

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

Annallena de Souza Guedes

**O PROCESSAMENTO COGNITIVO DA COMPREENSÃO NA LEITURA
INSTRUMENTAL EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE**

**Maceió
2012**

ANNALLENNA DE SOUZA GUEDES

**O PROCESSAMENTO COGNITIVO DA COMPREENSÃO NA LEITURA
INSTRUMENTAL EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez
Matoso Silveira

**Maceió
2012**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

G924p

Guedes, Annallena de Souza.

O processamento cognitivo da compreensão na leitura instrumental em inglês no ensino médio profissionalizante / Annallena de Souza Guedes. – 2012.

178 f.

Orientador: Maria Inez Matoso Silveira.

Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística : Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 140-148.

Apêndices: f. 149-178.

1. Língua inglesa – Leitura. 2. Língua inglesa – Abordagem instrumental. 3. Compreensão de textos – Processos cognitivos. I. Título.

CDU: 802.0:372.41



TERMO DE APROVAÇÃO

ANNALLENA DE SOUZA GUEDES

Título do trabalho: "O PROCESSAMENTO COGNITIVO DA COMPREENSÃO NA LEITURA INSTRUMENTAL EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Maria Inez Matoso Silveira

Prof. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

Orlando Vian Júnior

Prof. Dr. Orlando Vian Júnior (UFRN)

Sérgio Ifa

Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/UFAL)

Maceió, 03 de agosto de 2012.

*Aos meus pais e à minha filha Isa
Bella, pela compreensão, paciência e
amor.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder-me o dom da vida, do discernimento e da sabedoria. Por estar sempre na vigília, orientando-me, conduzindo-me, protegendo-me. Rendo graças e louvores a ti a todo momento!

Aos meus pais Aleide e Ionildo, pelo incessante cuidado e apoio, por se dedicarem à minha filha para que eu pudesse prosseguir meus estudos e, principalmente, por acreditarem no meu esforço e nos meus sonhos e por me ensinarem a ser quem eu sou, todo o meu amor e profunda gratidão.

À minha amada filha Isa Bella por compreender minha ausência em tantos momentos e por ser o motivo maior pelo qual busco dar o melhor de mim em tudo o que faço. Espero lhe servir de exemplo ao demonstrar que as nossas conquistas resultam de muito esforço e sacrifício. Você é a minha vida!

À minha orientadora, Professora Dra. Maria Inez Matoso Silveira, pelo exemplo de profissionalismo, zelo e dedicação, pelos conselhos sábios e pelas palavras de incentivo.

Ao Professor. Dr. Sérgio Ifa e ao Professor. Dr. Aldir de Paula pelas valiosas contribuições sugeridas na Banca de Qualificação.

Às minhas tias Yolanda e Yone Guedes por auxiliarem na minha formação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, bem como a todos os meus familiares, especialmente às minhas tias Mene, Lêda, Sônia e Lilian por serem também minhas mães do coração. Obrigada pelo carinho constante!

A todos os meus ex-professores do Colégio Guedes Educandário através do qual aprendi os primeiros passos para a compreensão do valor da educação, a minha gratidão.

A todos os meus colegas e alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia *campus* Porto Seguro e *campus* Ilhéus, em especial a Michele Andrade, Marcus Andrade e José Luís Vacaflares por permitirem-me com tanta disponibilidade a realização da pesquisa em suas turmas; às colegas e amadas amigas Ianna Cerqueira, Mariluce Silva, Karina Pitta, Girlene Écio e ao colega e amigo Urbano Cavalcante por acompanharem de perto as minhas lutas e auxiliarem-me em tantos momentos.

Aos meus informantes, estudantes dos Cursos Técnicos em Informática e em Alimentos do Instituto Federal da Bahia, *campus* Porto Seguro, pela compreensão e desprendimento para colaborar com a pesquisa.

A todos os meus colegas do Minter, em especial, à minha grande amiga Catiane Rocha, companheira de inusitadas situações, de vitórias, de risos, de alegrias e à amiga Neide Maria, que apesar de ter nos “abandonado” deixou uma marca de gentileza e amizade na minha vida.

A todos os professores do Minter, especialmente às professoras Januacele da Costa, Lúcia de Fátima e Núbia Baker pelo incentivo e pelas contribuições para a concretização deste trabalho.

Às professoras da Universidade Estadual de Santa Cruz, Patrícia Argôlo, Élide Ferreira e à professora da Universidade de Brasília, Joara Bergsleithner, por incentivarem-me à pesquisa e à continuação da minha formação.

À minha Tia Mene e meu primo Pablo pela ajuda e pelas tantas acolhidas em sua casa durante as viagens rumo à Aracaju e Maceió.

À minha prima Cristina Vieira e sua família pela acolhida e pelo carinho durante o período de aulas em Aracaju.

Aos meus amigos alagoanos Selma Bezerra, Mércia Rodrigues, Katiane Silva, Alan Silvério e Alexandre Lima, pela acolhida em Maceió e pela amizade, carinho e atenção.

A todas as dificuldades encontradas durante esse percorrer que só me serviram de incentivo para continuar sempre em frente.

Readers engage their purposes, knowledge and affects and employ their varying strategies on the reading task, entering into a dialogue not only with the writer but with their own knowledge and their own experience.

Christopher N. Candlin. **Prefácio.** In: Alderson; Urquhart, 1984.

RESUMO

O presente estudo se voltou para a compreensão de textos em inglês sob a ótica da Abordagem Instrumental, de modo a verificar os processamentos estratégicos de compreensão de textos em língua inglesa dos estudantes do ensino médio profissionalizante. Este tema tem uma relevância significativa para o ensino-aprendizagem de línguas, bem como para os processamentos envolvidos na compreensão de textos. A pesquisa aconteceu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *campus* Porto Seguro no primeiro semestre (pesquisa piloto) e segundo semestre de 2011. Os informantes do estudo piloto foram estudantes do Curso Técnico Integrado em Alimentos e os informantes da pesquisa foram estudantes do 4º semestre do Curso Técnico Subsequente em Alimentos e do 2º e 3º semestres do Curso Técnico Subsequente em Informática. Além dos estudantes mencionados, 3 professores também colaboraram com a pesquisa. A pesquisa configurou-se como predominantemente qualitativa na forma de estudo de caso, uma vez que foi aplicada a um número fixo de informantes dentro de um contexto específico de aprendizagem. Os instrumentos de pesquisa usados foram os questionários de sondagem, teste de compreensão de texto, teste *cloze* e protocolos verbais. Os pressupostos teóricos da Abordagem Instrumental, do processamento cognitivo da leitura, bem como os modelos de leitura de base psicolinguística e as estratégias cognitivas e metacognitivas da leitura embasaram este estudo. Para tanto, utilizamos contribuições de alguns autores, dentre outros, Kleiman (1989; 1995; 2002), Kato (2007), Leffa (1996), Tomitch (2008), Silveira (1999; 2005a, 2005b), Santos et al (2009), Ramos (2004 et al; 2005), Goodman (1967; 1987), Nuttal (1982) e Hutchinson e Waters (1987). Todos os informantes colaboraram bem com a pesquisadora e se dispuseram a realizar as tarefas de bom grado. Quanto às estratégias de leitura, ficou evidenciado que a maioria dos alunos ativa o conhecimento prévio e consegue identificar as ideias centrais do texto através de inferências simples. Entretanto, foi verificado que o desempenho dos alunos foi prejudicado devido às dificuldades com o vocabulário e o conhecimento sistêmico da língua inglesa.

Palavras-chave: Língua inglesa. Leitura. Abordagem instrumental. Processamento cognitivo da compreensão de textos.

ABSTRACT

The present study turns around to text comprehension in English under the ESP approach, in order to verify the strategic processing of text comprehension in the English language of professionalizing high school students. This theme has a meaningful relevance to languages teaching and learning, as well as to the processes involved in the comprehension of texts. The research took place in the Federal Institution of Education, Science and Technology of Bahia, *campus* Porto Seguro in the first semester (pilot phase) and in the second semester (the research in itself) in 2011. The pilot phase informers were students from the Integrated Technical Course in Food and the research in itself informers were students from the 4th semester of the Subsequent Technical Course in Food, and the 2nd and 3rd semesters of the Subsequent Technical Course in Informatics. Besides the students mentioned, 3 teachers contributed to the research, which was predominantly qualitative, in the form of a case study, since it was applied to a fixed number of informers inside a specific context of learning. In order to collect data, the author used questionnaires, text comprehension test, cloze test and verbal protocols. The work is based on the assumptions of the ESP approach, on the cognitive reading processing, as well as the reading models with a psycholinguistics basis which recognize cognitive and metacognitive reading strategies. In this perspective, the author used some authors' contributions, among them, Kleiman (1989; 1995; 2002), Kato (2007), Leffa (1996), Tomitch (2008), Silveira (1999; 2005a, 2005b), Santos et al (2009), Ramos (2004 et al; 2005), Goodman (1967; 1987), Nuttal (1982) e Hutchinson and Waters (1987). All informers contributed with the researcher and accomplished all the tasks in a great way. In turns to the reading strategies, it was made clear that the majority of students activated background knowledge and identified the texts' central ideas through simple inferences. However, it was verified that the students' performance was damaged due to their difficulties related to the vocabulary and the systemic knowledge of the English language.

Key-words: English Language. Reading. ESP approach. Test comprehension cognitive process.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipologias das Perguntas de Compreensão em LDP.....	73
Quadro 2 – Fontes em que alunos têm contato com o inglês fora da escola: dados da pesquisa 2011	87
Quadro 3 – O que você mais gosta de ler fora da escola?: dados da pesquisa 2011	89
Quadro 4 – Se você tivesse que citar alguma dificuldade em leitura, qual seria?: dados da pesquisa 2011	90
Quadro 5 – Você costuma ler mais: textos impressos no papel ou textos na tela do computador?: dados da pesquisa 2011	91
Quadro 6 – Se você tivesse que escolher o suporte de texto, você preferiria mais: ler só no papel, ler só no computador, não tenho preferência; leria nos dois suportes: dados da pesquisa 2011	92
Quadro 7 – Na sua vida pessoal ou profissional, com qual frequência você lê em inglês?: dados da pesquisa 2011	93
Quadros 8 (a e b) – No caso de você ler frequentemente em inglês, com que gêneros textuais você tem mais contato?: dados da pesquisa 2011	95
Quadro 9 – Você considera importante estudar Inglês? Qual a importância da língua inglesa para as pessoas no mundo atual?: dados da pesquisa 2011	96
Quadro 10 – Qual a importância/utilidade do domínio da língua inglesa para a disciplina que você leciona?: dados da pesquisa 2011	99
Quadro 11 – Em sua opinião, qual a melhor maneira de aprender inglês?: dados da pesquisa 2011	100
Quadro 12 – A que você atribui o fato de os alunos não aprenderem inglês na escola regular?: dados da pesquisa 2011	101
Quadro 13 – Testes aplicados: suas características, datas e condições de aplicação e propósitos.....	109
Quadro 14 – Análise do teste de compreensão da turma do Curso Técnico de Alimentos: dados da pesquisa 2011.....	110
Quadro 15 – Análise do teste de compreensão - Parte A- Questão I: dados da pesquisa 2011	111
Quadro 16 – Análise do teste de compreensão - Parte A - Questão II: dados da pesquisa 2011	112
Quadro 17 – Análise do teste de compreensão - Parte B - Questão I: dados da pesquisa 2011	112

Quadro 18 – Análise do teste de compreensão - Parte B - Questão II: dados da pesquisa 2011	113
Quadro 19 – Análise do teste de compreensão - Parte B - Questão III: dados da pesquisa 2011	114
Quadro 20 – Análise do teste de compreensão - Parte B - Questão IV: dados da pesquisa 2011	114
Quadro 21 – Análise do teste de compreensão - Parte B - Questão V: dados da pesquisa 2011	115
Quadro 22 – Análise do teste de compreensão - Penúltima Questão: dados da pesquisa 2011	116
Quadro 23 – Análise do teste de compreensão - Última questão - True or False Statements: dados da pesquisa 2011	116
Quadro 24 – Análise do Teste de compreensão de textos - Questão 1: dados da pesquisa 2011	117
Quadro 25 – Análise do Teste de compreensão de textos - Questão 2: dados da pesquisa 2011	117
Quadro 26 – Análise do Teste de compreensão de textos - Questão 3: dados da pesquisa 2011	118
Quadro 27 – Análise do Teste de compreensão de textos - Questão 4: dados da pesquisa 2011	118
Quadro 28 – Análise do Teste de compreensão de textos - Questão 5: dados da pesquisa 2011	119
Quadro 29 – Análise do Teste de compreensão de textos - Questão 6: dados da pesquisa 2011	119
Quadro 30 – Análise do Teste de compreensão de textos - Questão 7: dados da pesquisa 2011	120
Quadro 31 – Análise do Teste de compreensão de textos - Questão 8: dados da pesquisa 2011	120
Quadro 32 – Convenções e sinais mais frequentes para uma transcrição	124
Quadro 33 – Estratégias de leitura evidenciadas através do teste <i>Cloze</i> , do teste de compreensão de texto e nos protocolos verbais: dados da pesquisa 2011	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Série(s) em que estudou Inglês no Ensino Fundamental: dados da pesquisa 2011	84
Tabela 2 – Série(s) em que estudou Inglês no Ensino Médio: dados da pesquisa 2011.....	85
Tabela 3 – Qual habilidade você mais aprecia no estudo/aprendizagem de Inglês?: dados da pesquisa 2011	86
Tabela 4 – Você tem contato com o inglês fora da escola?: dados da pesquisa 2011.....	86
Tabela 5 – Você gosta de ler?: dados da pesquisa 2011.....	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Conclusão do Ensino Fundamental e conclusão do Ensino Médio: dados da pesquisa 2011	82
Gráfico 2 – Quando você estudava inglês na escola pública, qual era a habilidade mais ensinada pelos professores?: dados da pesquisa 2011	92
Gráfico 3 – Dados obtidos no Teste <i>Cloze</i> para o Curso Técnico em Alimentos: dados da pesquisa 2011	122
Gráfico 4 – Dados obtidos no Teste <i>Cloze</i> para o Curso Técnico em Informática: dados da pesquisa 2011	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
IN	Informante
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
L1	Língua 1
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pesquisador
PV	Protocolo Verbal
PVs	Protocolos Verbais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	FUNDAMENTOS E ASPECTOS HISTÓRICOS DO ESP	23
2.1	Origem e expansão do ESP	23
2.2	A abordagem instrumental: conceitos, características e princípios	27
2.2.1	A análise de necessidades – Needs analysis	32
2.2.2	O papel das estratégias de leitura	34
2.2.3	O papel e a importância do conhecimento prévio	37
2.2.4	O uso de textos autênticos	38
2.3	O Projeto de Inglês Instrumental nas Escolas Técnicas.....	40
3	OS COMPONENTES DA LEITURA ESTRATÉGICA	41
3.1	Modelos de leitura de base psicolinguística.....	41
3.2	O processamento cognitivo da leitura.....	47
3.2.1	O processo de compreensão de textos e seus pressupostos cognitivos.....	53
3.2.2	A Teoria dos Esquemas	57
3.2.3	Níveis de compreensão	62
4	A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS E SEUS INSTRUMENTOS.....	66
4.1	Instrumentos de pesquisa na compreensão	66
4.1.1	Os testes cloze – características e aplicações	67
4.1.2	Os Protocolos Verbais	70
4.1.3	Os testes de compreensão em leitura	73
5	A PESQUISA REALIZADA	77
5.1	O contexto da pesquisa	77
5.1.1	Dados sobre a instituição	78
5.1.2	Dados sobre os informantes.....	80
5.1.3	Perfil dos informantes	81
5.1.4	Perfil dos professores colaboradores	98
5.2	Aspectos metodológicos	102
5.2.1	Os instrumentos de pesquisa	104
5.2.2	Os procedimentos para coleta de dados	104
5.3	Apresentação e análise dos dados da pesquisa	108
5.3.1	Análise dos testes de compreensão de texto	108
5.3.2	Análise dos testes cloze	120
5.3.3	Análise dos protocolos verbais	123
5.3.3.1	Excerto da Transcrição do PV 1	125
5.3.3.2	Excerto da Transcrição do PV 2	127
5.3.3.3	Excerto da Transcrição do PV 3	128

5.3.3.4	Excerto da Transcrição do PV 4	129
5.3.3.5	Excerto da Transcrição PV 5	131
5.3.3.6	Excerto da Transcrição PV 6	132
5.3.3.7	Excerto da Transcrição PV 9	132
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
	REFERÊNCIAS	140
	APÊNDICES.....	149

1 INTRODUÇÃO

Diversos métodos e abordagens têm marcado o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ao longo do tempo, desde que se evidenciou a necessidade das pessoas ao conhecimento de outros idiomas, seja para fins de intercâmbio cultural, comercial e científico, seja para fins estratégicos ligados a interesses político-ideológicos.

A Abordagem Instrumental, surgida a partir do Movimento Comunicativo de Ensino de Línguas, surgiu como reação ao que se costuma chamar de “Inglês Padrão ou Inglês Geral”. Na Abordagem Instrumental, a partir de necessidades linguísticas específicas, é possível identificar a habilidade a ser utilizada com um determinado grupo de estudantes, uma vez que o alicerce dessa abordagem centra-se na indagação: *Para que esse aluno precisa aprender uma língua estrangeira?* Assim, as habilidades de fala, escrita, leitura e compreensão auditiva (*listening*) podem ser ensinadas a depender do que seja necessário de fato, para aquele estudante, considerando as particularidades acadêmicas e/ou profissionais. Aqui, a perspectiva adotada refere-se à leitura instrumental em língua inglesa.

Minha experiência no ensino instrumental dessa língua iniciou-se há mais de cinco anos quando da minha docência como professora substituta da Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus, no sul da Bahia. Nesse período, os problemas no que diz respeito à leitura levaram-me a questionar o(s) motivo(s) pelo qual(is) o uso de estratégias de leitura, bem como o não uso de outras estratégias, não ajudavam no processo de compreensão de textos para muitos alunos. De fato, foi através dessa experiência que surgiu meu interesse em aprofundar estudos na área de línguas para fins específicos, na tentativa de compreender os fatores que interferiam para o insucesso de alguns alunos na leitura e compreensão dos textos trabalhados na disciplina de Inglês Instrumental.

Pretendemos, nesta pesquisa, mostrar quais habilidades estratégicas de compreensão de leitura alunos de Inglês Instrumental utilizam no trato com o texto em língua estrangeira e como ocorre o processamento cognitivo dessa compreensão. Tais alunos fazem parte de Cursos Técnicos de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (antiga Escola

Técnica Federal), campus Porto Seguro, mais especificamente, dos Cursos Técnicos em Alimentos e Informática, na Modalidade Subsequente¹.

A escolha pela Educação Profissional², nesta pesquisa, deu-se em função de considerarmos a instrumentalização da língua inglesa, no que diz respeito à leitura, de fundamental importância para um profissional em formação. Além disso, consideramos o papel da leitura em língua 1 e língua estrangeira de extrema importância na vida pessoal, escolar, como também na vida profissional dos estudantes, uma vez que é por meio da leitura que estabelecemos um diálogo entre tudo o que sabemos e aquilo que o texto nos traz de novo, bem como temos oportunidade de construir significados do mundo a qual fazemos parte.

Silveira (2005, p.15) enfatiza a necessidade de se trabalhar a leitura de forma significativa na escola, pois isto vai contribuir diretamente na formação do estudante que, certamente, fará parte do mercado de trabalho, principalmente se oriundo de classes sociais mais baixas, pois estes precisam integrar-se à força de trabalho, muitas vezes em atividades relacionadas aos setores secundários e terciários da economia, onde existe a necessidade de leitura instrumental para seu desempenhoem algumas funções relacionadas ao trabalho.

Desse modo, podemos perceber a reiteração da relevância da leitura e enfatizar que até mesmo nos documentos oficiais que regulamentam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN-EF)³, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCN-EM), apresentam a leitura como habilidade a ser priorizada no ensino de línguas estrangeiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental preconizam que o uso de uma língua estrangeira no Brasil, “pode estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer” (PCN-EF, p.20) do que às outras habilidades, como, por exemplo, a fala, justamente por atender às necessidades da educação formal, e poder ser usada pelo aluno em seu contexto social imediato. Nesse sentido, “a leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra

¹ Modalidade de Educação que visa a conduzir o educando “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (LDBEN, art. 39).

² Regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394/96, a Educação Profissional é definida como complementar à Educação Básica.

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf>.

língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor na sua língua materna”. (PCN-EF, p.20).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio enfatizam que um dos compromissos do Ensino Médio consiste na educação para o trabalho. Segundo o documento, não se pode ser ignorada a importância do conhecimento das línguas estrangeiras na vida profissional das pessoas. Por sua vez, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, trazem reflexões teóricas, pedagógicas e educacionais, através das quais a aprendizagem de línguas estrangeiras não se resume ao uso da língua para fins comunicativos. Há, nesse caso, o enfoque na leitura, na prática escrita e na compreensão oral de forma contextualizada, de modo que as atividades de leitura, por exemplo, são sugeridas a serem trabalhadas sob a perspectiva das concepções de letramento, multiletramento e multimodalidade.

Trazendo mais uma vez à tona a discussão sobre a Educação Profissional, temos que esta não pode ser concebida sem referência à empregabilidade, um desafio contemporâneo frente à competitividade e às novas demandas.

Com base nisso, concordamos com a premissa do Secretário da Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Pacheco, em texto de sua autoria intitulado “Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica”⁴ quanto à função dos Institutos da Rede Federal. Segundo ele, os Institutos não podem ser caracterizados como meros instrumentalizadores de pessoas para ocupações determinadas por um mercado, como se concebia há alguns anos atrás, a partir de uma visão reducionista e tecnicista, que colocava a educação profissional como educação somente para o trabalho.

Os Institutos, segundo ele, buscam oferecer aos estudantes uma “formação profissional mais abrangente e flexível” (p.2), ou seja, um “profissionalizar-se mais amplo”. Desse modo, percebemos que há uma necessidade de promoção de condições para que o estudante dessa rede de ensino tenha um melhor desempenho acadêmico e profissional, não apenas para o exercício do seu trabalho, como também de sua formação humana e cidadã que, para ele, “precede a qualificação para a laboralidade” (p. 3).

Assim, podemos dizer que os Institutos pautam-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em

⁴ Texto: *Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2012.

desenvolvimento. Para um exercício profissional competente por parte do futuro técnico, enfatizamos a necessidade de seu preparo acadêmico e profissional, inclusive no que diz respeito ao conhecimento em uma língua estrangeira, nesse caso, o Inglês.

O estudo dessa língua é oferecido nos Institutos sob o título de Inglês Instrumental e/ou Inglês Técnico, designando uma disciplina que, a depender das necessidades específicas do estudante e de cada curso, enfoca o ensino para uma determinada habilidade (fala, escrita, compreensão auditiva e leitura). Nesta pesquisa, referimo-nos ao Inglês Instrumental voltado para a leitura e compreensão de textos em inglês.

Indubitavelmente, a leitura no âmbito das instituições de ensino de nível médio tem sido colocada como um dos desafios do mundo contemporâneo. As pesquisas no campo da leitura têm demonstrado que as concepções de leitura ainda vigentes nas escolas ainda se pautam nas perspectivas meramente estruturalistas de ensino. A leitura ainda é vista, na escola, apenas como decodificação. Sendo assim, continuamos presenciando cada vez mais pessoas que leem, embora não compreendam o que foi lido.

Tal situação ainda se agrava quando se trata de leitura em língua estrangeira. O desconhecimento sistêmico e lexical da língua, muitas vezes, leva o estudante a julgar-se incapaz de ler e compreender os textos. Ademais, pelo próprio fato de estar escrito em uma língua que não é a sua língua 1, o estudante acaba por criar crenças negativas de que a compreensão está muito além de seu alcance.

Diante disso, há a necessidade premente de leitores que não apenas decodifiquem os textos, mas estabeleçam relações de interação com o autor, utilizando-se de seu conhecimento de mundo e do uso de estratégias de leitura.

Formar leitores em uma língua estrangeira como o inglês, que consiga estabelecer relações com o texto e compreenda a leitura como um processo pelo qual se chega à compreensão, constitui um dos pilares do ensino de leitura nessa língua. A partir dessa premissa, levantamos o seguinte questionamento: Quais são as habilidades estratégicas de compreensão de leitura utilizadas pelos alunos de Inglês Instrumental em turmas de curso técnico profissionalizante de nível médio?

Responder a tal questionamento poderá permitir que se compreendam algumas das diversas inconsistências que povoam o ensino de língua inglesa no sistema público no Brasil, dentre as quais podemos citar: utilização do texto apenas

como pretexto para ensino de regras gramaticais, implicando na desvalorização do conteúdo do texto em detrimento de aspectos meramente linguístico-gramaticais; compreensão de leitura em língua inglesa associada unicamente à tradução, ou seja, à transposição de um código para outro; formação inadequada de professores de língua inglesa para o trabalho com textos; desvalorização da disciplina de Inglês nos currículos escolares, uma vez de sua regulamentação como disciplina obrigatória no currículo escolar se deu somente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96).

Na tentativa de resgatar a evolução histórica do ensino de Inglês no Brasil, pode-se dizer que o ensino oficial de línguas estrangeiras teve início em 1837. Paiva (2003) declara que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e de 1971 ignorou a importância do ensino de línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as demais disciplinas obrigatórias no currículo escolar. Assim, somente através da resolução nº 58 de 1º de dezembro de 1976, o ensino de língua estrangeira resgata parcialmente seu status de obrigatoriedade para o 2º grau (o que hoje chamamos de Ensino Médio).

O ensino de língua inglesa, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 torna o ensino de língua estrangeira, doravante LE, obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental. O Art. 26, § 5º dispõe que

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Desse modo, o ensino de uma língua estrangeira moderna é incorporado ao currículo escolar, o que facilitou a disseminação do ensino de inglês como língua estrangeira. No entanto, o ensino de LE continua sendo motivo de descaso e desvalorização pelas entidades governamentais. Um exemplo disso é a não inclusão até o ano de 2011 do livro didático de língua estrangeira no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), distribuído pelo Ministério da Educação. É sabido que, a partir do ano de 2012, os alunos de escolas públicas brasileiras receberão os livros didáticos de inglês, o que significa que, após 16 anos da promulgação da lei que torna o ensino da LE obrigatória, os estudantes poderão ser beneficiados com o recebimento do material didático através do PNLD.

Não obstante, a carga horária reduzida da disciplina, a má formação de professores e as práticas que ainda se pautam nos métodos inadequados de ensino são alguns dentre os vários outros problemas que continuam a afligir o ensino de inglês no Brasil.

Somente a partir da década de 80, com o surgimento da Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras, as práticas estruturalistas e behavioristas voltadas para a aprendizagem de estruturas gramaticais que eram até então, predominantemente vigentes, cedem espaço para a viabilização do desenvolvimento das quatro habilidades (ler, falar, escrever e ouvir), levando o aluno a interagir e adquirir competência comunicativa na língua-alvo.

Silveira (1999, p.79) ressalta que a abordagem comunicativa dedica um tratamento especial à questão textual e discursiva. Nesse momento, são bem vindas propostas de atividades de leitura e escrita em que sejam enfatizadas as estratégias de inferência e outras práticas para o desenvolvimento da competência textual-discursiva.

Uma vez que o Inglês Instrumental surgiu a partir de tal abordagem, Silveira (p. 84) afirma que suas origens são advindas das “primeiras especulações levantadas pelo Conselho da Europa, nos anos setenta do século XX, sobre as necessidades de uso de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira por profissionais, trabalhadores e adultos em geral em várias atividades do mundo do trabalho.” Desse modo, pesquisar, analisar e discutir as questões que norteiam a leitura instrumental em inglês certamente contribuirão para as pesquisas na área, bem como para o entendimento das ações que levam o estudante à compreensão ou não daquilo que leem.

Numa perspectiva mais ampla, dentre os problemas que nos inquietam e que, por ora, podemos apontar são: a) crenças negativas dos alunos de que a leitura em língua inglesa é inacessível por conta exclusiva do desconhecimento sistêmico e lexical da língua; b) falta de consciência sobre as próprias estratégias de leitura, principalmente das estratégias cognitivas e, c) a falta de uma visão do texto como processo e produto social, contextual e pragmático, levando o aluno a considerar apenas a decodificação como um processo significativo.

A pesquisa aqui relatada foi dividida em duas fases distintas. A primeira fase, denominada pesquisa piloto, constou de dois instrumentos de coleta de dados: um questionário e um teste de compreensão de texto e teve como objetivo verificar a

viabilidade da pesquisa. Na segunda fase, na pesquisa propriamente dita, utilizamos como instrumentos um questionário, um teste de compreensão de texto, um teste *cloze* em português, um teste *cloze* em inglês e um protocolo verbal.

Além desta Introdução, este trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentamos os Fundamentos e Aspectos Históricos do ESP, trazendo informações sobre conceito, desenvolvimento e princípios do Inglês para Fins Específicos (doravante ESP)⁵ e/ou Inglês Instrumental, como ficou conhecido no Brasil.

No segundo capítulo, apresentamos também os Componentes da Leitura Estratégica. No terceiro capítulo, apresentamos a Avaliação da Compreensão de textos escritos e seus instrumentos. No quarto capítulo, apresentamos a Pesquisa Realizada, através do qual mostramos o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados, bem como tecemos comentários sobre suas implicações para futuros estudos.

⁵ A sigla ESP refere-se à nomenclatura em inglês *English for Specific Purposes*.

2 FUNDAMENTOS E ASPECTOS HISTÓRICOS DO ESP

Este capítulo reúne quatro tópicos: origem e expansão do ESP (Inglês para Fins Específicos); as características e os princípios da leitura instrumental e o projeto de Inglês Instrumental nas escolas técnicas federais, que constituem temáticas consideradas importantes para compreendermos as motivações que ocasionaram o surgimento do ESP, bem como seu papel e suas contribuições no âmbito do ensino de línguas estrangeiras.

2.1 Origem e expansão do ESP

O ESP, ou seja, Inglês para Fins Específicos, tomou impulso após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, para capacitar as pessoas que trabalhavam na reconstrução da Europa, motivada pelo desenvolvimento científico e tecnológico mundial e pela predominância do poder econômico norte-americano (RAMOS, 2005).

Hutchinson e Waters (1987) acreditam que, como consequência dessa expansão, muitas pessoas almejavam aprender Inglês, não apenas pelo prestígio em saber a língua, mas porque ela tinha se tornado a chave para as circulações internacionais de tecnologia e comércio.

No final dos anos 1970, instaurava-se na Linguística uma mudança de paradigma da abordagem estruturalista para a funcionalista. De acordo com Widdowson (2005), o aprendizado de línguas passava do foco na forma, na gramática, no saber sobre a língua, para a comunicação, para o uso da língua de forma contextualizada. Essa mudança provocou reflexões importantes no ensino de Inglês.

Essa nova visão sobre o fenômeno da linguagem permitiu que se considerasse a língua escrita e a língua falada como componentes que poderiam sofrer mudanças de acordo com os contextos e situações nas quais eram empregadas. Tal consideração trouxe para o ensino instrumental de línguas uma contribuição significativa, que o permitia diferenciá-lo do ensino geral de línguas. Assim, primordialmente, as características específicas de uma determinada área de

ensino eram levantadas e tais características passavam a ser a base de um curso para grupos específicos (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 7).

Hutchinson e Waters (1987, p. 8) apontam que o surgimento do ensino de Inglês para Fins Específicos teve influência de três importantes fatores: a expansão da demanda da língua inglesa em situações específicas, o desenvolvimento da ciência no campo linguístico e as pesquisas no âmbito da Psicologia Educacional, uma vez que tal área tenta ressaltar a importância do aluno e suas atitudes e interesses em relação à aprendizagem.

Hutchinson e Waters (1987) identificam cinco fases do Inglês Instrumental. Na primeira delas, o foco do ensino centrava-se na *análise do registro*, a fim de identificar nos textos as características gramaticais e lexicais típicas desses registros nas sentenças, que depois seriam utilizadas como programa de curso. Esse procedimento era geralmente utilizado nas áreas de Engenharia e Economia.

Já na segunda fase, houve um impulso da Linguística Textual e o foco passa a ser não mais na sentença, mas no estudo do discurso, entendendo discurso não como se concebe hoje, vinculado a questões ideológicas, mas na combinação de frases no texto. Em outras palavras, o enfoque no ensino instrumental da língua, nesse período, voltava-se para como as sentenças eram combinadas no texto e como poderiam produzir sentido.

Na terceira fase, o foco do ensino de línguas para fins específicos voltava-se para a análise da situação-alvo, ou seja, tentava-se ensinar a língua através das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Em outras palavras, para a montagem de um curso baseado na Abordagem Instrumental deveria haver *a priori* a identificação da situação-alvo e em seguida, uma análise das características linguísticas daquela situação para atender às necessidades de aprendizagem e uso da língua.

A quarta fase de desenvolvimento, denominada *estratégias* ou *habilidades*, centrava-se no estudo dos processos cognitivos que permeiam o uso da língua. Segundo Hutchinson e Waters (1987), houve uma tentativa de se fazer uma análise mais profunda das formas linguísticas para além do nível da sentença. Assim, houve contribuições relevantes no que tange ao desenvolvimento de habilidades em leitura, com os trabalhos de Grellet (1981), Nuttall (1982) e Alderson e Urquhart (1984).

Por sua vez, a quinta fase denominada *abordagem centrada na aprendizagem*, diferenciou-se das outras fases, cuja preocupação centrava-se no

“que fazer com a língua”, passando a enfatizar “como se aprende uma língua”. A ênfase era dada a trabalhos em grupos ou em pares e a resolução de problemas (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 2005, p.27).

Outro aspecto da quinta fase considerado importante por Johns e Davies (1983), está no fato de a abordagem utilizar o texto como um “veículo para informação” e não apenas um “objeto lingüístico”, o que permite que o trabalho em grupo entre os estudantes leve-os a construir o significado do texto. Além disso, a abordagem centrada na aprendizagem leva em conta o fato de diferentes estudantes aprenderem de diferentes maneiras.

O princípio maior destes cursos baseados em habilidades era o de que o ensino da língua não se mostrava suficiente para o desenvolvimento da habilidade de desempenhar as tarefas requeridas para um estudante de um dado nível.

Como se pode perceber, Hutchinson e Waters (1987) fazem uma retomada da Abordagem Instrumental em cinco fases, as quais têm seu início na década de 1960 até o final da década de 1980, trazendo mudanças significativas para o atual contexto de ensino-aprendizagem de Inglês.

No Brasil, o marco da difusão do ESP, conhecido como Abordagem Instrumental, constitui o *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras e Escolas Técnicas Federais*, iniciado na década de 70 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, em convênio com o *British Council* (Conselho Britânico). Através de um levantamento envolvendo 26 universidades, foram investigadas as necessidades dos alunos para aprender Inglês. Os resultados mostraram a necessidade de leitura em literatura especializada com fins específicos. Alunos de diversos cursos de graduação dessas universidades demonstravam interesse em aprender a ler textos de suas áreas de estudo em inglês, uma vez que boa parte do material didático necessário à sua formação estava nessa língua.

Nesse percurso, o Conselho Britânico teve um papel fundamental, financiando a vinda de especialistas ao Brasil para trabalhar no Projeto, com o objetivo de identificar interesses e necessidades das universidades envolvidas, bem como engajar-se na produção de material didático, desenvolvimento de pesquisa e cursos para formação de professores, a partir da perspectiva do ESP.

Em decorrência do interesse despertado nas universidades e com a adesão das então chamadas Escolas Técnicas Federais (ETFs), o Conselho Britânico

estende o convênio por mais alguns anos. Para Celani (2009, p. 18), coordenadora do Projeto e professora da PUC-SP, a participação das ETFs foi de fundamental importância, “tanto em termos de abrangência nacional, quanto de definição de objetivos”.

Com o fim do convênio, o Projeto transformou-se em Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais, cujas ações perduram até hoje com o ensino de inglês, português, espanhol, francês e alemão. Esse projeto, assim, representou uma mudança de paradigma para o ensino de línguas. Segundo Ramos (2005), o foco que antes era no ensino de estruturas linguístico - gramaticais passa a ser em estratégias de leitura, enfocando a habilidade da leitura de textos autênticos.

Desse modo, o Projeto “[...] nasceu da identificação de uma necessidade em um determinado momento histórico – ler em inglês.” (CELANI, 2009, p.25). Justamente nesta década de 70, a efervescência do movimento comunicativo, segundo Silveira (1999, p. 74) resultou num “caldo de cultura (...) que se tornou mais fértil devido ao aparecimento na Europa de um grande movimento de imigração, na qual se tornou necessária a busca de métodos mais eficazes que levassem as pessoas a conhecerem não apenas a gramática da língua estrangeira, mas usá-la adequadamente em situações reais de interação social”.

Dudley-Evans e St John (1998, p.5) pontuam um aspecto novo em relação ao ensino de Inglês Instrumental: a questão dos gêneros. Segundo eles, o ESP é centrado na língua (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados a execução de determinadas atividades.

No inglês instrumental, a proposta de análise e estudo de gênero textual associada à Abordagem Instrumental foi inaugurada por John Swales no início da década de 90 do século passado. Para Swales (1990, p. 58) gênero é uma “(...) classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos”, ou seja, “os gêneros aparecem como veículos comunicativos usados para a consecução de determinados fins” (1990, p. 46).

O principal traço definidor de gênero é o propósito comunicativo compartilhado pelos membros da comunidade discursiva na qual o gênero é praticado. O propósito comunicativo é entendido por Swales como a finalidade de um determinado evento comunicativo e, comunidade discursiva diz respeito aos

membros que compõem determinado grupo e que partilham do mesmo propósito comunicativo na qual o gênero é utilizado.

Ramos⁶ acredita que a análise de gênero adquire importância juntamente com a análise da situação-alvo na Abordagem Instrumental. Desse modo, é mister enfatizar a relevância da análise de textos escritos e orais no ensino de Inglês Instrumental, principalmente sob a influência da análise de gêneros textuais.

2.2 A abordagem instrumental: conceitos, características e princípios

Dudley-Evans e St John (1998) trazem algumas definições de ESP defendidas por outros pesquisadores como Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988) e Robinson (1991).

Hutchinson e Waters (1987) consideram ESP não como um produto, mas como uma abordagem, na qual não se pode envolver apenas um tipo de língua, um material de ensino e uma metodologia particular. Para eles, o pressuposto maior do ESP centra-se na questão: “*Why does this learner need to learn a foreign language?*”, ou seja, “Por que este aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira?”. Nesse sentido, a resposta a essa questão relaciona-se aos aprendizes, à língua requerida e ao contexto de aprendizagem, estabelecendo assim a primazia da necessidade em ESP.

Já Strevens (1988) define ESP através da distinção entre as características absolutas e as características variáveis. As características absolutas são elaboradas para atender às necessidades do aprendiz; que estejam relacionadas ao conteúdo para disciplinas, ocupações e atividades particulares; são centradas em uma linguagem apropriada para atividades em sintaxe, léxico, discurso, semântica e análise do discurso; é uma metodologia contrária ao “Inglês Geral”. Por outro lado, as características variáveis são que o ESP deve ser restrito a alguma habilidade e não pode ser ensinada de acordo com qualquer metodologia pré-estabelecida.

De igual modo, Robinson (1991) defende a importância da análise de necessidades ao se definir ESP, baseando-se na definição de critérios, considerando o ESP como um curso que se desenvolva a partir de uma análise de

⁶ Ramos (set.2006) em palestra no Enplirj cujo título é “*A case for genre*”.

necessidades, que tem como objetivo especificar exatamente o que os estudantes precisam aprender da língua.

Concordamos com Dudley-Evans e St John (1998) ao acreditarem que uma definição de ESP deve residir no fato do uso de uma metodologia que se difere da usada pelo Ensino de Inglês para Fins Gerais, bem como comungamos dos pressupostos teóricos de Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988) e Robinson (1991) quando se posicionam a favor da análise de necessidades para a elaboração de um curso Inglês Instrumental.

Contudo, vale ressaltar que o presente trabalho, mesmo se tratando de uma pesquisa na perspectiva da Abordagem Instrumental, não traz dados de análise de necessidades, uma vez que esse levantamento, segundo as teorias da área, é realizado quando do *design* e elaboração do curso, fugindo, assim, da competência da pesquisadora que se utilizou de uma disciplina previamente montada para coletar dados de pesquisa.

Antes de traçarmos as características e princípios da Abordagem Instrumental, convém ressaltarmos o conceito de abordagem, bem como delinear brevemente as outras abordagens que nortearam as práticas de ensino de línguas estrangeiras ao longo dos anos.

Almeida Filho (1998, p. 18) visualiza o conceito de *abordagem* como “uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida, cujo objetivo é justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua”.

Silveira (1999), ao estudar a evolução histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino de línguas estrangeiras, traça os princípios das seguintes abordagens que têm norteado o ensino de línguas estrangeiras: a Abordagem Tradicional, a Abordagem Estrutural, a Abordagem Cognitivista, a Abordagem Comunicativa, a Abordagem Funcional-Nocional e a Abordagem Instrumental.

A Abordagem Tradicional de ensino de línguas estrangeiras enfatiza o ensino baseado na tradição gramatical, como se faz no ensino das línguas clássicas, defendendo que ler e traduzir textos deveriam ser os únicos e principais objetivos no ensino da LE. Em contrapartida, a Abordagem Estrutural centrava-se na língua oral, por meio do ensino dos sons e das estruturas morfossintáticas da língua, postergando a habilidade de leitura e da escrita significativa.

Ainda segundo Silveira (1999), a Abordagem Cognitivista preocupa-se com os aspectos cognitivos, mentalísticos da linguagem, considerando a compreensão

como a base da língua oral e da escrita. Por sua vez, a Abordagem Comunicativa⁷, apoiada nas tendências da Sociolinguística Interacional e da Pragmática, propõe a aquisição e o desenvolvimento de atividades comunicativas, inclusive na leitura, sem dispensar a intenção comunicativa e um apelo cognitivo, enfatizando o trabalho de leitura com textos autênticos, e com atividades que propiciem o uso de estratégias de leitura.

Por fim, a Abordagem Instrumental, originalmente fundamentada em princípios dos modelos psicolinguísticos de leitura, trouxe a ideia do ensino de inglês para fins específicos, voltada para o desenvolvimento de habilidades específicas que dependem das necessidades do estudante. Em primeira instância, a Abordagem Instrumental priorizava o ensino da habilidade de leitura, através do desenvolvimento de estratégias. Aqui, destaco essa abordagem como o cerne da nossa discussão neste estudo.

Os pressupostos da Abordagem Comunicativa e os da Abordagem Instrumental acerca da linguagem são muito similares. Entretanto, conforme Celani (1997), o que possivelmente as diferenciam, na verdade, seriam os pressupostos acerca da aprendizagem.

Na Abordagem Instrumental, considera-se a leitura como um processo ativo, cuja compreensão se dá através da ativação de esquemas mentais e das habilidades pragmático-discursivas do leitor (SILVEIRA, 1999). Além das contribuições da Psicolinguística, tal abordagem apoia-se em pressupostos da Psicologia Cognitiva (teoria dos esquemas de Rumelhart, 1981), da Linguística Textual e dos modelos cognitivos de processamento estratégico do discurso (VAN DIJK; KINTSCH, 1983), e das várias correntes da Análise do Discurso.

A Abordagem Instrumental, quando do seu surgimento, foi marcada por diversas características que acabaram por definir seu escopo, dentre as quais podemos citar: a análise das necessidades do aluno; os objetivos de aprendizagem previamente definidos quando da elaboração e *design* do curso, ou seja, aprender a língua para desempenhar tarefas em uma dada área; o fato de a abordagem estar relacionada às disciplinas para fins acadêmicos e às atividades profissionais para fins ocupacionais; o foco da atenção no aprendiz; a sua preocupação com a

⁷ Silveira (1999) nos informa que a abordagem comunicativa também vem se desenvolvendo através de uma tendência chamada de nocional-funcional que, por sua vez, na prática pedagógica, se realiza por meio de tarefas comunicativas e/ou através da prática de funções comunicativas, enfatizando as práticas conversacionais.

situação-alvo; o uso de material autêntico, circulante no mundo real; o fato dessa abordagem não estar vinculada a metodologias específicas; e o fato de o professor atuar como um mediador do processo de ensino-aprendizagem quando do trabalho com a abordagem.

Damianovic et al (2003) acreditam que, na Abordagem Instrumental, a língua deve ser ensinada para atingir um fim específico numa determinada situação comunicativa. Assim, ao invés de ser vista como produto, a língua torna-se um instrumento de comunicação para o aluno, na medida em que é necessária no seu dia a dia.

Para Holmes (1981), os três aspectos mais definidores da Abordagem Instrumental se voltam para a centralização nas necessidades dos alunos, a prática de habilidades e estratégias, de acordo com as necessidades estabelecidas e não apenas do vocabulário especializado, como também o reconhecimento, por parte do professor, de que os estudantes/leitores já possuem um conhecimento considerável, tanto de mundo quanto linguístico, mesmo que seja em sua língua materna.

Duas características tidas como absolutas na montagem de um curso de ESP apontadas por Robinson (1991) são: i) possuir objetivo delimitado; ii) basear-se em análise de necessidades, isto é, o que precisamente os alunos têm de fazer usando a língua inglesa. Outras características mencionadas por ela são: a) é um curso ministrado em um curto período de tempo; b) os alunos são, em geral, adultos e têm a mesma ocupação profissional ou a mesma área de estudo; e, c) parte-se do pressuposto de que os alunos não são iniciantes; contudo, para Dudley-Evans e St John (2005), o ESP pode ser planejado tanto para estudantes do ensino médio, adultos, universitários ou em situações de trabalho, podendo destinar-se a pessoas de qualquer nível lingüístico, até mesmo para quem esteja iniciando o estudo da língua inglesa.

De acordo com Robinson (1980, p.13):

[...] um curso de ESP tem um propósito e seu objetivo é o desempenho satisfatório nos âmbitos educacionais ou profissionais. É baseado numa análise rigorosa das necessidades dos alunos e deve ser 'feito para eles'. Qualquer curso de ESP pode variar de outros na escolha das habilidades, tópicos, situações, funções e também da linguagem. É bem provável que a duração seja limitada.

Os alunos são na maioria das vezes adultos e podem estar em qualquer nível de competência na língua [...]. (tradução minha)⁸

Celani et al (2005) argumenta que um dos primeiros fundamentos do Projeto de Inglês Instrumental no Brasil centrou-se no foco da aprendizagem em torno das estratégias de leitura e o papel da “gramática mínima” à qual Deyes (1981) acredita poder servir como suporte para a compreensão do texto.

A Abordagem Instrumental, diferentemente do ensino de línguas estrangeiras padrão que se baseia em conceitos distintos dos que fundamentam a prática tradicional de leitura (calcada em heranças behavioristas e estruturalistas), trouxe para o ensino de LE o conceito de estratégia de leitura.

Destarte, alguns dos princípios que embasam a leitura instrumental de uma língua estrangeira envolvem: a) o levantamento de análise de necessidades, b) objetivos que impulsionam a leitura, c) utilização de estratégias de leitura para a compreensão dos textos; d) a ativação do conhecimento prévio; e) o trabalho com textos autênticos; f) o estudo da gramática mínima do texto, na tentativa de ajudar os estudantes a compreenderem as relações entre os vários conceitos e proposições que ocorrem no texto (DEYES, 1981).

Pinto (2009, p.78) reitera uma das características marcantes da Abordagem Instrumental ao afirmar que, “por fundamentar-se numa visão construtivista de ensino-aprendizagem, sua linha teórica enfatizou a importância do desenvolvimento e uso de estratégias, priorizando a habilidade de leitura e o uso de textos autênticos”.

A seguir, teceremos teoricamente discussões em torno de princípios que regem a Abordagem Instrumental com enfoque em leitura, apontadas pela literatura como peculiares à área: a análise de necessidades, o uso das estratégias de leitura, a questão do conhecimento prévio e o uso de textos autênticos.

⁸ No original [...] “an ESP course is purposeful and is aimed at the successful performance of occupational or educational roles. It is based on a rigorous analysis of students’ needs and should be ‘tailor-made’. Any ESP course may differ from another in its selection of skills, topics, situations and functions and also language. It’s likely to be of limited duration. Students are more often adults but more necessarily so, and may be at any level of competence in the language [...]”

2.2.1 A análise de necessidades – *Needs analysis*

O termo *needs analysis*, também conhecido como *needs assesment*, exerce uma função essencial no processo de desenvolvimento de um curso tanto de inglês para fins específicos como de uma proposta de inglês geral. Vejamos brevemente como alguns autores tratam essa questão.

De acordo com Iway et al. (1999), o termo “análise de necessidades” geralmente se refere à coleta de informações que podem servir como base para o desenvolvimento de um currículo que atenda as necessidades de um grupo particular de estudantes.

Dudley-Evans e St. John (1998, p. 121) conceituam análise de necessidades como “o processo em que se estabelece o quê e o como de um curso”. O levantamento de análise de necessidades pode, desse modo, permitir que sejam delineados os objetivos de leitura. No caso da leitura instrumental, os objetivos da leitura são identificados através desse levantamento de necessidades do estudante; assim, a *needs analysis* (HUTCHINSON; WATERS, 1987), constitui o fator essencial que distingue o ensino de línguas padrão do ensino instrumental.

Vale ressaltar que, em se tratando de análise de necessidades que motivam os objetivos da leitura instrumental, Hutchinson e Waters (1987, p. 54) a definem como sendo “a habilidade de compreender e/ou produzir componentes lingüísticos da situação-alvo”. A partir dessa análise é que o curso de leitura é montado, respeitando, desse modo, as reais necessidades dos estudantes.

No que diz respeito aos objetivos que impulsionam a leitura, Nuttal (1982, p. 3) afirma que as pessoas leem “porque querem algo da escrita: fatos, ideias, entretenimento, até sentimentos de família (por exemplo, a leitura de uma carta): o que quer que seja você quer alcançar a mensagem que o escritor expressou”.

Nessa direção, Grabe e Stoller (2002, p. 13) sugerem sete propósitos para a leitura, os quais vão abaixo relacionados:

1. Ler para procurar por alguma informação;
2. Ler em linhas gerais (de forma rápida);
3. Ler para apreender novas informações provenientes do texto;
4. Ler para integrar informações;

5. Ler para escrever algo (ou procurar alguma informação necessária à escrita);
6. Ler para fazer uma análise crítica do texto;
7. Ler para compreensão geral.

Para Dudley-Evans e St. John (1998, p. 125), a análise de necessidades busca identificar informações profissionais e pessoais sobre os estudantes; o nível e as dificuldades linguísticas dos alunos; os aspectos da língua que são usados e requeridos para o fim desejado; o que é desejável de um curso e, por fim, informações sobre o meio em que o curso será desenvolvido.

Dudley-Evans e St. John (1998, p.125) propõem também um conceito de análise de necessidades que discute não só os objetivos que o estudante tem com a leitura instrumental, mas também as condições existentes para a aprendizagem bem como do nível linguístico.

Para Robinson (1991), outra característica marcante da análise de necessidades diz respeito a levar em conta as necessidades iniciais do aprendiz e suas necessidades de aprendizagem linguística. O professor que trabalha com Inglês Instrumental deve, assim, guiar-se pela análise de necessidades para a elaboração ou manutenção de um curso, haja vista que “o processo de análise de necessidades não é definitivo e sim contínuo, o que também se aplica aos instrumentos utilizados” (RAMOS et al., 2004, p. 21).

Hutchinson e Waters (1987, p. 53-54) fazem uma distinção entre as chamadas “*target needs*”, isto é, as necessidades da situação-alvo e as “*learning needs*”, necessidades de aprendizagem. As necessidades da situação-alvo correspondem ao que o estudante precisa saber para atuar em uma situação específica efetivamente. As necessidades de aprendizagem, por sua vez, dizem respeito à maneira pela qual o estudante aprende estratégias e itens linguísticos que precisa usar.

As necessidades da situação-alvo podem ser analisadas do ponto de vista das necessidades (*necessities*), desejos (*wants*) e lacunas (*lacks*). A primeira refere-se ao que o estudante precisa saber para atuar na situação-alvo. Os desejos são o que o estudante quer ou acha que deve saber, e as lacunas são a distância entre o que o estudante já sabe e o que, de fato, precisa saber.

Como é possível verificar, a base do ensino de Inglês Instrumental reside na natureza das necessidades do estudante, ou seja, os cursos são planejados a fim de determinar, a partir de propósitos previamente definidos, os objetivos e conteúdos do curso, adotando uma abordagem centrada no estudante.

Como explanado anteriormente neste trabalho, esse estudo não intenciona levantar uma análise de necessidades dos estudantes pesquisados, visto que a pesquisa foi realizada no decorrer do semestre letivo, em turmas em andamento na instituição, não sendo possível a elaboração e desenho da disciplina Inglês Instrumental, a fim de que tal levantamento pudesse ser realizado.

Contudo, salientamos a importância de que, uma vez levantadas as necessidades da situação-alvo do ponto de vista dos estudantes, estas sejam consideradas para que o curso atenda efetivamente aos estudantes nele envolvidos.

2.2.2 O papel das estratégias de leitura

O termo “estratégia” é definido por Bolívar (2002) para se referir à ação de escolha dos leitores no alcance de metas ou objetivos desejados e, podendo, portanto, ser considerada tanto uma habilidade cognitiva quanto metacognitiva.

Solé (1998) conceitua estratégia como um conjunto de ações voltadas para a execução de uma meta, podendo ser também chamada de procedimento, regra, técnica, método, destreza ou habilidade.

Em se tratando de leitura, Solé (1998, p.70) define as estratégias de leitura como procedimentos de caráter elevado, “porque elas envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”.

Já Kleiman (2002, p. 49) define estratégias como “operações regulares para abordar o texto”, que permitem ao leitor encontrar pistas no texto que levem à sua compreensão. As estratégias cognitivas, na visão de Kleiman (2002) são operações inconscientes do leitor no momento da leitura. Por outro lado, as estratégias metacognitivas são conscientes e constituem o esforço do leitor para monitorar a compreensão do texto.

Em Brown (1980) e Kato (1992) podemos também encontrar uma distinção entre estratégias cognitivas e metacognitivas. Para ambos, estratégias cognitivas

são aquelas que apresentam comportamento automático e inconsciente do leitor. As estratégias metacognitivas correspondem a desautomatização do processo de leitura, fazendo com que os leitores regulem e controlem seu conhecimento na tarefa de ler.

Kato (2007, p. 104) explicita que estratégias metacognitivas acontecem quando, por exemplo, “o leitor sente alguma falha em sua compreensão, constituindo assim, o resultado de um esforço maior de nossa capacidade de processamento”. Podem também ser empregadas quando o propósito com a leitura é a memorização ou a aprendizagem.

A leitura, enquanto processamento pode ser entendida como um conjunto de habilidades que envolve tanto estratégias cognitivas quanto metacognitivas. Segundo Kato (2007, p. 31) essas estratégias são “procedimentos inconscientes” na maioria dos casos.

Para Silveira (1999), a noção de estratégias de leitura fundamentou-se originalmente em modelos psicolinguísticos de leitura, em que se considera a leitura como um processo ativo, ou melhor, interativo, cuja compreensão se dá através da ativação de esquemas mentais e das habilidades pragmático-discursivas do leitor.

Do ponto de vista da leitura instrumental, o foco do ensino está nas estratégias; esse foco tem como objetivo ajudar o estudante a desenvolver sua habilidade em compreensão de leitura. No que diz respeito ao uso das estratégias de leitura no ensino de inglês instrumental, Scott (1981, p. 35) defende que “os estudantes precisam decidir qual estratégia de leitura adotar para cada texto, a velocidade dessa leitura, quais palavras ignorar, quais seções devem ser relidas com mais cuidado e o que precisa ser questionado sobre o texto”.

Brown (1994) aponta dois tipos de estratégias para serem usadas no processamento da leitura: as estratégias ascendentes e descendentes. As estratégias ascendentes são conhecidas como *bottom-up*.⁹ Elas têm por objetivo focar na identificação do significado e na categoria gramatical das palavras, na estrutura das frases e nos detalhes do texto (SALATACI; AKYEL, 2002).

⁹ O termo teórico *bottom-up* refere-se à habilidade do leitor em processar as informações registradas no papel ou em uma tela, no qual ele lança mão de seu conhecimento linguístico (PAIVA, 2005).

Em contrapartida, as estratégias descendentes ou *top-down*¹⁰ referem-se à identificação de ideias principais, ao uso do conhecimento prévio, à previsão do conteúdo do texto, e ao *skimming*¹¹ (CARRELL, 1989; SALATACI; AKYEL, 2002).

Nuttal (1982) ressalta que o desenvolvimento consciente dessas estratégias de leitura é importante para a familiarização dos estudantes sobre como abordar os textos. O professor, assim, precisa ensinar-lhes técnicas para lidar com textos, ajudando-os a identificar os diferentes propósitos de leitura.

Almasi (2003) defende que cinco características de usuários de boas estratégias são essenciais para a leitura. São elas: ter uma boa base de conhecimento; estar motivado a utilizar estratégias; ser metacognitivo; analisar a tarefa de leitura e possuir uma variedade de estratégias. Segundo ela, essas características devem ser ativadas em conjunto para que o uso das estratégias seja eficiente. Nesse sentido, Almasi (2003, p. 13) reitera que “O desafio, entretanto, é ensinar aos leitores o valor do uso de estratégia. À medida que os estudantes experimentam o valor de usar estratégias, eles serão mais motivados a usá-las” (tradução minha).¹²

Paris et al. (1991) enfatizam que são seis as razões pelas quais os professores devem ensinar os estudantes a se tornarem leitores estratégicos. Primeiro, porque as estratégias possibilitam os leitores elaborarem, organizarem e avaliarem as informações do texto. Em seguida, ensinar estudantes a ler estrategicamente pode ajudá-los no desenvolvimento cognitivo em outras áreas, pois à medida que se tornam leitores estratégicos, tornam-se familiares com o uso das estratégias, o que acaba por reforçar a atenção, a memória, a comunicação e a aprendizagem. Além disso, as estratégias podem ser usadas flexivelmente já que os leitores controlam sua aprendizagem à medida que usam estratégias.

Do ponto de vista da leitura na língua estrangeira, comungamos da premissa de Alderson e Urquhart (1984, p. 5) ao defenderem que a causa de uma leitura não proficiente na LE é também a leitura não proficiente na língua 1. Por essa razão, eles sugerem que o ensino de leitura em LE deva incluir instrução para a utilização de estratégias de leitura apropriadas. Se há uma forte transferência de estratégias

¹⁰ O termo teórico *top-down* refere-se à habilidade do leitor em acionar seu conhecimento de mundo para compreender um texto (Idem, ibidem).

¹¹ O termo teórico *skimming* consiste em uma técnica na qual se faz uma leitura rápida para entender as ideias principais do texto (Id., ibid.).

¹² No original “*The challenge, however, is teaching struggling readers the value of strategy use. Once students experience the value of using strategies, they will be more inclined to use them*”.

de leitura de uma língua para uma próxima, então deve ser ensinado mais eficientemente estratégias de leitura na língua 1 e esperar que os estudantes transfiram automaticamente à língua estrangeira.

Entretanto, se considerarmos que as estratégias de leitura são as mesmas em todas as línguas, então, seria necessário aplicar os métodos de ensino de leitura em língua 1, ou melhorar estratégias da língua 1 através do ensino de estratégias eficientes na língua estrangeira.

2.2.3 O papel e a importância do conhecimento prévio

O conhecimento prévio é considerado cada vez mais como um universo estruturado de representações baseadas em padrões de compreensão de mundo (KLEIMAN, 1995; LEFFA, 1996).

Muitos autores, dentre eles Kleiman (1989, 1995, 2002) e Leffa(1996), discutem o papel do conhecimento prévio no processamento da leitura. Este conhecimento é geralmente definido como o conjunto de saberes que a pessoa traz para o texto, a fim de buscar sentido no que está lendo.

Kleiman (1995, p. 27) denomina de conhecimento prévio o conjunto de conhecimentos necessários à leitura significativa em que estão presentes três tipos de conhecimento: o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. A autora enfatiza que, durante a leitura, o conhecimento prévio é importante para a realização das inferências, a partir da interação entre os saberes que o leitor traz e as informações disponíveis no texto.

Ainda, Kleiman (1989, p. 13) chama a atenção para o papel do conhecimento prévio afirmando que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.” Nesse sentido, Kleiman (2002) lembra que o conhecimento sobre o assunto torna o texto mais simples para o leitor até mesmo no que concerne ao gênero do texto. A autora ainda acrescenta que “[...] a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 1989, p. 13).

Outro fator considerado importante para o estudo do conhecimento prévio em leitura é a noção de *esquema*, citada em Kleiman (1989) e discutida com mais profundidade em Leffa (1996): trata-se de estruturas de saber acumulado que são construídas ao longo da vida e que estão ligadas às expectativas sobre os conteúdos dos textos que lemos, através das pistas oferecidas pelo material linguístico-textual.

Leffa (1996) também acredita que a leitura implica uma relação entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto, o que corrobora a importância do papel do conhecimento prévio para a compreensão em leitura.

Anderson e Pearson (1984) defendem que a compreensão em leitura pode ser afetada pelo conhecimento de mundo, o conhecimento prévio do leitor acerca do assunto tratado no texto, demonstrando que leitores que possuem vasto conhecimento sobre o assunto tratado no texto frequentemente compreendem a leitura melhor que aqueles que apresentam pouco. Na leitura instrumental, a ativação do conhecimento prévio sobre o assunto tratado no texto é de fundamental importância para a compreensão em leitura.

Segundo Serra e Oller (2003), para a compreensão do que lemos, precisamos estabelecer conexões entre aquilo que sabemos e os novos conhecimentos, de modo que as experiências prévias do leitor possam auxiliar na compreensão.

Ainda sobre esta questão, Fulgêncio e Liberato (1996) acreditam que há a possibilidade de um leitor não conseguir ler um texto que, embora escrito numa língua que ele domina, trate de um assunto sobre o qual ele não tem informações, o que acaba por reiterar a importância do conhecimento prévio para a leitura.

De certo, o conhecimento prévio exerce uma influência significativa para o processamento da compreensão em leitura, uma vez que, através de seu acionamento, é possível que o leitor lance mão de estratégias para chegar à compreensão.

2.2.4 O uso de textos autênticos

O termo “texto autêntico” é definido por Kramsch (1993, p. 175) como referente “à forma não pedagógica de uso da linguagem em situação natural de comunicação”. Assim sendo, um texto autêntico pode ser conceituado como um

texto de qualquer natureza que não tenha sido modificado e/ou adaptado e que seja veiculado socialmente para atender a um propósito comunicativo. A noção de “texto autêntico” hoje em dia foi substituída pela noção de gênero textual, a partir dos estudos do linguista aplicado John Swales. Os trabalhos de Swales são direcionados ao estudo e análise dos gêneros, mais precisamente aos gêneros acadêmicos que são relativamente padronizados, e ao ensino de línguas, principalmente ao ensino de Inglês Instrumental. Além de ser muito difundido entre as pesquisas em Inglês para Fins Específicos e Inglês para Fins Acadêmicos, os trabalhos de Swales têm impulsionado os estudos de gêneros acadêmicos ou não escritos em outras línguas.

Para Swales (1990, p. 46), “gêneros são veículos comunicativos para alcançar metas”. Como lembra o autor, não são os aspectos formais e estruturais que definem o gênero, mas, sim, os propósitos comunicativos compartilhados pela comunidade discursiva, ou seja, o gênero diz respeito à forma e aos conteúdos típicos de um texto, aos propósitos comunicativos que encerra e ao seu percurso social.

Na Abordagem Instrumental, pressupõe-se o uso de textos autênticos, a partir das necessidades dos estudantes. Em vistas disso, Robinson (1991, p.1) acredita que o uso de textos autênticos no ensino de Inglês Instrumental que atenda às necessidades dos alunos é um dos fatores responsáveis pelo bom andamento de um curso instrumental de línguas.

Muitas vezes, no ensino geral de uma LE, os textos trabalhados são adaptados de textos autênticos e veiculados nos livros didáticos. Sobre esta questão, Nuttal (1982, p. 20) afirma que:

Também comum em cursos de LE são textos que lidam com tópicos extremamente familiares, tais como “As roupas que vestimos” ou “Transporte”, recontando fatos que tem sido parte, há muito tempo, do conhecimento geral do leitor. Mais extremos ainda, são textos desse tipo que são claramente intencionais, não para apresentar uma mensagem, mas para indicar como certos fatos são expressos na LE. (tradução minha)¹³

O que se percebe, assim, é que não há nos livros didáticos de inglês como língua estrangeira, uma preocupação excessiva na utilização de textos autênticos

¹³ No original “[...] Also common in FL courses are texts which deal with over-familiar topics, such as the “The clothes we wear” or “Transport”, recounting facts that have long been part of the reader’s general knowledge. At their most extreme, texts of this kind are clearly intended, not to convey a message, but to indicate how certain facts are expressed in the FL”.

como é de praxe acontecer em material didático de leitura instrumental em inglês. Na leitura instrumental, o estudante tem acesso à leitura de textos autênticos, na sua área específica, seja no domínio acadêmico e/ou profissional.

2.3 O Projeto de Inglês Instrumental nas Escolas Técnicas

Na década de 80 do século passado, quando da implantação do Projeto Nacional de Inglês Instrumental em universidades brasileiras, as então chamadas Escolas Técnicas Federais (ETFs), aderiram ao Projeto. Segundo Celani, de 1978 a 1989, 20 universidades e 20 escolas técnicas federais aderiram ao Projeto, com o objetivo de instrumentalizar os estudantes de cursos técnicos profissionalizantes à aprendizagem de inglês específico às suas áreas de atuação acadêmicas¹⁴.

As ETFs eram e são instituições de ensino profissionalizante preocupadas com a formação tecnológica de trabalhadores de nível técnico e superior nas áreas das engenharias, demandando que esses profissionais sempre enfrentem eficientemente a questão da transferência de tecnologia, principalmente na indústria, cujos textos são sempre em inglês.

Tradicionalmente, o ensino instrumental do Inglês nessas instituições, voltava-se para o ensino de termos técnicos, principalmente pelo uso de um glossário de termos técnicos, através do qual o estudante tinha acesso ao vocabulário típico de sua área de estudo. A disciplina era, portanto, intitulada de Inglês Técnico.

A falta de documentação em relação à adesão oficial das Escolas Técnicas Federais ao Projeto de Inglês Instrumental dificulta que maiores esclarecimentos sejam feitos em relação ao funcionamento do ensino instrumental de inglês nesses espaços. Sabe-se, entretanto, que o compromisso das ETFs com o desenvolvimento técnico e tecnológico da educação profissional no país relaciona-se naturalmente, com a necessidade do ensino de inglês para fins específicos nas diversas áreas da produção industrial e de serviços ligados à tecnologia.

¹⁴ Informação disponível no site <<http://www.latec.ufrj.br/hipertexto/index.php?optio>>.

3 OS COMPONENTES DA LEITURA ESTRATÉGICA

Este capítulo congrega as seguintes subseções: modelos de leitura de base psicolinguística, o processamento cognitivo da leitura e, especificamente, o processo de compreensão de textos e seus pressupostos cognitivos, envolvendo a teoria dos esquemas como forma de organização mental do conhecimento e, finalmente, os níveis de compreensão.

3.1 Modelos de leitura de base psicolinguística

Até os meados da década de 60 do século passado, a leitura era vista como uma atividade que se relacionava diretamente com a religião. “Era uma experiência oral para ser realizada em público e os textos eram pensados, sobretudo, para serem ouvidos e respondidos” (SOLÉ, 2003, p. 18).

De acordo com Silveira (2005), no período acima mencionado, devido ao behaviorismo, os modelos vigentes tentavam descrever a leitura a partir de estímulos, que correspondiam às palavras impressas e, respostas, correspondentes ao reconhecimento de palavras. Tal pressuposto implicava na limitação do ato de ler a uma simples passagem de estímulos visuais para estímulos auditivos. No caso da leitura em um língua estrangeira, o modelo objetivava especificamente ao estudo da gramática, do vocabulário e à tradução literal de textos.

Sobre esse assunto, Solé (2003, p. 22) reitera que,

Os estudos sobre leitura foram retomados nos anos 50, como consequência do interesse que se despertou em torno dos processos cognitivos em geral. Foi nessa época que se começou a falar de maneira sistemática de ‘compreensão’ ou ‘leitura compreensiva’.

Com o avanço da Psicologia Cognitiva¹⁵ entre a década de 1960 e 1970, e das contribuições de pesquisas na área da linguagem, a Psicolinguística, área das ciências que estuda a relação entre a mente (aspecto psicológico) e a aquisição da linguagem (aspecto linguístico) começa a se consolidar, preocupando-se também com os processos mentais subjacentes ao ato de ler. Descobriu-se que o homem é

¹⁵ Psicologia Cognitiva em maiúscula é usada para referir-se à psicologia cognitiva americana.

sujeito de sua aprendizagem e que seu conhecimento de mundo e vivências cultural e social são essenciais para isso. A leitura passa então a ser estudada sob uma perspectiva cognitivista, com enfoque psicolinguístico.

A partir de tais considerações e destacando a relevância do papel das teorias que fundamentam o ensino de leitura, discutiremos a seguir sobre os modelos psicolinguísticos de leitura de Goodman (1967, 1971) e de Smith (1971, 1978), trazendo também contribuições da perspectiva psicolinguística apresentada por Leffa (1996).

Começamos, pois, definindo o que vem a ser um modelo de leitura. Para Silveira (2005), um modelo de leitura configura-se como uma tentativa de explicação da dinâmica dos processos mentais (cognitivos e linguísticos) que acontecem com o indivíduo durante a leitura.

Os modelos de leitura de base psicolinguística surgiram na década de 1970, a partir dos estudos de Goodman (1967, 1971) e Smith (1971) como reação à crença de que ler é apenas identificar e reconhecer palavras. Antes desse período, o texto era considerado uma verdade encerrada, na qual o leitor participava apenas passivamente, ou seja, não havia a preocupação de se estudar a interação do leitor com o texto no sentido de buscar significados.

Por meio desses modelos de base psicolinguística, que têm em sua gênese um forte componente mentalístico/cognitivo, a leitura passou a ser considerada como uma conduta inteligente e o cérebro como centro da atividade humana e do processamento da informação. A psicolinguística, desse modo, preocupa-se com os processos mentais envolvidos na leitura e que exige do indivíduo-leitor um comportamento estratégico. Podemos dizer, que tais modelos influenciaram significativamente o ensino instrumental de línguas, uma vez que atribuíam importância ao uso de estratégias de leitura para a compreensão textual. Estratégias que, Silveira (2005) chama de operações mentais que o leitor realiza diante da informação visual, com vistas à compreensão do texto.

Como mencionado anteriormente, os dois pesquisadores que iniciaram os estudos em leitura tendo como base um modelo psicolinguístico foram Goodman (1967) e Smith (1978). Para Goodman, a leitura é como *um jogo psicolinguístico de adivinhação*, em que a tarefa do leitor é a de reconstruir a mensagem escrita (codificada) por um autor/escritor. O termo estratégia, para esses teóricos, vem

sendo empregado para “caracterizar os diversos comportamentos hipotetizados no leitor durante o processo de ler” (KATO, 1983, p. 9).

As habilidades de falar, ler, escrever e escutar, na perspectiva de Goodman, são distintas apenas por conta das circunstâncias de uso, constituindo processos psicolinguísticos, os quais são sociais (por servirem para a comunicação entre as pessoas) e pessoais (por satisfazerem necessidades de comunicação).

Goodman trouxe para a teoria da leitura um olhar mais científico. Para a construção de seu modelo, trabalhou por vários anos realizando experimentos de leitura oral com crianças, a fim de acumular dados para postular sua teoria. A revolução psicolinguística da leitura se deu na década de 70, o que acabou por influenciar sobremaneira o ensino instrumental de línguas, que também recebeu impulso neste mesmo período.

Para Goodman (1967), a leitura de textos é, portanto, um processo cognitivo complexo no qual o leitor constrói significado a partir do texto e do conhecimento de mundo que ele possui. A leitura é um “processo psicolinguístico que começa com uma representação lingüística codificada pelo escritor e termina com o significado construído pelo leitor” (GOODMAN, 1998, p. 12). Nesse viés, a construção de significado constitui um processo dinâmico que deverá ser desenvolvido pelos leitores a fim de construírem sentido daquilo que leem. Além disso, nessa concepção psicolinguística, ler é um ato seletivo em que o leitor é participante ativo na construção de significado e utiliza o texto para confirmar (ou não) suas hipóteses de leitura.

Nesse sentido, Goodman (1987) advoga que o processo de leitura contempla estratégias básicas, a saber: *seleção*, *predição* e *inferência*. Na primeira delas, o leitor precisa selecionar índices mais significativos no texto; na predição, o leitor utiliza seu conhecimento de esquemas para predizer o que virá no texto, bem como seu significado. Na inferência, o leitor tem a oportunidade de complementar uma informação a partir de seu conhecimento conceitual e/ou lingüístico, além dos esquemas constituídos previamente. Convém citar também as estratégias de *confirmação* e de *correção* de que o leitor se utiliza para consolidar a compreensão ao longo do processamento textual.

Os leitores eficientes estão a todo o tempo controlando sua própria leitura para certificar-se de que ela tenha sentido, usando de estratégias para confirmar ou rejeitar suas predições, além de utilizarem todos os seus esquemas conceptuais

para a compreensão. “Este processo de autocontrole através do uso de estratégias e de confirmação é a maneira pela qual o leitor demonstra sua preocupação pela compreensão” (GOODMAN, 1987, p. 17).

Desse modo, Goodman (1967) refuta os princípios subjacentes à crença de que ler é apenas identificar palavras e que a junção delas permite a formação de um texto. Assim, ele rompe com os modelos de leitura recorrentes na época, assumindo que a característica mais importante da leitura constitui a busca de significado. O significado, assim, é construído no decorrer do processo de leitura, podendo também ser reconstruído, através do “ciclo óptico, perceptivo, sintático e semântico” para a compreensão do texto (GOODMAN 1987, p. 19).

Outra característica importante dessa concepção psicolinguística centra-se no fato do reconhecimento do princípio da universalidade, através do qual, “[...] há um único processo de leitura para qualquer língua e para qualquer tipo de texto” (GOODMAN, 1987, p. 14), isto é, em todas as línguas os leitores utilizam os mesmos procedimentos e apresentam o mesmo objetivo: obter o significado do texto. Sendo assim, o autor postula que “em todas as línguas os leitores devem utilizar os mesmos índices psicolingüísticos e as mesmas estratégias. Devem selecionar, predizer, inferir, confirmar e corrigir (GOODMAN, 1987, p. 19).

Segundo Silveira (2005), esse pressuposto imprimiu uma contribuição bastante significativa à metodologia do ensino de línguas estrangeiras, especialmente do Inglês, no que se refere à consideração do leitor como sujeito ativo, participante do processo de leitura, cabendo a ele fazer previsões, confirmar ou não hipóteses sobre o texto e relacionar conhecimento prévio com informação impressa.

Contudo, o modelo de Goodman tem recebido várias críticas por conta de sua ênfase exagerada nos processos descendentes. A despeito disso segue uma citação de Silveira (2005, p. 29) que explicita melhor essa posição:

A inconsistência verificada no modelo de Goodman é uma ênfase exagerada nos processos descendentes e, por conseguinte, na sua crença de que o leitor proficiente é aquele que lê rápido porque busca o significado sem intermediação dos processos inferiores, embora ele reconheça que quando o texto é de difícil compreensão, o leitor geralmente usa mais cautela, perdendo um pouco da eficiência.

É importante também destacar que o modelo teórico apresentado por Goodman defende que o leitor proficiente é aquele que quase não depende do conhecimento grafofônico, mas do conhecimento linguístico, especialmente, ligados à semântica e à sintaxe.

Assim como Goodman, Smith (1978, 1989) assume uma perspectiva procedimental, enfatizando os processos descendentes como fatores para uma leitura eficaz, voltando-se para a descrição dos processos cognitivos e linguísticos inerentes ao ato de ler. Além disso, enfatiza o papel do leitor e a importância do conhecimento prévio na atribuição do significado do texto. Por essa razão, Smith não analisa os processos de leitura de leitores em suas fases iniciais, mas privilegia seu período de proficiência. Segundo ele, o leitor proficiente já possui a informação ortográfica assentada, diminuindo assim o esforço para a leitura de informação visual e, conseqüentemente a possibilidade de identificar palavras com pouca informação gráfica.

Nesse contexto, Smith (1978) defende a ideia de que a leitura não envolve apenas o insumo visual, mas também informações não visuais, do universo cognitivo do leitor, pois à medida que as pessoas se tornam leitores fluentes, tornam-se mais seguros na leitura. Outro conceito através do qual Smith (1989) tem contribuído para os estudos em leitura parte da ideia de que a leitura proficiente deve ser seletiva e baseada no conhecimento prévio, uma vez que não é necessário, muitas vezes, que o leitor compreenda um texto na sua totalidade.

Ademais, Smith (1989) trata dos estudos da leitura envolvendo um conhecimento não só da natureza da linguagem e das operações mentais, mas também sobre a aprendizagem do ser humano, na medida em que se interessa com a questão da instrução e do reconhecimento da importância da intervenção pedagógica do professor na aprendizagem da criança. Nesse sentido, Smith (1989, p. 12) afirma que “a leitura não pode ser compreendida sem levarem-se em conta os fatores perceptivos, cognitivos, lingüísticos e sociais, não somente da leitura, mas do pensamento e do aprendizado em geral”.

Adotando também uma perspectiva psicolinguística, Leffa (1996, p. 12-15) elenca duas acepções antagônicas para a leitura. Na primeira, ler é extrair significado do texto. Segundo o autor, essa acepção assenta-se na valorização do papel do próprio texto, evitando-se a adivinhação de palavras novas pelo contexto, tratando a leitura como um processo exato. Segundo ele, essa acepção apresenta

várias limitações. Já a segunda acepção atribui ao leitor papel preponderante, ou seja, o leitor constrói significado a partir do texto, pois o significado está na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor. Nesse caso, tem-se leitura não como um procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses, ou seja, o que o leitor processa da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses.

Embora pareçam, de certo modo, bem respaldadas, essas duas acepções, segundo Leffa (1996, p. 15) não levam em consideração um aspecto que ele julga ser de extrema importância: “o que acontece com o leitor e o texto quando se encontram”. Nessa perspectiva, para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto.

Kleiman (2002, p. 33) chama a atenção para o fato de a leitura ser considerada, do ponto de vista da cognição, *um jogo de adivinhações*, pois podemos reconhecer estruturas e associar significados a algumas palavras, a partir de pistas como, por exemplo, a identificação da forma da palavra e a familiaridade do leitor com a palavra. O reconhecimento das estruturas, segundo ela, “está estritamente relacionado ao conhecimento sobre o assunto, a época em que ele escreveu, aos nossos objetivos, aspectos estes que determinam a direção de nossas expectativas sobre o assunto”.

Podemos dizer que os modelos psicolinguísticos de leitura, cujo pressuposto básico é a leitura como jogo psicolinguístico de adivinhações, apesar de trazerem considerações significativas no campo dos estudos da leitura e da cognição apresentam algumas limitações, devido à ênfase na previsibilidade, isto é, na capacidade do leitor de antecipar informações contidas no texto sem que o leitor ache necessário confirmá-las. Entretanto, não podemos desmerecer suas contribuições, principalmente pelo fato de ter introduzido efetivamente o conceito de estratégia, colocando o leitor como aquele que seleciona pistas fornecidas no texto e interage com seu conhecimento prévio, fazendo uso de predição e inferência para chegar à compreensão de um texto, evidenciando assim a natureza estratégica do processamento em leitura. Na seção seguinte, trataremos sobre o funcionamento do processamento cognitivo da leitura.

3.2 O processamento cognitivo da leitura

Em meados da década de 60, houve uma mudança de paradigma nas concepções de leitura até então vigentes. Começou a surgir o interesse em torno dos processos cognitivos acerca da leitura e do processamento¹⁶ do texto. Nesse viés, o texto, antes concebido como “unidade linguística superior à frase”, passa a ser considerado o “resultado de processos mentais” (KOCH, 2011, p. 21-25).

Os estudos sobre o processamento do texto são, em grande parte, realizados a partir da perspectiva da Linguística Textual, abordando os processos e estratégias cognitivas envolvidos no processamento textual. Em geral, esta abordagem abarca contribuições da Psicologia Cognitiva e da Neuropsicologia.

Kleiman (2002, p. 50) chama de processamento os “procedimentos para os quais utilizamos conhecimento sobre o qual não temos reflexão nem controle consciente e é realizado estrategicamente e não através de regras”.

Heinemann e Viehweger (1991) admitem que há quatro sistemas de conhecimento para o processamento do texto: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o que se refere a modelos textuais globais. Segundo eles, o conhecimento linguístico corresponde aos conhecimentos gramaticais e lexicais, se responsabilizando pela articulação som-sentido. Já o conhecimento enciclopédico, constitui aquele que se encontra armazenado na memória de cada pessoa e adquirido socioculturalmente. Por sua vez, o conhecimento sociointeracional compreende o conhecimento sobre as ações verbais através da linguagem, englobando o conhecimento ilocucional, comunicacional, metacognitivo e superestrutural. O conhecimento ilocucional possibilita o reconhecimento dos objetivos do autor/falante; o conhecimento comunicacional trata das normas comunicativas gerais pertinentes a cada situação de interação; o conhecimento metacomunicativo trata do conhecimento sobre os diversos tipos de atividades lingüísticas; o conhecimento superestrutural possibilita que os falantes reconheçam textos como pertencentes a determinados gêneros.

Koch (2011) ao discutir sobre os sistemas de conhecimentos ora mencionados, indica que as estratégias de processamento textual demandam a

¹⁶ Processamento: “atividade pelas quais as palavras, unidades discretas, distintas, agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase” (KLEIMAN, 2004, p.14).

ativação desses vários conhecimentos, e são divididas em cognitivas, textuais e sociointeracionais. Para explicitar sobre as estratégias cognitivas, Koch (2011) utiliza-se da definição dada por Van Dijk e Kintsch (1983, p. 65), na qual o processamento de um texto depende de várias estratégias, que podem também ser chamadas de “hipóteses operacionais sobre a estrutura e o significado de um fragmento do texto ou de um texto inteiro”.

Para Van Dijk e Kintsch (1983), o processamento textual é estratégico, haja vista os usuários da língua possuem seu conhecimento de mundo, bem como crenças e atitudes, o que os possibilita reconstruir sentidos que não necessariamente estejam de acordo com o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas até mesmo outros sentidos não previstos por ele.

Kleiman (1999) enfatiza que, além do conhecimento de mundo, outro fator que influencia o processamento do texto é o conhecimento lingüístico. Esse conhecimento possibilita o leitor identificar categorias, por exemplo, o sintagma nominal e funções desses segmentos (sujeito e objeto, exemplificando), permitindo que o processamento perdure até a compreensão do leitor. Para ela, na leitura, “há uma constante interação de diversos níveis de conhecimento, de nível sintático, semântico e extralingüístico, a fim de construir a coerência” (KLEIMAN, 1999, p. 55).

A autora salienta ainda que nas primeiras etapas de processamento da informação, que se inicia com a percepção do material lingüístico e termina nos mecanismos de agrupamento desse material em unidades, processo ao qual ela intitula de “fatiamento”, as funções de inferência são acionadas para possibilitar a construção do sentido do texto.

A esse respeito, Kleiman (2002, p. 31) traça de modo sequencial mecanismos através dos quais o processamento do texto ocorre. De acordo com ela, o processamento começa pelos olhos, permitindo a percepção do material escrito. Ela lembra que o movimento ocular na leitura chamado também de movimento sacádico, significa que o leitor não lê palavra por palavra sequencialmente, mas sim fixa os olhos em determinado trecho do texto para depois passar para outro trecho, em um movimento que ora pode ser progressivo (quando os olhos fixam-se mais a frente) ou regressivo (quando os olhos retrocedem). Caso o leitor seja eficiente, ele controlará sua leitura, relendo o texto quando não compreender.

Em seguida à percepção do objeto, este material passa para uma memória de trabalho, onde é organizado em unidades significativas, segundo regras e princípios

da gramática implícita, isto é, o conhecimento adquirido da língua que falamos. A memória de trabalho constitui a capacidade do leitor para armazenar o que foi captado e agrupado em unidades significativas, baseando-se em seu conhecimento da língua. Esta memória recebe ajuda da memória intermediária para alertar o leitor a ativar os conhecimentos relevantes do texto e que estejam arrumados na memória de longo prazo.

Ainda nessa perspectiva, Kleiman (2002) aponta que a memória de trabalho tem uma capacidade limitada de unidades, ou seja, à medida que vão entrando mais unidades na memória, algumas precisam ser retiradas. Essas unidades significativas, na sua perspectiva, podem ser uma letra, sílaba (agrupamento de letras) ou palavra (agrupamento de sílabas numa unidade maior).

Segundo essa autora, além dos elementos linguísticos que perfazem o contexto, o leitor se utiliza de elementos extralinguísticos, ou seja, o conhecimento prévio, o contexto. Os elementos extralinguísticos possibilitam que o leitor utilize a estratégia de inferência a fim de construir significados e sentidos não explícitos no texto. A partir dessa visão, Kleiman (1989, p. 50) considera que

o processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo, então considerada uma estratégia cognitiva de leitura.

Desse modo, podemos dizer que esse processo diz respeito ao uso inconsciente do leitor de estratégias de leitura, uma vez que ele lança mão de estratégias próprias para lidar com o texto de maneira automática, sem precisar de esforço cognitivo consciente para monitorar a compreensão.

São as estratégias cognitivas que permitem o processamento do texto, quer em termos de produção, quer em termos de compreensão. Elas consistem na “execução de algum cálculo mental” (KOCH, 2011, p. 36) pelos interlocutores, sendo comuns aos textos escritos e falados. As inferências, por exemplo, constituem uma estratégia cognitiva, por meio da qual o leitor parte da informação do texto para construir representações mentais entre o que está explícito e o que não está explícito no texto.

Podemos dizer que quando se lê, especialmente quando se compreende o que se lê, o sistema cognitivo realiza vários processos, como reconhecer letras,

palavras, representar fonologicamente a palavra, selecionar o significado da frase e fazer inferências baseadas no conhecimento prévio.

Os leitores eficientes são considerados pela literatura como aqueles que detêm um bom conhecimento da estrutura do texto, bem como um conhecimento metacognitivo para o trato com o texto. Para Leffa (1996), os leitores eficientes veem a leitura como um meio de buscar significado e, para isso, se utilizam de releituras e inferências de partes do texto. Por outro lado, os leitores iniciantes ou inexperientes, ou seja, os leitores não proficientes se utilizam de poucas estratégias de compreensão, justamente por não terem claros os objetivos com a leitura, o que torna a leitura apenas um processo de decodificação mecânica.

Sobre esse assunto, Solé (2003, p. 21) ressalta que “o leitor ativo é aquele que processa, critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si, que a desfruta ou rechaça e que dá sentido e significado ao que lê.”

Ainda sobre essa questão, Kleiman (2002) aponta que há também o processamento interativo, no qual o leitor faz uso de dois tipos de estratégias: as descendentes (*top-down*) e as ascendentes (*bottom-up*). O uso desses dois tipos de estratégias dependerá das exigências e necessidades do leitor. Para ela, o leitor iniciante tende a focalizar-se no processamento ascendente, ou seja, sua leitura se prende ao nível da decifração da letra ou palavra escrita. Sobre estratégias ascendentes, Zimmer (2004) define-as como habilidades que no leitor proficiente já são automatizadas, como reconhecer letras, palavras e sintagmas e nos estudos sobre leitura em língua estrangeira, apenas recentemente começaram a ter importância. Tais habilidades demandam mais do leitor em língua estrangeira, pois leva mais tempo até a informação ser automatizada, implicando em mais tempo para processar o significado da palavra (KODA, 1994).

No que diz respeito às falhas na compreensão, podemos afirmar que, quando o leitor encontra alguma palavra, ou até mesmo uma frase que não tenha compreendido, ele deixa de utilizar as estratégias cognitivas de leitura, o que implica na desautomatização do processo. Nesse caso, o leitor passa a utilizar estratégias metacognitivas, que correspondem àquelas conscientes e não automáticas para dar continuidade à sua leitura. Tais estratégias funcionam como mecanismos detectores de falhas e resultam de um esforço maior da capacidade de processamento do leitor. A esse respeito, Goodman (1987, p.43) ressalta que uma leitura que se inicia

como um jogo psicolingüístico de adivinhação pode tornar-se o primeiro passo para o “desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura”.

Ainda no que concerne à desautomatização do processo de leitura, Alderson e Urquhart (1984, p. 23) demonstraram que os problemas de vocabulário são os que mais contribuem para a dificuldade do texto. Mas eles também acreditam que existem muitos leitores em língua estrangeira que não tem problemas de língua, incluindo dificuldades com vocabulário, mas mesmo assim acham alguns textos difíceis de serem processados. De igual modo, Nuttal (1982, p. 6) observa que se achamos um texto difícil “não é porque não estamos familiarizados com o código no qual ele foi escrito. A dificuldade, às vezes, depende da quantidade de conhecimento prévio que o leitor traz para o texto (tradução minha)¹⁷.

Vilaseca (1999) pontua que a dificuldade de compreensão de leitores não proficientes pode estar atrelada às operações de construção da macroestrutura do texto. Trocando em miúdos, essas operações se referem ao modo como o leitor utiliza seu conhecimento prévio para processar o texto. Assim, tanto a macroestrutura apresenta papel de fundamental importância para a compreensão, como também o processo de inferências.

Grabe e Stoller (2002) consideram que a compreensão de um texto é complexa e depende da motivação do leitor, de seus objetivos e habilidades. Segundo eles, o processo que leva à compreensão geral de um texto pode ser dividido em processo cognitivo de nível baixo (*low-level process*) e processo cognitivo de nível alto (*high-level process*). O primeiro deles refere-se ao acesso lexical, isto é, ao reconhecimento do significado da palavra. Já o segundo, é construído através da interpretação das ideias representadas pelo texto a partir do acionamento do conhecimento prévio.

Tanto os pressupostos cognitivos quanto os contextuais interagem no processo de compreensão de texto e as representações são construídas a partir do ato de leitura compreensiva. Desse modo, a compreensão consiste em uma construção ativa de conhecimento, sendo parte de um processo de interação entre autor e leitor. Com base em Kato (1985) e Kleiman (1989), Silveira (2005, p.78-79)

¹⁷ No original, em ingles: “If you find a text difficult is because you are not familiar with the code in which it has been expressed. The difficulty, sometimes, depends on the amount of previous knowledge that the reader brings to the text” (NUTTAL, 1982, p. 6).

aponta alguns princípios que regem o comportamento inconsciente do leitor no processamento da leitura. São eles:

1) Princípio da Parcimônia ou da Economia – tendência do leitor em reduzir o número de eventos, números e processos na representação mental, à medida que a leitura se processa;

2) Princípios da Canonicidade – para atender a estrutura sintática padrão do português, “sujeito + verbo + objeto”, o leitor tende a procurar essa ordem no texto. Quando a ordem não for linear, o leitor é levado a desautomatizar o processo e estabelecer coerência através de relações coesivas;

3) Princípio da Distância Mínima – ajuda o leitor na segmentação do texto e orienta as estratégias do leitor na identificação de referentes pronominais;

4) Princípio da Coerência – o leitor deve buscar a coerência do texto em caso de dificuldades de compreensão;

5) Princípio da Relevância – o leitor deve buscar informações que sejam mais relevantes para o desenvolvimento temático do texto.

Ademais, Silveira (2005) ressalta que o processamento da leitura é um comportamento que se desenvolve com a prática da leitura significativa. Em contrapartida, o leitor somente consegue utilizar eficientemente as estratégias cognitivas quando processam textos que não lhes tragam dificuldades. Quando algum desses princípios anteriormente elencados são violados, o leitor é forçado a interromper sua leitura e sua compreensão fica comprometida, implicando na necessidade de controle e monitoramento da compreensão através das estratégias metacognitivas.

Leffa (1996) sugere que as atividades cognitivas e metacognitivas na leitura sejam classificadas através do conhecimento do leitor para a execução de tal atividade, o que é chamado de conhecimento declarativo ou procedural. O conhecimento declarativo refere-se à consciência da tarefa a ser executada, sendo, portanto, uma atividade cognitiva. Por sua vez, o conhecimento procedural envolve a consciência dos processos utilizados para a execução da tarefa, pertencendo desse modo, ao domínio das atividades metacognitivas.

Conforme Alderson (1984), a razão pela qual determinados estudantes não conseguem ler adequadamente em Inglês se deve ao fato de eles não conseguirem ler adequadamente na língua 1, em primeiro lugar. Assim, o problema na leitura em

língua estrangeira está situado tanto na deficiência na leitura estratégica em língua materna, como também no conhecimento sistêmico da língua estrangeira.

Para Alderson (1984), se o problema da dificuldade da leitura em língua estrangeira existir devido à dificuldade de leitura em língua 1, então o ensino de leitura em língua estrangeira deva centrar-se na instrução de estratégias apropriadas de leitura. Segundo o autor, em consequência disso

Se existe uma forte transferência de estratégias de leitura de uma língua para outra, então é possível ensinar mais eficientemente estratégias de leitura na língua 1, e esperar que eles as transfiram automaticamente para a língua estrangeira (ALDERSON, 1984, p. 5).¹⁸

Retomando algumas questões já discutidas sobre a construção de significados do texto, podemos afirmar que os modelos psicolinguísticos de leitura revelaram que os leitores usam informação gráfica, semântica, sintática e discursiva do texto durante seu processamento. As estratégias cognitivas são eficazes, porém não funcionam efetivamente quando há alguma falha na compreensão. A esse respeito, Kleiman (2002) acredita que cabe ao leitor eficiente controlar seu processo de compreensão, voltar para trás, ou reler o texto, caso não o compreenda.

Em seguida, trataremos dos pressupostos cognitivos no processo de compreensão de textos, considerando as atividades mentais envolvidas no processo de construção do significado.

3.2.1 O processo de compreensão de textos e seus pressupostos cognitivos

Segundo Marcuschi (2008), tratar da compreensão hoje em dia é muito complexo, pois existem muitas posições teóricas distintas em torno deste tema. Sua posição funda-se no ato de compreender não apenas como extrair significados do texto, mas como uma atividade que “exige habilidade, interação e trabalho” (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Para o autor, a compreensão está associada a esquemas cognitivos internalizados, que não são individuais e únicos, e não constituem uma ação apenas linguística ou cognitiva. “É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo

¹⁸ No original, em inglês: “If there is a strong transfer of reading strategies from one language to the next, then one might most efficiently teach reading strategies in the first language, and expect them to transfer automatically to the foreign language” (ALDERSON; URQUHART, 1984, p. 5).

de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (Ibidem). Os indivíduos, nessa perspectiva, são dotados de esquemas cognitivos ou categorias elaboradas não de modo individual, mas coletivamente. Esses esquemas serão tratados com mais detalhes em tópico específico nesse capítulo.

Ainda, o autor observa que os modelos teóricos que tratam da compreensão podem ser agrupados em dois paradigmas. O primeiro coloca o ato de compreender como decodificar. Pode-se perceber que aqui, a compreensão baseia-se na decodificação e é centrada no código da língua e na forma linguística como modo de análise, envolvendo um sujeito isolado no processo. No segundo paradigma, a compreensão é tomada como inferência e a língua é vista como uma atividade desenvolvida a partir da ação colaborativa e construtiva do leitor. Está situada neste paradigma a concepção de compreensão defendida por Marcuschi.

Marcuschi (2008) lembra que as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas. Nesse sentido, há sempre a necessidade de se fazerem inferências para processar e compreender uma informação. Sendo assim, ele postula que

[...] numa atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

Também preocupado com a questão da compreensão, Poersch (2007 apud ZIMMER, 2004) chama a atenção para o fato de o texto apenas poder ser processado caso o leitor possua determinadas competências (linguísticas, discursivas, culturais, entre outras) para processar a leitura até chegar à compreensão. Além dessas competências, o autor acredita que a relação linguagem e pensamento são também fatores determinantes para a compreensão. A esse respeito, o autor defende que

O processo de compreensão se insere fundamentalmente na relação pensamento/linguagem. Essa relação envolve leitura e escrita, ainda que siga em direções opostas: do pensamento (conteúdo) para

o texto expressão) – na escrita – ou do texto para o pensamento na leitura (POERSCH, 2007 apud ZIMMER, 2004, p. 105)¹⁹

Van Dijk (1992) indica que a atividade de leitura passa por diferentes fases em relação à compreensão de textos. Em um primeiro momento, o indivíduo adquire a habilidade de compreender palavras e frases, isto é, microestruturas, através de relações lexicais e sintáticas. Quando a capacidade de inferência já está desenvolvida, as microestruturas são organizadas em macroestruturas. O autor ainda lembra que, para a compreensão de textos mais específicos, como por exemplo, o artigo científico, além das habilidades descritas previamente, é necessário também um conhecimento especializado sobre o assunto tratado no texto.

Nessa direção, Zimmer (2004) através de um estudo acerca da transferência do conhecimento fonético-fonológico do Português Brasileiro como primeira língua para o Inglês como segunda língua, pôde concluir que o processo de compreensão de textos requer que o leitor construa uma representação daquilo que lê. Esse processo envolve importantes componentes dos processos cognitivos, tais como: percepção, memória, dedução, inferência e estratégias de monitoramento da compreensão.

A compreensão, por ser uma tarefa complexa, envolve diversos fatores: o conhecimento prévio, os objetivos e expectativas do leitor, a análise e fatiamento de partes do texto, os objetivos do autor, dentre outras. O acionamento do conhecimento prévio acontece mediante o conhecimento linguístico, textual e de mundo do leitor. No processamento do texto, o conhecimento linguístico, um componente do conhecimento prévio, é indispensável, pois sem ele é impossível haver compreensão.

Já o conhecimento textual que se constitui de noções e conceitos sobre o texto, também desempenha papel relevante no processo de compreensão. O conhecimento de mundo inclui tanto o conhecimento adquirido formal como informalmente e constitui o repertório de conhecimento que adquirimos através de experiências.

¹⁹ No original em inglês: “[...] *the comprehension process is fundamentally inserted into the thought/language relationship. That relationship permeates both reading and writing, although following opposite directions: from thought (content) to text (expression) – in writing – or from text to thought – in reading*” (POERSCH, 2007, p. 105).

Para Silveira (2005, p. 96), esse tipo de conhecimento, “tem a ver com a noção de ‘esquemas’ em Piaget”, cuja obra centraliza-se em torno do conhecimento e sua gênese. A teoria psicogenética de Piaget defende que o conhecimento é construído pelo indivíduo através de seu contato com o meio e com as situações de sua vida cotidiana. Nesse sentido, Silveira (2005, p. 90) ressalta que “o ser humano possui uma estrutura de conhecimento que é construída através do constante intercâmbio entre o homem e o meio”. Segundo a autora, esse conhecimento, se encontra armazenado na mente das pessoas como esquemas.

Silveira (2005, p. 90-91) ainda comenta sobre os dois processos elaborados por Piaget para justificar sua teoria psicogenética. O processo de assimilação consiste na habilidade do indivíduo de “categorizar um novo elemento que se acopla a um esquema pré-existente”. Por sua vez, a acomodação “acontece quando um esquema ou um conjunto de esquemas são substancialmente alterados”. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído e o indivíduo aprende à medida que interage com o meio.

Semelhante ao pensamento de Piaget sobre a gênese do conhecimento, compreensão, Rumelhart (1980) acredita que o leitor compreende um texto à medida que consegue acionar hipóteses ou esquemas, recuperando assim, informações durante o processamento do texto. O autor ainda informa que a noção de esquemas é relacionada com a noção de coerência, fazendo com que um texto seja coerente para o leitor apenas se este encontrar em seus esquemas uma avaliação coerente para os aspectos do texto.

Anteriormente, vimos que a compreensão do texto tanto oral como escrito apela para o conhecimento prévio do leitor. Comungamos dos pressupostos de Rumelhart (1980) ao considerar que o conhecimento prévio dos indivíduos está armazenado em blocos em forma de esquemas. São os chamados *building blocks of cognition*, em português, blocos de construção da cognição.

A seguir, fazemos uma explanação sobre a Teoria dos Esquemas, considerando suas contribuições para o âmbito das pesquisas acerca do processo de compreensão de textos e o funcionamento cognitivo do indivíduo para chegar à compreensão.

3.2.2 A Teoria dos Esquemas

Pesquisadores como Nuttal (1989) e Urquhart e Weir (1998) têm mostrado que a compreensão em leitura pode ser vista como um duplo processo interativo, no qual um processo acontece entre o conhecimento prévio do leitor e o outro, com a informação trazida pelo texto. Assim, o que já conhecemos sobre o assunto é então agregado às novas informações fornecidas pelo texto, resultando em uma interação entre o leitor e o autor no ato da leitura.

As pesquisas no final da década de 70 e início dos anos 80 do século XX enfatizaram a importância do conhecimento prévio para a compreensão e isso colaborou para uma visão de leitura com base em esquemas, que ficou conhecida como Teoria dos Esquemas (ALDERSON; PEARSON, 1984).

A noção de esquemas, também conhecida como *schemata*, foi proposta por estudiosos como Rumelhart (1980). Essa teoria postula que todo conhecimento é armazenado, na mente das pessoas, mais especificamente na memória de longo prazo, em unidades ou *schemata* (RUMELHART, 1980), apresentando uma perspectiva que trata da compreensão como processo interativo que envolve conectar informações prévias com as novas fornecidas pelo texto, em que o leitor pode antecipar o texto através de esquemas desenvolvidos por ele mesmo.

A partir dos pressupostos de Aebersold e Field (1997 apud STOTT, 2011), os *schemata* podem ser de três tipos: de conteúdo, formal ou linguístico. Os *schemata* de conteúdo fornecem ao leitor uma base para comparação, isto é, o leitor lê sobre algum assunto e tenta estabelecer comparações entre o que ele já conhece sobre a temática tratada e as informações veiculadas no texto. Os *schemata* formais se referem às formas de organização e às estruturas retóricas de textos escritos, por exemplo, o conhecimento que o leitor já tem previamente sobre a estrutura, o vocabulário, a gramática e o nível de formalidade de um texto (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 16-17). Por sua vez, os *schemata* linguísticos envolvem características de decodificação que o leitor precisa para reconhecer palavras e de que forma elas se agrupam para formar uma sentença (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 16-17).

O conhecimento prévio do leitor, ou seja, o conhecimento armazenado na memória do indivíduo pode ser, assim, definido como *schemata*, ou seja, uma “estrutura de dados para representar os conceitos genéricos armazenados na

memória” (RUMELHART, 1994, p. 5)²⁰. Nessa perspectiva, Rumelhart (1994) acredita que os *schemata* podem auxiliar os estudantes a compreenderem as informações que leem através do estabelecimento de associações entre o conhecimento prévio e as informações novas do texto. O papel dos *schemata* no processo de compreensão em leitura é uma forma de manter todas as informações apreendidas armazenadas, para serem ativadas apenas quando necessárias, uma vez que são estruturas mentais organizadas.

A teoria de esquemas serviu de base para o desenvolvimento de modelos interativos do processo de leitura. Entende-se modelo interativo como uma atividade que pressupõe a interação entre as várias ordens do saber do leitor e do escritor, envolvendo conhecimento prévio, conhecimento sintático, fonológico, textual etc. (MOTTA-ROTH, 1998, p. 7). A partir do desenvolvimento desses modelos interativos, a leitura deixou de ser integralmente centrada no texto e passou a ser compreendida como um processo que envolve tanto a informação disponível na página impressa quanto à informação que o leitor traz para o ato de leitura.

Ao contrário de alguns modelos de processamento de leitura que adotavam uma perspectiva linear, no modelo interativo de leitura proposto por Rumelhart, o processamento da informação se realiza de maneira interativa, ou seja, os processos mais altos (o conhecimento sintático e o conhecimento semântico) exercem influência sobre os processos mais baixos (conhecimento lexical e conhecimento ortográfico), o que sugere que ele consegue dar conta de várias ocorrências simultâneas que ocorrem durante o ato de ler.

Já o modelo interativo-compensatório proposto por Stanovich (1980 apud SILVEIRA, 2005), cujo princípio básico é que “um processo em qualquer nível pode compensar deficiências em qualquer outro nível” (STANOVICH, 1980, p. 36 apud SILVEIRA, 2005) aponta que o leitor não proficiente na língua, porém com conhecimento sobre o assunto tratado no texto pode fazer uso dos processamentos descendentes para compensar sua dificuldade.

Outra situação em que pode também acontecer essa compensação é quando os leitores que não conhecem previamente o assunto, mas são proficientes na língua, tentarem compreender textos através do esforço no reconhecimento minucioso de palavras. Diante disso, o leitor apela para os processos ascendentes

²⁰ No original em inglês: “[...] data structure for representing the generic concepts stored in memory” (RUMELHART, 1994, p. 5). Tradução minha.

para chegar à compreensão do texto. Para Silveira (2005), é comum encontrar fatos como esse na leitura instrumental em língua estrangeira, principalmente quando muitos profissionais, leitores não-proficientes na língua, precisam obter, a partir de textos em línguas estrangeiras, informações de cunho técnico-profissional para pronto uso no mundo do trabalho.

Segundo Kato (1983), os esquemas podem ser ativados através dos processamentos *bottom-up* e *top-down*. A seu ver, a adivinhação pode ser considerada como parte da estratégia *top-down*, uma vez que é preditiva, enquanto a *bottom-up* “seria responsável pela confirmação, pelo refinamento e pela revisão da teoria” (KATO, 1983, p. 26). A autora afirma que o leitor recorre a várias estratégias, principalmente nas passagens do texto que apresentam dificuldades de compreensão. A variação na escolha de estratégias está condicionada, segundo a autora, a fatores como a maturidade do leitor, a natureza do texto e ao propósito de leitura, sendo que a utilização desses esquemas acontece de esquemas para subesquemas, ou seja, das fatias maiores para as fatias menores.

Leffa (1996, p. 25) assume que “o conceito básico da teoria de esquemas é de que para compreender o mundo o indivíduo precisa ter dentro de si uma representação do mundo”. Segundo ele, todo texto pressupõe uma representação do mundo na qual são deixadas lacunas a serem preenchidas pelo leitor, sem as quais “a compreensão não é possível” (LEFFA, 1996, p. 25). Ainda, ao discutir sobre a teoria de esquemas, Leffa (1996, p. 26) enfatiza que

O pressuposto teórico de que para aprender algo o indivíduo precisa contribuir com algo, ou seja, de que a aprendizagem não vem apenas de fora, de quem sabe mais ou tem mais autoridade, mas vem também de dentro, é a base subjacente à teoria de esquemas [...].

Diante disso, é possível afirmar que a teoria de esquemas pauta-se na concepção de aprendizagem em que o indivíduo já possui um conhecimento internalizado que o permite interagir com um novo. A premissa da teoria de esquemas coloca a compreensão de textos como “produto de interação entre conhecimento prévio do indivíduo e determinados dados da realidade” (LEFFA, 1996, p. 26).

Vale lembrar que, a esse respeito, Piaget, a partir da teoria psicogenética, acredita que todo ser vivo organiza seus próprios esquemas de conhecimento que o

possibilita organizar e compreender o mundo. Nesse sentido, Silveira (2005) lembra que quando um conhecimento se junta a outro já existente, Piaget denomina esse processo de “assimilação”, através dos quais nossos esquemas são modificados. Já o processo de “acomodação” acontece quando há uma alteração na estrutura do conhecimento anterior para que novas estruturas entrem.

Ausubel et al. (1980) por sua vez, elabora um dispositivo pedagógico denominado “organizador antecipatório”, com a função de ativar as estruturas e esquemas conceituais prévios da mente do leitor e dá um tratamento aos esquemas um tanto distinto do pressuposto de Leffa (1996). Para Ausubel et al. (1980), a aprendizagem e a compreensão não acontecem através de meras junções entre conhecimento anterior e o novo conhecimento, mas sim através de um processo de integração. “Há uma espécie de encaixe entre a estrutura cognitiva do indivíduo e o material a ser aprendido, de modo que a informação absorvida não fica solta dentro da mente, mas guardada dentro de uma estrutura hierárquica altamente organizada” (AUSUBEL et al., 1980, p. 28).

Para ilustrar quando a informação “fica solta” na mente, Leffa (1996) exemplifica o caso de um conceito que é apenas decorado pelo estudante. Como a informação não tem um “encaixe” na estrutura cognitiva do estudante, o conceito não é compreendido, não é aprendido, ou seja, está meramente no nível superficial da cognição.

Ademais, Leffa (1996) enfatiza o acionamento pelo leitor do esquema geral, como elemento essencial para a compreensão de um texto. É o leitor quem deve decidir o que é principal ou secundário num determinado texto. Além disso, Leffa (1996) considera que as pessoas têm para cada esquema certo número de variáveis e, a compreensão, de acordo com a Teoria de Esquemas, acontece quando o leitor aciona cada uma das variáveis, que podem ser identificadas através da interação entre o conhecimento prévio do leitor e as informações contidas no texto. Esse acionamento de variáveis condiciona as interpretações a partir dos dados do texto. Nessa direção, Leffa (1996, p. 38) afirma que

Sem o acionamento de um esquema, a compreensão não é possível. Ao iniciar a leitura de um texto, a primeira coisa que o leitor normalmente faz é vasculhar a memória em busca de um esquema onde ele possa fixar as informações do texto.

Quando ao leitor não é possível acionar esquemas, a compreensão torna-se uma tarefa árdua, pois o leitor não sabe atribuir sentido às palavras que encontra e não consegue ser seletivo com as informações do texto, distribuindo-as em mais ou menos importantes. Leffa (1996) acrescenta que em casos como esse, o leitor se vê forçado a pausar sua compreensão devido à dificuldade de execução da leitura.

Podemos tomar exemplificações fornecidas em Leffa (1996) para melhor explicar sobre esse fenômeno. Segundo ele, uma forma de os leitores acionarem esquemas se dá por meio da informação obtida do título. Ainda, o mesmo autor chama a atenção para o fato da possibilidade de acionamento de esquemas que não se confirmam com os dados do texto, ou seja, quando inferências precisam ser refutadas.

Carrell et al. (1990) enfatizam a importância de esquemas conceptuais na leitura, distinguindo o “esquema formal”, que diz respeito ao conhecimento prévio da estrutura e organização do texto, ou seja, da organização retórica do texto e, o “esquema de conteúdo”, referente ao conhecimento prévio do assunto do texto. Desse modo, é possível dizer que o tipo de esquema que o leitor precisa acionar está relacionado a esses dois conhecimentos. O acionamento de apenas um esquema não é, pois, suficiente para a compreensão. Em se tratando da compreensão de leitura em segunda língua, Carrell et al. (1990, p. 105) salienta que esta “pode ser afetada não pela falta de um esquema apropriado do leitor, mas porque os leitores falham em ativar o esquema apropriado”.

Em suma, de acordo com a Teoria de Esquemas a informação proveniente da leitura não é simplesmente acrescida à memória, uma vez que “a mente humana não tem espaços vazios a serem preenchidos, como a memória de um computador. O dado novo é incorporado ao que já existe” (LEFFA, 1996, p. 44).

Concordamos, dessa forma, com Fulgêncio e Liberato (1996) ao afirmarem que a compreensão perpassa por um jogo entre aquilo que está escrito explicitamente no texto e entre o que o leitor leva para o texto a partir de inferências e de seu conhecimento prévio.

Inegavelmente, “para se entender linguagem é preciso inferir diversas informações que não estão mencionadas explicitamente, mas que são absolutamente imprescindíveis para se poder entender a mensagem” (FULGÊNCIO; LIBERATO, 1996, p. 28).

Diante do exposto, podemos assumir que a Teoria dos Esquemas parece referir-se significativamente às estratégias de predição e inferência, já que preconiza a importância do levantamento de conhecimentos prévios antes mesmo da leitura do texto e a tentativa de relacionar esse conhecimento com as informações do texto. Torna-se claro, assim, a partir desta teoria, o quão importante é o conhecimento prévio, ou seja, as informações já existentes na mente do leitor para a compreensão de textos escritos, uma vez que provê o leitor de estruturas cognitivas que o permite atribuir sentidos ao que lê. Além disso, acreditamos que esta teoria pode ter importantes implicações no âmbito do ensino de leitura, devido à sua relação direta com o uso das estratégias básicas de leitura como a predição e a inferência para a compreensão de textos. Dentro de uma abordagem instrumental, espera-se que o aluno ative seus esquemas, bem como seu conhecimento prévio na tentativa de compreender os textos específicos de suas áreas de estudo.

3.2.3 Níveis de compreensão

Compreender um texto é estabelecer relações entre as diferentes ideias nele veiculadas e na ligação do texto com os conhecimentos prévios (GOMES; BORUCHOVITCH, 2009, p. 35). A partir das experiências acumuladas em outras situações de leitura e que são ativadas durante a decodificação de palavras, de frases e de ideias do autor, pode-se formar a compreensão em leitura. O leitor, desse modo, organiza e estrutura essas novas informações em sua mente. Nessa perspectiva, é mister afirmar que “a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando o nome de ‘faculdade’, que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender” (KLEIMAN, 2000, p. 9).

No modelo de leitura proposto por Orlandi (2005) compreendem-se três níveis de leitura: a) o nível da inteligibilidade; b) o nível da interpretação e c) o nível da compreensão. No nível da inteligibilidade, há um reconhecimento do material a ser lido, no qual os sentidos já estão presentes, e não são ainda vistos como determinados pelo contexto. Para exemplificar, podemos dizer que um falante de português como primeira língua compreende um enunciado em língua portuguesa, porque ele reconhece a língua em que o enunciado foi escrito. Já a leitura de

interpretação diz respeito ao contexto lingüístico que mobiliza os sentidos, já que as palavras tomam significado a partir do contexto. O leitor, nesse nível, está prestes a chegar à compreensão dos pontos principais do texto. Por fim, tem-se o nível de compreensão, em que são considerados os contextos ideológicos e históricos que mobilizam a interpretação crítica do material lido; ou seja, há no nível de compreensão uma busca pela explicitação dos processos de significação presentes no texto e como este produz sentidos.

É importante lembrar que sem o nível da inteligibilidade, torna-se impossível para o leitor atingir os outros níveis, pois diz respeito à capacidade do leitor de decodificar o código escrito.

Por outro lado, o modelo de Van Dijk e Kintsch (1983) distingue três níveis de compreensão: o nível de “macroestrutura” que se relaciona à estrutura do texto, o nível de “argumentação” que se dirige à explicação do autor para o tema do texto e, os “detalhes” que constituem o acréscimo de idéias não significativas à compreensão do texto. Além disso, há o nível de “inferência”, em que o leitor se utiliza de conhecimentos extra-textuais ou conhecimentos prévios para o processamento da informação.

Fundamentados em Pearson e Johnson (1978, p. 24), Silveira (2005, p. 93) traça quatro princípios que, segundo ela, “parecem coerentes com a visão construtivista da aprendizagem, da compreensão em geral e especificamente da compreensão de textos escritos”. São eles: a) compreender é construir pontes entre o novo e o já conhecido; b) a compreensão é ativa e não passiva; c) a compreensão envolve uma grande quantidade de inferências; d) a compreensão é o diálogo entre o leitor e o escritor.

Menegassi (1995) acredita em três níveis distintos quando se trata de compreensão: o literal, o inferencial e o interpretativo. O nível literal diz respeito à leitura realizada ao “pé da letra”, ou seja, apenas se identificam as ideias do material lingüístico tais como elas aparecem no texto, sem atribuir-lhe nenhuma relação. Nesse caso, não ocorrem associações mentais que permitam relações com informações armazenadas na memória do leitor. Por essa razão, o leitor, nesse nível de leitura, não consegue extrapolar seus esquemas cognitivos, ocasionando uma compreensão superficial e limitada do conteúdo do texto.

Conforme o mesmo autor, o nível inferencial, como denota o próprio nome, acontece quando o leitor realiza inferências no processamento do texto, no sentido

de haver interação entre o texto e o leitor. Já o nível interpretativo, o leitor relaciona os conteúdos do texto com seu conhecimento prévio, uma vez que o leitor passa a julgar a nova informação, posicionando-se frente o texto.

Há ainda, segundo Menegassi (1995) o nível de retenção, ou seja, o leitor retém as informações mais importantes do texto na memória de longo prazo, ocorrendo a partir do nível de compreensão (quando o leitor apreende a temática e os tópicos mais importantes) ou de interpretação (quando o leitor realiza uma retenção mais profunda do conhecimento).

Oliveira, Cantalice e Freitas (2009) também subdividem a compreensão em três níveis: o literal, o inferencial e o elaborativo. O primeiro refere-se à capacidade do leitor de apreender detalhes específicos do texto. O nível inferencial trata da habilidade de organizar o material lido a partir da associação com outras informações; por fim, o elaborativo, que se refere à capacidade do leitor de fazer juízo de valor das informações do texto, fazendo associações mais complexas.

Tumolo (2008) comenta que, em geral, são três os níveis para os quais a compreensão é utilizada: compreensão literal, compreensão nas entrelinhas e compreensão para além das linhas. Essas taxonomias são discutidas por Pearson e Johnson para a elaboração de testes de compreensão.

Alderson e Urquhart (1984) defendem que esses níveis de leitura não têm relação com o processo de compreensão, mas sim com o produto, ou seja, o que o leitor apreendeu do texto. Segundo eles, descrever o que o estudante compreendeu de um texto é completamente diferente de descrever como ele chegou a tal compreensão. Ainda, os autores afirmam que é possível que os leitores usem processos similares para chegar a diferentes produtos (ALDERSON; URQUHART, 1984, p. xvii-xviii).

Em se tratando dos âmbitos escolares e acadêmicos, é necessário que o professor de língua estrangeira, particularmente o professor de Inglês Instrumental voltado para a leitura, trabalhe com uma perspectiva que seja favorável ao desenvolvimento em leitura dos estudantes, principalmente auxiliando-os a atingir o nível inferencial e interpretativo dos textos, em detrimento de uma leitura centrada na mera decodificação e compreensão literal. Contudo, o conhecimento prévio do leitor, bem como seus objetivos de leitura são os aspectos que determinarão o nível de leitura que se deseja alcançara partir da leitura de determinado texto.

A seguir, serão delineados os instrumentos que têm sido utilizados no ensino de língua estrangeira para avaliar o processo de compreensão de textos, bem como discutiremos sobre a importância desses instrumentos para a avaliação, dada a complexidade inerente ao processo de leitura.

4 A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS E SEUS INSTRUMENTOS

Este capítulo retoma sucintamente os fatores e componentes determinantes da compreensão em leitura, para então expor e argumentar o uso dos instrumentos utilizados na pesquisa em compreensão. Como foi abordado no capítulo anterior, a efetivação da compreensão se dá através da relação entre o conhecimento prévio do leitor e a informação nova do texto. Quando não há compreensão, podemos dizer que não houve leitura.

A preocupação em avaliar a compreensão de leitura de estudantes é colocada em pauta por muitos pesquisadores, uma vez que é no âmbito escolar e acadêmico que as práticas de leitura e escrita são incentivadas. Desse modo, torna-se relevante o papel dos instrumentos que possam dar conta de avaliar a compreensão.

A seguir, discutiremos acerca dos instrumentos utilizados na avaliação de compreensão em leitura nesta pesquisa, no intuito de apresentar as contribuições de cada um deles para a leitura compreensiva em Inglês Instrumental.

4.1 Instrumentos de pesquisa na compreensão

A leitura enquanto processamento se configura como um fenômeno que não pode ser diretamente observado, dada a sua característica de intangibilidade. Não é fácil avaliar a leitura, “pois o produto resultante dessa avaliação nem sempre pode ser observado de forma direta e objetiva” (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p. 47). Por conta disso, alguns procedimentos são utilizados não para dar conta desse fenômeno em si, mas para analisar os comportamentos realizados pelo leitor para processar o texto.

Segundo Tomitch (2008, p. 38), os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa em leitura poderiam ser divididos entre aqueles que obtêm dados comportamentais e os que obtêm dados cerebrais. O primeiro diz respeito aos dados que envolvem o desempenho do leitor para executar uma atividade de leitura. O outro, por sua vez, trata de “correlatos da cognição no cérebro humano” (TOMITCH, 2008, p. 38). Tarefas que têm como objetivo medir a compreensão do leitor em

relação ao texto lido, com perguntas de compreensão, itens verdadeiro e falso, perguntas de múltipla escolha, bem como os protocolos verbais do tipo livre (*free recall*) ou para a elaboração de um resumo do texto lido, inserem-se na abordagem de dados comportamentais (TOMITCH, 2008, p. 39).

Gomes e Boruchovitch (2009) comentam que, para avaliar a compreensão em leitura, alguns instrumentos são utilizados no intuito de revelar os diferentes aspectos envolvidos na compreensão. As pesquisas sobre compreensão em leitura vêm sendo desenvolvidas já há algum tempo através de trabalhos realizados por vários autores, dentre eles, podemos citar: Taylor (1956), Bormuth (1968), Condemarín e Milicic (1988) e mais recentemente, Tomitch (2008) e Santos; Boruchovitch e Oliveira (2009).

Nesta pesquisa, os instrumentos utilizados para mensurar a compreensão foram os testes *cloze*, que consiste em testes lacunados, os testes de compreensão de texto e os protocolos verbais. A seguir, abordaremos sobre tais instrumentos, considerando sua importância para a avaliação da compreensão em leitura.

4.1.1 Os testes *cloze* – características e aplicações

A década de 80 do século passado trouxe contribuições significativas sobre a compreensão de textos e o estabelecimento da validade do teste *cloze*. Segundo Oliveira et al (2009, p. 68), o *cloze* é “um instrumento válido para avaliar a compreensão em leitura em qualquer nível de escolaridade, podendo ser um preditivo do desempenho acadêmico”.

Na aplicação do teste *cloze*, um indivíduo é convidado a reconstituir um texto lacunado com palavras que julgar conveniente para dar progressão ao texto de forma coesa e coerente. A técnica de *cloze* foi criada em 1953 por Wilson Taylor, um jornalista americano, quando este deu início a alguns experimentos com o objetivo de elaborar uma medida que pudesse avaliar a compreensão leitora. Suas investigações possibilitaram a criação dessa técnica, na qual os textos são lacunados de cinco em cinco ou de sete em sete palavras. O teste demonstrou haver relações entre a mente do leitor e o texto escrito e, a partir de então, passou a ser utilizado para “mensurar o nível de inteligibilidade do leitor” (TAYLOR, 1956).

Assim, o teste *cloze* pode ser considerado um instrumento cognitivo, pois permite que o leitor tome conhecimento de suas habilidades de monitoramento da compreensão. Oliveira et al. (2009, p. 51) acreditam que o leitor, no teste *cloze*, é considerado um “processador de textos escritos, que por meio de conhecimentos prévios faz inferências e analogias que resultam na compreensão”. Entende-se processador aqui como alguém que processa os textos utilizando-se, para tanto, de inferências, associações e acionamento de conhecimento prévio.

O teste tem sido largamente utilizado no contexto educacional como instrumento de pesquisa e objeto de estudo sobre a prática e a avaliação de leitura em sala de aula. Taylor (1953) quando da elaboração do teste e da verificação da inteligibilidade dos textos, omitiu categorias gramaticais como pronomes, conjunções, verbos auxiliares, definindo-os como omissões fáceis. O número de pesquisas que utilizam o teste *cloze* tem aumentado principalmente pelo fato de ter sido originado do modelo psicolinguístico de leitura. Segundo Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009, p.69) “a técnica de *cloze* pode ser empregada como recurso útil, tanto para identificar eventuais dificuldades com relação à leitura, como também enquanto instrumento de aprimoramento da compreensão textual”.

O *cloze* pode ser estruturado de várias formas, conforme Condemarín e Milicic (1988), a depender do grau de dificuldade que se quer atingir. Os principais tipos de *cloze* são: *cloze* lexical, gramatical, de múltipla escolha, cumulativo, labirinto, pareado, restringido, com chaves de apoio, pós-leitura oral e o interativo. Optamos nesta pesquisa pela utilização do *cloze* de múltipla escolha, ou seja, teste que provê o estudante de múltiplas alternativas para o preenchimento da lacuna.

De acordo com Tomitch (2008, p. 40), hoje, o *cloze* “é utilizado para medir a compreensão leitora, como uma ferramenta de ensino para o desenvolvimento da habilidade em leitura e como uma ferramenta capaz de desvelar os processos cognitivos envolvidos durante a leitura”. Pesquisas confirmam a validade do *cloze* para medir compreensão em leitura e leiturabilidade (*readability*) de textos. De acordo com Sigot (2004, p. 111), quando aplicado para medir compreensão em língua estrangeira, dificuldades de compreensão poderão surgir, haja vista o léxico e a sintaxe podem não ser conhecidos dos leitores, especialmente os que possuem nível básico de conhecimento na língua.

Oliveira, Cantalice e Freitas (2009) discutem sobre a técnica de *cloze*, afirmando que há poucas pesquisas relacionadas à leitura e compreensão no ensino

médio e comentam sobre uma pesquisa realizada por Joly, Santos e Marini (2006) envolvendo quase 500 alunos do ensino médio de escolas públicas e particulares. Os resultados desse estudo revelaram que a dificuldade dos alunos deve-se ao pouco conhecimento sobre sua própria compreensão, ou seja, devido à reduzida utilização de estratégias metacognitivas de leitura.

Contudo, o que esperamos dos estudantes de Ensino Médio é que consigam ler com proficiência. Nesse sentido, Oliveira, Cantalice e Freitas (2009, p.167) lembram que “é no ensino médio que o aluno passa a apresentar evidências da realização de uma leitura proficiente, isto é, com compreensão suficiente do conteúdo lido”. Desse modo, no teste cloze,

Os processos mentais são trabalhados, principalmente, no que tange às estratégias cognitivas para que as ideias do autor do texto sejam resgatadas. As memórias de trabalho e de longo prazo desempenham um papel importante nesse contexto, pois são locais em que os conhecimentos estão ativados ou guardados e serão processados, conforme a realização da leitura (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009, p. 50).

Em um dos estudos conduzidos por Gabriel e Fromming (2002) acerca da avaliação da compreensão em leitura, um aspecto de extrema importância identificado com o uso dos testes *cloze* foi a grande carência de conhecimentos linguísticos por parte dos participantes, uma vez que os itens que apresentaram maior dificuldade exigiam reflexão sobre o código, o que reforça a nossa hipótese de que o conhecimento sistêmico da língua influencia de fato, o processo de compreensão de textos, ou seja, o leitor precisa de níveis de conhecimento lexical, sintático e semântico e de habilidades de compreensão global do texto.

Sobre a correção dos itens ocultados, há dois modos de realização: “a correção literal e a correção sinônima” (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2007, p. 56). Na primeira, considera-se correto apenas o preenchimento da palavra exata que foi omitida, inclusive levando-se em consideração a acentuação, a grafia e a concordância. Na correção sinônima o preenchimento do item pode ser através de uma palavra sinônima à omitida, considerada, assim como aceitável. Há ainda a correção ponderada, lembrada por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), na qual o avaliador pode ponderar o preenchimento da palavra que se aproxima da que é considerada ideal para o preenchimento, sem levar em conta o uso correto das regras gramaticais normativas da escrita.

Quanto à correção, tanto na correção literal, como na correção sinônima, um ponto é atribuído ao acerto e zero ao erro, representando o escore geral ao produto da soma de pontos obtidos (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009). Aqui, escore é entendido como uma interpretação atribuída aos diferentes níveis de desempenho.

O tratamento estatístico dado ao *cloze* consiste em considerar como certas a palavra que se encontra no texto original e palavras com sentido aproximado (sinônimas) que sejam aceitáveis dentro do contexto. O escore corresponde à soma das lacunas preenchidas corretamente. Oliveira, Santos e Boruchovitch (2007) recomendam que a pontuação no *cloze* pode variar conforme a dificuldade de preenchimento dos itens, tanto na correção literal ou na correção sinônima. Segundo elas, alguns itens são mais fáceis de serem identificados que outros.

Dada a impossibilidade de observar diretamente o processamento da informação do texto, os professores de língua 1 e de língua estrangeira precisam lançar mão de procedimentos de avaliação com vistas a mensurar a compreensão do sujeito, mesmo diante da influência de fatores externos.

4.1.2 Os Protocolos Verbais

Outro procedimento utilizado como parâmetro para análise do comportamento do leitor durante o processamento do texto é a técnica dos protocolos verbais. Estudos como o de Tomitch (2008) e Souza e Rodrigues (2008) demonstram que se trata de uma metodologia de investigação de processos de leitura, mais especificamente dos processos que ocorrem na mente do leitor durante a compreensão e que oportuniza os leitores a verbalizarem sobre o seu processamento em leitura. A técnica, há muito utilizada nas áreas de psicologia experimental e de psicologia cognitiva, foi iniciada nos anos de 1960, através de estudos de pesquisadores interessados na investigação de processos cognitivos e, principalmente, na estrutura da mente humana.

Na sua forma usual, os protocolos verbais exigem que os sujeitos verbalizem o que vier à mente durante a realização de uma tarefa cognitiva. (SOUZA; RODRIGUES, 2008). As verbalizações, quando coletadas de modo adequado, refletem estruturas e processos do aparato cognitivo humano (ERICSSON; SIMON, 1993). Vejamos o que afirmam Souza e Rodrigues (2008, p. 20):

Verbalizar, portanto, pode ser uma estratégia extremamente eficaz na tomada de conhecimento de determinados processos da mente humana, mesmo que esse conhecimento seja restrito, uma vez que os relatos dependem de condições e capacidades individuais de verbalização [...].

Os estudiosos denominam as verbalizações distintamente, embora os fins sejam similares. Cohen (1987) traz a categorização dos protocolos verbais em três tipos: o auto-relatório, auto-observação e auto-revelação. O primeiro se refere à descrição do leitor do seu comportamento durante a leitura de textos; enquanto que na auto-observação, o leitor descreve uma situação específica de leitura que acabou de fazer; já na auto-revelação, o leitor descreve o seu processo de leitura no momento em que ele acontece.

Tomitch (2008, p. 41) ressalta que o procedimento específico para a obtenção dos protocolos verbais pode variar de estudo para estudo, mas, geralmente, os leitores são instruídos a relatarem todos os pensamentos que lhe ocorreram durante a leitura e, não somente à oração lida.

A verbalização descrita anteriormente é intitulada de verbalização *coocorrente* e *concorrente* (ERICSON; SIMON, 1980), pois acontece durante a realização do processamento da informação. Outro tipo de verbalização é denominada *verbalização retrospectiva*, em que o sujeito leitor, após a leitura, oraliza seu processamento logo depois do término da atividade.

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, optamos pela verbalização retrospectiva, ou seja, os informantes verbalizaram sobre quais processamentos estratégicos foram utilizados para a compreensão após a execução da atividade. Os protocolos foram gravados e anotações também foram feitas a fim de que o pesquisador pudesse registrar e coletar os dados.

Outro procedimento metodológico de pesquisa sobre compreensão constitui o *protocolo de pausa*, desenvolvido por Cavalcanti (1987) e adaptado por Tomitch (1996). Este procedimento tem sido muito utilizado no Brasil em pesquisas cujo foco está na relação entre a memória de trabalho e a leitura. No protocolo de pausa, o leitor lê silenciosamente um texto e depois, ao parar em qualquer trecho do texto por conta própria, deve relatar o motivo que ocasionou a interrupção, como por exemplo, pensamentos ou dúvidas sobre o texto.

Tomitch (2007) chama atenção para o fato de os protocolos verbais serem utilizados para investigar diferentes processos cognitivos, tais como, as inferências

produzidas pelo leitor para construir representações mentais, as estratégias de leitura utilizadas e até mesmo as crenças dos leitores em relação à leitura em língua estrangeira.

Ainda, Tomitch (2007) ressalta a importância e os cuidados que devem ser levados em consideração pelo pesquisador para a elaboração dos protocolos de verbalização concorrente (o leitor verbaliza enquanto lê), principalmente para não haver demasiada interferência do pesquisador sobre a fala do pesquisado. Além disso, a autora considera a escolha do texto também como fundamental para a obtenção dos dados desejáveis e recomenda que as instruções devam ser “detalhadas, claras, objetivas e sucintas” (TOMITCH, 2007, p. 8) para garantir que todo informante tenha acesso às mesmas instruções e ao mesmo texto.

Tomitch (2007) defende que a verbalização concorrente pode ser mais eficaz no sentido de obter mais dados sobre o processamento, uma vez que as informações ainda encontram-se na memória de trabalho dos leitores. Contudo, ela comenta que a verbalização do tipo retrospectiva pode permitir que o pesquisador enxergue importantes aspectos do processamento.

Neste estudo, decidimos utilizar os Protocolos Verbais seguindo um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora, na tentativa de questionar os informantes sobre suas decisões na escolha de determinadas alternativas para completar um teste *cloze*. Optamos, assim, pela verbalização retrospectiva, como já salientado anteriormente, na qual os informantes relataram sobre seu processamento para o preenchimento de itens lexicais do teste *cloze*, imediatamente após a realização do teste, por considerarmos que este tipo de verbalização consegue recuperar aspectos relevantes do processo de leitura.

Assim, tornar explícitos os pensamentos durante ou logo após a execução de uma atividade de leitura constitui uma forma de o pesquisador compreender processos mentais significativos do leitor para analisar quais estratégias foram utilizadas por eles para chegar à compreensão. Além disso, a verbalização permite que o informante exteriorize e analise as dificuldades encontradas para a resolução do texto, a escolha de vocabulário e a utilização de estratégias e procedimentos no seu processo de compreensão de leitura.

4.1.3 Os testes de compreensão em leitura

Os testes de compreensão de leitura são utilizados para mensurar o grau de compreensão de um texto. Antes de nos reportarmos aos testes de compreensão enquanto instrumentos avaliativos julgamos importante fazer referência a algumas das questões que acompanham os textos e que têm sido utilizadas em alguns livros didáticos de Língua Portuguesa no Brasil, uma vez que questões como estas também podem ser empregadas nos testes de compreensão de leitura.

Tais questões foram tratadas no texto intitulado *Compreensão de texto: algumas reflexões*, no qual Marcuschi (2001, p.52-53) traz os resultados de uma pesquisa na qual foram analisadas perguntas de compreensão de textos em livros didáticos de Língua Portuguesa em duas dezenas de manuais de todas as séries do Ensino Fundamental. O autor propõe uma tipologia de perguntas de compreensão que são predominantes nos livros analisados. O quadro abaixo apresenta a classificação atribuída por Marcuschi (2001) a essas perguntas:

Quadro 1 - Tipologias das Perguntas de Compreensão em LDP

Perguntas do cavalo branco de Napoleão: perguntas em que a resposta já se encontra na própria formulação. “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”
Cópias: perguntas que solicitam atividades de transcrição mecânica: copie, retire, etc. “Copie a fala do trabalhador”.
Objetivas: perguntas sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto, atividade de decodificação, pois a resposta está centrada no texto (o que, quem, quando, como, etc.). “Quem comprou a meia azul?”
Inferenciais: perguntas mais complexas, exigindo não somente conhecimentos textuais, mas também pessoais, contextuais, enciclopédicos, regras inferenciais, e análise crítica. “Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?”
Globais: perguntas que consideram o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos. “Que outro título você daria?”
Subjetivas: perguntas superficiais sobre o texto, cujas respostas ficam por conta do aluno e não há como testá-la em sua avaliação. “Qual a sua opinião?”
Vale-tudo: perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de erro. “De que passagem do texto você gostou mais?”
Impossíveis: perguntas que exigem conhecimentos extratextuais e só podem ser respondidas baseadas em conhecimentos enciclopédicos. “Caxambu fica onde?” (o texto não falava de Caxambu).
Metalinguísticas: perguntas sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais: “Qual o título do texto?”

Fonte: Marcuschi, 2001.

Com efeito, Marcuschi (2001) conclui que há nesses livros didáticos uma incidência de 70% de perguntas que não exigem do leitor uma reflexão inferencial, o que nos leva a crer que as perguntas que demandam do leitor identificação e localização de informações explícitas ou até mesmo a cópia de algum fragmento lido, são as de maior frequência. Por outro lado, apenas 10% demandam do leitor alguma criticidade e, por fim, 9% das perguntas são referentes à estrutura da língua.

Ainda, conforme Marcuschi (2001, p. 51-52), essa classificação, resultou

[...] numa série de posturas teóricas, sobretudo relativas à teoria da leitura e compreensão dentro de uma Linguística de Texto não estruturalista, que contempla o texto como um processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas, e para quem tanto o texto como os sentidos nele ou dele produzidos são fenômenos colaborativos e dinâmicos não produtos fixos previamente colocados pelo autor.

Acreditamos que esse estudo acarreta contribuições importantes para o ensino de língua 1, bem como para o ensino de língua estrangeira, uma vez que os professores destas línguas podem escolher com mais cuidado o material didático a ser utilizado em suas aulas, bem como pode permitir que os professores analisem se as perguntas elaboradas para questionar sobre os textos, de fato, sejam perguntas que visem à avaliação da compreensão.

Pesquisadores como Tomitch (2000) têm proposto um modelo de tipologia de perguntas que permite o desenvolvimento de processos mais complexos de leitura. Segundo ela, nos livros-textos de inglês como segunda língua e como língua estrangeira há uma grande predominância de atividades de leitura centradas em questões de múltipla escolha e questões de verdadeiro ou falso (*true-false statements*). A autora reconhece a importância dessas questões, mas chama a atenção para o fato delas não serem o único tipo de atividade que deva ser utilizada, uma vez que tais questões não contribuem para o desenvolvimento estratégico do leitor.

Citando Davies (1995), Tomitch (2000) comenta sobre as tarefas de leitura dividindo-as em duas: passivas e ativas. As passivas incluem justamente as questões de múltipla escolha e as de verdadeiro ou falso, que não oportunizam o leitor analisar além da superfície do texto. Em oposição, as atividades ativas de leitura usam textos autênticos que não foram diretamente elaborados para fins didáticos e, além disso, permitem que o leitor veja o texto não como um produto,

possibilitando que o mesmo construa uma representação mental e um significado. Ademais, essas questões “permitem que os leitores olhem para o texto de modo mais analítico e não simplesmente para responder a perguntas específicas” (TOMITCH, 2000, p.3) (tradução minha)²¹.

Em acréscimo, nas questões do tipo ativas os leitores têm a oportunidade de “antecipar, predizer, e procurar informações não postas explicitamente no trecho, tendo que fazer relações entre e por sentenças e parágrafos” (TOMITCH, 2000, p. 3) (tradução minha)²².

Interessantemente, as questões ativas de leitura tratadas por Tomitch (2000) correspondem a alguns dos princípios elencados pela Abordagem Instrumental para o ensino de leitura. Dentre eles, podemos destacar a importância da utilização de textos autênticos, substituída hoje pela noção de gêneros textuais (como já explicitada no Capítulo 1).

Ao se tratar de testes de compreensão em língua estrangeira, Tumolo (2008) salienta que seu processo de elaboração tem sido debatido por vários pesquisadores, principalmente para a avaliação da habilidade de leitura em segunda língua. Segundo ele, um teste precisa ser bem elaborado, com o intuito de promover informações relevantes e válidas sobre o processo de compreensão de leitura em inglês como língua estrangeira. Ainda, Tumolo (2008) acredita que há a necessidade de se elaborar especificações quando se trata de organizar um teste de leitura. Algumas das características comentadas por ele podem ser encontradas em Alderson (1995). Dentre elas, podemos citar: objetivo do teste, tipo de candidato, arcabouço teórico para o teste, habilidades linguísticas e elementos linguísticos (léxico, estruturas gramaticais e pragmáticas).

Desse modo, Tumolo (2008, p.132) acredita que os testes de compreensão devam contemplar “tipologias de questões de compreensão que envolvem questões que possam eliciar diferentes níveis de contribuição do leitor para a compreensão do texto, determinando assim, o nível de contribuição do leitor ao escolher as questões”. Nesse caso, as perguntas que são de compreensão literal exigem do leitor apenas o conhecimento linguístico, ao passo que questões de inferência exigem a contribuição do leitor de processos cognitivos mais complexos.

²¹ No original, em inglês: “[...] enable readers to look at the text in a more analytical manner and not simply in a way to answer specific questions”.

²² No original, em inglês: “[...] anticipate, predict, and look for information not explicitly stated in the passage, having to compute relationships between and across sentences and paragraphs”.

Pearson e Johnson (1978) propõem que os testes de compreensão devam ser elaborados de modo a atender os seguintes tipos de questão: as textualmente explícitas (que corresponderia às perguntas do ponto de vista da superfície lingüística do texto), as textualmente implícitas (que demandariam do leitor algumas inferências) e as baseadas em *scripts* (que exigiriam do leitor maior processamento para construir uma representação coerente do significado do texto).

Nesse sentido, Tumolo (2008) acredita que questões dos mais diversos níveis podem ser incluídas em testes de modo a contribuir diferentemente com a competência em leitura do testando. Segundo ele, há argumentos favoráveis para a inclusão de itens que possam testar além das habilidades mais complexas, as habilidades inferiores ou que estejam no nível da compreensão literal.

Diante disso, podemos afirmar que há a necessidade de o professor de língua 1 e principalmente, o professor de inglês como língua estrangeira, tal qual o foco desta pesquisa, elaborar atividades e testes de leitura cujas perguntas não sejam restritas apenas ao nível da decodificação, mas levem o leitor a fazer uso de inferências e a interagir com o texto no sentido de construir seu significado. Se as questões contemplarem apenas a identificação passiva de itens do texto ou demandarem informações explicitamente expostas no texto, o teste perde sua função primordial: a de servir de subsídio para avaliar a compreensão de leitura.

Neste capítulo, tratamos acerca da pesquisa em leitura, tentando demonstrar os estudos que vem sendo desenvolvidos de modo a amenizar os problemas ora existentes nesse âmbito. Abordamos ainda sobre os instrumentos utilizados na avaliação da compreensão em leitura e suas implicações para o ensino de língua 1 e de línguas estrangeiras. No próximo capítulo, trataremos da metodologia, do contexto e do tipo da pesquisa realizada, do perfil dos informantes e por fim, dos instrumentos utilizados para a pesquisa e abordados teoricamente nesta seção.

5 A PESQUISA REALIZADA

Neste capítulo, apresentamos e discutimos o tipo de pesquisa, os procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados para a sua realização, bem como a apresentação do contexto de investigação onde esta pesquisa aconteceu. Assim sendo, a pesquisa foi realizada em novembro de 2011 e contou com 22 alunos dos cursos técnicos subsequente em Alimentos e Informática do Instituto Federal da Bahia, *campus* Porto Seguro e com a colaboração de 3 professores dessa mesma instituição.

5.1 O contexto da pesquisa

Porto Seguro, localizada no extremo sul da Bahia, tornou-se conhecida internacionalmente por ser a terra-mãe do Brasil. A cidade conta com uma população de pouco mais de 100 mil habitantes, contando com os distritos de Arraial d'Ajuda, Trancoso e Pindorama.

A cidade possui escolas públicas da rede estadual e municipal, sendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, a primeira instituição de educação de âmbito federal do município. O Instituto foi inaugurado no ano de 2008, através do Plano de Expansão II da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Inicialmente, a instituição oferecia apenas 2 cursos técnicos na Modalidade Integrada (para alunos egressos e/ou concluintes da 8ª série do Ensino Fundamental) e na Modalidade Subsequente²³ (para alunos egressos e/ou concluintes do 3º ano do Ensino Médio) nas áreas de Alimentos e Informática. Em 2010, outro curso técnico foi implantado no campus, o curso de Biocombustíveis, sendo que, em 2010, os três primeiros cursos superiores foram aprovados e oferecidos, a saber: Licenciatura em Química, Licenciatura em Informática e a Licenciatura Intercultural Indígena.

A pesquisa foi iniciada, em sua fase piloto, no mês de maio de 2011, ainda no primeiro semestre do calendário escolar organizado pela instituição. Entendemos por pesquisa piloto uma tentativa de avaliar a viabilidade da pesquisa e dos

²³ O IFBA mantém vários tipos de cursos profissionalizantes: o curso técnico integrado (ensino médio mais disciplinas técnicas), o curso subsequente (destinado a alunos que já concluíram o ensino médio e o PROEJA (destinado à formação de auxiliares técnicos).

instrumentos de pesquisa ora escolhidos para a sua execução. Nessa fase da pesquisa, a coleta de dados se deu na turma do 3º ano do Curso Técnico Integrado em Alimentos, turno matutino. A pesquisa propriamente dita aconteceu no segundo semestre do ano letivo. É importante lembrar que, nesta fase final, a coleta de dados foi realizada com turmas de dois cursos técnicos da modalidade subsequente da instituição: Alimentos (4º semestre) e Informática (2º e 3º semestre).

5.1.1 Dados sobre a instituição

Em 23 de setembro de 1909, o então Presidente da República Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios, da Agricultura, Indústria e Comércio, cria as *Escolas de Aprendizes e Artífices*, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. No Estado da Bahia, na cidade de Salvador, a Escola de Aprendizes e Artífices ofertava cursos nas oficinas de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria.

Com o passar do tempo, em 25 de fevereiro de 1942, o Decreto nº 4.127 transforma essas escolas em *Escolas Industriais e Técnicas*, oferecendo formação profissional equivalente ao nível secundário.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passam a autarquias intituladas *Escolas Técnicas Federais*, uma vez que recebem autonomia didática e de gestão, intensificando assim, a formação de técnicos.

Já em 1994, a lei nº 8.948 de 08 de dezembro, transforma gradativamente as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em *Centros Federais de Educação Tecnológica* (CEFETs), mediante decreto específico para cada instituição e considerando sua estrutura física, administrativa e pedagógica.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira regulamenta a Educação Profissional, dispondo um capítulo sobre a Educação Profissional à parte da Educação Básica. Segundo essa lei, essa modalidade de educação deverá levar o estudante ao desenvolvimento de habilidades para a vida produtiva.

Em 2008, o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, cria 38 institutos de educação, ciência e tecnologia, através da Lei nº 11.892²⁴. Os então, *Centros Federais de Educação*, passam a se chamar *Institutos Federais de Educação*,

²⁴ Lei sancionada no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Ciência e Tecnologia, configurando-se como uma instituição *multicampi*, com orçamento financeiro descentralizado, oferecendo cursos desde o ensino médio integrado ao ensino técnico até cursos de pós-graduação.

No Estado da Bahia, O *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia* (IFBA), conta atualmente com quatorze (14) *campi* e quatro (4) Núcleos Avançados, distribuídos por todas as regiões do Estado, oferecendo cursos que vão desde o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico até cursos de pós-graduação *lato sensu*.

O *campus* Porto Seguro foi inaugurado em 2008 e, como todas as outras da Rede, abre Processo Seletivo para o ingresso de estudantes nos Cursos Técnicos duas vezes ao ano: na metade do primeiro semestre (para estudantes da Modalidade Subsequente) e no final do segundo semestre (para estudantes da Modalidade Integrada e da Modalidade Subsequente). Os docentes haviam sido aprovados em concurso público no ano anterior, em 2007, com exceção de um docente, removido de outro *campus*, e o Diretor Geral da instituição.

No primeiro ano de seu funcionamento, o *campus* ofertou vagas para a entrada de estudantes para o Curso Técnico em Processamento de Alimentos e Bebidas e para o Curso Técnico em Tecnologia da Informação, tanto na modalidade Integrada ao Ensino Médio (concluintes/egressos da 8ª série, hoje 9º ano do Ensino Fundamental), quanto na Modalidade Subsequente (concluintes/egressos do 3º ano do Ensino Médio).

Os cursos anteriormente citados, após discussão e análise do Plano de Curso pelas suas respectivas Coordenações, transformaram-se no ano de 2009, em Curso Técnico em Alimentos e Curso Técnico em Informática.

Ainda no ano de 2008, para a Modalidade Integrada ao Ensino Médio, 80 alunos ingressaram na instituição no turno matutino, enquanto houve outros 80 ingressantes na Modalidade Subsequente, no turno vespertino e noturno. Foi possível observar durante o período de aulas nesse mesmo ano, uma vez que a pesquisadora foi uma das professoras pioneiras do *campus*, o número grande de estudantes advindos de escolas da rede particular de ensino da cidade, aprovados e matriculados nos Cursos Técnicos de Modalidade Integrada. Em contrapartida, os estudantes que ingressaram nos Cursos Técnicos da Modalidade Subsequente, em sua grande maioria eram advindos de escolas públicas estaduais e, por conseguinte, muitos deles haviam concluído o Ensino Médio há muito tempo.

No ano de 2009, foi implantado o Curso Técnico em Biocombustíveis, na Modalidade Integrada ao Ensino Médio, aumentando assim o número de cursos técnicos ofertados no *campus*.

Em 2010, os cursos superiores de Licenciatura em Química, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Informática foram ofertados pela primeira vez. Muitos dos alunos egressos do Curso Técnico Subsequente em Alimentos foram aprovados no vestibular para a Licenciatura em Química, bem como muitos dos alunos egressos do Curso Técnico Subsequente em Informática passaram no vestibular da Licenciatura em Informática. Já a Licenciatura Intercultural Indígena foi oferecida apenas para indígenas, no intuito de oferecer formação superior aos professores indígenas de comunidades de todo o estado da Bahia.

Desde o início das atividades letivas do *campus*, no ano de 2008, todos os professores oferecem horário de atendimento aos estudantes no turno oposto. Os estudantes agendam com o professor um horário que melhor se adeque às suas atividades acadêmicas, podendo assim, esclarecer dúvidas sobre assuntos ministrados nas aulas. Esses atendimentos constam para o professor como complementação de carga horária de trabalho, assim como atividades de pesquisa e extensão.

Mediante o trabalho desenvolvido desde a sua implantação em 2008 na cidade de Porto Seguro, a instituição conquistou a confiança da comunidade local, bem como de cidades circunvizinhas como Eunápolis, Santa Cruz de Cabrália e Belmonte.

5.1.2 Dados sobre os informantes

Nesta seção, apresentamos os informantes da pesquisa, alunos e professores colaboradores (que cederam seus horários de aulas para que a pesquisa pudesse ser realizada). Nesse sentido, são apresentadas questões referentes aos dados pessoais, no intuito de se obter um perfil dos estudantes e para melhor se compreenderem e analisarem as informações coletadas. O número de informantes foi 15 na pesquisa piloto e 22 na pesquisa propriamente dita.

5.1.3 Perfil dos informantes

Os 15 informantes da pesquisa piloto foram, em sua totalidade, adolescentes com 18 anos de idade. Muitos residiam no perímetro urbano da cidade de Porto Seguro, uma boa parte residente do distrito de Arraial D'ajuda e do município de Santa Cruz Cabrália, cidade circunvizinha. Os 22 informantes da pesquisa caracterizam-se, na sua maioria, como adolescentes e adultos. Entretanto, havia, entre eles, 5 adultos e uma pessoa com 49 anos. Esses alunos são oriundos das classes sociais baixa e média-baixa. Alguns são moradores do município de Santa Cruz Cabrália, cidade próxima a Porto Seguro.

Podemos perceber que os informantes na pesquisa piloto estavam dentro da faixa de escolarização esperada para o Ensino Médio, uma vez que estavam no 3º ano de um curso técnico de duração de 4 anos. Os informantes da pesquisa eram alunos do Curso Técnico Subsequente, egressos do Ensino Médio e por essa razão, eram adultos com idades variadas.

Os informantes da pesquisa piloto eram quase na totalidade formada por estudantes do sexo feminino, apenas 1 aluno era do sexo masculino. O dado curioso na Tabela 02 é que no Curso Técnico em Alimentos, tanto na modalidade Integrada, onde aconteceu a fase piloto da pesquisa, quanto na modalidade Subsequente, foco da pesquisa, com exceção de 1, todos os estudantes são do sexo feminino. Em contrapartida, os informantes do sexo masculino são predominantemente estudantes do Curso Técnico Subsequente em Informática.

Os dados acima podem revelar uma preferência exorbitante de estudantes do sexo feminino pelo Curso Técnico em Alimentos, por considerarem tradicionalmente, o curso como destinado apenas a esse público. No que diz respeito ao número grande de estudantes do sexo masculino no Curso Técnico Subsequente em Informática, podemos dizer que se deve, possivelmente, ao fato de muitos deles já trabalharem na área de Informática há algum tempo e talvez por considerarem que essa área seja uma atividade de pessoas do sexo masculino. No próprio campus, não havia nenhum professor do sexo feminino ministrando aulas de Informática, todos os 6 professores do curso eram do sexo masculino.

Quanto ao estado civil dos informantes da pesquisa piloto, eram todos adolescentes solteiros. Já na pesquisa definitiva, a grande maioria era de solteiros, mas havia também 4 pessoas casadas.

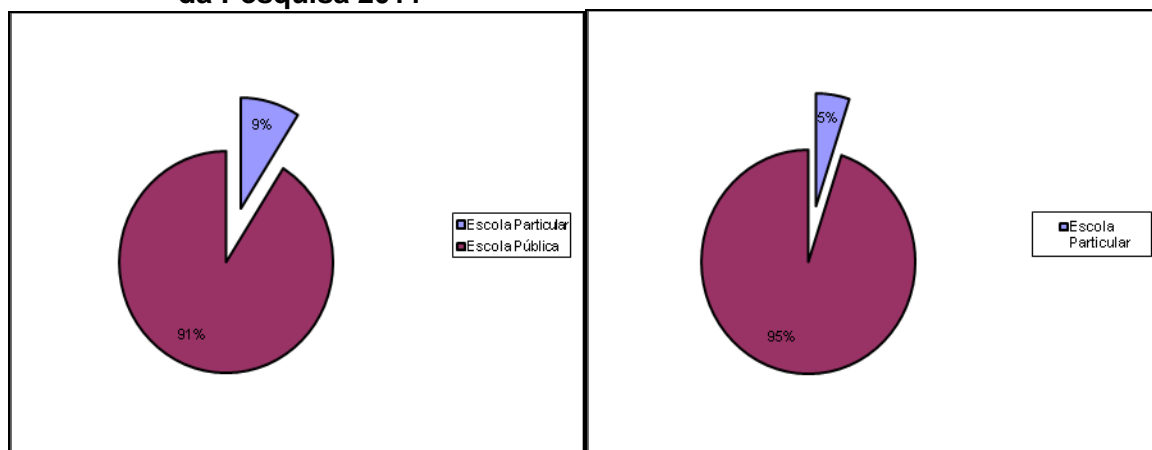
Outro aspecto observado na coleta de dados dos questionários aplicados refere-se à ocupação extra-sala de aula dos informantes da pesquisa. Os dados revelaram que todos os 15 estudantes participantes da pesquisa-piloto apenas estudavam. Já na pesquisa definitiva, a grande maioria (14 estudantes – 63% trabalhava), enquanto (8 estudantes – 37% não trabalhavam).

Muitos dos estudantes, além de estudarem, atuavam no mercado de trabalho, seja no comércio ou em setores ligados ao turismo na cidade: hotéis, restaurantes, cabanas de praia e centros de lazer. É importante ressaltar que tais informantes são estudantes do Curso Técnico Subsequente em Alimentos e do Curso Técnico Subsequente em Informática, cursos que são ofertados apenas no turno noturno. Muitos desses estudantes saem dos seus respectivos trabalhos e se deslocam direto para o *campus*, após o término de expediente, uma vez que as aulas se iniciam às dezoito horas e trinta minutos. Verificamos assim, que muitos estudantes dos cursos pesquisados trabalhavam em áreas completamente distintas da sua área de formação no curso técnico. Isso se deve à demanda reduzida do mercado de trabalho nas áreas de Alimentos e Informática na cidade de Porto Seguro, o que obriga os estudantes a optarem por outros meios de subsistência.

Doravante, os dados descritos se referem aos informantes da pesquisa, que foram os 5 alunos de Alimentos e 17 de Informática.

Com vistas a obter dados sobre a escolaridade e a aprendizagem de inglês dos informantes desta pesquisa, foi perguntado onde eles haviam concluído o Ensino Fundamental e Ensino Médio, coletando desse modo, o resultado constante no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Conclusão do Ensino Fundamental e Conclusão do Ensino Médio: Dados da Pesquisa 2011



Fonte: Autora, 2013.

Segundo os dados colhidos durante a pesquisa e constantes no Gráfico acima, observamos que 91% dos estudantes concluíram o Ensino Fundamental em escola pública e apenas 9% terminaram essa etapa de seu processo de educação em escolas da rede particular de ensino. O mesmo gráfico traz resultados idênticos ao anterior no que concerne à conclusão do Ensino Médio.

Os resultados visualizados no Gráfico 1 apontam para uma característica marcante, que permeia os cursos técnicos da modalidade subsequente no *campus* Porto Seguro: o fato de serem estudantes de baixa renda provenientes de escola pública e que veem no curso técnico a possibilidade de desenvolvimento e crescimento acadêmico e profissional, bem como uma oportunidade de inserção e ascensão social. Outro fator considerado importante é a dificuldade para a entrada em cursos superiores, uma vez que faltam universidades públicas na região extremo sul da Bahia e principalmente, na cidade de Porto Seguro. As faculdades da cidade são todas privadas, o que torna ainda mais difícil o ingresso desses jovens nos cursos de nível superior.

No tocante ao papel das escolas profissionais como fator importante para a ascensão social, vale citar uma pesquisa feita em nível nacional pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica no que diz respeito aos egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, segundo a qual

é possível entender a criação dos Institutos Federais como configuração e/ou reorganização de instituições de Educação Profissional e Tecnológica com a finalidade de potencializar a contribuição dessas instituições ao desenvolvimento local e regional, aqui como a expressão da precedência dos habitantes de um lugar ou território, e a oportunidade da inserção cidadã (BRASIL, 2010, p. 4).

Na região onde a pesquisa foi realizada, as escolas profissionais federais são falhas em relação às demandas locais, pois muitos cursos oferecidos não têm mercado de trabalho para absorver os egressos.

Quanto à aprendizagem de Inglês como língua estrangeira pelos informantes, foi possível verificar algumas discrepâncias em relação às séries em que eles estudaram Inglês no Ensino Fundamental. A tabela abaixo traz os resultados a esse respeito.

Tabela 1 – Série(s) em que estudou Inglês no Ensino Fundamental: dados da pesquisa 2011

5ª à 8ª		5ª		5ª, 6ª e 7ª		6ª, 7ª e 8ª		8ª	
Quant.	(%)	Quant.	(%)	Quant.	(%)	Quant.	(%)	Quant.	(%)
15	71,42	1	4,76	3	14,28	1	4,76	1	4,76

Fonte: Autora, 2013.

Os dados apontam que 15 (71,42%) dos informantes tiveram a disciplina de Inglês no seu currículo escolar durante todo o Ensino Fundamental II (que compreende desde a 5ª até a 8ª série – o que hoje chamamos de 6º ao 9º ano). Já 3 alunos informantes (14,28%) estudaram a disciplina por 3 anos consecutivos; no entanto, não a tiveram no último ano do Ensino Fundamental, que corresponderia à 8ª série. Apenas 2 estudantes estudaram a disciplina em apenas uma série do Ensino Fundamental – um somente na 5ª série e um outro estudante, apenas na 8ª série. Um sujeito nada informou sobre esse item.

Podemos constatar que, apesar da disciplina Inglês ter caráter de oferta obrigatória nos currículos escolares de muitos estados da federação brasileira, o ensino dessa língua na escola pública ainda apresenta alguns problemas. Estudos conduzidos por Basso (2006) investigando o processo de ensinar e aprender Inglês com professores e alunos dessa disciplina descobriu-se que as aulas dessa língua, muitas vezes, ainda são baseadas apenas no ensino de algumas regras gramaticais, completamente descontextualizadas, sendo os professores meros repassadores do código e de um vocabulário elementar.

Além disso, podemos ainda citar como problemas, conforme Oliveira (2009) em uma investigação sobre a atuação de professores de inglês na rede pública de ensino, as salas de aulas numerosas e a falta de material didático. Ainda segundo Oliveira (2009) outro elemento, ainda mais sério, constitui a precária formação dos professores de Inglês que atuam nas escolas públicas brasileiras, que não têm fluência na fala, falam muito pouco ou não falam a língua estrangeira que lecionam. Ademais, a disciplina ainda sofre preconceitos na própria escola, ou seja, como justificar que dois informantes tenham concluído o Ensino Fundamental se apenas tiveram a disciplina (considerada obrigatória) durante um ano? Na tabela abaixo, serão mostrados dados referentes às séries em que os estudantes informantes estudaram Inglês no Ensino Médio.

Tabela 2 – Série(s) em que estudou Inglês no Ensino Médio: dados da pesquisa 2011

1º à 3º		1º		2º à 3º		Nenhuma	
Quant.	(%)	Quant.	(%)	Quant.	(%)	Quant.	(%)
15	71,42	4	19,04	1	4,76	1	4,76

Fonte: Autora, 2013.

Comparando-se esta tabela com a anterior, pode-se constatar que a porcentagem de informantes que tiveram a disciplina Inglês durante todo o Ensino Fundamental II é a mesma de informantes que estudaram Inglês em todo o Ensino Médio (de 1º ao 3º ano), ou seja, 71,42%. Além desse dado, outro similar ao da tabela anterior, foi o fato de um aluno não ter respondido a esse item no questionário aplicado. Entre os informantes, 19,04 % deles estudaram Inglês apenas durante 1 ano no Ensino Médio, enquanto que 1 sujeito informou ter estudado Inglês em apenas 2 anos.

O Inglês é ensinado nas escolas de Ensino Médio, porém falta qualidade neste ensino, pois muitos concluem o Ensino Médio sem aprender as habilidades de fala, leitura, escrita e compreensão auditiva, como prevê as Orientações Curriculares Nacionais de Ensino Médio.

O questionário que trata do perfil dos estudantes, bem como de sua escolaridade e aprendizagem de Inglês nos informou sobre o fato de esses informantes gostarem ou não de Inglês. Os dados apontam que 10 estudantes (45,45%) dos informantes gostam muito de Inglês; já 12 (54,55%) desses informantes indicam gostar de Inglês medianamente, enquanto que nenhum dos informantes apontou gostar pouco da língua.

Os dados colhidos do questionário indicaram haver entre os informantes praticamente um nivelamento quanto ao fato de gostar “muito” ou gostar “mais ou menos” de Inglês. Esses dados podem desconstruir a crença de que o estudante oriundo da escola pública não gosta de Inglês por conta dos inúmeros problemas quanto ao ensino dessa língua, o que ocasiona por sua vez, o desinteresse desses estudantes.

A tabela a seguir apresenta os resultados concernentes às preferências dos estudantes informantes em relação às quatro habilidades na aprendizagem de Inglês.

Tabela 3 – Qual habilidade você mais aprecia no estudo/aprendizagem de Inglês?: dados da pesquisa 2011

ALTERNATIVAS							
Compreensão Auditiva		Fala		Leitura		Escrita	
Quant.	(%)	Quant.	(%)	Quant.	(%)	Quant.	(%)
7	31,81	10	45,45	9	40,90	4	18,18

Fonte: Autora, 2013.

Os resultados disponíveis na Tabela 08 permitem-nos constatar que há um apreço maior dos estudantes informantes pelas habilidades da fala e da leitura, registrando respectivamente, 45,45% e 40,90%. A opção *compreensão auditiva* aparece como preferência à terceira opção, sendo indicado por 31,81% dos respondentes; as informações relacionadas à última opção dentre as habilidades mais apreciadas pelos informantes, a *escrita*, tem indicação de 18,18%.

Podemos, assim, afirmar que as habilidades são imprescindíveis para o ensino-aprendizagem de inglês. Contudo, algumas são mais priorizadas que outras, principalmente nas escolas públicas em decorrência dos problemas já mencionados anteriormente.

Em relação à experiência de aprendizagem de inglês fora do âmbito escolar, em cursos de idiomas, os dados mostram que os 22 informantes (100%) nunca estudaram inglês em cursos de línguas. Apenas 1 aluno, no questionário aplicado, aponta ter estudado durante 1 ano e meio com professor particular de inglês, tendo aulas em casa.

Tabela 4 – Você tem contato com o inglês fora da escola?: dados da pesquisa 2011

ALTERNATIVAS			
Sim		Não	
Quant.	%	Quant.	%
17	77,28	5	22,72

Fonte: Autora, 2013.

Os dados da tabela acima nos permitem afirmar que 77,28% dos estudantes pesquisados, de algum modo, têm contato com a língua inglesa fora do ambiente escolar, podendo ser através de músicas, de textos escritos ou digitais, de filmes,

jogos on-line, seriados de televisão etc. Dentre a variedade de opções na qual é possível o estudante manter contato com a língua estrangeira, quatro foram apresentadas no questionário, sendo que foi requisitado que assinalassem até duas alternativas. São elas: músicas, Internet, filmes, jornais e revistas.

Quadro 2 – Fontes em que alunos têm contato com o inglês fora da escola: dados da pesquisa 2011

Músicas		Internet		Filmes		Jornais e Revistas	
Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
16	72,72	10	45,45	5	22,72	0	0

Fonte: Autora, 2013.

Os dados revelam que não há entre os informantes o contato com jornais e revistas disponibilizadas em inglês. Isso pode se dever ao fato de que muitos jornais e revistas que podem ser encontradas no Brasil em inglês serem pouco acessíveis a esses alunos, principalmente pelo custo. Pode-se também inferir que muitos estudantes julgam-se não aptos a fazerem leitura de textos de jornais e revistas por conta de não se considerarem fluentes na língua para tanto, bem como pela falta de incentivo em realizarem leitura e pesquisa buscando essas fontes.

Levando em conta os outros dados, podemos dizer que os informantes mantêm contato com a língua inglesa através de músicas, internet e filmes, sendo a música o de maior incidência entre as alternativas disponíveis, atingindo 72,72%, enquanto a internet se coloca como a segunda opção, alcançando 45,45% dos sujeitos informantes. De fato, a música internacional exerce uma função social e linguística significativa na vida de muitos jovens, estudantes de inglês como língua estrangeira. Sobre esse assunto, segundo uma pesquisa realizada por Basso (2006), o estudante tem contato direto com a música antes mesmo de ingressar na vida escolar, uma vez que razões de ordem afetiva estão em jogo, o que acaba por despertar no estudante o interesse pela música.

Existem razões cognitivas, afetivas e linguísticas que justificam o uso de música na sala de aula e são fundamentadas pelas teorias da aprendizagem. Na sala de aula de línguas estrangeiras, segundo Krashen (2002), a música aumenta o nível de autoconfiança dos estudantes, pois proporcionando relaxamento, tendem a

diminuir as tensões e inibições que normalmente acompanham o aprendizado desta língua, de forma que a aquisição acontece de forma espontânea.

Em contrapartida, a internet, um meio de comunicação frequentemente utilizado principalmente por jovens, também tem favorecido a formação educacional e linguística de muitos estudantes, na medida em que, através dela, é possível ter acesso a um número muito grande de informações em pouco tempo. Além disso, a internet permite aos estudantes adentrarem em uma variedade de textos orais, escritos e audiovisuais, bem como jogos na língua inglesa que de certa forma colaboram para a sua aprendizagem.

Os dados obtidos através do questionário relacionado à habilidade de leitura na língua 1 nos informam sobre o fato de esses informantes gostarem ou não de ler. O resultado obtido pode ser visualizado na Tabela seguinte.

Tabela 5 – Você gosta de ler?: dados da pesquisa 2011

ALTERNATIVAS					
Muito		Mais ou Menos		Pouco	
Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
11	50	7	31,48	4	18,52

Fonte: Autora, 2013.

Considerando-se os dados apresentados na Tabela 5, observamos haver uma diferença mínima entre o fato de gostar muito de ler e entre aqueles que gostam de ler mais ou menos. Observa-se que 50% dos estudantes pesquisados afirmam gostar muito de ler, enquanto 31,48% gostam de ler mais ou menos. Por outro lado, esses informantes que gostam mais ou menos de ler podem revelar uma tendência negativa com relação à leitura; muitos podem disfarçar o “não gostar de ler”, respondendo que gostam de ler mais ou menos. Esses dados nos apontam para uma questão muito importante, sobretudo no que diz respeito à formação de bons leitores: o incentivo da família e da escola para a leitura, e, conseqüentemente, ao real uso do texto não como mero “pretexto” para ensinar gramática.

Os dados referentes aos suportes textuais de maior apreciação dos estudantes para a leitura fora da escola encontram-se no quadro a seguir.

Quadro 3 – O que você mais gosta de ler fora da escola?: dados da pesquisa 2011

Respostas											
Livros		Textos Literários		Revistas		Bíblia e Publicações Religiosas		Notícias e textos da internet		Artigos sobre tecnologia	
Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
7	31,81	4	18,18	3	13,63	2	09,09	5	22,72	2	09,09

Fonte: Autora, 2013.

Os dados trazem o livro como a fonte de maior incidência (31,81%). Em seguida, aparecem os textos da internet (22,72%), seguidas de textos literários (13,63%), Bíblia e publicações religiosas (9,09%) e artigos sobre tecnologia (9,09%).

A partir das opções apontadas pelos informantes, percebe-se a presença do livro como fonte preferida para a leitura fora do âmbito escolar. É possível deduzir que essa escolha se dê, inicialmente pelo fato de atribuir livro não àqueles recomendados pelos professores para estudo individual em casa, referente a alguma disciplina escolar, mas sim àqueles que possam proporcionar entretenimento, uma vez que se trata de leitura não obrigatória.

Os textos da Internet ocupam a preferência da segunda colocação, talvez pelo fato de se tratar de informantes, que em sua maior parte, é formado por alunos do Curso Técnico em Informática, sendo que alguns deles trabalham usando o computador o dia inteiro, o que os obriga de certo modo, a fazerem leitura de textos através desse suporte. É também perceptível que a apreciação desses textos na internet não acontece somente para fazer pesquisas ou leitura de material especializado na área de Informática, mas sim textos de naturezas diversas. Os objetivos pelos quais os informantes julgaram ler mais são em relação a entretenimento/passatempo e para fins técnicos/profissionais e, para fins acadêmicos, registrando 9 e 8 adesões respectivamente. O de menor adesão constitui os textos para fins religiosos.

Esses dados revelam que no mesmo grau de proporção, os informantes leem apenas para passar o tempo e paralelamente, fazem leitura para fins de trabalho. Em seguida, a categoria de segunda maior frequência foi a leitura para atualizar-se sobre informações gerais, alcançando 5 adesões. A categoria menos frequente,

aquela em que os informantes revelaram que raramente ou nunca leem constitui a leitura para fins religiosos, alcançando o total de 14 adesões. Esse dado nos permite inferir que os sujeitos não se interessam pela leitura de material religioso.

Quadro 4 – Se você tivesse que citar alguma dificuldade em leitura, qual seria?: dados da pesquisa 2011

ALTERNATIVAS							
1. Falta de concentração		2. Falta de hábito		3. Leio pouco fora da escola		4. Dificuldade de vocabulário	
Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
12	54,54	8	36,71	4	18,18	2	09,09

Fonte: Autora, 2013.

O Quadro referente às dificuldades dos estudantes em leitura revela que a maior parte (54,54%) dos informantes encontra mais dificuldades em leitura por conta da falta de concentração e da falta de hábito (36,71%); outros responderam ter mais dificuldades devido a pouca leitura fora do âmbito escolar (18,18%) e da dificuldade com o vocabulário (09,09%).

A partir dos dados apresentados acima, podemos dizer que há fatores externos e internos que provocam a falta de concentração: fatores ambientais e sociais como telefonemas, visitas, conversas etc. e os fatores que influenciam internamente o desempenho do leitor tais como: preocupações pessoais de ordem afetiva ou não.

O segundo maior percentual (36,71%) diz respeito aos estudantes que encontram dificuldades na leitura devido à falta de hábito. Esse resultado revela um dado mais ou menos esperado em relação às instituições públicas de ensino, principalmente por se tratar de sujeitos egressos do ensino médio e oriundos da classe social baixa em sua grande maioria. No quadro abaixo, podemos constatar os suportes de leitura utilizados pelos alunos informantes.

Quadro 5 – Você costuma ler mais: textos impressos no papel ou textos na tela do computador?: dados da pesquisa 2011

ALTERNATIVAS			
Textos impressos		Textos na tela do computador	
Quant.	%	Quant.	%
12	54,54	10	45,45

Fonte: Autora, 2013.

Através dos dados apresentados acima, podemos afirmar que há na escolha dos informantes uma similaridade quanto à opção em leitura de textos impressos (54,54%) e leitura na tela do computador (45,45%).

Sobre este assunto, Xavier (2009) discute que vivemos desde a última década do século passado, sob o comando do digital. A mídia digital, utilizando-se dos novos modos de produção intelecto-cultural, potencializa as práticas sociais produzidas para os indivíduos, tornando o livro incompatível em relação às tecnologias digitais contemporâneas. Contudo, segundo ele, parece que essa mudança não foi muito imediata para alguns, uma vez que muitos preferem ler na folha de papel a ler na tela do computador. As razões para tal escolha, conforme Xavier (2009, p. 84) são as mais variadas. Eis aqui algumas:

- Preferência pela materialidade do papel que se revela mais real, com cheiro, textura e parece possuir personalidade;
- Facilidade para anotação, manipulação, locomoção, portabilidade, conforto;
- Dimensão espacial clara do esforço de leitura a ser empreendido;
- Menos dores de cabeça; menos cansaço na vista;
- Menos perda da concentração;
- Força do hábito.

Ainda nesse mesmo sentido, o Quadro 6 traz resultados do suporte de texto de preferência dos informantes.

Quadro 6 – Se você tivesse que escolher o suporte de texto, você preferiria mais: ler só no papel, ler só no computador, não tenho preferência; leria nos dois suportes: dados da pesquisa 2011

ALTERNATIVAS					
Ler só no papel		Ler só no computador		Não tenho preferência; leria nos dois suportes	
Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
11	50	0	0	11	50

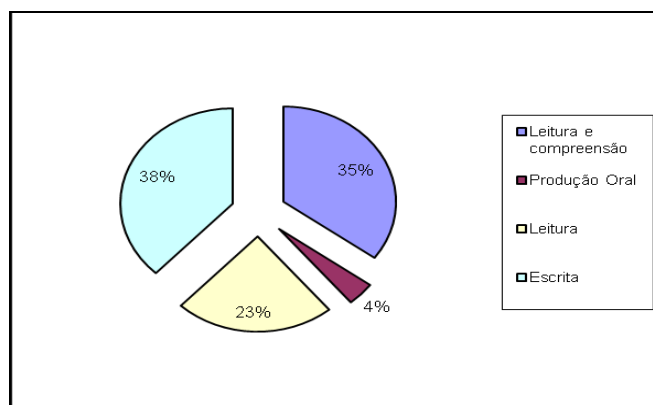
Fonte: Autora, 2013.

De acordo com os dados dispostos no Quadro 6 percebemos que metade (50%) dos informantes da pesquisa prefere leitura só no papel, enquanto que a outra metade (50%) afirma não ter preferência pelo suporte de leitura, ou seja, leriam tanto no papel quanto no computador sem problema algum.

Mediante as informações coletadas, podemos compreender que ainda há uma preferência muito grande por parte dos informantes de lerem textos apenas no papel. Segundo Xavier (2009, p. 85), “a tela digital ainda não usurpou do livro o status de intelectualidade que se inculca no inconsciente coletivo dos leitores herdeiros da cultura escrita”. Em outras palavras, podemos afirmar que o modo como os leitores se apropriaram dos novos suportes de leitura e escrita advindos da tecnologia ainda não foram suficientes para fazer com que os leitores utilizem apenas o suporte tecnológico/digital como a única opção significativa.

O Gráfico 2, a seguir, contém os dados referentes às habilidades mais ensinadas pelos professores quando estudantes de inglês na escola básica.

Gráfico 2 – Quando você estudava inglês na escola pública, qual era a habilidade mais ensinada pelos professores?: dados da pesquisa 2011



Fonte: Autora, 2013.

De acordo com os dados do Gráfico 2, 38% dos informantes afirmaram ser a escrita a habilidade mais trabalhada pelo professor de inglês durante sua educação básica. Em segunda colocação, aparece a leitura e compreensão de textos (35%); em seguida, a habilidade de leitura (23%) e, a última a habilidade de produção oral, aqui intitulada “conversação”, com um total de 4%.

Esses dados revelam que as habilidades às quais os informantes foram expostos na disciplina de inglês ao longo da Educação Básica confirmam a ideia de que a escrita e a leitura são as principais habilidades consideradas quando se fala em ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil. Segundo Silva e Jorge (2007, p. 151), a escrita é uma habilidade tão importante quanto às demais e há a necessidade das pessoas se comunicarem de forma escrita, exigindo assim que saibam trabalhar suas ideias em termos de conteúdo e organização do texto.

No entanto, priorizar o ensino dessa habilidade em detrimento das demais fere com os próprios documentos oficiais que regulamentam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNs). Tais documentos, embora justifiquem a necessidade da aprendizagem das quatro habilidades linguísticas (leitura, fala, escrita e compreensão auditiva), salientam o ensino da habilidade de leitura, argumentando que, principalmente na escola pública, não há, muitas vezes, condições viáveis para o ensino da fala, por exemplo, em uma sala com grande número de alunos. Nesse sentido, as aulas de inglês como língua estrangeira na Educação Básica, ainda se pautam no ensino da escrita e da leitura, deixando de lado a produção oral.

Referindo-se à habilidade de leitura, o Quadro 7, aponta a frequência com que estes informantes lêem em inglês na sua vida profissional.

Quadro 7 – Na sua vida pessoal ou profissional, com qual frequência você lê em inglês?: dados da pesquisa 2011

ALTERNATIVAS									
Sempre		Frequentemente		Às vezes		Raramente		Nunca	
Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
0	0	7	31,80	10	45,45	5	22,85	0	0

Fonte: Autora, 2013.

A partir do dado apresentado, a frequência com que os informantes desta pesquisa leem em inglês, seja na vida pessoal ou profissional, é mediana, ou seja, os dados revelaram que estes às vezes fazem leitura de algum material em inglês, o que representa um percentual de 45,45%. Em seguida, temos a opção frequentemente (31,80%); e outros informaram que raramente (22,85%) leem em inglês.

Se cruzarmos os dados, comparando com a frequência e as finalidades com que, na vida pessoal, esses sujeitos leem em sua língua 1, podemos notar que a leitura em inglês que esses mesmos sujeitos fazem, constituem em grande parte de leitura para fins de entretenimento/passatempo, bem como da leitura para fins técnicos e profissionais, que representaram as duas mais frequentes finalidades de leitura em língua 1 dos informantes.

As práticas de leitura em língua 1 e na língua estrangeira nas escolas não têm motivado o estudante ao interesse pelos textos escritos, pois, muitas vezes, o texto se configura em pretexto para ensino de regras gramaticais apenas (KLEIMAN, 2009).

Paiva (2007) afirma ser o aprendizado da leitura um processo de construção de significados, que envolve a habilidade de processar as informações registradas no papel ou em uma tela (*bottom-up*) e o conhecimento de mundo que o leitor ativa para a compreensão do texto (*top-down*). Além desses processos, os leitores, por terem conhecimento linguístico diversificado, experiências de mundo diferentes e por utilizarem estratégias diferentes de aprendizagem, de acordo com seu estilo cognitivo, leem também diferentemente, por isso diz-se que a leitura é um ato individual, social e cognitivo.

Visando obter informações sobre as práticas leitoras dos informantes, solicitamos que respondessem à questão que trata dos gêneros textuais, cujas respostas aparecem no quadro seguinte. Por uma questão de organização e sistematização, consideramos, dentre os suportes textuais apresentados, os de maior e menor frequência dentre os leitores.

Quadros 8 (a e b) – No caso de você ler frequentemente em inglês, com que gêneros textuais você tem mais contato?: dados da pesquisa 2011

a.

Textos técnico-científicos da área de estudo ou trabalho				Textos virtuais, ou seja, textos digitais da internet			
Mais frequente		Menos frequente		Mais frequente		Menos frequente	
Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
4	18,18	4	18,18	11	50	0	0

b.

Jornais				Revistas				Manuais e Catálogos de Máquinas			
Mais frequente		Menos frequente		Mais Frequente		Menos frequente		Mais frequente		Menos frequente	
Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
5	22,72	0	0	2	09,09	1	04,54	6	27,27	3	13,63

Fonte: Autora, 2013.

Na prática da leitura em inglês, o suporte de relevância na preferência dos estudantes são os textos virtuais, textos digitais da Internet, apontados por 50% dos informantes, seguido dos manuais e catálogos de máquinas, indicado por 27,27% dos estudantes. Em seguida, aparecem os jornais²⁵, com 22,72% e, com índice mais baixo, os textos técnico-científicos da área de estudo ou trabalho apontado por 18,18%.

A partir das opções escolhidas pelos informantes, percebemos que a preferência por textos digitais, ou seja, como sendo o suporte de maior frequência de contato, pode indicar que os respondentes têm fácil acesso à Internet, ou em casa ou até mesmo no próprio instituto, onde existe um laboratório de informática com disponibilidade de acesso aos estudantes por dois turnos (matutino e vespertino). Por se tratar de um instrumento que tem permitido a facilidade de pesquisa e veiculação de informação de modo rápido, a Internet tem sido fonte de estudo de muitos estudantes, principalmente se considerarmos que a maioria dos informantes faz parte do Curso Técnico em Informática, o que os obriga o contato ainda maior com textos de natureza digital.

Os manuais e catálogos de máquinas, que ocupam a preferência da segunda colocação em termos de frequência de leitura, são gêneros bastante trabalhados em

²⁵ Na realidade, na teoria de gêneros textuais, os jornais e as revistas não são considerados gêneros e sim *suportes de gêneros*, também conhecidos como *portadores de texto*.

cursos técnicos, especialmente se levarmos em consideração que tais escolhas foram feitas pelos informantes do Curso Técnico em Informática, uma vez que os estudantes desse curso precisam estudar disciplinas relacionadas a suporte e manutenção de máquinas. Podemos assim, deduzir que a leitura do gênero mencionado constitui uma leitura obrigatória tanto para fins acadêmicos como para fins profissionais, haja vista a maior parte dos estudantes de Informática pesquisados já atua na área.

Os gêneros textuais estão intimamente relacionados a situações concretas de uso social da língua, conforme atesta Silveira (2005). Segundo a autora, através de uma perspectiva cognitiva e sociorretórica, uma das características mais marcantes do gênero textual constitui o seu fácil reconhecimento e identificação por parte das pessoas que vivem nas culturas em que tais gêneros são recorrentes.

Os estudantes de cursos técnicos, entretanto, não podem limitar-se à leitura de gêneros que estejam diretamente relacionados às suas áreas de atuação acadêmicas e profissionais, mas sim precisam ter contato com a diversidade de gêneros recorrentes, com vistas à amplitude do conhecimento e da informação.

O Quadro 9 a seguir apresenta as tomadas de posição dos estudantes quanto à importância da língua inglesa tanto para ele quanto para as pessoas no mundo atual. É importante ressaltar que as respostas foram transcritas respeitando-se a grafia dos informantes.

Quadro 9 – Você considera importante estudar Inglês? Qual a importância da língua inglesa para as pessoas no mundo atual?: dados da pesquisa 2011

(continua)

Categorias	Quantidade de ocorrências	Falas representativas
Preparação para o mundo atual tanto quanto à Informática	4	<p><i>“Sim, porque o inglês é fundamental com um mundo que requer cada vez mais pessoas preparadas. Assim como a Informática é um pré-requisito para a melhoria da nossa formação, conhecer outras línguas é de certa forma, proporciona-nos mais conhecimentos.”</i></p> <p><i>“Sim, pois é a língua mais usada em manuais, tutoriais e em softwares.”</i></p> <p><i>“Estudar inglês é muito importante, pois é uma língua muito utilizada no mundo. A maioria dos textos técnicos é em inglês e hoje é exigido que você saiba uma língua que não é da sua pátria e na maioria das vezes é o inglês.”</i></p>

Quadro 9 – Você considera importante estudar Inglês? Qual a importância da língua inglesa para as pessoas no mundo atual?: dados da pesquisa 2011

(continuação)

Comunicação global/universal/ Internacional	15	<p><i>“Além de ser a língua considerada universal, o inglês tornou-se um dos mecanismos mais eficientes para o sucesso na comunicação, carreira e conhecimentos gerais no nosso mundo globalizado. Estudar inglês, portanto, é uma das mais importantes atividades que podemos ter para inteirar-nos e atualizarmo-nos sobre o nosso próprio mundo contemporâneo.”</i></p> <p><i>“Sim, é muito importante estudar inglês, pois ela é a língua universal e é interessante que todos entendam pelo menos o básico do inglês”.</i></p> <p><i>“Sim, o estudo da língua inglesa é importante por ser a língua mais difundida no mundo, e por necessidades técnicas e profissionais.”</i></p> <p><i>“Eu atuo na área de Informática e quando procurei a língua inglesa eu atuava na turística. O inglês se tornou pré-requisito em uma vasta área e o seu domínio é a essência da comunicação global. Com a diminuição das distâncias, a interação entre os povos exige o uso de uma língua comum a todos.”</i></p>
Facilidade na vida profissional e nos negócios	2	<p><i>“Sim. Ter uma facilidade de comunicação em situações inesperadas, além da vida profissional.”</i></p> <p><i>“Considero de extrema importância, visto que é a língua dos negócios.”</i></p>
Para a comunicação oral	1	<p><i>“Considero importante, pois capacita o aluno a ter um pouco de habilidade na hora de comunicar-se com o estrangeiro.”</i></p>

Fonte: Autora, 2013.

As respostas dos informantes asseveram o reconhecimento da importância de se estudar a língua inglesa. Os motivos pelos quais consideram o estudo dessa língua importante são variados: para preparação para o mundo atual, como também para a informática; por conta de ser uma língua global/internacional/universal; pela facilidade na vida profissional e nos negócios e, devido à necessidade de comunicação oral. O item de maior ocorrência dentre estes foi o correspondente ao de língua inglesa para a “comunicação global/internacional/universal”, representando 15 ocorrências na preferência dos pesquisados. Em seguida, o item de segunda maior ocorrência é “preparação para o mundo atual, tanto quanto à informática”, registrando 4 ocorrências. Isso mostra que os alunos têm consciência da

importância da língua inglesa para a comunicação internacional e isso está intrinsecamente ligado ao poder da informática no mundo atual.

Percebemos, nos relatos anteriores, que os informantes relacionam a importância da língua inglesa à facilidade na vida profissional e nos negócios. De fato, os informantes demonstraram ser a língua inglesa importante por se tratar de uma língua global/internacional/universal.

A esse respeito, Cruz (2006, p. 12) intitula de universal o “inglês usado nas interações entre falantes não nativos que tem línguas maternas diferentes”. Nesse sentido, Widdowson (1994) ao afirmar que uma língua como o inglês só pode ser caracterizada como internacional por ter deixado o monopólio de uma única nação. Justamente, esse é o papel desempenhado pela língua inglesa na contemporaneidade; os nativos dessa língua não têm lugar de privilégio como “donos” da língua, pois ela já se espalhou de tal forma mundo afora que podemos chamá-la de *World English*, fruto de uma realidade moldada pela globalização (RAJAGOPALAN, 2005). Importante notar também que, ao mesmo tempo em que a língua inglesa se dissemina enquanto língua universal, muitas outras línguas estão se tornando línguas residuais, tendo apenas um número limitado de falantes.

Ser considerado global significa dizer que o inglês, como tal, pode facilitar a comunicação no mundo globalizado. O objetivo do ensino dessa língua, tão amplamente difundida, falada e aprendida no mundo inteiro, pelas pessoas das mais diferentes culturas, é criar oportunidades para o aprendiz participar da globalização de maneira autônoma e emancipada.

Essa visão de inglês como língua global expressa nas falas dos informantes é veiculada nos ambientes hipermediáticos (TV, rádio, internet) de forma bastante intensa, principalmente pelas escolas particulares de idiomas, com o objetivo de atrair alunos, vendendo a língua como se fosse um produto. O mesmo acontece com o pressuposto de ser o inglês a língua de preparação para a atuação plena do indivíduo no mundo atual.

5.1.4 Perfil dos professores colaboradores

Chamamos de professores colaboradores os professores que cederam suas aulas para que a pesquisadora aplicasse os instrumentos de pesquisa. Sendo

assim, foram de fundamental importância para a viabilidade desse estudo. Apesar de não serem professores da área de língua inglesa, os consideramos como colaboradores da pesquisa por responderem prontamente ao questionário e se mostrarem solícitos para cederem as aulas à pesquisadora e compreenderem a importância de uma pesquisa desta natureza no âmbito de uma instituição de ensino científico, técnico e tecnológico.

De acordo com o questionário entregue aos docentes para que fosse respondido (Questionário – Professor Colaborador – Apêndice B), verificamos que um dos três professores tem tempo de experiência maior de ensino, enquanto que os outros dois estão em início de carreira docente. Todos os três professores foram aprovados em concurso público há pouco tempo, assumindo suas funções entre os anos de 2008 e 2009, na condição de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em regime de Dedicção Exclusiva no Instituto Federal.

Dos professores pesquisados, 2 têm idade entre 20 a 40 anos e um tem 50 anos. Além disso, 2 são do sexo masculino, enquanto o outro é do sexo feminino.

Em se tratando da formação dos professores, verificamos que um docente é graduado em Engenharia de Alimentos, uma em Nutrição e outro em Ciências da Computação. Os graduados em Engenharia de Alimentos e Nutrição graduaram-se em 2005 e 2006, respectivamente e são professores do Curso Técnico em Alimentos. Por sua vez, o professor graduado em Ciências da Computação atua no Curso Técnico em Informática e graduou-se no ano de 1979. Todos eles fizeram curso de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, atualmente são professores-mestres.

Ao serem indagados sobre a importância/utilidade do domínio da língua inglesa para a disciplina que lecionam, os respondentes afirmaram o que consta no Quadro 09. Respeitamos, para tanto, a grafia dos respondentes.

Quadro 10 – Qual a importância/utilidade do domínio da língua inglesa para a disciplina que você leciona?: dados da pesquisa 2011

AFIRMAÇÕES		
P1	P2	P3
<i>“Ter o domínio da língua inglesa amplia o acesso a informações, visto que, muitos artigos da área de Alimentos são publicados neste idioma”.</i>	<i>“Por se tratar de uma disciplina técnica (de formação profissional), o conhecimento, mesmo que mínimo da língua inglesa se faz necessário, pois trabalhamos com equipamentos com instruções em inglês”.</i>	<i>“Muito importante visto que a informática tem um jargão grande de termos técnicos”.</i>

Fonte: Autora, 2013.

Com base nesses dados, verificamos que os três professores reconhecem a importância da língua inglesa para a disciplina que lecionam e para a sua área de atuação, enfatizando a necessidade do conhecimento da língua inglesa para a atuação técnico-profissional dos estudantes de cursos técnicos, seja por conta da leitura de artigos e instruções de equipamentos da área de Alimentos, como também pelo jargão técnico em inglês presente em grande parte na área de Informática.

Tratando-se de sua opinião em relação à melhor maneira de aprender inglês, os informantes sugeriram o que consta no Quadro a seguir:

Quadro 11 – Em sua opinião, qual a melhor maneira de aprender inglês?: dados da pesquisa 2011

AFIRMAÇÕES		
P1	P2	P3
“Acredito que vivenciando a língua no cotidiano. Quanto mais cedo melhor”.	“Leitura de textos.”	“Primeiro, querer aprender e segundo, morando num país que fala esta língua.”

Fonte: Autora, 2013.

As opiniões dos professores de alguma forma reproduzem crenças em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras; cada uma delas com graus diferentes de fundamentação. O professor P1 acredita no contato constante com a língua desde a tenra idade; já o P2 acredita no contato com a língua escrita. Já o P3 ainda crê na velha e infundada crença de que só se aprende a língua estrangeira no país de origem.

Ao serem questionados sobre os motivos pelos quais acreditam que os alunos não aprendem inglês na escola regular, os professores informantes afirmaram o que se consta no Quadro 11.

Quadro 12 – A que você atribui o fato de os alunos não aprenderem inglês na escola regular?: dados da pesquisa 2011

AFIRMAÇÕES		
P1	P2	P3
<i>“Falta de interesse por parte dos alunos, juntamente com o fato das aulas serem focadas em gramática e pouco contextualizadas.”</i>	<i>“Falta de interesse dos alunos e algumas metodologias que poderiam auxiliar.”</i>	<i>“Turma com nível de conhecimento da língua inglesa muito desigual, o que provoca constrangimento e como consequência, desinteresse.”</i>

Fonte: Autora, 2013.

A falta de interesse dos estudantes é indicada pelos três professores como sendo um dos motivos pelos quais os estudantes não aprendem inglês na escola regular. Ao mesmo tempo, os professores colaboradores reconhecem que o professor e a metodologia também têm um papel importante nesse processo de ensino-aprendizagem.

Efetivamente, a não aprendizagem de inglês na escola pode dever-se à metodologia utilizada nas aulas de inglês como língua estrangeira, que ainda reproduz modelos de aprendizagem de base estruturalista, focada em gramática e atividades descontextualizadas. A esse respeito, Paiva (2009, p.33) sugere que a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa, sem limitar seu estudo a aspectos formais (gramática) apenas. Assim, a língua ensinada deve fazer sentido para o estudante, não representando apenas um conjunto de estruturas gramaticais.

Tratando-se da proficiência desses informantes, dois revelaram não ser proficientes, enquanto um apontou proficiência apenas na habilidade de leitura. Este último, professor do Curso Técnico em Informática, em conversa informal com a pesquisadora, revelou que aprendeu a ler em inglês durante o período da graduação em Ciências da Computação. Segundo ele, naquele período, quase todos os textos aos quais era necessária a leitura eram veiculados em inglês, o que o obrigava a esforçar-se na leitura para chegar à compreensão. Desse modo, com muita prática, ele tornou-se proficiente na leitura, mas sinalizou que sua facilidade maior volta-se para textos da área de Informática.

A fim de conhecer se os informantes gostam/apreciam estudar inglês, solicitamos que respondessem ao questionamento: “Você gosta/aprecia estudar

Inglês?”. Os dados revelaram que nenhum deles gosta de inglês, mesmo considerando a língua de extrema importância para a vida acadêmica, mais precisamente para sua área de atuação profissional. Um deles apontou o fato de não gostar de estudar inglês à sua dificuldade na produção oral. Esse dado parece corroborar com a última pergunta do questionário, em relação a já ter estudado em cultura. Nenhum dos três professores estudou inglês em cursos de idiomas anteriormente, o que pode reiterar sua posição em não gostar de estudar o idioma.

5.2 Aspectos metodológicos

Esta pesquisa volta-se ao processamento cognitivo da compreensão na leitura instrumental em inglês entre estudantes de nível médio da Educação Profissional. Para isso, utilizamos a pesquisa do tipo estudo de caso, utilizando uma abordagem qualitativa com aporte quantitativo, pois apesar da pesquisa tratar-se de um número específico de informantes e contar com a aplicação de quatro diferentes instrumentos e seus resultados, torna-se necessário a observação, descrição, análise e interpretação dos dados obtidos nas turmas onde se deu a nossa investigação.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso representa uma investigação empírica que se debruça sobre uma situação específica, podendo incluir abordagens qualitativas e quantitativas. Para Ventura (2007) os estudos de caso mais comuns são os que enfocam uma única unidade podendo também ser do tipo múltiplo, no qual são incluídos vários indivíduos, por exemplo. Sobre isso, o autor comenta que

O estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações (VENTURA, 2007, p. 384).

Ventura (2007) ressalta que, geralmente, a coleta de dados dos estudos de caso é realizada através do estabelecimento de procedimentos qualitativos e quantitativos, seja via observação, análise, entrevistas formais e informais, aplicação de questionário, levantamento de dados e análise de conteúdos. O pesquisador escolhe uma pequena amostra da realidade para pesquisar, considerando-a

representativa para o problema que justificou a pesquisa. Nesse caso foram escolhidos os estudantes de dois cursos técnicos da modalidade subsequente, que já haviam cursado a disciplina Inglês Instrumental na Instituição campo desta pesquisa.

O estudo de caso coloca-se então como parte de uma pesquisa qualitativa. Esta se caracteriza, em geral, por ter contato direto e interativo entre o pesquisador com a situação objeto de estudo. Segundo Mayring (2002) outra característica da pesquisa qualitativa centra-se no fato de o pesquisador procurar compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação investigada e, a partir daí, situar sua interpretação dos fenômenos estudados. Os estudos de base qualitativa, em sua maioria, são realizados no local de origem das fontes dos dados e não impedem o pesquisador de utilizar a lógica do empirismo.

Mayring (2002) acredita que a ênfase na *totalidade* do indivíduo como objeto de estudo é essencial para a pesquisa qualitativa, ou seja, o princípio da *Gestalt*.²⁶ Além do mais, a concepção do objeto de estudo qualitativo sempre é visto do ponto de vista da sua historicidade, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do indivíduo e ao contexto dentro do qual o indivíduo se moldou. Lakatos et al. (1986) traça alguns princípios fundamentais da pesquisa qualitativa.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

A pesquisa qualitativa traz como contribuição para o trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo que possibilitam a melhor compreensão dos fenômenos. Pode-se, assim, dizer que o pesquisador exerce uma conduta participativa, pois se insere no cotidiano do sujeito.

Vale ressaltar que o estudo de caso proposto nesse estudo pressupõe a utilização de um experimento prévio que, nesse caso, teve o intuito de verificar a viabilidade dos testes selecionados para a pesquisa. Nessa perspectiva, realizamos nossa pesquisa-piloto por meio de um teste de compreensão de texto em inglês e um questionário que foram aplicados no semestre anterior à pesquisa. Os resultados

²⁶ Gestalt - Movimento que atua na área da teoria da forma e estuda o processo através do qual as pessoas assimilam informações e entendem as mensagens que são transmitidas. Disponível em: <<http://design.blog.br/design-grafico/o-que-e-gestalt>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

da pesquisa-piloto comprovaram a viabilidade da pesquisa e nos deu mais segurança quanto ao uso dos instrumentos escolhidos.

5.2.1 Os instrumentos de pesquisa

Nesta seção, apresentamos os instrumentos utilizados para a coleta de dados em nossa pesquisa: questionários de sondagem para alunos e professores colaboradores (Apêndices A e B); testes de compreensão de textos com todos os vinte e dois informantes desta pesquisa (Apêndices D e E); testes *cloze* em português (teste-piloto) com onze alunos e os testes *cloze* em inglês com os mesmos 11 estudantes, bem como protocolos de leitura realizados com dez estudantes (cinco da turma do Curso Técnico Subsequente em Alimentos – 4º semestre, e cinco da turma do Curso Técnico Subsequente em Informática – 2º e 3º semestres). Em seguida, apresentamos os procedimentos adotados para coletar os dados aqui expostos.

5.2.2 Os procedimentos para coleta de dados

Inicialmente, procuramos a Direção Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *campus* Porto Seguro e a Coordenação do Curso Técnico em Informática e do Curso Técnico em Alimentos da instituição-campo desta pesquisa, solicitando liberação para a aplicação dos questionários, testes e protocolos de leitura com os estudantes dos Cursos Técnicos Subsequentes em Alimentos e Informática e, também para a aplicação dos questionários com os professores colaboradores. Requisitamos, ainda, aos estudantes e três professores participantes que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 1), autorizando a própria participação nesta pesquisa na qualidade de sujeito informante.

O questionário aplicado aos informantes foi elaborado com 23 questões, sendo 05 voltadas aos dados pessoais, 08 relacionadas aos dados de escolaridade e aprendizagem de inglês, 6 envolvendo os dados sobre a habilidade na leitura em língua materna e 4 voltadas para os dados sobre a aprendizagem de inglês na escola e habilidade de leitura em língua inglesa. Na parte destinada aos dados

peçoais, aparecem 3 questões fechadas e 2 semiabertas; em se tratando dos dados específicos, o questionário contém 13 questões fechadas, 4 questões semiabertas e 1 questão aberta. O questionário aplicado aos professores colaboradores contém 13 questões, sendo 3 para os dados pessoais e 10 para os dados de formação acadêmica e de aprendizagem de inglês. No que concerne aos dados pessoais, há uma questão semiaberta, uma aberta e uma fechada. Quanto aos dados específicos, o questionário apresenta uma questão semiaberta, 6 questões abertas e 3 fechadas.

De início, os questionários foram entregues aos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Informática – 2º e 3º semestres, para que fossem respondidos em sala de aula e devolvidos para análise. Nos dias 21 e 23 de novembro de 2011, no turno noturno, os instrumentos de pesquisa foram aplicados aos estudantes destas duas turmas. No primeiro dia da pesquisa, dia 21 de novembro de 2011, as duas turmas foram reunidas em uma mesma sala para responderem o questionário e o teste de compreensão. Convém esclarecer que após conversa e combinado com o Coordenador do Curso, quatro aulas foram cedidas para esta pesquisa (duas em um dia e duas em outro), já que, há mais de um mês da referida data, os estudantes encontravam-se sem aulas da disciplina Redes de Computadores, por conta do afastamento do professor por motivos de licença médica. Através do consentimento do Coordenador do Curso Técnico em Informática do *campus*, foi permitido que a pesquisadora ficasse a sós com os estudantes. Os informantes responderam ao questionário em cerca de 20 minutos, que foi recolhido logo após o término. Em seguida, a pesquisadora entregou os testes de leitura e estes demoraram em média 40 minutos para respondê-los. Houve tempo suficiente para que pudessem ler o teste com cuidado, uma vez que duas aulas foram cedidas nos dois primeiros horários do turno noturno para a execução da pesquisa.

No dia 23 de novembro de 2011, a pesquisadora utilizou mais duas aulas do turno noturno, também cedidas pelo Coordenador do Curso, para finalizar a pesquisa. Dessa vez, os instrumentos de coleta foram o teste *cloze* em português²⁷ o teste *cloze* em inglês e os protocolos verbais²⁸. Em relação ao teste *cloze* em

²⁷ O teste *cloze* em português teve a finalidade de familiarizar os alunos com a técnica do texto lacunado.

²⁸ Nesta pesquisa, utilizamos especificamente a expressão “protocolos verbais” para referir-se aos protocolos de leitura sobre os procedimentos utilizados pelo leitor ao processar a compreensão do texto, visando ao preenchimento das lacunas.

português, a pesquisadora entregou a todos informantes presentes das duas turmas do Curso Técnico Subsequente em Informática. Foi explicado a eles sobre o texto lacunado e seu objetivo. Os informantes responderam ao texto muito rapidamente, em torno de 15 minutos. Em seguida, foi entregue o teste *cloze* em inglês, do qual concluíram em 20 minutos. Após recolhidos os testes, a pesquisadora imediatamente convidou-os para realizarem os protocolos verbais, pedindo para saírem e adentrarem individualmente na sala. À medida que um informante terminava, ausentava-se da sala e chamava o seguinte. Esse protocolo contou com a participação de 5 sujeitos (3 do 2º semestre e 2 do 3º semestre). As gravações tiveram em torno de 3 a 4 minutos com a participação de cada aluno e se iniciaram através de uma conversa espontânea e depois guiada por um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora (Anexo 3). Durante a realização do protocolo verbal, a pesquisadora indagou os informantes sobre determinadas lacunas preenchidas no teste *cloze*.

Em relação ao Curso Técnico Subsequente em Alimentos, a pesquisa foi aplicada nos dias 22 e 23 de novembro de 2011, no turno noturno, com a turma do 4º semestre. No primeiro dia, o professor da disciplina Tecnologia de Produtos de Origem Animal, cedeu duas aulas para a pesquisadora, nos dois primeiros horários. A professora da disciplina de Inglês Instrumental, que é oferecida no 3º módulo, acompanhou a pesquisa durante 30 minutos de execução, quando da aplicação do questionário. Nesse caso, os informantes, como eram apenas 5, levaram apenas 15 minutos para responder ao questionário. Em seguida, foi entregue o teste de compreensão, através do qual se pôde observar que os estudantes empenharam-se em responder com muito cuidado e atenção. Os estudantes levaram cerca de 40 minutos para fazê-lo. Por fim, no dia 23 de novembro de 2011, a professora da disciplina “Higiene e Legislação de Alimentos” cedeu à pesquisadora duas aulas, nos dois primeiros horários para o término da pesquisa, uma vez que ficou acertado com os estudantes que essas aulas também seriam utilizadas pela pesquisadora. Todos os alunos se fizeram presentes.

Nessa turma, a pesquisadora repetiu os mesmos procedimentos, ou seja, entregou um teste *cloze* em português e explicou aos estudantes que este poderia servir como experiência para o outro teste *cloze* em inglês que seria entregue em seguida. Os estudantes levaram 15 minutos para responder ao teste *cloze* em português. Após a devolução deste à pesquisadora, foi entregue o teste *cloze* em

inglês. Todos, praticamente, terminaram de uma só vez, em cerca de 30 minutos. A pesquisadora explanou aos estudantes sobre os protocolos verbais e pediu-lhes que se ausentassem da sala de aula, ficando apenas 1 aluno por vez, para que os protocolos pudessem ser realizados individualmente. Todos os 5 alunos participaram desta etapa. Desse modo, a pesquisadora iniciou um diálogo bastante amigável com as informantes, o que as fizeram sentir-se mais calmas e seguras para a participação nos protocolos de leitura, já que era necessária a gravação da conversa. A realização dos protocolos durou em média 20 minutos, pois havia um intervalo curto entre cada um dos pesquisados.

Em relação aos professores colaboradores, ou seja, aqueles que cederam suas aulas para a execução desta pesquisa, bem como o Coordenador do Curso de Informática, uma vez que o professor da disciplina encontrava-se em licença médica, foi entregue um questionário no dia 22 de novembro de 2011, no turno matutino, na sala dos professores. A pesquisadora acompanhou-lhes enquanto respondiam e eles devolveram o questionário assim que os responderam.

A pequena quantidade de estudantes dos dois cursos técnicos que fazem parte desta pesquisa deve-se em grande parte ao fato de os alunos durante seu percurso acadêmico na instituição não conseguirem aprovação nas disciplinas que são pré-requisitos para os semestres seguintes, de acordo com relatos da Coordenação Pedagógica da instituição. Além disso, o ano de 2011 foi marcado pela deflagração de greve na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em todo o país. No *campus* Porto Seguro, a greve teve início no dia 1º de agosto de 2011 e concluída em 24 de outubro de 2011. Por conta da greve, a pesquisadora foi avisada de que muitos estudantes do turno noturno haviam desistido do curso, o que explica o número pequeno de estudantes por turma.

Além disso, a cidade de Porto Seguro tem um calendário atípico das outras cidades do Estado da Bahia, uma vez que segue o calendário escolar da Região Sudeste, principalmente dos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo. A razão para a escola seguir tal calendário se deve ao turismo, pois os turistas que chegam a Porto Seguro são, em sua maior parte, advindos da Região Sudeste. Outro fator importante para a evasão de alunos por conta da greve deveu-se ao fato de as aulas terem se prolongado até o fim do mês de janeiro de 2012, período em que a cidade recebe um número grande de turistas. Como a maior parte dos estudantes dos

cursos mencionados anteriormente trabalha no setor turístico, alguns acabaram desistindo, priorizando seu trabalho em detrimento do curso.

5.3 Apresentação e análise dos dados da pesquisa

Nesta seção, apresentamos e analisamos dados específicos obtidos por meio dos testes de compreensão de texto, dos testes *cloze* e dos protocolos verbais utilizados para avaliar a compreensão leitora dos informantes.

5.3.1 Análise dos testes de compreensão de texto

Os testes de compreensão de texto (Apêndices D e E) foram utilizados como instrumentos desta pesquisa no intuito de verificar quais os processamentos estratégicos de leitura os informantes usaram para a compreensão dos textos. No Quadro 13, a seguir, são apresentadas sucintamente as características, condições de aplicação e propósitos dos testes de compreensão aplicados nesta pesquisa.

Quadro 13 – Testes aplicados: suas características, datas e condições de aplicação e propósitos

TIPO DE TESTE	Data de Aplicação	GÊNERO DO TEXTO	TIPOLOGIA TEXTUAL	TÍTULO DO TEXTO	FORMA DE APLICAÇÃO	PROPÓSITO	CURSOS/ TURMAS
Compreensão de Textos Múltipla Escolha (Teste Piloto)	20 de maio de 2011	Textos de Vulgarização Científica	Expositiva	1. <i>Foodborne illness rises in the summer</i> 2. <i>Be food allergy aware when packing school lunches.</i>	Os alunos foram convidados a participarem da pesquisa no horário oposto ao das aulas regulares.	Verificar a viabilidade e a operacionalidade deste instrumento para a pesquisa proposta no projeto.	Curso Técnico Integrado em Alimentos – 3º ano
Compreensão de Textos Múltipla Escolha	21 e 22 de novembro de 2011	1. Texto de Vulgarização Científica 2. Texto propagandístico	Expositiva	1. <i>Foodborne illness rises in the summer</i> 2. <i>Be food allergy aware when packing school lunches</i> 3. <i>Malwarebytes Anti-Malware 1.46</i>	O sujeito deveria ler o texto anteriormente	Verificar a compreensão de texto expositivo	Curso Técnico Subsequente em Alimentos – 4º semestre Curso Técnico Subsequente em Informática – 2º e 3º semestres
Cloze em português	23 de novembro de 2011	Texto Lacunado	Narrativa	<i>A cumбуca de ouro e os marimbondos</i>	O sujeito deveria ler o texto anteriormente	Verificar a compreensão de texto argumentativo através da atividade de completar as lacunas do texto.	Curso Técnico Subsequente em Alimentos – 4º semestre Curso Técnico Subsequente em Informática – 2º e 3º semestres
Cloze em inglês	23 de novembro de 2011	Textos de vulgarização científica	Expositiva	Texto 1. <i>Danger Zone (40o F – 140o F)</i> Texto 2. <i>Keep food out of the danger zone</i> Texto 3. <i>Cooking.</i> 2. <i>What is a computer</i>	Aluno leu o texto e respondeu o teste em sala de aula.	Verificar a compreensão de texto expositivo com a condição de uma suposta consulta e revisão dessa compreensão.	Curso Técnico Subsequente em Alimentos – 4º semestre Curso Técnico Subsequente em Informática – 2º e 3º semestres
Protocolo Verbal	23 de novembro de 2011	Os alunos foram convidados a responder algumas perguntas sobre as lacunas preenchidas no Cloze.	Verificar os processamentos de leitura que os informantes utilizaram para chegar à compreensão.	Curso Técnico Subsequente em Alimentos – 4º semestre Curso Técnico Subsequente em Informática – 2º e 3º semestres

Fonte: Autora, 2013.

Nesta seção, analisamos o teste de compreensão de texto por meio da descrição das habilidades e operações cognitivas previstas e exigidas para cada questão do teste, o número de acertos e de erros, seguidos de comentários. Os dados foram obtidos através da colaboração de 5 informantes do Curso Técnico Subsequente em Alimentos e 17 informantes do Curso Técnico Subsequente em Informática.

Nos quadros que se seguem estão contidas as informações obtidas da participação de 05 informantes do Curso Técnico Subsequente em Alimentos no teste (Apêndice D). Tais informações estão dispostas em quadros para uma melhor visualização do número de erros e acertos dos informantes. O referido teste constou de dois textos (Apêndice C). O Texto 1, disponível na internet e que constitui uma publicação da USDA (*United States Department of Agriculture*), ou seja, o Departamento de Agricultura dos Estados Unidos, que trata dos cuidados que as pessoas devem ter para evitar a infecção alimentar no verão, apresentando quatro recomendações. Já o Texto 2, retirado do sítio eletrônico da *HealthCanada*, um órgão canadense responsável por questões de saúde, discorre sobre os cuidados que os pais devem tomar ao arrumar alimentos nas lancheiras escolares das crianças, a fim de se evitar infecção alimentar. Com base nesses dois textos, foi elaborado um teste com 11 questões, que serão comentadas e analisadas a seguir.

No Quadro 14, consta a primeira questão do teste na qual era preciso que os informantes fizessem a leitura de ambos os textos (I e II) e avaliassem através dos modelos *top-down* e *bottom-up*, quais informações similares os textos trazem.

Quadro 14 – Análise do teste de compreensão da turma do Curso Técnico de Alimentos: dados da pesquisa 2011

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
1. Leia os dois textos e identifique: <i>O que eles têm em comum?</i>	Leitura de reconhecimento guiada pelo vocabulário e ativação do conhecimento prévio.	3	2

Fonte: Autora, 2013.

Para um bom desempenho na questão, havia a necessidade de o informante compreender o sentido global dos dois textos, bem como ativar seu conhecimento prévio.

Verificamos que apenas 3 informantes conseguiram identificar as informações similares aos dois textos, enquanto 2 outros pareceram limitar-se à superfície explícita dos textos, sem necessariamente fazer a correlação entre as temáticas e o conteúdo de ambos. Conhecer sobre o assunto tratado no texto certamente contribuiria para a compreensão da sua percepção global. Nesse ínterim, “quanto mais o leitor souber sobre o assunto, mais seguras serão suas predições” (KLEIMAN, 2002, p. 56). Sobre predições, Kleiman (2002) lembra que são formas eficazes de abordagem do texto tanto nos momentos de formação inicial do leitor até estágios mais avançados.

No quadro a seguir, analisaremos a próxima questão do teste de compreensão de texto supracitado.

Quadro 15 – Análise do teste de compreensão - Parte A- Questão I: dados da pesquisa 2011

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
Parte A – I <i>Identifique os 3 alimentos que estão envolvidos nas informações do texto.</i>	Localização de informação explícita no texto	3	2

Fonte: Autora, 2013.

Os informantes foram orientados a localizar as informações solicitadas seguindo as pistas fornecidas pelo texto I. Para tanto, o leitor deveria retomar a leitura quantas vezes fossem necessárias e identificar os 3 alimentos envolvidos no conteúdo do texto. Em igual número à questão anterior, apenas 3 informantes conseguiram localizar corretamente os alimentos. Uma possível dificuldade para a localização de tais informações foi a falta de conhecimento do vocabulário solicitado. Quando encontra dificuldade em uma tarefa, nesse caso, localizar vocabulário do texto, Scott (1983) afirma que o leitor tende a ativar seus esquemas de processamento ascendentes. Nessa perspectiva, os informantes não tiveram bom desempenho no processamento ascendente das informações do texto.

No quadro seguinte, verificamos outra questão centrada no reconhecimento do léxico da língua inglesa. Observemos o Quadro 16:

Quadro 16 – Análise do teste de compreensão - Parte A - Questão II: dados da pesquisa 2011

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/ Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
Parte A – II <i>Identifique o equivalente em inglês às palavras e expressões em português.</i>	Inferência lexical em nível de frase e conhecimento sintático da língua-alvo, o inglês	20	20

Fonte: Autora, 2013.

A tradução solicitada na questão diz respeito não a uma mera transposição de código, mas a uma tradução clara e coerente de uma das 4 recomendações apresentadas no texto I. Essa questão demanda do leitor conhecimento sistêmico do Inglês, uma vez que no processo de tradução está envolvido o conhecimento lexical, sintático e semântico da língua.

De acordo com Widdowson (1983), o conhecimento sistêmico, como demandado na questão em pauta, relaciona-se à competência lingüística e envolve o conhecimento do leitor nos níveis sintático, lexical e semântico, bem como o conhecimento do funcionamento da língua, através de semelhanças e diferenças entre a língua 1 e a língua estrangeira. Desse modo, o leitor interpreta o significado das palavras diretamente da forma escrita.

Verificamos, nesse caso, que 4 informantes utilizaram-se do conhecimento sistêmico para traduzir a recomendação solicitada pelo enunciado de modo coerente, sem obrigatoriamente prender-se à tradução literal. Apenas 1 informante não respondeu à questão, deixando-a em branco.

Já a questão que se segue, o informante precisaria identificar as ideias principais do texto, fazendo inferências simples.

Quadro 17 – Análise do teste de compreensão - Parte B - Questão I: dados da pesquisa 2011

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
Parte B- I <i>De modo geral, de que trata o texto 2? Que pistas do texto lhe levaram a essa conclusão?</i>	Identificação das ideias centrais do texto através de inferências simples	3	2

Fonte: Autora, 2013.

Verificamos que 2 informantes não conseguiram identificar as ideias centrais do texto, nem tampouco reconhecer as pistas textuais utilizadas para se chegar a essa compreensão. Por outro lado, 3 alunos o fizeram, ou seja, utilizaram a técnica de leitura *skimming*, para apreender as ideias gerais do texto.

Continuamos, a seguir, analisando as outras questões. A questão que consta no quadro a seguir solicita dos informantes a identificação de informações explicitamente dispostas na superfície do texto. Vejamos o quadro:

Quadro 18 – Análise do teste de compreensão - Parte B - Questão II: dados da pesquisa 2011

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
Parte B – II <i>Leia o texto 2 novamente e identifique o que se pede.</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A porcentagem de crianças que, segundo o texto são afetadas por intoxicações.</i> • <i>Pelo menos 4 alimentos que podem provocar reações alérgicas.</i> 	Localização de informação explícita, porém dependente de conhecimento de vocabulário básico na LE.	3	2

Fonte: Autora, 2013.

O número de acertos da questão apresentada no quadro anterior indica que a falta de conhecimento de vocabulário do Inglês é uma constante no teste de compreensão de leitura analisado. Como a questão tratada aqui depende do conhecimento de vocabulário, 2 alunos não conseguiram responder a questão devido, possivelmente, ao desconhecimento de itens lexicais da língua inglesa. Os outros 3 informantes, por sua vez, foram bem sucedidos na execução da tarefa.

Sabemos que o papel desempenhado pelo conhecimento de vocabulário para a compreensão de textos é considerado de muita importância, como já discutido anteriormente, pois permite que os leitores não tenham tantas dificuldades no processamento da informação. Como a questão tratada aqui depende do conhecimento de vocabulário, podemos notar que a dificuldade persiste devido ao desconhecimento de itens do vocabulário básico do Inglês.

Podemos observar com os dados abaixo que a identificação do público a que se destina o texto também acarreta dificuldades para leitores ainda não proficientes. Por essa razão, na questão constante no quadro a seguir, 2 informantes não tiveram bom desempenho.

Quadro 19 – Análise do teste de compreensão - Parte B - Questão III: dados da pesquisa 2011

Nº da questão /Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
Parte B – III <i>O texto 2 é direcionado para qual público? Identifique no texto palavras e expressões que corroborem sua resposta.</i>	Conhecimento pragmático-retórico; competência retórica e pragmática associada ao léxico da área.	3	2

Fonte: Autora, 2013.

A questão em pauta exige do leitor a habilidade de relacionar estruturas lexicais com estruturas de conhecimento pragmático-retórico. Apenas 3 informantes responderam corretamente a questão; isso significa que, além do conhecimento prévio, conseguiram identificar no texto palavras e expressões que marcassem a qual público o texto estava dirigido. Por outro lado, 2 informantes não conseguiram fazer associações textuais que os permitissem indicar o público-alvo do texto, com as estruturas lexicais que corroborassem tal escolha.

No Quadro 20, vislumbramos uma questão que provocou dificuldades, uma vez que apenas 1 dos 5 informantes a respondeu satisfatoriamente.

Quadro 20 – Análise do teste de compreensão - Parte B - Questão IV: dados da pesquisa 2011

Nº da questão /Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
Parte B – IV <i>Segundo o texto 2, alguns cuidados são essenciais para evitar que alimentos estraguem nas lancheiras das crianças. Que cuidados são esses?</i>	Inferência complexa, exigindo que o leitor faça uma série de associações léxico-semânticas.	1	4

Fonte: Autora, 2013.

Essa questão demandou do leitor a utilização de inferências complexas. Desse modo, apenas 1 informante conseguiu fazer as associações necessárias para alcançar a compreensão, enquanto os outros 4 informantes não foram bem sucedidos na execução da tarefa.

Percebemos também na questão disposta no Quadro 22, que os informantes tiveram dificuldades quanto ao reconhecimento lexical e ao conhecimento sintático do Inglês, já que o número de erros foi duas vezes maior que o número de acertos.

Quadro 21 – Análise do teste de compreensão - Parte B - Questão V: dados da pesquisa 2011

Nº da questão/Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
Parte B – V <i>Identifique no texto 2 as palavras e expressões em inglês equivalentes às seguintes dadas em português.</i>	Inferência lexical e conhecimento sintático da língua-alvo, o inglês.	11	24

Fonte: Autora, 2013.

Nessa questão, há uma necessidade dos informantes de realizarem inferências lexicais, bem como do conhecimento da sintaxe do inglês. O número de acertos foi de 11, contra 24 erros, o que indica que, como analisado em questões anteriores, os estudantes informantes apresentam dificuldades em relação ao léxico e a sintaxe do inglês. Esse dado corrobora com outros dados obtidos através do mesmo teste e, já discutidos nessa seção em relação ao pouco conhecimento lexical dos informantes no que se refere à língua inglesa. Corroboramos com Baldo (2008, p. 1) quando afirma que “o conhecimento de vocabulário tem um caráter único na medida em que é o responsável pelo desencadeamento de outros processos específicos – por exemplo, a realização de inferências e o monitoramento da compreensão”.

Na tentativa de se obter dados em relação ao desempenho dos informantes quanto à percepção global e genérica dos textos, a questão disposta no Quadro 23, a seguir, foi utilizada no teste.

Quadro 22 – Análise do teste de compreensão - Penúltima Questão: dados da pesquisa 2011

Nº da questão /Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
<i>Você já identificou o que os dois textos têm em comum, agora identifique o que eles têm de diferente.</i>	Conhecimento textual e genérico.	3	2

Fonte: Autora, 2013.

Nessa questão, na qual o conhecimento textual e genérico é exigido dos informantes, verificamos que 2 deles não conseguiram identificar as diferenças entre os dois textos apresentados no teste. Em contrapartida, 3 informantes, utilizando-se de seu conhecimento textual, bem como do conhecimento geral sobre o assunto tratado no texto, conseguiram fazer tal identificação. Esses dados indicam que, como os informantes apresentam pouco conhecimento lexical da língua-alvo (o Inglês), bem como dificuldades quanto ao conhecimento sistêmico e pragmático, compreender ideias gerais do texto são de igual modo, difíceis.

Quadro 23 – Análise do teste de compreensão - Última questão - *True or False Statements*: dados da pesquisa 2011

Nº da questão /Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
Parte C – II <i>Coloque F (falso) ou V (verdadeiro) nas proposições abaixo, conforme a leitura acurada dos dois textos.</i>	Localização de informação explícita e implícita no texto, bem como apreensão das macroestruturas do texto.	5	0

Fonte: Autora, 2013.

Os informantes demonstraram apreensão e domínio das macroestruturas do texto, não apresentando nenhum erro nesta questão. Como afirma Alderson (2000), a transferência de informação pode incluir uma variedade de diferentes tarefas em um teste de leitura. Nesse caso, essa *true/false statement* (questão de verdadeiro e falso) constitui uma questão que também avalia os processamentos de compreensão dos leitores diferentemente das outras já citadas e analisadas anteriormente nesta seção, apresentando as afirmativas sobre o texto e requerendo do leitor o reconhecimento do que está condizente ou não com as informações do texto.

Abaixo, os dados obtidos a partir do teste de compreensão de textos contendo 8 questões que contou com a participação de 17 informantes do Curso Técnico em Informática. O texto utilizado para a elaboração desse teste (Apêndice D) era intitulado *Malwarebytes Anti-Malware1.46*. Do gênero informativo e publicitário, o texto que trata da versão recente de um software que remove vírus maliciosos de um sistema de computador, foi retirado da internet e a partir dele 8 questões foram elaboradas. Cabe lembrar que as questões desse teste assemelham-se, em grande parte, às do teste de compreensão aplicado aos estudantes do Curso Técnico em Alimentos.

Quadro 24 – Análise do Teste de compreensão de textos - Questão 1: dados da pesquisa 2011

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
1. <i>O texto trata de um software. Como o software é inicialmente descrito?</i>	Localização de informação explícita no texto, mas dependente de conhecimento de vocabulário técnico.	12	5

Fonte: Autora, 2013.

Na questão 1, torna-se evidente que a maior parte dos estudantes informantes tem conhecimento do vocabulário técnico apresentado no texto, o que implica dizer que possuem conhecimento lexical de algumas palavras consideradas chaves para o entendimento do texto.

Já na questão 2, cujas respostas podemos encontrar no quadro que se segue, notamos que a maior parte dos informantes apresentou competência pragmática e genérica suficiente para identificar o propósito do texto, uma vez que o número de acertos foi quase o dobro do número de erros. O conhecimento textual e o provável conhecimento prévio sobre o assunto tratado no texto podem ter ajudado na compreensão.

Quadro 25 – Análise do Teste de compreensão de textos - Questão 2: dados da pesquisa 2011

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
2. <i>Qual o objetivo do texto?</i>	Competência retórico- pragmática e genérica.	11	6

Fonte: Autora, 2013.

Com relação à questão 3, cujo quadro está disposto logo abaixo, havia necessidade dos informantes localizarem informações explícitas.

Quadro 26 – Análise do Teste de compreensão de textos - Questão 3: dados da pesquisa 2011

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
3. <i>O texto apresenta características positivas em relação ao software anunciado. Retire do texto pelo menos três dessas características.</i>	Localização de informações explícitas no texto.	15	2

Fonte: Autora, 2013.

Nesta questão, apenas 2 informantes não conseguiram localizar informações explícitas sobre alguns adjetivos utilizados para caracterizar o *software* em questão. A provável causa para isso pode ser devido ao conhecimento do léxico da língua inglesa uma vez que mesmo sabendo que tal item lexical se refere ao *software*, o informante precisava conhecer o equivalente em português. A grande maioria teve bom desempenho na questão.

O Quadro a seguir mostra os resultados obtidos da questão 04 que demandava dos informantes a habilidade de inferência lexical.

Quadro 27 – Análise do Teste de compreensão de textos - Questão 4: dados da pesquisa 2011

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
1. <i>Através da estratégia de inferência lexical tente descobrir no texto as expressões em inglês equivalentes a:</i>	Inferência lexical	66	36

Fonte: Autora, 2013.

Podemos afirmar que o conhecimento do léxico de uma língua é determinante para a realização de uma questão como esta, em que seja necessária a identificação de expressões. O número de acertos foi quase 2 vezes maior que o número de erros, o que leva a crer que os informantes, aqui, apresentaram conhecimento satisfatório em relação ao léxico do inglês, contrapondo-se em relação à questão seguinte disposta no Quadro 28 abaixo.

Quadro 28 – Análise do Teste de compreensão de textos - Questão 5: dados da pesquisa 2011

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
5. Na linha 1 do texto, pode-se encontrar o seguinte Grupo Nominal “surprisingly effective freeware anti-malware tool”. Como você escreveria esse grupo nominal em português?	Conhecimento sintático da língua-alvo.	6	11

Fonte: Autora, 2013.

Além do conhecimento lexical, a questão 5 demandava que o informante possuísse conhecimento sintático do inglês. Trata-se da compreensão de um grupo nominal, ou seja, um grupo de palavras que nesse caso, é formado por substantivos e adjetivos. A necessidade do informante, nesse caso, é o conhecimento de que na sintaxe da língua inglesa, os adjetivos antecedem os substantivos, processo inverso do que acontece na língua portuguesa. O número de erros (11) foi maior do que o número de acertos (6), quase o dobro a mais, justamente por conta dos estudantes não terem conhecimento da sintaxe do inglês.

Em se tratando de ativar o conhecimento prévio acerca do assunto tratado no texto, podemos afirmar que os informantes desempenharam-se bem, como é possível visualizar no Quadro 30. Apenas 5 informantes não conseguiram responder satisfatoriamente ao enunciado.

Quadro 29 – Análise do Teste de compreensão de textos - Questão 6: dados da pesquisa 2011

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
6. Comente o que você já conhecia sobre o assunto tratado no texto.	Ativação de conhecimento prévio sobre o tema do texto.	12	5

Fonte: Autora, 2013.

O conhecimento prévio exigido pela questão 6 foi ativado por 12 informantes, enquanto que os 5 restantes apresentaram nos testes informações equivocadas sobre o assunto tratado no texto, o que implica dizer que não tinham conhecimento, ou até mesmo não compreenderam a temática abordada no texto.

Na questão 7, o número de acertos foi maior que o número de erros, embora aqui não possamos avaliar como erro as respostas fornecidas pelos informantes, por

se tratar de uma pergunta que extrapola as informações da superfície textual, qualquer justificativa coerente fornecida pelo leitor devia ser aceita.

Trata-se de uma questão que exige uma compreensão das informações sobre o *software*, contudo, paralelamente, requer do leitor um posicionamento frente a essas informações. Consideramos como “erros” justificativas dadas pelos informantes que não condiziam com as informações do texto.

Quadro 30 – Análise do Teste de compreensão de textos - Questão 7: dados da pesquisa 2011

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
7. <i>Você recomendaria esse software a algum usuário? Justifique sua resposta.</i>	<i>Extrapolação do texto</i>	10	7

Fonte: Autora, 2013.

A questão 8, assim como no teste aplicado aos informantes do Curso Técnico em Alimentos, também consistiu em uma pergunta de verdadeiro e falso, na qual o leitor precisaria fazer um apanhado de todas as informações genéricas do texto para respondê-la.

Quadro 31 – Análise do Teste de compreensão de textos - Questão 8: dados da pesquisa 2011

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
8. <i>Coloque F (falso) ou V (verdadeiro) conforme a leitura acurada do texto.</i>	Apreensão das ideias centrais do texto	78	23

Fonte: Autora, 2013.

O número de acertos (78) dessa questão demonstrou que os informantes conseguiram apreender as ideias centrais do texto; enquanto 23 outros não o fizeram.

5.3.2 Análise dos testes *cloze*

Os gráficos abaixo mostram os resultados obtidos nos testes *cloze* utilizados como instrumentos de compreensão leitora nesta pesquisa. Participaram da

execução do teste *cloze* apenas 11 informantes, ou seja, metade dos informantes da pesquisa, uma vez que na data de aplicação, os outros alunos não se fizeram presentes. É importante ressaltar que o teste *cloze* utilizado foi do tipo de múltipla escolha, apresentando como opções de categorização apenas as palavras esperadas e as palavras aceitáveis. Aqui será mostrada apenas a análise dos testes *cloze* em inglês.

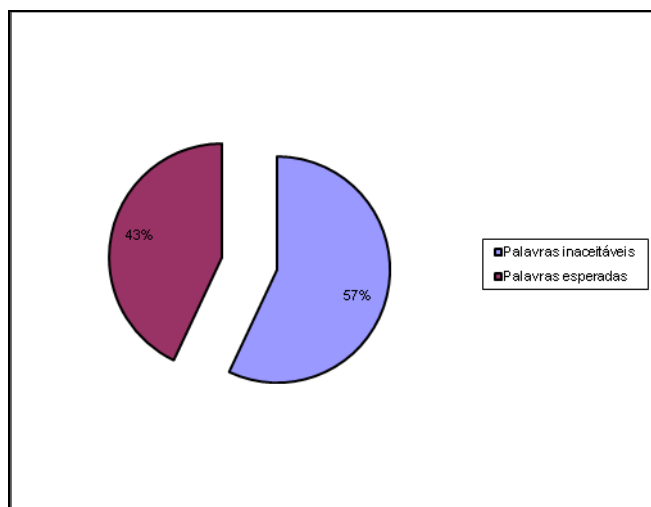
O teste *cloze* aplicado com os alunos do Curso Técnico em Alimentos consistia de três pequenos textos intitulados “*Danger Zone*” (40° F – 140° F), *Keep food out of the “Danger Zone”* e “*Cooking*”. Com a turma do Curso Técnico em Informática, o texto que serviu para a elaboração do *cloze* tinha como título “*What is a computer?*”. O teste *cloze* em português, aplicado com as duas turmas teve como objetivo apenas familiarizar os estudantes com a modalidade do testes em questão. Por essa razão, não o analisaremos aqui; faremos somente algumas considerações.

É importante comentar que o teste *cloze* em português (Apêndice F) foi elaborado a partir do texto *A cumbuca de ouro e os marimbondos*, que tem como gênero textual uma parábola, gênero tradicionalmente oral. A pesquisadora explicou como consistiria o teste, alertando os informantes (que alegaram não conhecer o texto) para que realizasse a leitura do texto na íntegra e que completassem as lacunas com palavras que fizessem sentido e coerência para ele.

A análise de todos os testes foi realizada utilizando-se como categorias: palavra esperada e palavra inaceitável, como já informado previamente. As palavras esperadas dizem respeito àquelas que estão escritas precisamente como dispostas no texto original, ao passo que as palavras aceitáveis são aquelas que não alteram a coerência, nem o sentido do texto.

No teste *cloze* (Apêndice G) utilizado com a turma do Curso Técnico em Alimentos, como já comentado anteriormente, os estudantes precisaram preencher lacunas de três pequenos textos. Os textos consistem em recomendações ao leitor sobre a zona de perigo de proliferação de bactérias em alimentos e quais temperaturas são adequadas para alguns alimentos quando deixados fora da refrigeração, como também durante seu cozimento. Como tal, predominam no texto a forma imperativa verbal, bem como os verbos modais, como *can* (*poder*), *should* (*dever*), etc. O teste é composto por 17 lacunas, sendo que cada uma apresenta 3 alternativas. Obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 3 – Dados obtidos no Teste Cloze para o Curso Técnico em Alimentos: dados da pesquisa 2011



Fonte: Autora, 2013.

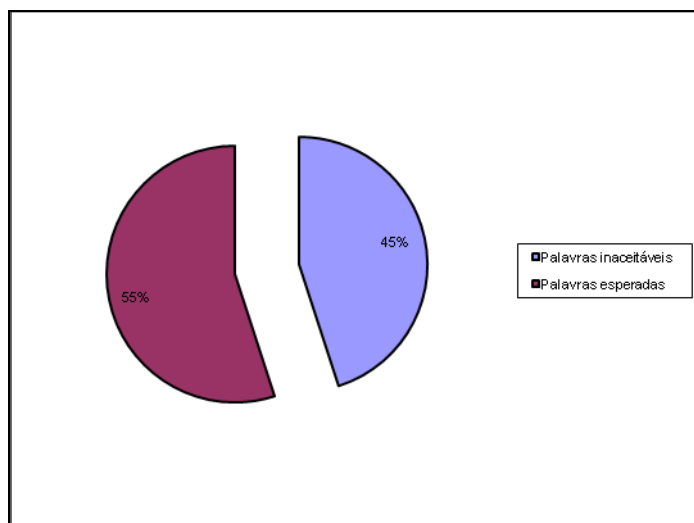
Na turma de 5 estudantes do Curso Técnico em Alimentos, os dados apresentam-se um pouco similares aos do Curso Técnico em Informática, como veremos adiante, embora aqui, a porcentagem de palavras esperadas (43%) apresente-se menor que a porcentagem de palavras inaceitáveis (57%). Tais ocorrências podem ser resultado da pouca compreensão textual que os informantes possuem, além da pouca utilização das estratégias metacognitivas de leitura.

Desse modo, podemos corroborar com Silva (2004) ao acreditar na possibilidade de a baixa compreensão em leitura desses estudantes dever-se à leitura que acontece sem a compreensão linguística e com erros até mesmo de decodificação.

Lembremo-nos de que o processamento que se baseia principalmente na informação visual é chamado ascendente, ou *bottom-up*; e o que utiliza basicamente informação não visual é chamado descendente, ou *top-down*. Diante do resultado obtido através desse teste, podemos dizer que, possivelmente, os informantes utilizaram-se mais do processamento *bottom-up* que do *top-down* para a execução do teste, quando de fato, precisariam alternar tais processamentos.

Outro fator que pode agravar a realização de um teste *cloze* centra-se no fato de o teste estar escrito em uma língua estrangeira, em inglês. O desconhecimento lexical e sistêmico da língua inglesa pode ser apontado também como empecilhos para a compreensão, como verificado nos resultados obtidos nos testes de compreensão de texto.

Gráfico 4 – Dados obtidos no Teste *Cloze* para o Curso Técnico em Informática: dados da pesquisa 2011



Fonte: Autora, 2013.

No caso do *cloze* aplicado aos informantes do Curso Técnico em Informática, os dados revelam que o número de ocorrências de palavras esperadas (55%) foi um pouco maior que o número de palavras inaceitáveis (45%), o que leva a crer que os 6 estudantes informantes do Curso Técnico em Informática que executaram o *cloze*, tiveram desempenho mediano no teste. Constatamos também que alguns alunos leem de forma fragmentada, com prejuízo para a significação do texto, apresentando muitos problemas na compreensão.

Apresentamos a seguir, a análise dos excertos dos Protocolos Verbais (PVs) realizados após as aplicações do teste *cloze* com informantes do Curso Técnico em Alimentos e do Curso Técnico em Informática. Apesar de terem sido realizados no mesmo dia, os informantes de cada curso tiveram momentos distintos para a realização de tais instrumentos.

5.3.3 Análise dos protocolos verbais

Os Protocolos Verbais (PVs) utilizados como instrumento na coleta de dados nesta pesquisa foram utilizados com 10 informantes. No entanto, aqui, serão mostrados apenas excertos de alguns destes PVs. No primeiro momento, analisaremos os excertos que julgamos mais significativos dos informantes do Curso Técnico em Alimentos e, posteriormente, analisaremos excertos dos informantes do Curso Técnico em Informática. Para a realização dos PVs, a pesquisadora utilizou-

se do teste *cloze* em inglês realizados pelos informantes, seguindo um roteiro previamente preparado, disponível no Apêndice J.

As transcrições na íntegra de todos os PVs podem ser encontradas no Apêndice A. As transcrições foram feitas seguindo o modelo apresentado por Marcuschi (2007) em seu livro *Análise da Conversação*. No quadro a seguir, são apresentadas as convenções de transcrição que podem ser encontradas em Marcuschi (2007, p. 10-13).

Quadro 32 – Convenções e sinais mais frequentes para uma transcrição

(continua)

1. Falas simultâneas: [[Quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno, usamos colchetes duplos no início do turno simultâneo.
2. Sobreposição de vozes: [Quando a concomitância de falas não se dá desde o início do turno, mas a partir de um certo ponto, marca-se, no local, com um colchete simples abrindo.
3. Sobreposições localizadas: []	Quando a sobreposição ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno, usa-se um colchete abrindo e outro fechando.
4. Pausas: (+) ou (2,5)	Pausas e silêncios são indicados entre parênteses: em pausas pequenas sugere-se usar um sinal + para cada 0,5 segundo; para as pausas além de mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo.
5. Dúvidas e suposições: ()	É comum não se entender uma parte da fala. Nesse caso marca-se o local com parênteses, tendo-se duas opções: (a) indica-los com a expressão “incompreensível” ou então (b) escrever neles o que se supõe ter ouvido.
6. Truncamentos bruscos: /	Quando um falante corta uma unidade, pode-se marcar o fato com uma barra.
7. Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA	Quando uma sílaba é pronunciada com ênfase ou recebe acento mais forte que o habitual, indica-se o fato escrevendo a realização com maiúsculas.
8. Alongamento de vogal: : :	Quando ocorre um alongamento de vogal, se coloca dois pontos para indicá-lo.
9. Comentários do analista: (())	Para comentar algo que ocorre, usam-se parênteses duplos no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.
10. Silabação: - - - - -	Quando uma palavra é pronunciada silabadamente, usam-se hifens indicando a ocorrência.

Quadro 32 – Convenções e sinais mais frequentes para uma transcrição

(continuação)

11. Sinais de entonação: ” ‘ ,	Aspas duplas – para uma subida rápida; aspas simples – para uma subida leve; aspas simples abaixo da linha – para descida leve ou brusca.
12. Repetições	Reduplicação de letra ou sílaba
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	Basicamente usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida.
14. Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: ... ou/.../	Reticências no início ou no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho; Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.

Fonte: Marcuschi, 2007.

Considerando as convenções apresentadas acima, será mostrada a análise de alguns excertos obtidos com os informantes do Curso Técnico em Alimentos. As abreviações PE e IN referem-se, respectivamente, a pesquisador e informante na transcrição dos protocolos. Como lembrado anteriormente, foi utilizado um Roteiro (Apêndice J) de questionamentos para a execução dos PVs; no entanto, este não foi seguido pela pesquisadora de forma inflexível. Os PVs foram registrados pela pesquisadora através do uso de um aparelho de gravador de áudio.

Vale lembrar que os excertos de PVs que serão analisados a seguir constituem-se verbalizações retrospectivas, em que os estudantes relatam e explicam seus procedimentos de leitura que os levaram à escolha de palavras preenchidas nos testes *cloze*, pois como afirma Leffa (1996, p. 81) “o objetivo principal da análise de protocolos é fazer o leitor “pensar em voz alta” sobre suas próprias estratégias de leitura”. Percebemos, no início do PV, que os informantes ficaram um pouco retraídos, mas ao passo que eram interrogados, começaram a sentir-se mais à vontade.

5.3.3.1 Excerto da Transcrição do PV 1

PE: qual foi a razão da escolha dessa palavra/

IN: seria : : eu imaginei que seria um um verbo que tá acontecendo no momento/ seria crescendo (+) ou duplicando: : : e o número/ então coloquei com ING porque tá acontecendo.

PE: e a última (+) opção/

IN: a última porque cresce em um número: : :, mas (+) em poucos minutos, então como ele disse poucos ali não poderia ser many de muitos (+) então optei pelo vinte.

PE: explica aí o motivo pelo qual você: : : escolheu a opção (+) b na lacuna 4.

IN: escolhi porque (++) diz que (+) essa faixa de temperatura pode ser (+) eu coloquei chamado de ((baixa o tom de voz)) zona de perigo.

PE: você (+) usou alguma (+) alguma estratégia estratégia de leitura pra chegar a essa resposta (+) ou por que você quis traduzir/

IN: eu escolhi por causa do ED, ED de passado então, chamado/

PE: a (+) a próxima a próxima lacuna número 5 (+) por que você escolheu essa palavra como resposta/

IN: essa daqui eu não sabia/ eu SÓ sabia a tradução de, de entre que é a alternativa c, então eu chutei a a (+).

PE: então foi por isso que você perguntou né” se eu poderia dar alguma dica com relação a vocabulário (+)

IN: sim ((ri))/ eh: :

PE: e a próxima lacuna/

IN: eh: : : o alimento não pode ser deixado fora (+) por mais de uma hora/coloquei *out*, a.

A partir do excerto apresentado acima, é possível perceber que o informante utilizou-se de vários processamentos estratégicos de compreensão de leitura para o preenchimento de lacunas no *cloze*. Esse informante tem consciência sobre as estratégias metacognitivas de leitura utilizadas para a compreensão, pois, notamos que ele recorreu ao conhecimento sistêmico da língua e, além disso, ativou seu conhecimento prévio sobre o assunto do texto. Nesse caso, podemos dizer que o informante ao afirmar que preencheu a lacuna com o verbo que, segundo ele, está “acontecendo no momento”, remetendo-se à forma gerundial do verbo, teve consciência sobre o uso da língua, demonstrando conhecimento sistêmico. O mesmo pode ser observado em outro trecho quando da escolha de um verbo “no passado”; o informante recorreu ao seu conhecimento gramatical no processo de inferência lexical.

Apesar de afirmar ter escolhido aleatoriamente duas alternativas, podemos dizer que o informante reportou-se à estratégia de reconhecimento lexical na tentativa de verificar qual alternativa seria a mais adequada para o preenchimento das lacunas.

Ainda, é notória sua compreensão da macroestrutura textual ao estabelecer relações não somente no micronível do texto. Sobre esse assunto, Ericsson e Simon (1993) demonstram que, para construir e integrar o sentido acima do nível da palavra, o leitor necessita ter esforço consciente, e essa construção de sentido fica mais evidente nos relatos verbais que na própria decodificação.

Um dado interessante a comentar foi à firmeza com que, muitas vezes, o informante se utiliza para responder ao protocolo. Parecia já ter familiaridade com a língua inglesa, bem como com o assunto tratado no texto, pois demonstrava possuir conhecimento prévio sobre o assunto tratado nos textos por conta, obviamente, do estudo de outras disciplinas da grade curricular do curso.

5.3.3.2 Excerto da Transcrição do PV 2

PE: então vou passar para a próxima lacuna, número dois/ como você chegou a essa conclusão/

IN: eu imaginei que a frase estava mais ou menos/eu achei que tipo assim' o verbo que é tipo (+) dá pra ver que é o mesmo verbo, a mesma palavra né' mas ela tá: : tipo (+) tá (+) essa aqui/ a diferença é que ela tá no futuro (+) eu imaginei que tivesse (++) ((baixa o tom de voz)) seria mais ou menos isso.

PE: e a outra lacuna, por que você escolheu o número vinte/

IN: porque termina (+) tipo né' (+) minutos em português (++) aí eu imaginei que fosse os vinte minutos mesmo (+) mais ou menos assim.

PE: e a próxima (+) próxima lacuna, por que você escolheu aí a palavra *making*/

IN: oh professora, eu não entendi/ ah tá/ porque eu achei eh (+) essa palavra significava: : feito, por isso eu fui e coloquei aqui.

PE: certo/na lacuna aqui número doze você escolheu essa palavra *containers*/ que te levou a essa resposta/

IN: eu achei que era: : era alguma coisa relacionada à contaminado(+) alguma coisa assim/ eu respondi essa essa contaminação.

PE: aqui você completou com uma palavra né', com *was*/ o que te levou a escolher ela/

IN: eu imaginei que fosse (++) eh (++) tipo eh (+) verbo *to be* no futuro/ por isso eu ((baixa o tom de voz)) coloquei essa daqui.

O informante, nesta passagem, ao contrário do apresentado no excerto anterior, apresentou muitas dificuldades em relação ao inglês e, principalmente no que diz respeito à compreensão escrita. Nesse sentido, percebemos que faz muitos titubeios e teve muitas dúvidas sobre o que responder nos protocolos. Supostamente, esse informante não tinha consciência das estratégias metacognitivas que poderiam ter sido utilizadas para o trato com o teste *cloze*. Apenas em uma das respostas dadas, "20", o informante deixou claro que se utilizou do conhecimento da palavra cognata *minutes*, o que o permitiu associar a palavra minutos em português e, conseqüentemente, para essa palavra ele atribuiu o único número que havia como alternativa para o preenchimento da lacuna.

Verificamos, ainda, que o informante não tinha o necessário conhecimento lexical na língua, o que poderia facilitar a sua compreensão. Não há menções em suas respostas de associações e inferências realizadas a partir do conhecimento prévio sobre o assunto tratado, como se houvesse um total desconhecimento sobre o conteúdo abordado nos textos do teste *cloze*.

5.3.3.3 Excerto da Transcrição do PV 3

PE: por que você escolheu aqui essa palavra pra completar essa lacuna/

IN: porque eu sei que essa palavra significa alto, elevado/ aí eu pensei temperatura de 140 graus, temperatura elevada, aí eu escolhi essa palavra.

PE: tá/ e na próxima lacuna, na número 2/ o que te levou a escolher essa/

IN: na verdade, eu não sei o significado/ eu escolhi mais por terminar em s, aí eu liguei ao plural e como tá falando duas temperaturas, duas coisas, aí eu escolhi essa.

PE: tá/ e na próxima, alternativa número 3/ por que você escolheu o número *twenty*/

IN: é, na verdade essa aqui eu coloquei como 20 minutos, mas eu não tenho certeza não/ eu coloquei mais por questão de minutos aí tinha que colocar um número/ eu pensei assim.

[...]

PE: certo. você achou o que do texto/ achou o texto difícil/achou difícil a leitura/

IN: o texto, em si, não achei difícil (+) só que eu tive alguma dificuldade porque eu não tô lembrando muito bem a questão de vocabulário, tô me lembrando de muita coisa não.

PE: tá/ e você tinha conhecimento sobre o assunto do texto, tem um conhecimento prévio sobre esse assunto ou não/

IN: eu acho que sim/ a questão da temperatura, né/ qual temperatura seria uma zona de perigo pra o alimento, crescer bactérias (++)

PE: você vê essas questões em outras disciplinas do curso/

IN: é, eu acho que sim, com Métodos de Preservação de Alimentos, falar de temperatura ideal.

Para completar a primeira lacuna do *cloze*, o informante voltou-se ao seu conhecimento prévio e fez uma inferência com o adjetivo *high*, relacionando-o com a questão da alta temperatura. Mais adiante, quando o informante admitiu não saber o significado de uma dada palavra, reportou-se a seu conhecimento gramatical da língua, escolheu determinada palavra e associou-a ao contexto. Processo similar pode ter acontecido quando o informante escolheu o número 20 fazendo uma associação com a palavra *minutos* que vem logo em seguida.

Além disso, o informante atribuiu suas dificuldades com o preenchimento das lacunas ao pouco conhecimento lexical que possui na língua inglesa. Podemos também ressaltar que o conhecimento sobre o assunto tratado no texto provavelmente deve ter colaborado para a escolha do informante de algumas alternativas do *cloze*. Segundo ele, o assunto abordado no texto é tratado em uma disciplina técnica do curso.

5.3.3.4 Excerto da Transcrição do PV 4

PE: me fala aí porque na lacuna número 1 você escolheu essa palavra “high”/ o que te levou a essa palavra/

IN: é, o que me levou foi quando (++) observei as bactérias né, a questão da temperatura aí as temperaturas elevadas no caso, altas, mata esses determinados tipos de bactéria. Aí eu optei por essa alternativa.

[...]

PE: na próxima lacuna, lacuna número 08, né/ você escolheu a palavra *plates*. por que/ como que você chegou até ela/

IN: por causa: : : que a frase (++) tava assim a questão do plural/ aí eu escolhi uma palavra pra entrar em concordância/ aí coloquei essa que se encontra no plural. tinha duas opções, na verdade, né/ ((baixa o tom de voz)) mas eu preferi essa, no caso.

PE: sei. e aqui na número 17, por que você escolheu a palavra *food*/

IN: porque: : : por causa do *hot*/ aí eu mexi com a combinação de comida alguma coisa que eu não (++) também não me recordo muito na mente/ meu vocabulário tá meio defasado.

PE: ok/ em geral você achou que o texto foi difícil pra você ler e compreender/

IN: não/o texto é: : : a questão do texto é fácil, o problema é é que eu tô sem prática mesmo de vocabulário/ então, algumas palavras que são simples eu não lembro/ já outras, como *dava* pra deduzir, *bactéria*, *temperatura*, a questão da frase se encontrar no passado, no presente, ainda dá pra lembrar, no caso, algumas coisas né/ nem tudo/

Uma análise deste excerto nos possibilita perceber mais claramente a importância do conhecimento para o processo de compreensão de leitura e, mais especificamente aqui, para a realização de inferências lexicais. Vislumbramos que o informante utilizou-se de inferências para processar qual palavra completaria a primeira lacuna do teste.

Ainda, é perceptível que o informante se utilizou de seu conhecimento de aspectos gramaticais para processar algumas informações, quando, por exemplo, escolheu uma palavra *pra entrar em concordância* com outra do texto. Ao final do PV, o informante declarou sua dificuldade com relação a vocabulário, situação que é uma constante mediante as outras verbalizações. As palavras que foram possíveis de deduzir o significado, segundo o informante, são justamente algumas cognatas (que apresentam semelhança na escrita e no significado com as do Português), tais como *bactéria* e *temperatura*.

No excerto abaixo, houve a necessidade do pesquisador inverter a ordem de uma das perguntas previstas no roteiro, uma vez que o informante repetia insistentemente sobre sua dificuldade com o Inglês. Observemos:

5.3.3.5 Excerto da Transcrição PV 5

PE: sim, me explica aqui um pouquinho o que você achou do texto, se achou o texto difícil para ler e fala das dificuldades que você tinha me falando.

IN: minha dificuldade é, na verdade, a dificuldade de: : :, é porque eu não tenho, eu não tenho muito, muito: : :, não sou muito boa no Inglês/ mesmo com o Instrumental que eu fiz, não sei se era porque eu estava fazendo no momento o Instrumental, no momento me auxiliou, mas devido o tempo passar: : : eu não: : : realmente o meu contato com o Inglês é pouco, eu não tenho muito entendimento/ mas, assim, algumas coisas que eu respondi foi mais ou menos assim (+) eu tentei interpretar algumas palavras e, tipo assim, eu fui ligando algumas coisas, “algumas” né, não todas, outras eu chutei porque realmente eu não sabia/ e é isso.

[...]

PE: certo/ então você achou o texto em geral difícil, né/ e você atribui essas dificuldades a que mesmo/

IN: à minha dificuldade de do Inglês, porque assim (+)

PE: em relação ao vocabulário ou em relação ao conhecimento do assunto do texto ou da gramática/

IN: eu acho que minha dificuldade é justamente no vocabulário porque assim: : : o que geralmente essas, tipo, as alternativas já estão mais ou menos na ordem das preposições e se a gente tivesse mais conhecimento né, pelo menos nas preposições iria facilitar, entendeu/ acho que é mais no vocabulário mesmo que é pobre mesmo/

No início do PV, o informante alegou que, mesmo tendo cursado a disciplina Inglês Instrumental, suas dificuldades persistiam. Ainda, comenta que durante o período de aulas da referida disciplina, essas dificuldades haviam sido amenizadas por conta da concomitância dos estudos e da necessidade de leitura em inglês. Passada a disciplina, as dificuldades se agravaram e mais ainda, devido ao seu pouco contato com o Inglês.

O Protocolo realizado com esse informante foi o mais longo dentre os demais, totalizando 04 minutos e 18 segundos, uma vez que ele fez muito titubeios e apresentou muitas dúvidas sobre o que responder. Ao final do PV, o informante

reitera sua dificuldade em relação ao léxico do Inglês. Desse modo, percebemos o quão complexo foi para aquele informante verbalizar sobre o que veio à sua mente quando escolhia uma alternativa para preenchimento no *cloze*, dado seu desconhecimento de um número significativo de palavras no texto, o que dificultou até mesmo seu relato sobre os processamentos e estratégias de leitura ora utilizados.

Dificuldades relacionadas ao léxico do Inglês também foram ressaltadas pelo informante cujo excerto de PV encontra-se a seguir:

5.3.3.6 Excerto da Transcrição PV 6

PE: certo/ e o que você achou do texto/ achou difícil/

IN: não, o texto não é difícil, mas eu preciso estudar mais também.

PE: e a que você atribui essas dificuldades suas para a leitura desse texto/

IN: vocabulário/ é vocabulário que é pior.

PE: então, as alternativas não ajudaram muito por conta do vocabulário/

IN: isso, isso, isso.

PE: você discute esse tipo de conteúdo e assunto que o texto trata em outras disciplinas aqui do curso/

IN: sim, muito.

Podemos notar que o informante considera que mesmo que haja alternativas no *cloze*, que poderiam auxiliar o leitor na sua execução, se o teste está disponível em Inglês, a dificuldade com o léxico se estende também para as alternativas, comprometendo seu processo de compreensão, pois se o leitor desconhece o significado das alternativas, se torna complicado até mesmo realizar inferências simples.

5.3.3.7 Excerto da Transcrição PV 9

PE: ta, em relação a lacuna número 22/ você escolheu aí: : a a letra b, *societies* ((baixa o tom de voz)) o que você pensou ao escolher essa (+) essa alternativa.

IN: é porque eu: : esse texto ta (+) essa parte do texto ta comentando sobre as diferenças entre as pessoas (+) que algumas conhecem o computador e outras não conhecem (+) e essas diferenças se dão nas sociedades/ aqui, eu pude perceber que ele trata bem das sociedades indígenas, sociedades sem contato nenhum com a civilização (+) nem com a modernidade/ então, acabei usando a palavra sociedade.

PE: ta, e aí, na número 24 (+) o que é que você (+) que você acha que é/

IN: eu não conheço essas palavras (+) eu fiquei na dúvida dessa/ bem na dúvida.

PE: você não conhece: : o significado/

IN: não, não.

Aqui, a verbalização aponta a dúvida admitida por um informante em relação a algumas palavras utilizadas como alternativas no teste. É notório também que ele apresentou uma compreensão da macroestrutura do texto, o que certamente pôde ter possibilitado a compreensão e escolha de palavras para o preenchimento do *cloze*. A esse respeito, Van Dijk (1998) considera que a compreensão da macroestrutura auxilia os leitores à compreensão no nível microestrutural, ou seja, de palavras e orações do texto.

Os protocolos verbais analisados neste estudo revelaram problemas de leitura de texto informativo em Inglês que trata de assuntos específicos das áreas de cada curso. Os informantes faziam parte da Educação Profissional de Nível Médio, já tinham cursado a disciplina de Inglês Instrumental anteriormente; contudo, identificamos nas suas verbalizações a falta de conhecimento sistêmico do Inglês, bem como o desconhecimento lexical, interferindo na compreensão leitora.

Através da realização dos PVs, foi possível evidenciar que uma das maiores dificuldades quanto ao preenchimento das lacunas no teste *cloze* centra-se em torno do desconhecimento do léxico do Inglês.

Para finalizar este tópico da pesquisa defendemos a importância da utilização dos protocolos verbais como mais um instrumento mediador no trabalho docente, por permitir que os estudantes reflitam sobre o processo de leitura, fazendo com que suas retrospectões os direcionem melhor no processo de compreensão de textos, já que permitem verbalizar os processos mentais que lhes ocorreram durante a leitura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentamos uma síntese da pesquisa realizada e nossas considerações finais além de apontarmos algumas contribuições deste estudo para o cenário da pesquisa em leitura e compreensão de textos escritos, considerando ainda as limitações surgidas ao longo do processo.

O propósito deste trabalho foi verificar quais as estratégias de leitura os estudantes do nível médio profissionalizante realizam no trato com os textos escritos em Inglês, que abordam temáticas relacionadas às suas áreas de estudo. Realizamos a pesquisa com turmas de dois Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio, cujos alunos já haviam cursado Inglês Instrumental como disciplina integrante na sua grade curricular.

A disciplina Inglês Instrumental é comumente utilizada pelos cursos técnicos de nível médio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (antigas Escolas Técnicas Federais - ETFs), desde o final da década de 70 do século passado, quando da implantação do *Projeto Nacional de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras e nas ETFs*. Naquela época, havia necessidade de os estudantes fazerem leitura em inglês de material específico de suas áreas de estudo. Por essa razão, o ensino instrumental de línguas tornou-se equivocadamente conhecido como ensino de leitura, no entanto, sabemos que outras habilidades como a fala, a compreensão auditiva e a escrita também podem ser trabalhadas, dependendo das necessidades dos estudantes, detectadas previamente à elaboração do curso.

Um ponto forte da Abordagem Instrumental centra-se justamente no levantamento de necessidades dos estudantes, com vistas a reconhecer o que eles precisam saber daquela língua que vão estudar. No entanto, não foi objetivo nosso, nesse estudo, realizar tal levantamento, uma vez que consideramos que os dois cursos, nos quais realizamos a pesquisa, já haviam sido previamente elaborados, bem como a designação pelo ensino de leitura já havia sido feita.

Podemos também considerar como princípios norteadores da Abordagem Instrumental a importância do conhecimento prévio para a leitura, o uso de gêneros textuais e o ensino de estratégias de leitura. Desse modo, elaboramos os testes de compreensão de textos como um dos instrumentos de avaliação de leitura, levando

em conta esses princípios, na tentativa de investigar os processamentos de leitura utilizados pelos estudantes para chegar à compreensão.

Para a verificação desses processamentos de leitura envolvidos na compreensão de textos, utilizamos como instrumentos os testes de compreensão, os testes *cloze* e os protocolos verbais. Além desses, o questionário de sondagem também foi aplicado na tentativa de se obter dados significativos sobre os informantes.

Os dados alcançados através da verificação do questionário, dos testes e dos protocolos verbais se propunham a oferecer subsídios que nos permitissem responder à pergunta central que guiou esta pesquisa: *Quais são as habilidades estratégicas de compreensão de leitura utilizadas pelos estudantes de Inglês Instrumental em turmas de curso técnico profissionalizante de nível médio?*

Respondendo a esse questionamento, encontramos evidências, através da aplicação dos instrumentos de pesquisa, que os estudantes utilizam estratégias diversas para a compreensão dos textos, tais como: a ativação do conhecimento prévio, a busca pelas ideias principais do texto, bem como a realização de inferências.

No quadro abaixo, mostraremos detalhadamente as estratégias utilizadas pelos estudantes em cada um dos instrumentos utilizados na pesquisa:

Quadro 33 – Estratégias de leitura evidenciadas através do teste *Cloze*, do teste de compreensão de texto e nos protocolos verbais: dados da pesquisa 2011

Teste <i>cloze</i>	Teste de compreensão de texto	Protocolos Verbais
Ativação do conhecimento prévio	Ativação do conhecimento prévio	Ativação do conhecimento prévio
Inferência de sentido a partir de características lexicais e Sintáticas	Leitura global do texto	Inferência de sentido a partir de características lexicais e sintáticas
	Identificação de ideias principais do texto	Inferência lexical
	Inferência lexical	
	Inferência simples	
	Inferência complexa	

Fonte: Autora, 2013.

Diante dos resultados obtidos e analisados através dos instrumentos ora apresentados, foi possível constatar que os estudantes utilizam-se, em sua maioria, da ativação de conhecimento prévio e da realização de inferências no processamento estratégico para a compreensão de textos em Inglês. Além disso, metade dos estudantes conseguiu identificar as ideias principais para a construção do sentido dos textos apresentados nos testes.

Por outro lado, os resultados obtidos confirmam a hipótese inicial de que falta à maior parte dos estudantes uma visão do texto como processo e produto social, contextual e pragmático, quando se trata de leitura, principalmente em língua estrangeira, uma vez que constatamos que grande parte se julgava incapaz de responder aos testes devido ao seu pouco conhecimento do Inglês.

No entanto, ficou latente que os estudantes têm consciência sobre as estratégias metacognitivas que podem ser usadas para a efetivação de tais processamentos. Outras evidências salientaram que os estudantes, de modo geral, reconhecem que o domínio do vocabulário em LE também tem um papel importante na compreensão desses textos. Conforme eles mesmos enfatizaram, o desconhecimento de certas palavras interfere na compreensão.

Como as estratégias de leitura são idênticas para qualquer língua, os textos utilizados nos referidos testes, bem como suas instruções, podem estar tanto em língua 1 quanto em Inglês. Acreditamos que, na condição de professores de língua 1 e de Inglês como língua estrangeira, devemos lembrar ao estudante leitor sobre a existência e a importância de estratégias que são utilizadas tanto consciente quanto inconscientemente para a leitura de textos em quaisquer línguas.

Ainda, os resultados nos forneceram evidências empíricas da importância de se avaliar o processo de compreensão de textos, principalmente tratando-se de uma língua estrangeira, na medida em que o leitor esforça-se cognitivamente para a construção do sentido do texto, mas, muitas vezes, desconhece estratégias que possam auxiliar nesta tarefa. Verificamos também que há, entre alguns estudantes pesquisados, a falta de conhecimento sistêmico e lexical do Inglês, o que aponta para a necessidade de melhoria do ensino de Inglês como disciplina constante do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Os resultados da pesquisa também apontaram o conhecimento sistêmico como sendo um componente importante para a leitura e compreensão de textos em Inglês. Além disso, os resultados indicaram a necessidade de os estudantes se

familiarizarem com os testes de compreensão de textos e os testes *cloze*, na medida em que estes se constituem instrumentos que possibilitam o diagnóstico, bem como a intervenção nas dificuldades associadas à leitura. De igual modo, ressaltamos a importância da utilização dos Protocolos Verbais como ferramenta para a avaliação da compreensão em leitura, uma vez que permitem que os estudantes relatem acerca de suas dificuldades e impressões sobre o texto e quais estratégias foram utilizadas durante a leitura.

Nesse contexto, podemos afirmar que a contribuição que os instrumentos mencionados proporcionam certamente possibilitará a melhoria da compreensão leitora dos estudantes não somente de Inglês Instrumental, como também de outras línguas estrangeiras instrumentais, e até mesmo de língua 1 na reflexão sobre seus próprios processos de compreensão de textos escritos.

A impossibilidade de observar diretamente o processamento das informações de um texto de qualquer natureza demanda que os professores, não somente os de língua 1 ou língua estrangeira, lancem mão de instrumentos de avaliação da compreensão leitora de seus estudantes, a fim de auxiliá-los na utilização de estratégias metacognitivas de leitura.

Não devemos deixar de salientar as dificuldades que encontramos durante a realização da pesquisa devido ao movimento grevista das instituições federais de ensino profissional que durou cerca de dois meses (agosto de 2011 a outubro de 2011). Além disso, alguns estudantes dos cursos envolvidos na pesquisa abandonaram as aulas por conta da mudança do calendário letivo em razão da greve. Como são estudantes que, em sua grande maioria, trabalham no período diurno em empresas ligadas ao setor turístico da cidade, bem como em restaurantes, barracas de praia e no comércio local, sentiram-se obrigados a abandonar o curso para garantir seu trabalho em período do verão, considerado o período de alta estação. Vale ressaltar que as aulas no período pós-greva se prolongaram até início de fevereiro de 2012.

Os estudantes que permaneceram frequentando as aulas e participaram desta pesquisa estavam um pouco desmotivados devido às consequências que a longa greve acarretou, principalmente por conta da alteração do calendário acadêmico, como acabamos de comentar. Mesmo assim, mostraram-se empenhados em contribuir com a pesquisa, respondendo aos testes com solicitude e disposição. De igual forma, os professores se dispuseram a colaborar com a

pesquisa cedendo horários de suas aulas para que a pesquisadora, ex-professora do *campus*, pudesse executar os procedimentos da investigação.

Percebemos, ao longo da aplicação dos instrumentos de pesquisa, que os alguns estudantes podem ter encontrado dificuldades na compreensão dos textos, devido também à carga horária reduzida da disciplina nos cursos técnicos, ou seja, 30h/a. Como envolver eficazmente os alunos na leitura instrumental em inglês, com textos técnicos e científicos autênticos com uma carga horária tão reduzida? Defendemos a necessidade de aumento da carga horária dessa disciplina em um único semestre e até mesmo a oferta em dois semestres, como acontece em outras instituições de ensino técnico no país.

O ensino de leitura na disciplina Inglês Instrumental precisa, de fato, contribuir para o desenvolvimento dos alunos na leitura e na compreensão de textos escritos em inglês. O curso de Inglês Instrumental que oferece apenas duas aulas semanais durante um único semestre não consegue amenizar os problemas de aprendizagem dos estudantes, nem tampouco os ajuda a avançar na leitura de textos em inglês.

Não podemos deixar de comentar que os princípios e diretrizes que norteiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares de Nível Médio preconizam o ensino da habilidade de leitura com vistas a desenvolver competências e habilidades nos estudantes para a lide com textos, a partir do uso de gêneros textuais diversos. Nos PCNs, podemos vislumbrar um contexto que sinaliza um importante papel a ser desempenhado pelo professor de línguas estrangeiras no trabalho com a leitura: utilizar-se de gêneros textuais e suportes de gêneros variados a fim de que os estudantes tenham oportunidades distintas de refletir sobre seu processo de compreensão e possam fazer uso social da língua estrangeira que estudam, como se lê no trecho abaixo.

Para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita é necessário poder dispor de uma grande variedade de textos de diversos tipos, provenientes de jornais, revistas, instruções de jogos e de funcionamento de aparelhos, livros, da Internet etc. Será importante envolver os alunos nesse processo de coleta de textos para se assegurar, por um lado, o interesse dos alunos, e por outro lado, a conexão entre o que se faz na sala de aula de Língua Estrangeira e o mundo fora da escola onde a língua estrangeira é usada (BRASIL, 1998, p. 92).

Desse modo, percebemos que os documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil colocam-se a favor do ensino da leitura através do

uso de gêneros textuais distintos, para que a leitura cumpra com sua função social, considerando que a leitura desses textos certamente possibilitará que os estudantes reflitam sobre seu processo de compreensão.

Assim, reiteramos a importância da realização de novas pesquisas sobre o processo de compreensão de textos de estudantes de nível médio, principalmente daqueles ligados à Educação Profissional e Tecnológica, modalidade de educação que tem se expandido recentemente em larga escala no Brasil em várias localidades, tanto nas capitais como no interior dos estados, oportunizando os estudantes a formação técnico-profissional. Nessa perspectiva, as demandas do mercado de trabalho apontam para a necessidade do conhecimento de línguas estrangeiras, principalmente do Inglês, implicando, portanto, na necessidade, dentre outras habilidades, da leitura instrumental.

REFERÊNCIAS

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

ALDERSON, J. C. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In: ALDERSON J. C.; URQUHART, A. H (Ed.). **Reading in a foreign language**. London: Longman, 1984.

_____. **Language test construction and evaluation**. Cambridge: CUP, 1995.

_____. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H (Ed.). **Reading in a foreign language**. London: Longman, 1984.

ALMASI, J. F. **Teaching strategic processes in reading**. New York: Guilford Publications, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ANDERSON, R.C.; PEARSON, P.D. A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil; P. Mosenthal (Eds.), **Handbook of reading research**. White Plains, NY: Longman, 1984.

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BALDO, A. As categorias conhecimento e processos de Perfetti na leitura em língua materna: um experimento. **Revista Linguagem e Discurso**, v. 8, n. 2, mai./ago 2008.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e Ensinos de Línguas: foco no professor no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BOLÍVAR, C. R. Mediación de Estrategias Metacognitivas en Tareas Divergentes Y Transferencia Recíproca. **Investigación Y Postgrado**, v. 17, n. 2, p. 1-20, 2002.

BORMUTH, R.J. Cloze test readability: Criterion reference scores. **Journal of Educational Measurement**, n. 5, 1968.

BROWN, A.L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R.J.; BRUCE, B.C.; BREWER, W. F. **Theoretical issues in reading comprehension**. New Jersey: Hillsdale, 1980.

_____. Brown, H. Douglas. **Teaching by principles**. USA: Prentice Hall Regents, 1994.

CARREL, P. J. Metacognitive Awareness and Second Language Reading. **The Modern Language Journal**, 73, ano 2, 1989.

CARREL et al. **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge University Press, 1990.

CAVALCANTI, M. Investigating FL reading performance through pause protocols. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds.). **Introspection in second language research**. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1987.

CELANI, M.A.A. et al. **The Brazilian ESP project: an evaluation**. São Paulo: EDUC, 1988.

CELANI, M. A. A; DEYES. A. F; HOLMES, J. L.; SCOTT, M.R. **ESP in Brazil. 25 years of evolution and reflection**. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: EDUC, 2005.

CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M.A.A.; RAMOS, R.C.G; FREIRE, M.M. (Orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

COHEN, A. D. Studying language learning strategies: how do we get the Information? In: WENDEN, A. L.; RUBIN, J. (Eds.). **Learner strategies in language learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, 1987, p. 31-40.

CONDEMARÍN, M.; MILICIC, N. **Test de Cloze: Procedimiento para el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora**. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello, 1988.

DAMIANOVIC, M. C. et al. O instrumento descrição de aula visto sob três olhares. In: Barbara, L; Ramos, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

DAVIES, J. Rewriting thoughts of proofreading. **Research and Teaching in Developmental Education**, 11, ano 2, p. 22-24, 1995.

DEYES, T. **Working Papers nº 3**. Applications of Discourse Analysis. Towards a minimum discourse grammar. São Paulo. CEPRI. PUC-SP, 1981.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M.J. **Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. Verbal reports as data. **Psychological Review**, v. 87, n. 3, 1980.

ERICKSON, F. Protocol analysis. **Verbal report as data**. Cambridge: MIT Press, 1993.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. G. **Como facilitar a leitura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

GABRIEL, R.; FRÖMMING, M. Compreensão em leitura: como avaliá-la? In: **Signo**, Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, v. 27, n. 43, p. 7-44, jul./dez. 2002.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 21, ano 3, p. 319-326, 2005.

GOODMAN, K. S. Reading: a Psycholinguistic guessing game. **Journal of the reading Specialist**, 1967.

_____. Psycholinguistic Universals in the Reading Process. In: PIMSLEUR, P.; QUINN T. (Eds). **The Psychology of Second Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

_____. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E. (org.). **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1987.

_____. The reading process. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Eds). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 11-22.

GRABE, W.; STOLLER, F. **Teaching and researching reading: applied linguistics in action**. New York: Longman, 2002.

GRELLET, F. **Developing Reading Skills**. A practical guide to reading comprehension exercises. New York: Cambridge University Press, 1981.

HEINEMANN, W.; VIEHWEGER, D. **Textlinguistik: eine Einführung**. Tübingen: Niemeyer, 1991.

HOLMES, J. What do we mean by ESP? Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. **Working Paper 2**. São Paulo, SP, PUC-SP, 1981.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learner-centered approach**. Cambridge University Press, 1987.

IWAI, T.; KONDO, K.; LIMM, S. J. D.; RAY, E. G.; SHIMIZU, H.; BROWN, J. D. **Japanese Language Needs Analysis**, 1999. Disponível em: <<http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW13/NW13.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

JOHNS, T.F., DAVIES, F. Text as a vehicle for information: the classroom use of written texts in teaching English as a foreign language. **Reading in a Foreign Language**, 1, 1-19, 1983.

KATO, M. A. Estratégias de interpretação de sentenças e de compreensão de textos. In: M.A. KATO. **A aprendizagem da Leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **O aprendizado da Leitura**. 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **O aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **O aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Oficina de Leitura. Teoria e Prática**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **A concepção escolar da leitura**. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12. ed. Campinas: Autêntica, 2009.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

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.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. First internet edition, 2002.

JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, L. M.; MARINI, J. A. S. Uso de estratégias de leitura por alunos do Ensino Médio. **Paidéia: Revista Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v. 34, p. 204-214, 2006.

LAKATOS, E.M et al. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

MACHADO, A.M. **HISTÓRIAS À BRASILEIRA**. V. 4. A donzela guerreira e outras. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Análise da Conversação**. 6. ed.. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAYRING, Ph. **Introdução à pesquisa social qualitativa**. 5. ed. Weinheim: Beltz, 2002.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista Unimar**, Maringá, PR, 17 (1), 1995.

MOTTA-ROTH, D. A visão de editores sobre o gênero resenha acadêmica. **Intercâmbio**, v. VIII, p. 127-135, 1998. São Paulo: LAEL-PUC/SP. 1998.

NUTTALL, C. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. London: Heinemann, 1982.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, 11, 41-49, 2007.

OLIVEIRA et al. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na Universidade. **Interação**, 7 (1), 2003.

OLIVEIRA, K. L., CANTALICE, L. M.; FREITAS, F. A. Leitura e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. In: A. A. A. Santos, E. Boruchovitch, K. L. Oliveira. **Compreensão de leitura: o Cloze como instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 165-185.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. IN: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo. Editora Ática, 2005.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PARIS, S.G., WASIK, B.A.; TURNER, J. C. The development of strategic readers. In: BARR, R, KAMIL, M.L, MOSENTHAL, P.; PEARSON, P.D (Eds.). **Handbook of reading research**. New York: Longman, 1991, v. 2, p. 609–640.

PEARSON, P.D.; JOHNSON, D. D. **Teaching Reading Comprehension**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência**. 2. ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

POERSCH, M. Simulações conexionistas: a inteligência artificial moderna. In: POERSCH, M; ROSSA, A. (eds). **Processamento da linguagem e conexionismo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil**. In: Y. LACOSTE; K, RAJAGOPALAN (orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RAMOS, R.C.G., LIMA-LOPES, R.E.; GAZOTTI-VALLIM, M.A. Análise de necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-29, 2004.

RAMOS, R.C.G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

ROBINSON, P. **ESP: The current position**. Oxford: Pergamon, 1980.

_____. **ESP today: a practitioner's guide**. New York: Prentice Hall, 1991.

RUMELHART, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (Org.). **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers Schemata: The building blocks of cognition, 1980.

_____. Schemata: The building blocks of cognition. In: Guthrie, J. T. (Ed.). **Comprehension and teaching: research reviews**. New Haven: International Reading Association, 1981.

_____. Toward an interactive model of reading. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 864-894). Newark, DE: International Reading Association, 1994.

SALATACI, R.; AKYEL, A. Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. **Reading in a Foreign Language**, n. 14, 2002.

SANTOS, A. A. A; BORUCHOVITCH, E; OLIVEIRA, K. L. (Orgs.). **CLOZE Um instrumento de Diagnóstico e Intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo.** Campinas. Tese (Doutorado em Linguística)– Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1995.

SCOTT, M. Teaching & Unlearning Coping Strategies. **Working Papers of Brazilian ESP Project**, n. 1, São Paulo: PUC-SP, 1981.

_____. Lendo nas entrelinhas. **Cadernos da PUC.** São Paulo: PUCSP, 1983. (Linguística; 16)

SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: Teberosky et al. (Org.). **Compreensão de leitura: a língua como procedimento.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SIGOT, A. E. G. Os usos e a validade do teste cloze para medir compreensão leitora. In: **SIGNO.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 29, n. 46, p.101-105, jan./jun. 2004.

SILVA, V. R. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. In: **Revista História,** São Paulo, v. 23, eds. 1 e 2, 2004.

SILVA, I.M.; JORGE, M.L.S. Alguns princípios no ensino da escrita. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês como Foco na Autonomia.** Campinas: Pontes, 2007.

SILVEIRA, M. I M. **Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino.** Maceió: Catavento, 1999.

_____. **Modelos teóricos e estratégias de leitura – suas implicações no ensino.** Maceió: EDUFAL, 2005.

SMITH, F. **Understanding Reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read.** New York: Holt Rinehart and Winston, 1971.

_____. **Understanding Reading: a psycholinguistic model in development to read.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

_____. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: ARTMED, 1989.

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

_____. Ler, leitura e compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”. In: TEBEROSKY, A. et al. **Compreensão de Leitura: a língua como procedimento.** Porto Alegre: ARTMED, 2003.

SOUZA, A.C.; RODRIGUES, C. Protocolos verbais: uma metodologia de investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, L. M. B. **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.** Bauru, SP: EDUSC, 2008.

STANOVICH, K. Towards an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, n. 16, v. 1, 1980.

STREVENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: M. L. TICKOO (ed.). **ESP: state of the art**. SEAMEO Regional Language Center, 1988. (Anthology; series 21)

SWALES, J. M. **Genre analysis: english in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TAYLOR, W. L. Cloze: procedure: a new tool for measuring readability. **Journalism Quarterly**, n. 30, p. 415-433, 1953.

_____. Recent development in the use of Cloze procedure. **Journalism Quarterly**, n. 33, p. 42-46, 1956.

TOMITCH, L. M. B. Individual differences in text organization perception and working memory capacity. In: **Revista Anpoll**, v. 1, n. 2, 1996.

_____. "Teaching main Idea: are we really 'teaching'?" In: **Revista Linguagem e Ensino**, v. 3, n. 1, p. 45-53, 2000.

_____. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 42-53, dez 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/244/197>> Acesso em: 24 mai. 2012.

_____. **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

TUMOLO, C.S. Especificações e pré-testagem: etapas essenciais na elaboração de testes de leitura em língua estrangeira. In: TOMITCH, L.M.B. **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

URQUHART, S; WEIR,C. **Reading in a Second Language: Process, Product and Practice**. London: Addison Wesley Longman Ltd, 1998.

VAN DIJK, T. A. Opinions and Ideologies in the Press. In: BELL, Allan; GARRETT, Peter (Eds.). **Approaches to Media Discourse**. Oxford: Blackwell, 1998.

_____. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. Nova Iorque: Academic Press, 1983.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**. Rio de Janeiro, Socerj, n. 20, v. 5, p. 383-386, set./out. 2007.

VILASECA, J. L. L. La construcción de La macroestrutura: de comprensión AL aprendizaje a partir de textos. In: **Comprensión lectora y memoria operativa – aspectos evolutivos e instruccionales**. Barcelona: Paidós, 1999.

WIDDOWSON, H.G. **Learning Purpose and Language Use**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

_____. **The ownership of English**. TESOL Quarterly, n. 28, v. 2, p. 377-389, 1994.

_____. **O ensino de línguas para a comunicação**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

XAVIER, A. C. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Editora da UFPE, 2009.

ZIMMER, M. C. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do PB (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista**. 2004. 187f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

APÊNDICES

APENDICE A – Questionário da pesquisa

PESQUISA DE MESTRADO

Estimado (a) aluno (a),

Você está participando de uma pesquisa de mestrado sobre leitura e compreensão de textos em inglês. Pedimos sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Informamos que sua identidade será resguardada. Além disso, não é necessário assinar o questionário.

Agradecemos a sua preciosa colaboração.

Cordialmente,

Profa. Annallena de Souza Guedes

QUESTIONÁRIO

I – DADOS PESSOAIS

1. Curso: Técnico em Alimentos () Técnico em Informática ()
2. Série que está cursando: _____
3. Idade: _____ Sexo: M () F () Local onde mora: _____
4. Estado civil: Solteiro(a) () Casado () Divorciado ()
Separado () Viúvo ()
5. No momento, você: Só estuda () Trabalha e estuda ()

II- DADOS DE ESCOLARIDADE E DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS

1. Onde concluiu o Ensino Fundamental? Assinale: Escola Pública () Escola Particular ()
2. Onde concluiu o Ensino Médio. Assinale: Escola Pública () Escola Particular ()

3. Em que série(s) você estudou inglês no Ensino Fundamental?

4. Em que série(s) você estudou inglês no Ensino Médio?

5. Você gosta de inglês? Muito () Mais ou Menos () Pouco ()

6. Qual habilidade você aprecia mais no estudo/aprendizagem de inglês? Assinale

Compreensão Auditiva () Fala () Leitura () Escrita ()
Gramática ()

7. Você já estudou inglês em cursos de línguas?

Cite o nome do curso: _____

Por quanto tempo? _____

8. Você tem contato com inglês fora da escola? Sim () Não () Em caso afirmativo, assinale até duas alternativas:

a) Músicas () b) Internet () c) Filmes () d) Jornais e Revistas ()

III- DADOS SOBRE A HABILIDADE DA LEITURA NA LÍNGUA MATERNA

1. Você gosta de ler? Muito () Mais ou Menos () Pouco ()

2. O que você mais gosta de ler fora da escola?

3. Na sua vida pessoal, com que finalidades você lê mais? Assinale por ordem de intensidade, colocando 1 para o mais frequente; 2 para o que vem seguida, e assim por diante.

a() entretenimento/passatempo; b() para fins técnico/profissionais; c() para fins acadêmicos; d() para fins religiosos e() para se atualizar sobre informações gerais

4. Se você tivesse que citar alguma dificuldade em leitura, qual seria? Aponte até duas alternativas.

a) Falta de concentração () b) Falta de hábito () c) Leio pouco fora da escola

d) () Dificuldade de vocabulário

5. Você costuma ler mais:

a) Textos impressos no papel () b) () Textos na tela do computador

6. Se você tivesse que escolher o suporte de texto, você preferiria mais

a) Ler só no papel; b) () Ler só no computador

c) () Não tenho preferência; leria no dois suportes

IV- DADOS SOBRE A APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA E HABILIDADE DA LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

1. Quando você estudava inglês na escola básica, qual era a habilidade mais ensinada pelos professores? Assinale até duas alternativas

a) () Conversação; b) () Leitura c) () Escrita d) () Leitura e compreensão de textos

2. Na sua vida pessoal ou profissional, com qual frequência você lê em inglês?

Sempre () Frequentemente () Às vezes () Raramente () Nunca ()

3. No caso de você ler frequentemente em inglês, que gêneros textuais você tem mais contato? Assinale por ordem de intensidade, colocando 1 para o mais frequente; 2 para o que vem seguida, e assim por diante.

() Jornais

() Revistas

() Manuais e catálogos de máquinas

() Textos técnico-científico da área de estudo ou trabalho

() Textos virtuais, ou seja, textos digitais na Internet

4. Você considera importante estudar inglês? Qual a importância da língua inglesa para as pessoas no mundo atual?

APÊNDICE B – Questionário – Professor Colaborador

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR COLABORADOR

I- DADOS PESSOAIS

1. Idade: _____ Sexo: M () F ()
2. Local onde mora: _____
3. Estado civil: Solteiro(a) () Casado () Divorciado () Separado ()
Viúvo ()

II- DADOS DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS

1. Você é graduado em Letras? Se não, informe o curso de graduação que você fez.
Sim () Não () _____
2. Quando concluiu a graduação? _____
3. Você trabalha como professor em outras instituições de ensino?
Sim () Não ()
4. Você fez algum curso de pós-graduação?
Sim () Não ()
5. Qual a importância/utilidade do domínio da língua inglesa para a disciplina que você leciona?

6. Em sua opinião, qual a melhor maneira de aprender inglês?

7. A que você atribui o fato de os alunos não aprenderem inglês na escola regular?

8. Você se considera proficiente em inglês?

9. Você gosta/aprecia estudar Inglês?

10. Já estudou inglês em cultura?
Sim () Não ()

Texto 1

**FOODBORNE ILLNESS RISES IN THE SUMMER...
BE SAFE—DON'T
CROSS-CONTAMINATE!**

For further information call the
USDA Meat and Poultry Hotline
at 1-800-535-4555

SEPARATE raw meat, poultry and seafood from other foods in your grocery cart and in your refrigerator.

ALWAYS wash hands, cutting boards, dishes and utensils with hot, soapy water after they come in contact with raw meat, poultry and seafood.

NEVER place cooked food on a plate which previously held raw meat, poultry and seafood.

USE one cutting board for raw meat, poultry and seafood and another for foods that are ready-to-eat.

FIGHT BAC!
Keep Food Safe from Bacteria™

Source: U.S. Department of Agriculture

Texto 2

Be Food Allergy Aware When Packing School Lunches



The beginning of the school year can be a very exciting time. Along with packing school supplies such as books and pencils, you'll also be packing school lunches for your children. While there are food safety tips that you should follow to avoid foodborne illness, it's also important to remember allergy awareness when you are packing lunches for school. If your children pack their own lunches, you should help them understand how to be food allergy aware.

Food allergies

As many as 1.2 million Canadians may be affected by life-threatening food allergies and these numbers are increasing, especially among children. Currently, it is estimated that six per cent of children are affected by food allergies.

Although many foods can cause allergic reactions, Canada has identified a list of priority allergens that are responsible for the majority of allergic reactions to food in our country. These allergens are peanuts, tree nuts, sesame, soy, seafood (such as fish, crustaceans and shellfish), wheat, eggs, milk and sulphites.

Allergens can cause a reaction in your respiratory system, stomach and intestines, skin or cardiovascular system. The symptoms of allergic reactions vary in type and severity, from mild skin irritations and hives to breathing difficulties and loss of consciousness. Symptoms can also develop at different rates, sometimes getting worse very quickly. The most severe reaction, called anaphylaxis, can be fatal.

Food allergies are triggered when your body's immune system mistakenly identifies a food protein to be harmful. Exposure to even the smallest amounts of allergenic protein can cause a serious allergic reaction in sensitive individuals. This is why you need to be very careful when packing school lunches for your children.

Disponível em http://www.hc-sc.gc.ca/fm-an/securite/kitchen-cuisine/school-lunch_repas_scolaire_eng.php. Acesso em 05 de abril de 2011 às 17hs.

APÊNDICE D – Experiência de leitura em Inglês Instrumental

EXPERIÊNCIA DE LEITURA EM INGLÊS INSTRUMENTAL

Curso Técnico Subsequente em Alimentos

Nome do(a) aluno (a) _____

Série: _____ Turno: _____ Data: __/__/__

(Atenção: Respostas em português, exceto quando explicitamente solicitado o uso de inglês.)

I. Examine os dois textos e responda:

I - O que eles têm em comum?

Parte A - TEXTO 1

I. Identifique os 3 alimentos que estão envolvidos nas informações do texto.

II. Identifique o equivalente em inglês às palavras e expressões em português:

1. infecção alimentar - _____

2. carne, aves e frutos do mar - _____

3. alimento cozido - _____

4. carrinho de supermercado - _____

5. tábua de carne _____

6. alimento pronto para consumo _____

7. contaminação cruzada- _____

7. mantenha os alimentos livres de bactérias.

III - O texto se compõe de 4 importantes recomendações. Escolha uma delas e traduza-a para o português de forma clara e objetiva.

Parte B - TEXTO 2

I. De modo geral, de que trata o texto 2? Que pistas do texto lhe levaram a essa conclusão?

II. Leia o texto 2 novamente e identifique o que se pede.

1. A porcentagem de crianças que, segundo o texto são afetadas por intoxicações alimentares. _____
2. Pelo menos 4 alimentos que podem provocar reações alérgicas.

III. O texto 2 é direcionado para qual público? Identifique no texto palavras e expressões que corroborem a sua resposta.

IV. Segundo o texto 2, alguns cuidados são essenciais para evitar que alimentos estraguem nas lancheiras das crianças. Que cuidados são esses?

V. Identifique no texto 2 as palavras e expressões em inglês equivalentes às seguintes dadas em português:

1. alérgeno - _____
2. nociva, danosa - _____
3. sistema imunológico do corpo - _____
4. embalagem de lanche escolar - _____
5. infecção alimentar - _____
6. dificuldades respiratórias - _____
7. dicas de segurança alimentar - _____

Parte C - TEXTOS 1 e 2

I. Você já identificou o que os dois textos têm em comum, agora identifique o que eles têm de diferente.

II. Coloque F (falso) ou V (verdadeiro) nas proposições abaixo, conforme a leitura acurada dos dois textos.

- 1 () Ambos os textos apresentam dados estatísticos.
- 2 () O texto 1 pode ser apresentado em forma de cartaz ou panfleto.
- 3 () Há uma relação direta entre a temperatura atmosférica e as infecções alimentares
- 4 () Não há reação alérgica que possa ser fatal.
- 5 () A alergia alimentar só ocorre quando a pessoa é exposta a grandes quantidade da proteína alergênica.
- 6 () O texto 2 traz recomendações para pais de crianças em idade escolar.

APÊNDICE E – Teste de compreensão de leitura – inglês instrumental

Curso Técnico Subsequente em Informática

Leia o texto abaixo e depois responda às questões que se seguem.

Malwarebytes Anti-Malware 1.46

Malwarebytes Anti-Malware is a surprisingly effective freeware antimalware tool. It's a relatively speedy malware remover, with the quick scan taking about 8 minutes even with other high-resource programs running. The heuristics engine proved on multiple computers during empirical testing that it was capable of determining the difference between false positives and dangerous apps.

The app has some nice features rolled in, too. It supports multiple drive scanning including networked drives, context menu options including a scan-on-demand for individual files, and the FileAssassin option under the More Tools section for removing locked files. The interface is simple, but pleasant-looking and well-organized. Tabs live just below the oversized logo, with few options per tab to keep down the clutter. The installation process was fast enough, but interestingly offered up the well-kept changelog and an instant definition file update.

Do note that the real-time protection is restricted to the paid version, as is the scheduler for updates and scans. Overall, though, Malwarebytes Anti-Malware is a responsive malware remover that does what it should with a minimum of fuss.

Fonte: <http://download.cnet.com/Malwarebytes-Anti-Malware/3000-8022_4-10804572.html>. Acesso em: 12 set. 2010.

1. O texto trata de um software. Como o software é inicialmente descrito?

2. Qual o objetivo do texto?

3. O texto apresenta características positivas em relação ao software anunciado. Retire do texto pelo menos três dessas características.

4. Através da estratégia de inferência lexical tente descobrir no texto as expressões em inglês equivalente a:

- a- escaneamento rápido _____
- b- visual agradável _____
- c- removedor de danos: _____
- d- arquivos bloqueados: _____
- e- unidade de múltiplo escaneamento. _____

5. Na linha 1 do texto, pode-se encontrar o seguinte Grupo Nominal “surprisingly effective freeware antimalware tool.” Como você escreveria esse grupo nominal em português?

6. Comente o que você já conhecia sobre o assunto tratado no texto.

7. Você recomendaria esse software a algum usuário? Justifique sua resposta.

8. Coloque F (falso) ou V (verdadeiro) conforme a leitura acurada do texto.

- a.() O software não funciona com outros programas rodando.
- b.() A proteção em tempo real é restrita à versão paga do software.
- c.() O software anunciado é bem organizado, bem apresentável, mas a sua interface é complexa.
- d.() O software foi testado contra os aplicativos perigosos e falsos positivos.
- e.() O software anunciado constitui-se como removedor de danos relativamente.
- f.() O software está disponível para ser baixado gratuitamente em suas duas versões .

APÊNDICE F – Teste Cloze em Português

TESTE CLOZE EM PORTUGUÊS

TEXTO LACUNADO

A Cumbuca de Ouro e os Maribondos

Havia dois homens, um rico e o outro pobre, que gostava de fazer peças um ao outro. Foi o compadre pobre à casa do rico pedir um pedaço de terra para fazer uma roça.

O rico, para fazer uma peça (1) _____ outro, lhe deu a pior terra (2) _____ tinha. Logo que o pobre teve (3) _____ sim, foi para casa dizer à (4) _____, e foram ambos ver o terreno. (5) _____ lá nas matas, o marido viu (6) _____ cumbuca de ouro e, como era (7) _____ terras do compadre rico, o pobre (8) _____ a quis levar para casa, e (9) _____ dizer ao outro que em suas (10) _____ havia aquela riqueza.

O rico ficou (11) _____ todo agitado, e não quis que (12) _____ compadre trabalhasse mais nas suas terras. (13) _____ o pobre se retirou, o outro (14) _____ com a sua mulher para as (15) _____ a ver a grande riqueza. Chegando (16) _____ o que achou foi uma grande (17) _____ de maribondos; meteu-a numa mochila e (18) _____ o caminho do mocambo do pobre, (19) _____ logo que o avistou foi gritando:

_ (20) _____ compadre, fecha as portas, e deixa (21) _____ uma banda da janela aberta!

O (22) _____ assim fez, e o rico, chegando (22) _____ da janela, atirou a casa de (23) _____ dentro da casa do amigo, e (24) _____:

_ Fecha a janela, compadre!

Mas os (25) _____ bateram no chão, transformaram-se em moedas (26) _____ ouro, e o pobre chamou a (27) _____ e os filhos para ajuntar. O (28) _____ gritava então:

_ Ó compadre, abra a (29) _____!

Ao que o outro respondia:

_ Deixe-me, (30) _____ os maribondos estão me matando!

E assim ficou o pobre rico, e o rico ridículo.

APÊNDICE G – Teste Cloze

Curso Técnico Subsequente em Alimentos Turno: _____ Data: _____

Teste- Cloze – Pesquisa de mestrado em Inglês Instrumental

“DANGER ZONE” (40° F – 140° F)

Leaving food out too long at room temperature can cause bacteria (such as *Staphylococcus aureus*, *Salmonella Enteridis*, *Escherichia coli*, and *Campylobacter*) to grow to dangerous levels that can cause illness. Bacteria grow most rapidly in the _____ of temperatures between

1.a. range b. high c. top

40° F and 140° F, _____ in number in as little as _____ minutes.

(2) a. double b. doubling c. doubles

(3) a. 20 b. few c. many

This range of temperatures is often _____ the “Danger Zone”.

(4) a. made b. called

KEEP FOOD OUT OF THE “DANGER ZONE”

Never leave food out of refrigeration _____

(5) a. below b. above c. between

2 hours. If the temperature is _____ 90° F, food should not be left _____ more than 1 hour.

(6) a. above b. more c. higher

(7) a. out b. in c. on

- Keep hot food hot at or _____ 140° F. Place cooked food in chafing _____, preheated steam tables, warming trays, _____ slow cookers.

(8) a. plates b. dishes c. pans

(9) a. and b. to c. for

- Keep cold food cold _____ or below 40° F. Place food in _____ on ice.

(10) a. at b. in c. on

(11) a. plates b. containers c. dishes

COOKING

Raw meat and poultry should always _____ cooked to a safe minimum

(12) a. is b. be c. was

internal _____. When roasting meat and poultry, use _____

(13) a. temperature b. oven c. plate

(14) a. a b. an c. the

oven temperature no lower than 325° F.

_____ you aren't going to serve hot _____ right away, it's important to

(15) a. So b. If c. Then

(16) a. meat b. food c. poultry

keep _____ at 140° F or above. (17) a. it b. them c. the

APÊNDICE H – Teste Cloze

Curso Técnico Subsequente em Informática Turno: _____

Nome da(o) Aluna (o): _____ Data: ____/____/____

Teste- Cloze – Pesquisa de mestrado em Inglês Instrumental

WHAT IS A COMPUTER?

Nowadays, in most modern societies, almost everybody has an idea about what a computer is. We depend on computers in every aspect of our lives whether we know how to use one or not. But does everyone really know how a computer works inside?

A computer is an electronic machine _____ processes data and provide the
1. a. which b. what c. who

results _____ the processing as information. There are _____
2. a. of b. in c. for 3. a. many b. three c. too

steps in the computing process. _____ first one is **input**, which consists _____
4. a. A b. The c. An 5. a. of b. at c. in

feeding data into the computer's memory. _____ comes the **processing**: the
6. a. Before it c. Then d. Although

program is _____ and the computer processes the data _____ performing
7. a. run b. runs c. was running 8. a. on b. by c. to

a set of instructions. The _____ and final step is the output _____ by the
9. a. three b. third c. thirteen 10. a. furnished b. furnishing c. furnishes

computer, which allows the _____ to see the results either in _____ form or on the
11. a. user b. internet c. student 12. a. printed b. printing c. print

screen.

The _____ of computers has created a specific _____ of its own. English words
13. a. world b. magic c. fashion 14. a. language b. world c. magic

such _____ software and hardware are used worldwide _____ have been
15. a. as b. of c. with 16. A. or b. and c. not

borrowed by many different _____. Software is information in the form _____ data
17. a. languages b. countries c. people 18. a. for b. of c. on

and programs, and hardware refers _____ the electronic and mechanical parts that _____
19. a. for b. to c. on 20. a. make b. do c. rise

a computer system.

Despite the _____ presence of computers in most modern _____, it is a great
21. a. constant b. freak c. little 22. a. languages b. societies d. states

mistake to _____ that everybody in the world is _____, i.e, is familiar with computers

23. a. believe b. believing c. believed

24. a. computer-literate b. illiterate c. computer-illiterate

and _____ how to use them properly. In _____ contemporary societies, many people

25. a. knows b. knowing c. knew

26. a. some b. every c. all

still have _____ idea about the existence of computers, _____ even in the so-called

27. a. no b. not c. much

28. a. not b. and c. to

developed countries, _____ are lots of people who do _____ know or do not care about

29. a. they b. there c. them

30. a. any b. yet c. not

_____ a computer is.

31. a. that b. what c. when

APÊNDICE I – Transcrição dos Protocolos Verbais 1

Transcrição do Protocolo Verbal 1

PE: me diz aí porque você escolheu (+) essa palavra na primeira na primeira lacuna.

IN: escolhi porquê: : essa última frase diz que: : : a bactéria cresce muito rapidamente (+), então seria a palavra faixa, na faixa de temperatura entre ((baixa o tom de voz)) 40 e 140 graus/ eu não sei se essa palavra significa faixa né”/mas (+) eu chutei.

PE: certo’. e em relação à segunda palavra?

IN: [[a segunda palavra”

PE: qual foi a razão da escolha/

IN: seria : : eu imaginei que seria um um verbo que tá acontecendo no momento/ seria crescendo (+) ou duplicando: : : e o número/ então coloquei com ING porque tá acontecendo.

PE: e a última (+) opção/

IN: a última porque cresce em um número: : :, mas (+) em poucos minutos, então como ele disse poucos ali não poderia ser many de muitos (+) então optei pelo vinte.

PE: explica aí IN o motivo pelo qual você: : : escolheu a opção (+) b na lacuna 4.

IN: escolhi porque (++) diz que (+) essa faixa de temperatura pode ser (+) eu coloquei chamado de ((baixa o tom de voz)) zona de perigo.

PE: você (+) usou alguma (+) alguma estratégia estratégia de leitura pra chegar a essa resposta (+) ou por que você quis traduzir/

IN: eu escolhi por causa do ED, ED de passado então, chamado/

PE: a (+) a próxima a próxima lacuna número 5 (+) por que você escolheu essa palavra como resposta/

IN: essa daqui eu não sabia/ eu SÓ sabia a tradução de, de entre que é a alternativa c, então eu chutei a a (+).

PE: então foi por isso que você perguntou né” se eu poderia dar alguma dica com relação a vocabulário (+)

IN: sim ((ri))/ eh: :

PE: e a próxima lacuna/

IN: eh: : : o alimento não pode ser deixado fora (+) por mais de uma hora/coloquei out, a.

Transcrição do Protocolo Verbal 2

PE: então vamos começar pela primeira (+) na primeira (+) na primeira lacuna você você escolheu (+) a palavra *range* por que/

IN: range, range ((titubeios))

PE: o que levou você a escolher a palavra *range*/

IN: ah: : tá/ eu pensei ((titubeios)) o que foi que eu respondi mesmo/eu nem lembro/ não lembro o que respondi aquela hora ((ri))

PE: então vou passar para a próxima lacuna, número dois/ como você chegou a essa conclusão/

IN: eu imaginei que a frase estava mais ou menos/eu achei que tipo assim' o verbo que é tipo (+) dá pra ver que é o mesmo verbo, a mesma palavra né' mas ela tá: : tipo (+) tá (+) essa aqui/ a diferença é que ela tá no futuro (+) eu imaginei que tivesse (++) ((baixa o tom de voz)) seria mais ou menos isso.

PE: e a outra lacuna, por que você escolheu o número vinte/

IN: porque termina (+) tipo né' (+) minutos em português (++) aí eu imaginei que fosse os vinte minutos mesmo (+) mais ou menos assim.

PE: e a próxima (+) próxima lacuna, por que você escolheu aí a palavra *making*/

IN: oh professora, eu não entendi/ ah TÁ/ porque eu achei eh (+) essa palavra significava: : feito, por isso eu FUI e coloquei aqui.

PE: certo/na lacuna aqui número doze você escolheu essa palavra *containers*/ que que te levou a essa resposta/

IN: eu achei que era: : era alguma coisa relacionada à contaminado(+) alguma coisa assim/ eu respondi essa essa contaminação.

PE: aqui você completou com uma palavra né', com *was*/ o que te levou a escolher ela/

IN: eu imaginei que fosse (++) eh (++) tipo eh (+) verbo *to be* no futuro/ por isso eu ((baixa o tom de voz)) coloquei essa daqui.

PE: E a número dezessete/ a lacuna dezessete/o que fez você escolher a palavra *food*/

IN: (++) na verdade essa daí foi meio que chu/ assim (+) no texto de ontem tinha uma palavra assim (+) parecida/entendeu/aí eu (+) só que eu não lembrei do significado, mas eu não tinha certeza/eu lembrei do texto passado aí eu fui lá e coloquei.

PE: você não tinha certeza se era essa palavra mesmo ou não/

IN: isso/

Transcrição do Protocolo Verbal nº 03

PE: por que você escolheu aqui essa palavra pra completar essa lacuna/

IN: porque eu sei que essa palavra significa alto, elevado/ aí eu pensei temperatura de 140 graus, temperatura elevada, aí eu escolhi essa palavra.

PE: tá/ e na próxima lacuna, na número 2/ o que te levou a escolher essa/

IN: na verdade, eu não sei o significado/ eu escolhi mais por terminar em s, aí eu liguei ao plural e como tá falando duas temperaturas, duas coisas, aí eu escolhi essa.

PE: tá/ e na próxima, alternativa número 3/ por que você escolheu o número *twenty*/

IN: é, na verdade essa aqui eu coloquei como 20 minutos, mas eu não tenho certeza não/ eu coloquei mais por questão de minutos aí tinha que colocar um número/ eu pensei assim.

PE: tá/ e na próxima, na lacuna número 4/ por que você escolheu essa alternativa/

IN: essa: : : eu realmente não sei/ não sei o significado de nenhuma das 3 palavras, então eu só escolhi mesmo.

PE: você chutou, né, sem saber o que significava/

IN: é.

PE: tá/ e na número 7/ o que levou você a escolher a palavra *above* como resposta/

IN: eu acho que também chutei essa porque eu não sei o que significa.

PE: e a próxima também/ a lacuna 8/

IN: dish, seu eu não me engano, significa jantar, alguma coisa relacionada com alimento, com preparação (+) por isso eu escolhi essa palavra.

PE: e aqui embaixo, qual foi o motivo de você escolher essa palavra como resposta/ a lacuna número 14/

IN: essa palavra eu também não lembro o significado (+) eu iria colocar entre a e c/ eu escolhi a a porque eu achei que a b não seria né/

PE: certo/ e o número 10/

IN: eu escolhi porque eu acho que significa uma coisa relacionada com contaminação e aqui tá falando de gelo, então eu associei no caso, colocar alimentos em gelo poderá dar alguma contaminação em relação ao gelo.

PE: e em relação à palavra *food* escolhida aqui para a lacuna 15/ qual foi o motivo de você escolher essa/

IN: porque tem a palavra *hot* aqui no começo aí eu pensei que seria uma questão de comida quente, alguma coisa nesse sentido, alimento quente.

PE: certo. você achou o que do texto/ achou o texto difícil/achou difícil a leitura/

IN: o texto, em si, não achei difícil (+) só que eu tive alguma dificuldade porque eu não tô lembrando muito bem a questão de vocabulário, tô me lembrando de muita coisa não.

PE: tá/ e você tinha conhecimento sobre o assunto do texto, tem um conhecimento prévio sobre esse assunto ou não/

IN: eu acho que sim/ a questão da temperatura, né/ qual temperatura seria uma zona de perigo pra o alimento, crescer bactérias (++)

PE: você vê essas questões em outras disciplinas do curso/

IN: é, eu acho que sim, com Métodos de Preservação de Alimentos, falar de temperatura ideal.

PE: tá, obrigada.

Transcrição do Protocolo Verbal nº 04

PE: me fala aí porque na lacuna número 1 você escolheu essa palavra “high”/ o que te levou a essa palavra/

IN: é, o que me levou foi quando (++) observei as bactérias né, a questão da temperatura aí as temperaturas elevadas no caso, altas mata esses determinados tipos de bactéria. Aí eu optei por essa alternativa.

PE: tá. e a opção número 2/

IN: a opção número 2 (++) foi chute mesmo (+) eu chutei a opção.

PE: você não sabia né/

IN: não (+)

PE: você não sabia o significado de nenhuma das 3 alternativas/

IN: no caso não, não me recordo de ter lembrado/ na: : : outra opção eu relatei à questão dos minutos e coloquei tempo (+)

PE: tá (+) e na próxima, na lacuna 4 (+) você escolheu a palavra “called”(+) por que você escolheu essa palavra/

IN: eu escolhi porque tava no passado (+) eu não me lembro bem a regra, mas nem sei se tá certa ou não/

PE: na opção número 07, você escolheu a palavra “higher” (+) por que/

IN: aí a questão também da temperatura elevada, 140 graus, aí eu escolhi essa opção/

PE: você pensou em que na hora de dar essa resposta/

IN: eu pensei: : : só em temperatura elevada mesmo (+) 140 graus já é uma temperatura muito alta (+) aí eu escolhi colocar “altas temperaturas”.

PE: na próxima lacuna, lacuna número 08, né/ você escolheu a palavra *plates*. por que/ como que você chegou até ela/

IN: por causa: : : que a frase (++) tava assim a questão do plural/ aí eu escolhi uma palavra pra entrar em concordância/ aí coloquei essa que se encontra no plural. tinha duas opções, na verdade, né/ ((baixa o tom de voz)) mas eu preferi essa, no caso.

PE: sei. e aqui na número 17, por que você escolheu a palavra *food*/

IN: porque: : : por causa do *hot*/ aí eu mexi com a combinação de comida alguma coisa que eu não (++) também não me recordo muito na mente/ meu vocabulário tá meio defasado.

PE: ok/ em geral você achou que o texto foi difícil pra você ler e compreender/

IN: não/o texto é: : : a questão do texto é fácil, o problema é é que eu tô sem prática mesmo de vocabulário/ então, algumas palavras que são simples eu não lembro/ já outras, como dava pra deduzir, bactéria, temperatura, a questão da frase se encontrar no passado, no presente, ainda dá pra lembrar, no caso, algumas coisas né/ nem tudo/

PE: ok.

Transcrição do Protocolo Verbal nº 05

PE: sim, me explica aqui um pouquinho o que você achou do texto, se achou o texto difícil para ler e fala das dificuldades que você tinha me falado.

IN: minha dificuldade é, na verdade, a dificuldade de: : :, é porque eu não tenho, eu não tenho muito, muito: : :, não sou muito boa no Inglês/ mesmo com o Instrumental que eu fiz, não sei se era porque eu estava fazendo no momento o Instrumental, no momento me auxiliou, mas devido o tempo passar: : : eu não: : : realmente o meu contato com o Inglês é pouco, eu não tenho muito entendimento/ mas, assim, algumas coisas que eu respondi foi mais ou menos assim (+) eu tentei interpretar algumas palavras e, tipo assim, eu fui ligando algumas coisas, “algumas” né, não todas, outras eu chutei porque realmente eu não sabia/ e é isso.

PE: tá certo/na primeira na primeira palavra, na primeira lacuna você escolheu a palavra *range* por que/ o que levou você a escolher *range*/

IN: ((fala em tom de voz bem baixo)) isso aqui é o que professora que eu não lembro/ bactéria, range (++) ah tá, eu pensei (+) range, range/ eu esqueci o que eu respondi/ nem lembro ((ri)) o que respondi aquela hora.

PE: vou passar para a próxima lacuna, a número 2/ por que você chegou a essa conclusão/

IN: eu imaginei que a frase estava mais ou menos (+) eu achei que, tipo assim (+), o verbo que é tipo, dá pra ver que é o mesmo verbo, a mesma palavra né, mas ela tá, tipo (++) essa

aqui a diferença é que ela tá no futuro/ ((fala em tom de voz baixo)) seria mais ou menos isso/

PE: tá/ a próxima lacuna, por que você escolheu o número 20/

IN: porque termina tipo né: : : termina em minutos, em português, daí eu imaginei que fosse 20 minutos mesmo, mais ou menos isso.

PE: e a próxima próxima lacuna/ por que você escolheu a palavra *made/*

IN: ah tá: : : foi porque eu achei que é: : : essa palavra significava feito, por isso que eu a coloquei aqui.

PE: certo/ na palavra aqui, número 12, você escolheu a palavra containers/ o que que te levou a essa resposta/

IN: (++) eu achei que era: : : é: : : alguma coisa relacionada a contaminado, alguma coisa assim, por isso que eu respondi essa essa alternativa.

PE: tá/ e aqui você você (+) completou com: : uma palavra né, com was/ o que te levou a escolhê-la/

IN: eu imaginei que fosse é: : : tipo a é: : : verbo a condição do verbo tobe no futuro, por isso que((baixa o tom de voz)) eu coloquei essa daqui.

PE: tá/ e a número 17/ a lacuna 17/ por que você escolheu a palavra food/

IN: na verdade essa daí foi meio que: : : é assim: : : no texto de ontem tinha uma palavra assim, parecida, entendeu/ aí eu (++) só que eu lembrei do texto passado e fui lá e coloquei, mas eu não tinha certeza.

PE: certo/ então você achou o texto em geral difícil, né/ e você atribui essas dificuldades a que mesmo/

IN: á minha dificuldade de do Inglês, porque assim (+)

PE: em relação ao vocabulário ou em relação ao conhecimento do assunto do texto ou da gramática/

IN: eu acho que minha dificuldade é justamente no vocabulário porque assim: : : o que geralmente essas, tipo, as alternativas já estão mais ou menos na ordem das preposições e se a gente tivesse mais conhecimento né, pelo menos nas preposiçõezinhas iria facilitar, entendeu/ acho que é mais no vocabulário mesmo que é pobre mesmo/

PE; tá bom/obrigada.

Transcrição do Protocolo Verbal nº 06

PE: me diz o que te levou a essa resposta aqui na lacuna número 1.

IN: primeiro, antes de responder, eu li e olhei todo o texto/ e aí eu vi que aqui tem a mesma palavra referente/ nas últimas aí eu respondi isso.

PE: ah, tá/então você viu que no primeiro parágrafo tinha uma frase com essa mesma palavra e aí, você fez essa correlação/ por que você escolheu, para a lacuna número 2, essa palavra como resposta/

IN: eu nem sei o que significa essa palavra/ só que aqui tá no contínuo, não é/ tá no contínuo, aí eu achei que não se enquadrava, aí escolhi esse verbo daqui no normal, esse aqui tá no plural.

PE: e a próxima lacuna, a número 3/

IN: significa muito, aí eu liguei a minutos/ aí eu não quis colocar 20 minutos que eu não sabia o que tava dizendo a palavra (+) aí eu ((baixa o tom de voz)) coloquei muitos minutos.

PE: certo/ e na lacuna número 4/

IN: eu não sei o que significa nenhum dos 3, aí eu achei mais bonitinho esse daqui, também tá no passado, esse aqui significa zona de perigo, né/ aí eu falei alguma coisa é a zona de perigo (+) aí: : : passado.

PE: e aqui nessa lacuna?

IN: chutei também/ ((baixa o tom de voz)) não sei o que significa.

PE: na próxima/

IN: também não sei/ sei não.

PE: aqui, por que você escolheu essa palavra como resposta/

IN: aí significa se/ aí eu fiz, tipo assim: se você não (++) aí eu: : :, se fez sentido mesmo, eu coloco.

PE: e na outra lacuna, a número 15/

IN: significa alimento, né/ aí alguma coisa que é quente/ o texto tá falando o tempo todo de cozimento, né/ aí deve ser alimento.

PE: certo/ e o que você achou do texto/ achou difícil/

IN: não, o texto não é difícil, mas eu preciso estudar mais também.

PE: e a que você atribui essas dificuldades suas para a leitura desse texto/

IN: vocabulário/ é vocabulário que é pior.

PE: então, as alternativas não ajudaram muito por conta do vocabulário/

IN: isso, isso, isso.

PE: você discute esse tipo de conteúdo e assunto que o texto trata em outras disciplinas aqui do curso/

IN: sim, muito.

PE: e você tem conhecimento prévio do assunto/

IN: sim.

Transcrição do Protocolo Verbal nº 07

PE: Diz aí, Léo, por que você escolheu (+) a lacuna número 1, a opção letra b/

IN: Ah: : : por conhecimento aqui da palavra, né/ da escrita, no caso, em inglês.

PE: você conhecia a palavra *what*/ mas você relacionou ao que/ ((baixa o tom de voz)) que fez você escolher ela/

IN: ah (+) *what* é: : : o que/ a a o contexto de máquina e de processamento.

PE: ((baixa o tom de voz)) explica aí melhor.

IN: ((baixa o tom de voz)) tá/ é: : :, no caso, o que, no caso, eu não sei explicar (+) é: : : porque eu acho que que o que formaria a palavra, no caso, é processamento que a máquina faz ou: : : processamento dos dados que a máquina faz.

PE: sei/ a lacuna número 7, por que você escolheu essa outra opção/ letra c, *wasrunning*/

IN: já foi por causa do *dowas*, que que me dá uma uma ideia de de passado, acredito eu/ que no caso, *run*, *runs* seria (+) correndo e *was running* eu entendi que ficaria sendo feito rápido.

PE: tá/ você relacionou a questão do passado, né/

IN: isso.

PE: e a palavra/ a lacuna 22/por que você escolheu aí (+) essa palavra/

IN: (++) *society*/ ah: : : por por pelo contexto/ eu acho que que sociedade se encaixaria melhor no contexto da frase/ nas nas mais modernas sociedades ou ou encaixaria aí melhor que linguagens e máquina/ é isso.

PE: tá, e a palavra 24/ você escolheu a letra a (+) o que que te levou aí a essa escolha/

IN: *kã*: : : porque as duas: : : é: : : outros me deram uma ideia de de de de não alguma coisa/ ((baixa o tom de voz)) eu não sei bem o que significa a palavra, mas me deu uma ideia de de ir de encontro a alguma coisa.

PE: justamente/ e a número 11, a lacuna 11 você escolheu aí *user*/

IN: Porque num só são estudantes que usam computador, e não é só pra entrar na internet que se funciona o computador/ são usuários de todos todos os tipos.

PE: ok/ e a número: : : 17/

IN: dezessete: : :

PE: a lacuna dezessete/ por que você escolheu countries/

IN: porque num: : : eu acho que que que nas mais diferentes linguagens, nas mais diferentes pessoas, eu acho que que países envolve isso tudo/ vários países tem várias pessoas e várias pessoas têm várias linguagens.

PE: teve alguma dificuldade pra fazer a (+) o texto lacunado, pra preencher o texto lacunado/

IN: em inglês/ em inglês não.

PE: você teve dificuldade quanto ao conteúdo desse texto/

IN; não, não.

PE: e com a leitura e compreensão dele/

IN: também não.

PE: então, certo/ obrigada.

Transcrição do Protocolo Verbal nº 08

PE: por que você escolheu na lacuna número 1, a palavra *what* como resposta/

IN: (+) olha: : : é: : : que , na verdade, eu esqueci o significado da palavra (+), mas aqui a que mais cobre o sentido do texto foi ela/ só que eu não lembro o significado dela.

PE: então, você chutou a palavra/

IN: é (+) de fato.

PE: a: : : número 7, a lacuna número 7, por que você escolheu essa opção e não as outras/

IN: porque, no início, é: : : ele está usando gerúndio, aí eu usei uma palavra que também estava no gerúndio (+) apesar de não lembrar o significado literal dela.

PE: e: : : a lacuna número 11 (+) você escolheu a palavra *user*, ne/

IN: *user*, porque, se eu não me engano, eu interpretei que no início, tava falando de autorização dos: : : recursos (+) e *users* atenta à forma de usar alguma coisa (+) à utilização.

PE: e: : : a número 17 (+)/ por que você escolheu (+) essa palavra como resposta/

IN: é: : : porque, em algum momento, referiu-se à forma de trabalhar e por isso que eu falei em relação à pessoas/ é a utilização do (+) é: : : em relação à dificuldade, à diferentes tipos de pessoas que pode ser utilizado.

PE: ta/ e a lacuna 22, você escolheu (+) essa palavra/ o que te levou a ela.

IN: o que me levou a ela foi porque, no contexto, eu interpretei que, na verdade, se referia à moderna ciência, ciências modernas, atuais/ por isso que eu utilizei ela.

PE: e a palavra, e a lacuna 24/

IN: na 24/ é: : :

PE: o que você pensou pra chegar nessa resposta/

IN: (+) olha, essa realmente eu chutei, porque de fato, eu não não sei o significado/ nem é: :
: usei o uso do computador literal/ eu acho que a colocação do computador no mundo é literalmente, assim, é uma forma clara/ por isso que eu usei essa palavra.

PE: tá/ e assim, em geral, o texto foi difícil/ você teve alguma dificuldade na leitura/

IN: só de interpretação de tentar lembrar o significado de das palavras/ usei mais no contexto ao invés de procurar o significado puro delas.

PE: ta/ e a que você atribui suas dificuldades com a leitura do texto/

IN: “base”.

PE: base em que sentido/ em termos de vocabulário, conhecimento gramatical/

IN: base escolar e falta de interesse em relação a mais leituras do próprio inglês.

PE: e em relação ao conteúdo do texto, você tinha conhecimento prévio sobre isso/

IN: “sim”, de fato, ao uso do computador: : : na sociedade atual que vai alavancando cada vez mais e suas diversas aplicabilidades.

PE: ok/obrigada.

Transcrição do Protocolo Verbal nº 09

PE: me diz o que que você: : : pensou, o que te levou a escolher algumas das palavras que eu vou te mostrar, ta/ em relação à primeira lacuna, por que você escolheu a palavra *which* como resposta.

IN: bom: : : é: : : a frase começa com o computador é um componente eletrônico, é uma máquina eletrônica (+) *what* pra mim seria um: : : como se eu estivesse fazendo uma pergunta pra ele né (+) pra (+) como se eu estivesse respondendo a uma pergunta (+) pra mim o que encaixou mais foi o *which* porque: : : eu complemento a frase cujo processamento de dados (+) é: : : ((baixa o tom de voz)) *provide*, não sei o que significa *provide*, mas (+) pra mim foi o que encaixou melhor (+) pra dar continuação à frase.

PE: certo, e na lacuna número 7/ por que você escolheu *run* como resposta/

IN: deixa eu voltar aqui (+++) porque o *running* dá ideia de programa rodando no sistema.

PE: ta/ em relação (+) a lacuna número 11/ por que você escolheu aí *user*/

IN: é porque a frase me dá ideia disso (+) ela permite que o usuário (+) né veja os resultados é: : : na tela né (+) na tela ou em forma de impressão.

PE: ta/ e a lacuna número 17/ o que te levou a escolher a letra c como (+) resposta/

IN: deixa eu ver o conteúdo da frase (+) bom essa eu fiquei bem na dúvida, tá/ e eu não sei te dizer exatamente se eu coloquei certo, mas eu fiquei bem na dúvida né/ e foi a que pareceu a melhor resposta/ não tenho certeza se eu escolhi a resposta certa.

PE: certo/ em relação: : :

IN: eu não conhecia todas as palavras.

PE: ta, em relação a lacuna número 22/ você escolheu aí: : : a a letra b, *societies* ((baixa o tom de voz)) o que você pensou ao escolher essa (+) essa alternativa.

IN: é porque eu: : : esse texto ta (+) essa parte do texto ta comentando sobre as diferenças entre as pessoas (+) que algumas conhecem o computador e outras não conhecem (+) e essas diferenças se dão nas sociedades/ aqui, eu pude perceber que ele trata bem das sociedades indígenas, sociedades sem contato nenhum com a civilização (+) nem com a modernidade/ então, acabei usando a palavra sociedade.

PE: ta, e aí, na número 24 (+) o que é que você (+) que você acha que é/

IN: eu não conheço essas palavras (+) eu fiquei na dúvida dessa/ bem na dúvida.

PE: você não conhece: : : o significado/

IN: não, não.

PE: e em geral, você achou o texto difícil/

IN: não, prum: : : entendimento geral, não/ achei um texto até: : : simples, né/ uma ou outra coisa que a gente não entende, mas não dificultou o entendimento.

PE: ta, e em relação ao conhecimento prévio/ você (+) já tinha ideia do assunto tratado no texto (+) se reportando ao seu conhecimento prévio/

IN: sim, pelo uso de algumas palavras-chaves.

Transcrição do Protocolo Verbal nº 10

PE: Por que você escolheu aí na lacuna número 1 o *which* como resposta/

IN: mas aí pelo sentido do texto como ta aí (+) ((lê)) *computer is an electronic machine which processes data/* mais pelo conhecimento aí do texto (+) como eu te falei.

PE: você se reportou lá lá no início da frase né/ e na lacuna número 7, por que você escolheu essa palavra aí como resposta/

IN: porque processa né é: : : rodar o processo no sentido de rodar o programa.

PE: na número 11 (+) por que você escolheu (+) *user/* o que você pensou na hora que você foi escolher essa resposta/

IN: tá aqui ((baixa o tom de voz)) que os usuários: : : pra edição de imagens aqui que (+) os resultados para imprimir (+) imagens.

PE: ta, mas assim: : :

IN: pelo re pelo resto da frase (+) eu tenho uma referência de qual palavra vou usar.

PE: ta/ na número 17, por que você escolheu essa palavra/

IN: (++) diferentes tipos de pessoas, então (+) ((baixa o tom de voz)) vários tipos de pessoas.

PE: você foi pelo: : : pelo que/

IN: pelo pedaço da frase anterior, antes da palavra.

PE: você deu uma olhada na na parte anterior da frase, né/

IN: fiz uma relação com a lacuna número 11.

PE: certo/ no número 22, na lacuna 22, por que você usou essa palavra/

IN: sociedade moderna né/ porque (+) os computadores são (+) na modernidade agora (+)

PE: e na 24/

IN: aí foi mais por eliminação porque não sabia o que significava.

PE: aí então você chutou né/

IN: sim.

PE: e o: : : geral do texto/ você considera o texto difícil ou não/

IN: não, a interpretação dele, em alguns pontos, é simples, outros mais complicados aí.

PE: e você atribui essa dificuldade de interpretação desses pontos que você chama de difíceis, a que/

IN: às dificuldades/ é porque assim: : : você consegue separar algumas palavras, mas: : : talvez uma que é importante no contexto por você não saber um significado dela você não consegue relacionar uma palavra coma outra/ por isso, não tinha o entendimento.

PE: entendi/ mas você tem conhecimento prévio desse do assunto desse texto/ do que esse texto trata/

PE: sim/ você tem conhecimento prévio sobre isso/ já sabia do que do que trata o texto/ em algo que você já leu antes ou em coisas que você estudou anteriormente/

IN: não.

PE: ta, obrigada.

APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,....., tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo *O processamento cognitivo da compreensão na leitura instrumental em inglês no ensino médio profissionalizante*, recebi da Sra. Prof. Especialista Annallena de Souza Guedes, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

* Que o estudo se destina a melhor compreender como os processos que ocorrem na mente dos estudantes de inglês do ensino médio no que diz respeito à sua compreensão.

- Que a importância deste estudo é a de tentar melhorar cada vez mais a qualidade do ensino de língua inglesa.
- Que os resultados que se desejam alcançar são propostas didático-pedagógicas que contribuam para uma perspectiva intercultural e crítica.

* Que este estudo começará em agosto de 2010 e terminará em julho de 2012. Primeiramente, estudos bibliográficos serão iniciados em agosto de 2010, sendo que a pesquisa apenas será aplicada depois do deferimento do Comitê de Ética para a sua realização.

* Que o estudo será feito da seguinte maneira: após coleta e análise dos dados, estes serão interpretados a fim de construir significados que possam revelar contribuições e redirecionamentos numa perspectiva que aponte para a abordagem intercultural proposta.

- Que eu participarei da etapa de coleta de dados.
- Que os outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados são as seguintes: estudos de caso, pesquisa etnográfica e pesquisa-ação.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são invasão de privacidade e exposição de meus dados.
- Que a participação no estudo não trará nenhum risco à minha saúde física ou mental.

- Que deverei contar com a seguinte assistência: obter informações e tirar quaisquer dúvidas sobre o estudo a qualquer momento, sendo responsável por ela prof. Annallena de Souza Guedes (End.:Avenida São Vicente de Paula, nº 591, Centro, Ibicaraí– BA / Tel.: (73) 9122-5665)
- Que o benefício que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, é o de contribuir de forma participativa num processo de pesquisa que busca a melhoria da qualidade do ensino.
- Que a minha participação será acompanhada pela prof. Annallena de Souza Guedes com responsabilidade e respeito à minha participação.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- NÃO SE APLICA - Que eu poderei, sem o saber, fazer parte de um grupo de outros voluntári(os,as) que deverão utilizar falsos medicamentos que não produzirão nenhum efeito sobre mim. [SOMENTE SE FOR USADO PLACEBO].
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação serão mantidas em sigilo e privacidade, não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que minha participação não exigirá nenhum gasto por minha parte.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a):

Domicílio: (rua, praça, conjunto): Avenida São Vicente de Paula

Bloco: /Nº: /Complemento: 591

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Centro – 45745000- Ibicaraí-Bahia

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço do responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO): Avenida São Vicente de Paula, n. 591.

Centro. Ibicaraí-BA

Telefone para contato: (73)9122-5665

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió, 20 de maio de 2011

<p>(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal (Rubricar as demais folhas)</p>	<p>Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>
--	--

APÊNDICE K – Roteiro – Protocolos Verbais

- 1- Por que você escolheu essa palavra na lacuna _____ ?
- 2- Explique o motivo pelo qual você escolheu a opção _____ em _____ lacuna.
- 3- Você utilizou de alguma estratégia de leitura para chegar a essa resposta?
- 4- Você tem conhecimento prévio acerca do assunto tratado no texto?
- 5- Por que você fez a escolha dessa palavra para completar essa frase?
- 6- Você achou o texto difícil? Se sim, a que você atribui essa dificuldade?