJA, N. H.; MANSTEAD, A.; BEM, S. *Emotions and Beliefs. How Feelings Influence Thoughts*. *Maison des Sciences de l'Homme*. Cambridge: University Press, 2000.

GARCÍA, S. J. N. *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

GRABE, W. *Current developments in second language reading research*. TESOL Quarterly, v. 25, n. 3, p. 375-406, 1991.

GRÉGOIRE, J. e PIÉRART, B. *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Tradução de Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRIGOLLETO, M. *A influência da previsibilidade sobre as estratégias de compreensão na leitura em LM e LE*. Trabalhos em lingüística aplicada v.15. 1-104, jan/jun, 1990.

_____. *A concepção de texto e de leitura ao aluno de 1° e 2° graus e o desenvolvimento da consciência crítica*. In: O jogo discursivo na aula de leitura. Campinas: Pontes, 1995.

HAMILTON, [A.; BOWER](#), A. Talk Is Cheap. *Times*, Best of The Rest, August 09, 2002. Disponível em: <<http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,183961-4,00.html>>. Acesso em: 24 fevereiro 2008.

HOLDEN, S.; ROGERS, M. *O ensino da língua inglesa*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2001.

KATO, M. A. *No mundo da escrita uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 1996.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura- teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1992.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V. *A atividade de produção textual*. In: KOCH, Ingedore Villaça. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1997, p. 11-20. (Caminhos da lingüística).

KODA, K. The effects of lower-level processing skills in FL reading performance: implications for instruction. *The Modern Language Journal*, v. 76, n. 4, p. 502-512, 1994.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas S. A., 3ª ed., 2000.

LEFFA, V. J. *Aspectos de leitura*. Porto Alegre: Sagra – DC. Luzzatto, 1996.

LENCASTRE, L. *Leitura a compreensão de textos*. Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.

LEVINSON, S. C. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2008

MARCUSCHI, L. A. *Leitura e compreensão de texto falado e o escrito como ato individual de PR ática social*. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 2ª ed., São Paulo: ÁTICA, 1991

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2007.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina da Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2000.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MUNHOZ, R. *Inglês instrumental: estratégias de leitura: módulo II*. São Paulo: Texto novo, 2001.

NUNAN, D. *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall International, 1998

NUNES, M. B. *Redescobrimo o papel do professor de leitura em língua estrangeira*. In: CELANI, M. A. A. (org.) *Ensino de Segunda Língua: Redescobrimo as Origens*. EDUC, 2000, p. 107-132

NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann, 1996.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PACHECO, R. L. *A competência em leitura em L1 e a consciência linguística em L2 como facilitadoras da compreensão leitora em L2*. 2007. 179f. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Letras- Mestrado)- Universidade de Santa Cruz do Sul, 2007.

PALFINI, J. Teenagers do Their Talking Online. *PCWorld*, June 21, 2001. Disponível em: <http://www.pcworld.com/article/53444/teenagers_do_their_talking_online.html>. Acesso em: 20 março 2008.

PAULINO, G.; WALTY, I.; FONSECA, M. N.; CURY, M. Z. *Tipos de textos: modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PEREZ, I. *English as a Foreign/Second Language in Secondary Education*. Charles Perrault: Sleeping Beauty in the Wood. Disponível em: <http://www.isabelperez.com/hotpot/mat_%20activities/perrault_def.htm>. Acesso em: 25 fevereiro 2008.

PRASSE, J. *O desejo das línguas estrangeiras*. *Revista Internacional*, Ano 1, n. 1. R.J., Paris, Nova York, Buenos Aires: Companhia de Freud, 1997.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Consciência Sintática, Consciência Fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.10, n.2, Porto Alegre, 1997.

SCLIAR-CABRAL, L. *Processamento bottom-up na leitura*. *Revista Veredas On Line*, n.23. Juiz de Fora: Linguística/UFJF, 2008

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, L. *Capacidades metafonológicas e testes de avaliação: implicações sobre o ensino do português*. *Perspectiva*, v.20, n.01, Florianópolis, 2002.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMITH, F. *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press. 1978

SOARES, M. *As condições sociais da leitura; uma reflexão em contraponto*. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VESTIBULAR1. *Simulado Inglês IV*, 2000. Disponível em:
<http://www.vestibular1.com.br/revisao/simulado_ingles_VI.doc>. Acesso em:
24 março 2008.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP, 1983.

ANEXO A – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

Modelo do questionário a ser aplicado aos alunos de Inglês V da Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC:

Data:

Nome do aluno:

Inglês V

Curso:

Sexo:

Questões objetivas e subjetivas:

Legenda: S → Sim, P → Parcialmente, N → Não.

1- Durante o período escolar equivalente ao ensino fundamental/ médio, você estudou inglês:

2- Atualmente você estuda inglês:

3- Você faz o curso de inglês porque

4- Quantos anos você tem...

5-Você classifica a sua habilidade de fala em língua inglesa, atualmente, como:

6- Na sua atividade profissional você tem contato com a língua inglesa.

() sim () não .

7- Descreva as possibilidades existentes ou a sua ausência.

8- Além de seguir as aulas do Curso de Letras, você busca aprimorar seu conhecimento lingüístico de inglês? Marque as atividades a que se dedica para melhorar a proficiência:

() lê jornais e revistas.

() lê textos adaptados.

() lê livros didáticos já utilizados para revisar conteúdos considerados difíceis.

() assiste a filmes sem legenda em português.

() transcreve letras de música.

() utiliza a Internet para fazer amigos falantes de inglês.

() faz viagens de intercâmbio ou mesmo de turismo para familiarizar-se com o ritmo da conversação de falantes nativos.

() exercita a audição ouvindo fitas/CDs em inglês.

() Outros: _____

9- Quanto à sua evolução nos estudos de inglês:

() você se desmotiva facilmente, perdendo o interesse assim que se sai mal numa prova.

() você já se sente desmotivado em relação à língua inglesa, pois não aprecia essa língua.

() você é determinado e, mesmo considerando difícil o aprendizado de inglês, propôs-se a aprender essa língua.

() você se sente especialmente estimulado a aprender inglês, pois gosta muito dessa língua.

() você depende muito de fatores externos, como o da aprovação nas provas, para prosseguir interessado no estudo.

() você não precisa de maiores desafios, pois sistematicamente é bem sucedido naquilo que se propõe a fazer.

10- Responda:

Você gosta de ler?

Você conhece estratégias de leitura? Quais?

Você usa estratégias de leitura?

ANEXO B – SEGUNDO QUESTIONÁRIO

Modelo do questionário a ser aplicado aos alunos de Inglês V da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

1- Ao ler um texto em inglês, você faz previsões sobre o que poderá ser tratado a seguir, no texto?

() sempre () frequentemente () raramente () nunca

2- No momento em que você lê um texto em inglês, busca mobilizar seu conhecimento prévio, integrando-o às informações textuais para tentar compreender melhor?

() sempre () frequentemente () raramente () nunca

3-No ato da leitura de um texto em inglês, questiona o que o autor escreve?

() sempre () frequentemente () raramente () nunca

4- Quando está lendo, consegue relacionar as idéias já lidas com aquelas emergentes da leitura em processamento?

() sempre () frequentemente () raramente () nunca

5- Marque as opções que costuma utilizar, enquanto faz a leitura:

a. Quando tem dúvidas em sua leitura em inglês :

() retoma novamente a parte onde encontrou dificuldade.

() pára de ler.

() faz uso do dicionário.

() continua a leitura, buscando entender o todo textual.

() relê o texto, após a primeira leitura, para ver se a dúvida deixou de existir.

() outros: _____

b. O que costuma facilitar a sua leitura de textos em inglês é (marque a(s) alternativa(s) correta(s)) :

1. () pronunciar palavra por palavra, bem espaçadamente.

2. () falar mentalmente as palavras.

3. () buscar compreender palavra por palavra.

4. () analisar estruturas gramaticais.
5. () pesquisar palavras no dicionário.
6. () observar a organização do texto.
7. () entender o significado geral do texto.
8. () correlacionar o texto ao seu conhecimento prévio sobre o assunto.
9. () outros:_____

c. Na sua opinião, o que caracteriza um bom leitor é sua capacidade de (marque a(s) alternativa(s) correta(s)):

1. () compreender o significado geral do texto.
2. () entender palavra por palavra do texto.
3. () fazer uso do dicionário para sanar as dificuldades de compreensão.
4. () saber fazer um resumo oral ou escrito do texto lido.
5. () repetir passagens do texto lido.
6. () explicar sobre o que o texto trata.
7. () outros:_____

ANEXO C – TEXTO 1***Sleeping Beauty in the Wood***

Charles Perrault

There once was a King and Queen who tried everything but could not have a child. Finally the Queen became [pregnant](#) and gave birth to a girl. For the [baptism](#), the King invited all the [fairies](#) in the land; there were seven in all. He had magnificent place settings made for them for the banquet. At the baptism, an eighth fairy arrived. No one had [bothered](#) to invite her because they hadn't seen her in over fifty years and everyone had assumed she was either dead or [enchanted](#). This old fairy was welcomed, but they could not give her a special place setting since the King had only made enough for the seven fairies he knew of. One of the young fairies knew that the old fairy was offended, so she hid behind a [tapestry](#) so that she could give her [gift](#) last and try to [undo whatever damage](#) the old fairy had done. Each of the other fairies gave the Princess wonderful gifts of beauty and grace and abilities. Once it was her turn, the old fairy proclaimed that the Princess would [prick](#) her hand on a [spindle](#) and die. The younger fairy could not completely undo the [curse](#), but she could [lessen](#) it so that the Princess would only fall asleep for one hundred years instead of dying. The King still wanted to [prevent](#) the curse from coming true, so he [forbid](#) anyone from [spinning](#) with a spindle, or even [owning](#) one. About fifteen or sixteen years later, the Princess was alone in the castle, so she went exploring and discovered an old woman, who had not heard of the King's order, spinning. The Princess took the spindle to try to spin, and she [pierced](#) her hand and fell into a deep sleep. The King, Queen, and good fairy came back to the castle. The fairy placed a [spell](#) on everyone and everything in the castle so that they would be there when the Princess needed them. The King and Queen [left](#) the castle, and a [huge thorn hedge](#) grew up around it.

After about one hundred years, a Prince came to the land and asked what was behind that hedge. When he learned that it was an enchanted Princess who was waiting for the kiss of a Prince, he [set out](#) to wake her and marry her. When he [reached](#) the hedge, the thorns parted and let him pass, but they closed behind him. As the Prince made his way through the castle, he saw all the sleeping people. He finally reached the Princess, and she awoke as he [knelt](#) by her bed. They talked for a long time, ate a grand [meal](#), and then they were married. The next morning the Prince left to return to his home. He [made up](#) a story about [getting lost](#) in the woods because he was afraid that if his mother learned the truth she might eat the girl and any future children because she was really an [ogress](#). The Prince visited the Princess by going out on [hunting trips](#) and "getting lost." This [went on](#) for two years, during which time the Princess gave birth to two children, a girl named [Dawn](#) and a boy named Day. After the King died, the Prince brought his family to his castle. Then he had to leave to go to a war. He left his mother as the [Regent](#) in his absence.

One day, the Queen-Mother decided to eat Dawn. She ordered a servant to kill the young girl and cook her up. The servant couldn't do this, so instead he hid

the child and served the Queen an animal from the [stables](#). He did this again when the ogress wanted to eat Day and their mother. The Queen-Mother discovered the servant's [trickery](#) and prepared a [pit](#) of snakes into which to [cast](#) the servant and the children and their mother. The new King arrived home just in time, and instead the Ogress [threw](#) herself into the pit.

Fonte: Perez, (2008).

1- Responda as questões:

Sobre o que trata o texto? Relate em poucas palavras.

Foi fácil para você entender o texto?

2- Para entender o texto, você:

- a) usou seu conhecimento prévio?
- b) prestou atenção em palavras- chave ou transparentes?
- c) leu rapidamente o texto ou repetiu várias vezes a leitura?
- d) usou o dicionário para encontrar palavras que não conhecia?
- e) deduziu as palavras estranhas, não precisando desta forma de dicionário?
- f) autoquestionou-se várias vezes sobre o assunto do texto enquanto lia?
- g) usou outras maneiras de facilitar a leitura do texto. Quais?

3- Observações.

ANEXO D – TEXTO 2**A Telephone Call**

Dorothy Parker

PLEASE, God, let him telephone me now. Dear God, let him call me now. I won't ask anything else of You, truly I won't. It isn't very much to ask. It would be so little to You, God, such a little, little thing. Only let him telephone now. Please, God. Please, please, please.

If I didn't think about it, maybe the telephone might ring. Sometimes it does that. If I could think of something else. If I could think of something else. Knobby if I counted five hundred by fives, it might ring by that time. I'll count slowly. I won't cheat. And if it rings when I get to three hundred, I won't stop; I won't answer it until I get to five hundred. Five, ten, fifteen, twenty, twenty-five, thirty, thirty-five, forty, forty-five, fifty.... Oh, please ring. Please.

This is the last time I'll look at the clock. I will not look at it again. It's ten minutes past seven. He said he would telephone at five o'clock. "I'll call you at five, darling." I think that's where he said "darling." I'm almost sure he said it there. I know he called me "darling" twice, and the other time was when he said good-by. "Good-by, darling." He was busy, and he can't say much in the office, but he called me "darling" twice. He couldn't have minded my calling him up. I know you shouldn't keep telephoning them--I know they don't like that. When you do that they know you are thinking about them and wanting them, and that makes them hate you. But I hadn't talked to him in three days--not in three days. And all I did was ask him how he was; it was just the way anybody might have called him up. He couldn't have minded that. He couldn't have thought I was bothering him. "No, of course you're not," he said. And he said he'd telephone me. He didn't have to say that. I didn't ask him to, truly I didn't. I'm sure I didn't. I don't think he would say he'd telephone me, and then just never do it. Please don't let him do that, God. Please don't.

"I'll call you at five, darling." "Good-by, darling.,' He was busy, and he was in a hurry, and there were people around him, but he called me "darling" twice. That's mine, that's mine. I have that, even if I never see him again. Oh, but that's so little. That isn't enough. Nothing's enough, if I never see him again. Please let me see him again, God. Please, I want him so much. I want him so much. I'll be good, God. I will try to be better, I will, If you will let me see him again. If You will let him telephone me. Oh, let him telephone me now.

Ah, don't let my prayer seem too little to You, God. You sit up there, so white and old, with all the angels about You and the stars slipping by. And I come to You with a prayer about a telephone call. Ah, don't laugh, God. You see, You don't know how it feels. You're so safe, there on Your throne, with the blue swirling under You. Nothing can touch You; no one can twist Your heart in his hands. This

is suffering, God, this is bad, bad suffering. Won't You help me? For Your Son's sake, help me. You said You would do whatever was asked of You in His name. Oh, God, in the name of Thine only beloved Son, Jesus Christ, our Lord, let him telephone me now.

I must stop this. I mustn't be this way. Look. Suppose a young man says he'll call a girl up, and then something happens, and he doesn't. That isn't so terrible, is it? Why, it's gong on all over the world, right this minute. Oh, what do I care what's going on all over the world? Why can't that telephone ring? Why can't it, why can't it? Couldn't you ring? Ah, please, couldn't you? You damned, ugly, shiny thing. It would hurt you to ring, wouldn't it? Oh, that would hurt you. Damn you, I'll pull your filthy roots out of the wall, I'll smash your smug black face in little bits. Damn you to hell.

No, no, no. I must stop. I must think about something else. This is what I'll do. I'll put the clock in the other room. Then I can't look at it. If I do have to look at it, then I'll have to walk into the bedroom, and that will be something to do. Maybe, before I look at it again, he will call me. I'll be so sweet to him, if he calls me. If he says he can't see me tonight, I'll say, "Why, that's all right, dear. Why, of course it's all right." I'll be the way I was when I first met him. Then maybe he'll like me again. I was always sweet, at first. Oh, it's so easy to be sweet to people before you love them.

I think he must still like me a little. He couldn't have called me "darling" twice today, if he didn't still like me a little. It isn't all gone, if he still likes me a little; even if it's only a little, little bit. You see, God, if You would just let him telephone me, I wouldn't have to ask You anything more. I would be sweet to him, I would be gay, I would be just the way I used to be, and then he would love me again. And then I would never have to ask You for anything more. Don't You see, God? So won't You please let him telephone me? Won't You please, please, please?

Are You punishing me, God, because I've been bad? Are You angry with me because I did that? Oh, but, God, there are so many bad people --You could not be hard only to me. And it wasn't very bad; it couldn't have been bad. We didn't hurt anybody, God. Things are only bad when they hurt people. We didn't hurt one single soul; You know that. You know it wasn't bad, don't You, God? So won't You let him telephone me now?

If he doesn't telephone me, I'll know God is angry with me. I'll count five hundred by fives, and if he hasn't called me then, I will know God isn't going to help me, ever again. That will be the sign. Five, ten, fifteen, twenty, twenty-five, thirty, thirty-five, forty, forty-five, fifty, fifty-five. . . It was bad. I knew it was bad. All right, God, send me to hell. You think You're frightening me with Your hell, don't You? You think. Your hell is worse than mine.

I mustn't. I mustn't do this. Suppose he's a little late calling me up --that's nothing to get hysterical about. Maybe he isn't going to call--maybe he's coming

straight up here without telephoning. He'll be cross if he sees I have been crying. They don't like you to cry. He doesn't cry. I wish to God I could make him cry. I wish I could make him cry and tread the floor and feel his heart heavy and big and festering in him. I wish I could hurt him like hell.

He doesn't wish that about me. I don't think he even knows how he makes me feel. I wish he could know, without my telling him. They don't like you to tell them they've made you cry. They don't like you to tell them you're unhappy because of them. If you do, they think you're possessive and exacting. And then they hate you. They hate you whenever you say anything you really think. You always have to keep playing little games. Oh, I thought we didn't have to; I thought this was so big I could say whatever I meant. I guess you can't, ever. I guess there isn't ever anything big enough for that. Oh, if he would just telephone, I wouldn't tell him I had been sad about him. They hate sad people. I would be so sweet and so gay, he couldn't help but like me. If he would only telephone. If he would only telephone.

Maybe that's what he is doing. Maybe he is coming on here without calling me up. Maybe he's on his way now. Something might have happened to him. No, nothing could ever happen to him. I can't picture anything happening to him. I never picture him run over. I never see him lying still and long and dead. I wish he were dead. That's a terrible wish. That's a lovely wish. If he were dead, he would be mine. If he were dead, I would never think of now and the last few weeks. I would remember only the lovely times. It would be all beautiful. I wish he were dead. I wish he were dead, dead, dead.

This is silly. It's silly to go wishing people were dead just because they don't call you up the very minute they said they would. Maybe the clock's fast; I don't know whether it's right. Maybe he's hardly late at all. Anything could have made him a little late. Maybe he had to stay at his office. Maybe he went home, to call me up from there, and somebody came in. He doesn't like to telephone me in front of people. Maybe he's worried, just a little, little bit, about keeping me waiting. He might even hope that I would call him up. I could do that. I could telephone him.

I mustn't. I mustn't, I mustn't. Oh, God, please don't let me telephone him. Please keep me from doing that. I know, God, just as well as You do, that if he were worried about me, he'd telephone no matter where he was or how many people there were around him. Please make me know that, God. I don't ask YOU to make it easy for me--You can't do that, for all that You could make a world. Only let me know it, God. Don't let me go on hoping. Don't let me say comforting things to myself. Please don't let me hope, dear God. Please don't.

I won't telephone him. I'll never telephone him again as long as I live. He'll rot in hell, before I'll call him up. You don't have to give me strength, God; I have it myself. If he wanted me, he could get me. He knows where I am. He knows I'm waiting here. He's so sure of me, so sure. I wonder why they hate you, as soon as they are sure of you. I should think it would be so sweet to be sure.

It would be so easy to telephone him. Then I'd know. Maybe it wouldn't be a foolish thing to do. Maybe he wouldn't mind. Maybe he'd like it. Maybe he has been trying to get me. Sometimes people try and try to get you on the telephone, and they say the number doesn't answer. I'm not just saying that to help myself; that really happens. You know that really happens, God. Oh, God, keep me away from that telephone. Kcep me away. Let me still have just a little bit of pride. I think I'm going to need it, God. I think it will be all I'll have.

Oh, what does pride matter, when I can't stand it if I don't talk to him? Pride like that is such a silly, shabby little thing. The real pride, the big pride, is in having no pride. I'm not saying that just because I want to call him. I am not. That's true, I know that's true. I will be big. I will be beyond little prides.

Please, God, keep me from, telephoning him. Please, God. don't see what pride has to do with it. This is such a little thing, for me to be bringing in pride, for me to be making such a fuss about. I may have misunderstood him. Maybe he said for me to call him up, at five. "Call me at five, darling." He could have said that, perfectly well. It's so possible that I didn't hear him right. "Call me at five, darling." I'm almost sure that's what he said. God, don't let me talk this way to myself. Make me know, please make me know.

I'll think about something else. I'll just sit quietly. If I could sit still. If I could sit still. Maybe I could read. Oh, all the books are about people who love each other, truly and sweetly. What do they want to write about that for? Don't they know it isn't tree? Don't they know it's a lie, it's a God damned lie? What do they have to tell about that for, when they know how it hurts? Damn them, damn them, damn them.

I won't. I'll be quiet. This is nothing to get excited about. Look. Suppose he were someone I didn't know very well. Suppose he were another girl. Then I d just telephone and say, "Well, for goodness' sake, what happened to you?" That's what I'd do, and I'd never even think about it. Why can't I be casual and natural, just because I love him? I can be. Honestly, I can be. I'll call him up, and be so easy and pleasant. You see if I won't, God. Oh, don't let me call him. Don't, don't, don't.

God, aren't You really going to let him call me? Are You sure, God? Couldn't You please relent? Couldn't You? I don't even ask You to let him telephone me this minute, God; only let him do it in a little while. I'll count five hundred by fives. I'll do it so slowly and so fairly. If he hasn't telephoned then, I'll call him. I will. Oh, please, dear God, dear kind God, my blessed Father in Heaven, let him call before then. Please, God. Please.

Five, ten, fifteen, twenty, twentyfive, thirty, thirty-five....

Fonte: American Literature, (2008).

1- Marque a (s) alternativa (s) que você usou para compreender o texto:

- a) () extraiu apenas as informações específicas do texto. Não leu o texto como um todo.
- b) () usou de inferência, técnica que permite a partir das informações do texto se chegar a conclusões lógicas.
- c) () identificou os cognatos, deduzindo desta forma o significado das palavras.
- d) () identificou os conetivos ou marcadores lógicos ou textuais
- e) () associou palavras
- f) () organizou informações do texto: idéia principal, detalhes e conclusão.

2- Sobre o que trata o texto lido?

3- Como você se sentiu perante o texto lido? Gostou? Comente.

ANEXO E – TEXTO 3

Is Global Warming Harmful to Health?

Paul R. Epstein

Computer models indicate that many diseases will surge as the earth's atmosphere heats up. Signs of the predicted troubles have begun to appear.

Today few scientists doubt the atmosphere is warming. Most also agree that the rate of heating is accelerating and that the consequences of this temperature change could become increasingly disruptive. Even high school students can reel off some projected outcomes: the oceans will warm, and glaciers will melt, causing sea levels to rise and salt water to inundate settlements along many low-lying coasts. Meanwhile the regions suitable for farming will shift.

Yet less familiar effects could be equally detrimental. Notably, computer models predict that the greenhouse effect, and other climate alterations it induces, will expand the incidence and distribution of many serious medical disorders. In some places, the number of deaths related to heat waves is projected to double by 2020. Prolonged heat can, moreover, enhance production of smog and the dispersal of allergens. Both effects have been linked to respiratory symptoms.

Diseases relayed by mosquitoes- such as malaria, dengue fever, yellow fever and several kinds of encephalitis- are among those eliciting the greatest concern as the world warms. Some models project that by the end of the 21st century, ongoing warming will have enlarged the zone of potential malaria transmission from an area containing 45 percent of the world's population to an area containing about 60 percent. That news is bad indeed, considering that no vaccine is available and that the causative parasites are becoming resistant to standard drugs. Further, global warming will probably elevate the incidence of waterborne diseases, including cholera (a cause of severe diarrhea).

The consequences of global warming may not all be bad. Very high temperatures in hot regions may reduce snail populations, which have a role in transmitting schistosomiasis, a parasitic disease. High winds may at times disperse pollution. Hotter winters in normally chilly areas may reduce cold-related heart attacks and respiratory ailments. Yet overall, the undesirable effects of more variable weather are likely to include new stresses and nasty surprises that will overshadow any benefits.

Fonte: Adaptado de Epstein, (2000).

Vocabulário:

Disruptive= disturbing; to disrupt= to cause disorganization

Reel off= dizer de cor e salteado

Outcomes=final results

Enhance= increase

Snai= caracol

Likely= probable

Nasty= very bad

Questões com V (verdadeiro) ou F (falso).

Q- According to the first two paragraphs of the text, it is correct to say:

- () Most scientists are not sure that climate warming is a fact.
- () The consequences of global warming are highly unpredictable nowadays.
- () Salt water of the oceans may flood some coastal areas if glaciers melt.
- () Computers have been used to help predict the results of climatic change.
- () The greenhouse effect may be harmful to human health.
- () By 2020 the number of deaths is expected to decrease.

Q- According to the last two paragraphs of the text, it is correct to say:

- () Both dengue fever and yellow are transmitted by mosquitoes.
- () It is necessary to vaccinate the population against malaria.
- () Global warming may have some positive consequences.
- () Global warming may lead to the reduction of schistosomiasis.
- () No surprising consequences of global warming are expected in the future.
- () There are more benefits than harms associated with global warming.

Q- What information is in the text?

- () Some of the causes of global warming.
- () Some negative consequences of global warming.

() The percentage of people who will have contracted malaria by the end of this century.

() The number of people who will have died due to heat waves by 2020.

() Some positive consequences of climate warming.

() Some of the projections made by computer models.

Q- Which consequences of global warming are mentioned in the text?

() Warming of the oceans and melting of glaciers.

() Starvation

() Lack of nighttime cooling

() Overcrowding and tuberculosis.

() Food supply reduction and malnutrition.

() Reduction of heart attacks associated with cold weather.

() Occasional dispersion of pollution.

Q- De acordo com a sentence “ *Some models project that by the end of the 21st century, ongoing warming will have enlarged the zone of potential malaria transmission from an area containing 45 percent of the world’s population to an area containing about 60 percent*” é correto afirmar que:

() As projeções realizadas por computadores ainda não conseguem fornecer informações relativas a um período superior a 80 anos.

() As previsões indicam uma futura diminuição da zona potencial de transmissão de malária.

() A população mundial aumentará 15% até o final deste século.

() A zona potencial de transmissão de malária tende a atingir até o final deste século uma área contendo 60% da população mundial

Teenagers do Their Talking Online

Jeff Palfini

Today's teens communicate more using the Internet than they do face-to-face, causing some parents to worry.

Their parents' generation fought to use the family phone. Today's teens fight over the keyboard.

A new study by the Pew Internet & American Life Project says teenagers have adopted the internet- and instant messaging- so completely that it has even replaced face- to- face communication as the primary mode of interacting for some teens.

The study concluded that of the approximately 13 million American teenagers who use the Net, 74 percent use instant messaging. Surprisingly, one-fifth of the teens using IM say it is their primary means of communicating with friends. The study extrapolated the results from a survey of 754 youngsters between the ages of 12 and 17 and their parents.

Fonte: Adaptado de Palfini, (2001).

Vocabulário

primary= principal, mais importante

Q- The text above is about:

- () the results of a study conducted by Pew & American Life Project.
- () face- to- face communication.
- () the findings of research about American teenagers use of the Internet.
- () the results of a study about communication problems between teenagers and their parents.
- () the conclusions of a survey conducted among teenagers and their parents.

Q- What information is in the text?

- () Data related to a study conducted by Pew Internet & American Life Project.
- () The number of teenagers who use face-to-face communication as their primary mode of interacting.
- () The names of the people responsible for the survey.

() The percentage of American teenage adopters of the Net Who use instant messaging.

() The percentage of American teenagers who use the family phone.

() The estimated number of American teenagers who use the Net.

Q- According to the text, it is correct to say:

() Teenagers' communication preferences nowadays are similar to those of their parents.

() The estimated number of American teens who use the Internet is 13 million.

() More than half of the youngsters who have adopted the Internet use IM.

() American teenagers do not use IM to communicate with their friends.

() Thirteen million American teenagers were surveyed by the Project.

() Teenagers' parents generation used the telephone as a form of communication.

Q- According to the text, it is correct to say:

() Some teenagers communicate with their friends more often over the Internet than they do face-to-face.

() The total number of teenagers in America is 13 million.

() The youngsters reached by the survey were above eighteen years of age.

() The study has extrapolated the results for American teenagers to determine the communication habits of teenagers in many different countries.

() Teenagers in several countries have been surveyed by the Pew Internet & American Life Project.

() For more than one million American teenagers, instant messaging is the most important means of communicating with friends.

() The survey investigated more than seven hundred and fifty-four individuals.

Q- In the title "Teenagers do their talking online", their refers to teenagers. Considering the text, in which of the alternatives are the references correct?

() "Today's teens communicate more using the Internet than they do face-to-face." – do refers to communicate.

() “Their parents’ generation fought to use the family phone.” their refers to today’s teens.

() “... so completely that it has even replaced face-to-face communication...” it refers to American Life Project.

() “... one –fifth of the teens using IM say it is their primary means of communicating...” it refers to IM.

() “...from a survey of 754 youngsters between the ages of 12 and 17 and their parents.” their refers to results.

Marque as alternativas as quais você fez uso para resolver as atividades de V ou F:

() tentou adivinhar as palavras que não conhecia dos textos.

() usou seu conhecimento prévio para compreender melhor o assunto sobre o qual os textos falavam.

() apoiou-se nas palavras transparentes do texto.

() fez uso do dicionário.

e) fez uso de outra (s) estratégia (s) de leitura? Qual(is)? _____

ANEXO F – TEXTO 4***Is this Party to Whom I Am Speaking?***

Malcolm Beith

Want to flesh out your resume? A job at Rotterdam- based telemarketer Telesales may be just the thing. “Always Wanted to Work in the Nude?” it recently advertised, trying to lure hard-to-find staff. “In an Office job like a call Center,” the Dutch company explains, “it doesn’t” matter what you’re wearing because customers don’t see you.” This select team will operate under the name Au Nature Telesales. Not to worry. Applicants don’t have to interview naked. “We are not a sex-line Center. And we have no erotic demands at all,” insists co-owner Robert van Slighter. “We [just] want everybody in our Office to feel pleasant and free.”

Fonte: Beith, (2001); adaptado de Vestibular1, (2000).

- 1) De acordo com o texto,
 - a) O traje para a *Au Nature Telesales* é totalmente irrelevante.
 - b) É preferível o uso de traje informal para se trabalhar na *Au Nature Telesales*.
 - c) O traje executivo é o mais adequado para se trabalhar na *Au Nature Telesales*.
 - d) A *Au Nature Telesales* requer que seus funcionários trabalhem despidos.
 - e) A *Au Nature Telesales* preocupa-se muito com a estética de seus funcionários perante os clientes.
- 2) Segundo o texto:
 - a) Os recrutadores da *Telesales* têm que fazer entrevistas despidos.
 - b) Os candidatos a uma vaga na *Telesales* têm que ser entrevistados despidos.
 - c) A *Au Nature Telesales* é uma empresa de telemarketing de produtos eróticos.
 - d) A *Au Nature Telesales* não apresenta restrições ao erotismo.
 - e) A *Telesales* preocupa-se com o bem-estar de seus funcionários.

ANEXO G – TEXTO 5***Talk Is Cheap***

Anita Hamilton e Amanda Bower

Cell phones are supposed to make our lives easier. So why do wireless companies keep packing them with pricey- like color screens, Web browsers, games and e-mail- that most people don't need? Now several companies are developing stripped-down, single-use, targeted for casual users Who Just want to take a cell phone on vacation or stash one with their emergency flashlight. One of the first to market will be the Hop- On Wireless priced at \$ 30 for 30 min. Of talk time. To keep costs down, the device (about the size of a deck of cards) contains only a quarter of the components found in a typical cell phone. It doesn't take incoming calls, and there's no keypad or display. Instead, users plug in a earpiece (included) and speak the number aloud; voice-recognition technology converts the sounds into digits and places the call. To activate the phone, users simply push the green call button. Color-coded lights indicate when the 30 min of prepaid talk time is running low (yellow) or out (red). The lithium-ion batteries will last for up to two years, so your minutes will probably run out before your batteries do.

Fonte: Hamilton e [Bower](#), (2002); adaptado de Vestibular1, (2000).

Segundo o texto, o Hop- On Wireless

- a) É composto de mais componentes que o telefone celular convencional.
- b) Possui, além das teclas de discagem, tecnologia de reconhecimento de voz.
- c) Oferece jogos, acesso à Internet e correio eletrônico.
- d) Indica no visor quando a bateria precisa ser carregada.
- e) Não é capaz de receber chamadas provenientes de outros aparelhos.

As baterias de dispositivos como o Hop-On Wireless, segundo o texto,

- a) Podem durar um período de até dois anos.
- b) Podem durar um período superior a dois anos.
- c) Têm durabilidade proporcional ao tempo de conversação
- d) Devem ser recarregadas quando se acende uma luz amarela no visor.
- e) Devem ser trocadas quando se acende uma luz vermelha no visor.

Assinale a alternativa que apresenta o equivalente, em significado, do trecho "like color screens, Web browsers, games and e-mail".

- a) Instead of color screens, web browsers, games and e-mail.
- b) In spite of color screens, Web browsers, games and e-mail.
- c) Such as color screens, Web browsers, games and e-mail.
- d) Rather than color screens, Web browsers, games and e-mail.
- e) Without color screens, Web browsers, games and e-mail.

ANEXO H – TERCEIRO QUESTIONÁRIO

Nome:

Data:

Turma:

Estou cursando:

Circule as alternativas que você usa e comente-as sempre que possível:

- Antes da leitura:
 1. Analisa rapidamente o texto inteiro.
 2. Observa a estrutura do texto- cabeçalhos, títulos, subtítulos. Outro: _____
 3. Apor breve análise do texto, você levanta hipóteses a respeito do assunto lido.
 4. Pensa sobre a finalidade ou a necessidade de fazer a leitura.
 5. Fica entusiasmado/a e quer começar a ler logo.
 6. Lê por obrigação.
 7. Outro.

- Durante a leitura:
 1. marca (sublinha, circula) idéias ou palavras importantes para sua compreensão/ principais.
 2. Faz anotações que considera relevantes.
 3. Relaciona o conteúdo do texto com seu conhecimento ou crenças sobre o assunto.
 4. Quando não entende uma palavra ou parágrafo consulta uma fonte externa como o dicionário, por exemplo. Se sim cite qual.
 5. No momento em que não compreende um vocábulo, frase ou parágrafo continua lendo, não recorrendo a um auxílio externo.
 6. Quando não compreende a leitura de frases, palavras retorna a ler partes do texto.
 7. Forma imagens mentais de fatos mencionados no texto.
 8. Para e analisa se compreende bem ou não o que está sendo mencionado no texto.
 9. Sente gosto pelo que está fazendo, ou seja, pela leitura e idioma que lê.
 10. Analisa palavra por palavra do que está lendo.

- Após a leitura
 1. Relê o texto.
 2. Volta ao texto e lê apenas os pontos que considera mais importantes.
 3. Tenta lembrar aspectos significativos do texto sem voltar a ele.

4. Procura fazer um resumo do que leu.
5. Avalia o quanto entendeu do texto.
6. Avalia a importância do texto, se você gostou ou não da leitura.
7. Verifica se as hipóteses em relação ao contexto do texto foram confirmadas.

Responda sobre você:

1. Por que escolheu esta disciplina?
2. Por que escolheu seu curso de graduação?
3. Sente prazer em ler ou lê por obrigação, no caso em língua inglesa?