

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

**A leitura de textos em Língua Materna e Estrangeira
com estudantes da EJA: Estudo de Estratégias**

Elizabeth Guimarães Daros

GUARAPUAVA, FEVEREIRO DE 2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

**A leitura de textos em Língua Materna e Estrangeira
com estudantes da EJA: Estudo de Estratégias**

Elizabeth Guimarães Daros

Dissertação apresentada por Elizabeth Guimarães Daros, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. LUCIANE BARETTA

GUARAPUAVA, FEVEREIRO DE 2016

Catálogo na Publicação
Biblioteca Central da Unicentro, Campus Cedeteg

- D224I Daros, Elizabete Guimarães
A leitura de textos em Língua Materna e Estrangeira com estudantes da EJA: estudo de estratégias / Elizabete Guimarães Daros. -- Guarapuava, 2016
xiv, 182 f. : il. ; 28 cm
- Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2015
- Orientadora: Luciane Baretta
Banca examinadora: Claudia Finger-Kratochivl, Lidia Stutz, Cláudio José de Almeida Mello (Suplente)
- Bibliografia
1. Letras. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Mito. 5. Literatura de autoria feminina. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDD 418



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 3.444, de 8 de agosto de 1997
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras



TERMO DE APROVAÇÃO

ELIZABETE GUIMARÃES DAROS

A leitura de textos em Língua Materna e Estrangeira com estudantes da EJA: Estudo de Estratégias

Dissertação aprovada em 29/02/2016 como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre, no curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração Interfaces entre Língua e Literatura, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dra. Luciane Baretta
(UNICENTRO)
Presidente/Orientadora

Prof. Dra. Claudia Finger-kratochivl
(UFES)
Membro Titular

Prof. Dra. Lidia Stutz
(UNICENTRO)
Membro Titular

Prof. Dr. Cláudio José de Almeida Mello – UNICENTRO
(Suplente)

GUARAPUAVA, FEVEREIRO DE 2016

Aos meus pais Vilmar e Eleni, minhas fortalezas e meus exemplos de vida.
As minhas filhas Isabelly e Yasmin por todo amor e carinho incondicional,
ao meu esposo Adriano por todo incentivo, compreensão e amor.
A minha família por todo apoio.

AGRADECIMENTOS

Toda gratidão à minha orientadora: obrigada Prof^ª. Dr^ª. Luciane Baretta, pela orientação, incentivo, paciência e compreensão demonstrada para comigo, no decorrer deste estudo. Agradeço pela disposição do seu tempo, dos encontros, e-mails e conversas, por sempre estar me dando sugestões, encaminhamentos, conselhos que foram fundamentais para meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Aos membros da banca examinadora, Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Finger- Kratochvil, Prof^ª. Dr^ª. Lídia Stutz, e Prof. Dr. Cláudio José de Almeida Mello, agradeço pela disponibilidade e pela leitura cuidadosa, suas contribuições, comentários, críticas e sugestões aperfeiçoaram o desenvolvimento e a concretização desse trabalho.

Da mesma forma, expresso meu agradecimento a todos os professores do Programa de Mestrado em Letras da UNICENTRO. Pelos ensinamentos e conhecimentos que foram passados no decorrer deste curso.

Aos colegas e amigos pelos momentos de alegria, leitura, conversas, palavras de incentivo, enfim pela amizade.

Agradeço as Instituições de Ensino, o CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos e a Escola Especial Despertar – APAE, por todo apoio e incentivo nas palavras de cada colega para continuar e não desistir, apesar das dificuldades. Estendo também meu muito obrigado a cada aluno e participante, que contribuiu para que esse estudo se realizasse.

Aos meus familiares, irmãos, cunhados (as), sogro (a) pelo encorajamento em prosseguir, e toda a ajuda e cuidados com minhas filhas.

Aos meus pais Vilmar e Eleni por toda a motivação, confiança, palavras de conforto, compreensão, amor e orações. Vocês são os responsáveis por todas as conquistas em minha vida, não terei palavras para agradecer, pois é infinito, transborda dentro do coração.

Aos meus amores, Adriano por todo seu companheirismo, incentivo, ajuda e cuidado com nossas filhas, pela compreensão nas horas difíceis e por sempre acreditar e me lembrar que eu sou capaz. As minhas pequenas Isabelly e Yasmin, por todo amor, carinho, beijos e abraços. Obrigado por entenderem minhas ausências, sem vocês nada disso teria sentido.

Finalmente, não posso esquecer-me de agradecer a Deus, por sempre me dar oportunidades e mostrar os caminhos certos que devo seguir.

DAROS, Elizabete Guimarães. **A leitura de textos em Língua Materna e Estrangeira com estudantes da EJA: Estudo de Estratégias** (176 fls) Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Orientadora: Prof^a. Dr^a Luciane Baretta. Guarapuava/PR, 2016.

RESUMO

A leitura é um processo cognitivo importante que depende do entendimento do leitor, para usar a sua capacidade de decodificação, conhecimentos já adquiridos e diferentes estratégias para processar e compreender um texto. A presente pesquisa destina-se a investigar como os estudantes da disciplina de língua inglesa da EJA (Educação de Jovens e Adultos) do Ensino Médio, processam a leitura de textos informativos e as relações de compreensão entre a língua materna e a língua estrangeira. Inicialmente, amparamo-nos em reflexões teóricas e metodológicas acerca da literatura da área da psicolinguística, especificamente, no processamento da leitura sob três abordagens, na perspectiva do texto, do leitor e da interação entre leitor e texto. Na sequência, revisitamos a literatura no processo de leitura na língua materna e na língua estrangeira, com contribuições de pesquisas abordando o processamento da leitura, seguido das estratégias de leitura, dos conceitos e categorização proposta por Block (1986), as tarefas de compreensão leitora, com ênfase na estrutura da taxonomia de Pearson e Johnson (1978), e o instrumento de introspecção verbal – o Protocolo Verbal de Pausa (adaptado por TOMITCH, 2003), que serviu de instrumento para coletar os dados para a transcrição. O foco principal de análise recai sobre as diferentes estratégias utilizadas pelos 11 participantes desse estudo, ao se depararem com textos informativos impressos, na língua materna e na língua estrangeira, inglês. Os dados são apresentados, analisados e discutidos com base nos quatro instrumentos que direcionaram o estudo, a saber: o Protocolo Verbal de Pausa, adotado para gerar a verbalização dos pensamentos dos participantes durante a leitura de três textos, ou seja, um em língua inglesa e dois em língua portuguesa, para se identificar as estratégias; quinze tarefas de compreensão leitora (cinco tarefas para cada texto), com perguntas do tipo explícitas, implícitas e implícitas *no script*; um questionário retrospectivo com autoavaliação do desempenho nas atividades de leitura, tarefas e estratégias; e como complemento, o quarto instrumento, o teste de perfil do leitor (adaptado do PISA, 2009) com o intuito de conhecer o estudante como leitor e suas preferências de leitura. Na discussão geral dos dados apresenta-se o cruzamento e análise dos quatro instrumentos. Os dados revelam que os estudantes da EJA utilizaram-se de mais estratégias de nível Geral, que referem-se ao monitoramento e compreensão do texto como um todo, e menos frequência nas estratégias de nível Local, referentes às unidades linguísticas. Evidencia-se a maior ocorrência em estratégias tanto Geral quanto Local com a atividade de leitura do texto em língua estrangeira, um resultado que não era esperado, pois esperava-se um melhor desempenho nas atividades de leitura em língua portuguesa. Os participantes demonstraram que o uso de estratégias tem grande importância para se conseguir chegar ao objetivo principal da compreensão leitora.

Palavras-chave: Processamento da Leitura; Protocolo Verbal de Pausa; Estratégias de Compreensão Leitora; Língua Materna e Língua Estrangeira

DAROS, Elizabete Guimarães. **The Reading Texts in Mother Tongue and Foreign Students with the EJA: Strategies Study** (176 fls) Master's degree thesis (in Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Supervisor: Prof^a. Dr^a Luciane Baretta. Guarapuava/PR, 2016.

ABSTRACT

Reading is an important cognitive process that depends on the reader's understanding, in order to use his/hers decoding capacity, knowledge already acquired and different strategies to process and understand a text. The present research intended to investigate how students of English language discipline from EJA (Adult Education) of high school, process reading informational texts and the relations of comprehension between the mother tongue and foreign language. Initially, we sustain in theoretical and methodological reflections on the psycholinguistic area of literature, specifically, in the processing of reading in three approaches, in the perspective of text, the reader and the interaction between reader and text. Following, we revisited the literature on the reading process in the mother tongue and foreign language, with research contributions addressing the processing of reading, followed by the reading strategies, concepts and categorization proposed by Block (1986), the reading comprehension tasks, with emphasis on the structure taxonomy by Pearson and Johnson (1978), and verbal introspection instrument - the Pause Protocol (adapted by TOMITCH, 2003), which served as instrument for data collection and its transcription. The main focus of the analysis is on the different strategies used by the 11 participants in this study, when faced with printed informational texts in their mother tongue and foreign language, English. The data are presented, analyzed and discussed based on four instruments that directed the study, namely, the Pause Protocol, adopted to generate the verbalization of the participants' thoughts during the reading of three texts, i.e, one in English language and two in Portuguese language, to identify the strategies; fifteen reading comprehension tasks (five tasks for each text), with explicit, implicit and scriptually implicit questions; a retrospective questionnaire with self-evaluation of performance in reading activities, tasks and strategies; and in addition, the fourth instrument, the reader's profile test (adapted from PISA, 2009) aiming to know the student as a reader and their reading habits. In the general discussion of the data, it is presented the cross-checking and the analysis of the four instruments. The data reveal that students of EJA used more General level strategies, which refer to the monitoring and understanding of the text as a whole, and less frequency in Local level strategies concerning the language units. It is evidenced that there were more occurrences of strategies, General and Local, in the reading activity of the foreign language text, a result that was not expected, because it was expected a better performance in reading activities in Portuguese language. Participants demonstrated that the use of strategies is very important to achieve the main objective of reading comprehension.

Keywords: Reading processing; Pause Protocol; Reading comprehension strategies; Mother tongue and Foreign Language.

Lista de Quadros

Quadro 1 – Diagrama: Compreensão de leitura.....	29
Quadro 2 – Dados do Programa <i>Textanalyser</i>	69
Quadro 3 – Números de estratégias utilizadas pelos participantes na leitura para verbalizar.....	87
Quadro 4 – Total de estratégias Geral e Local utilizadas pelos participantes na leitura.....	89
Quadro 5 – Número de estratégia Geral e Local utilizada individualmente pelos participantes na leitura dos textos em LM e LE.....	93
Quadro 6 – Número de ocorrência de estratégia Geral e Local utilizadas de modo total por cada participante.....	96
Quadro 7 – Números de acertos e erros nas tarefas de compreensão leitora dos textos LM e LE referente à cada participante.....	105
Quadro 8 – Respostas as tarefas de compreensão implícita <i>no script</i> (Apêndice 5).....	168
Quadro 9 – Autoavaliação do desempenho quanto à tarefa de leitura dos textos T1, T2 e T3.....	113
Quadro 10 – Autoavaliação do desempenho nas tarefas de compreensão leitora dos textos T1, T2 e T3 (Apêndice 6).....	170
Quadro 11 – Estratégias utilizadas nas tarefas de leitura dos textos T1, T2 e T3.....	119
Quadro 12 – Autoavaliação das estratégias utilizadas nas tarefas de leitura dos textos T1, T2 e T3.....	120
Quadro 13 – Porcentagem do teste de perfil do leitor adaptado do PISA.....	125
Quadro 14 – Classificação das estratégias quanto à utilidade para compreender e memorizar o texto (Apêndice 7).....	171
Quadro 15 – Relação do Perfil e desempenho dos leitores, e tempo da verbalização (Apêndice 8).....	172

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Total de estratégias utilizadas pelos participantes no processamento da leitura	88
Gráfico 2 – Ocorrência de estratégias de leitura nos textos em LM e LE	89
Gráfico 3 – Porcentagem total de frequência de uso de estratégias	90
Gráfico 4 – Estratégias Geral e Local em cada texto	91
Gráfico 5 – Porcentagem individual de estratégias Geral e Local	99
Gráfico 6 – Total de acertos e erros nas tarefas explícitas, e implícitas de compreensão leitora do T1, T2 e T3	102
Gráfico 7 – Percentual de acerto na tarefa de compreensão implícita no <i>script</i> do T1, T2 e T3	109
Gráfico 8 – Autoavaliação do desempenho nos textos T1, T2 e T3	114
Gráfico 9 – Autoavaliação do desempenho nas tarefas de compreensão leitora dos T1, T2 e T3	116
Gráfico 10 – Estratégias quanto a utilidade de compreensão	127

Lista de Siglas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

LM – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

MEC - Ministério da Educação

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional

PCN-EM- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

OCN-EM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCE-LEM - Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SEED - PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

LEM - Língua Estrangeira Moderna

LM1 - Locutor Masculino 1

LM2 - Locutor Masculino 2

LF1 – Locutor Feminino 1

LF2 – Locutor Feminino 2

TE – Tarefa Explícita

TI – Tarefa Implícita

T1 – Texto 1 em LE

T2 – Texto 2 em LM

T3 – Texto 3 em LM

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO	21
1.1 O processo da Leitura sob três abordagens	21
1.2 A leitura em Língua Materna (LM) Português e em Língua Estrangeira (LE) Inglês .	33
1.3 Estratégias de leitura.....	44
1.4 Tarefas de Compreensão leitora	48
1.5 O instrumento de Introspecção Verbal – Protocolo Verbal.....	57
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	62
2.1 Participantes	63
2.2 Os instrumentos de coleta de dados	64
2.2.1 Protocolo Verbal	64
2.2.2 Tarefas de compreensão leitora	65
2.2.3 Questionário Retrospectivo	66
2.2.4 Perfil do leitor.....	67
2.2.5 Textos usados na pesquisa.....	68
2.2.6 Procedimentos da pesquisa	69
2.3 Pesquisa Piloto.....	72
CAPÍTULO III – ANÁLISE DA PESQUISA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	75
3.1 Estratégias identificadas por meio do Protocolo Verbal de Pausa	76
3.1.1 Estratégias Gerais	77
3.1.2 Estratégias Locais.....	83
3.2 Análise das tarefas de compreensão leitora	101
3.3 Questionário Retrospectivo	112
3.4 Teste de Perfil de leitor.....	124
3.5 Discussão geral dos resultados	129
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	146
APÊNDICE 1 – Teste de compreensão de leitura dos textos em LM e LE	146
APÊNDICE 2 – Instrução do Protocolo Verbal de Pausa	153
APÊNDICE 3 – Questionário Retrospectivo	155
APÊNDICE 4 – Transcrição dos textos verbalizados pelos participantes	160
APÊNDICE 5 – Quadro 8: Respostas as tarefas de compreensão implícita no <i>script</i>	168

APÊNDICE 6 – Quadro 10: Autoavaliação do desempenho nas tarefas de compreensão leitora dos textos T1, T2 e T3	170
APÊNDICE 7– Quadro 14: Classificação das estratégias quanto à utilidade para compreender e memorizar o texto	171
APÊNDICE 8– Quadro 15: Relação do perfil e desempenho dos leitores, e tempo da verbalização	172
ANEXOS	173
ANEXO 1 – Teste de Nivelamento	173
ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para alunos da EJA	179
ANEXO 3 – Teste de Perfil do Leitor	182

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, um número considerável de estudos vem sendo conduzidos para que se possam compreender e se estabelecer quais processos estão envolvidos na leitura para compreensão. Muitos desses estudos têm focado a perspectiva quanto ao uso de estratégias entre os estudantes (MAGLIANO, TRABASSO e GRAESSER, 1999; AFFLERBACH, PEARSON e PARIS, 2008; BARETTA et al., 2009; 2012; BARETTA, 1998; 2008; FINGER-KRATOCHVIL et al., 2005; 2008, entre outros).

Desde a década de 1970, destacam-se as investigações com os estudos psicolinguísticos realizados por Kenneth Goodman (1970) e Frank Smith (1971) nos Estados Unidos, trazendo um novo olhar para as pesquisas na área da leitura, e abrindo o campo para a psicolinguística, destacando a importância em se compreender como se dá o processamento da leitura.

A atividade cognitiva da leitura é uma das ferramentas indispensáveis à vida, pois dela depende o sucesso escolar, profissional, social e a autonomia em saber ler e compreender o que se lê. A leitura como processo é um tema que vem permeando pesquisas que objetivam entender como ocorre o seu processamento, desde o momento em que o leitor fixa seu olhar no texto até quando ocorre a sua compreensão leitora (TOMITCH, 2008; PERFETTI, 2007; BARETTA et al., 2012; FINGER-KRATOCHVIL; BARETTA, 2015).

Considera-se que a leitura é um processo cognitivo que depende do entendimento do leitor, que precisa usar a sua capacidade de decodificação, buscar conhecimentos já adquiridos e inferir com diferentes estratégias sobre as novas informações para depois processá-las.

Dentro dessa perspectiva, as linhas teóricas que abordam o estudo da leitura se dividiram basicamente em três, enfatizando, entre elas: a perspectiva do texto, do leitor e da interação entre leitor e texto (LEFFA, 1999; PRESSLEY; AFFLERBACH, 1995; DAVIES, 1995; KLEIMAN, 1989; 2008; SOLÉ, 1998, entre outros).

A leitura, sob a perspectiva do texto, remete às décadas de 1950 e 1960, nos Estados Unidos, quando a ênfase no texto predominou e este era visto como um intermediário entre o leitor e o conteúdo textual. A atividade de leitura era vista somente para extrair esse conteúdo, e o texto deveria ser processado na sua totalidade. A partir de então, a leitura passa a ser considerada como um processo “ascendente” com ênfase

no processo de decodificação fluindo do texto para o leitor, e este exercendo um papel passivo diante do texto (LEFFA, 1999; KLEIMAN, 1989).

A segunda perspectiva de leitura se contrapõe à anterior, pois nesta abordagem é enfatizado o leitor, que, ao realizar a atividade de leitura, constrói o sentido do texto, ou seja, é ele quem dá vida ao texto utilizando-se de sua bagagem cognitiva já adquirida. A leitura passa a ser vista como um processo “descendente”, que desce do leitor para o texto, como em um jogo psicolinguístico de adivinhação (GOODMAN, 1970).

Na terceira perspectiva, enfatiza-se a “interação” entre leitor e texto, um encontro na atividade de leitura no qual se considera tanto as informações presentes no texto quanto as informações que o leitor traz consigo, com o objetivo principal da compreensão textual em que o leitor modifica, adequa e amplia as suas concepções inferindo sentidos à sua leitura, utilizando-se de estratégias que o levem a compreender o texto.

Diante dessas perspectivas de leitura, a visão interativa parece ser mais viável para se trabalhar com o processamento da informação em atividades de leitura, sejam elas em língua materna (LM)¹ ou em língua estrangeira (LE)². Pois, essa perspectiva de leitura vem exigir do leitor uma busca em seu conhecimento prévio e uma interação com o texto, uma troca de conhecimentos e informações para alcançar o objetivo que é a compreensão (LEFFA, 1996).

Desse modo, a capacidade de ler na LM concede ao sujeito o poder de conhecer, atuar, decidir e influenciar nas decisões de um grupo, uma vez que a leitura distingue-se basicamente como um ato social. É por meio dela que construímos, acumulamos conhecimentos e se estabelece sentido ao que lê (PACHECO, 2007). Assim, o processo de leitura, em uma LE, percorre um caminho semelhante à aquisição da leitura na LM. Inclusive, aproveita a bagagem formulada a partir dos construtos da LM, estabelecendo relações de semelhanças e diferenças, dispondo-se de estratégias cognitivas e metacognitivas que propiciam a compreensão leitora em LE (PACHECO, 2007).

Por isso, considera-se a experiência profissional da pesquisadora que aproximadamente há onze anos atua como professora. Em 2003 como professora alfabetizadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em 2006 inicia o trabalho docente pelo Estado do Paraná como professora PSS (Processo Seletivo Simplificado) de língua inglesa e como professora de projeto de língua inglesa para os Anos Iniciais

¹ Sigla adotada para referir-se a Língua Materna – Português.

² Sigla adotada para referir-se a Língua Estrangeira – Inglês.

do Ensino Fundamental, mesmo antes de concluir a graduação no curso de Letras Inglês. Até o mês de fevereiro de 2014, a pesquisadora atuou no projeto de língua inglesa nas escolas do município de Cantagalo/Pr e como professora da disciplina de língua inglesa nas escolas estaduais do mesmo município.

Além disso, atua há cinco anos, como professora de língua inglesa em turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade EJA (Educação para Jovens e Adultos). Esse fato trouxe uma experiência nova e diferente para a referida docência, pois havia experiência com crianças e adolescentes e a realidade do público da EJA é diferenciado por diversos fatores, mas o principal é a distorção série/idade que requer especificidades do trabalho docente (proposta pedagógica, organização curricular e metodologia) que faça sentido dentro da realidade do aluno. Essa modalidade de ensino se constitui em um espaço diferenciado do ensino regular para que o estudante jovem, adulto ou idoso, possa buscar seu conhecimento, autonomia, e principalmente a conclusão de seus estudos.

Com intuito de conhecer as características da EJA e contribuir para com este público diferenciado, (atendimento individualizado 8 horas/aula ou em turmas de coletivo 8 horas/aula, aproveitamento em porcentagens de estudos), de outras modalidades escolares surgiu o interesse pela presente pesquisa, em compreender como se dá o processamento da leitura desses estudantes em LM e LE, principalmente na disciplina de língua inglesa.

Após esses anos de prática docente na EJA, observou-se a dificuldade de muitos alunos em conseguir interpretar e compreender um texto em LE. Questionamentos começaram a surgir em relação a como esses estudantes conseguem alcançar a compreensão leitora em LM e LE e de quais estratégias se utilizam. Considerando que são alunos com uma especificidade diferente daqueles que frequentam o ensino regular, que não concluíram seus estudos por algum motivo na idade apropriada (até os 18 anos), e estão afastados dos bancos escolares há alguns anos. Quando retornam aos bancos escolares trazem consigo uma bagagem de conhecimento e de experiência de vida. Esta pesquisadora interessou-se por investigar como esses estudantes adultos se deparam com a compreensão de textos em sua LM e na LE.

Assim, buscando pesquisas sobre a compreensão leitora de alunos da modalidade EJA, como critério de informação, subsídio de conhecimento sobre a realidade do ensino e a aprendizagem, principalmente voltada à compreensão leitora, constatou-se que no Brasil existem poucas pesquisas referentes à EJA. Essa lacuna,

motivou o questionamento e despertou ainda mais o interesse da pesquisadora em realizar um estudo voltado para com a compreensão leitora desses alunos, com foco nas estratégias que se utilizam para com o processamento da leitura dos textos em LM e LE.

Nesse sentido, para verificar como se estabelecem esses processos no uso de estratégias para a leitura, utilizou-se como instrumento de pesquisa o método de introspecção verbal, o Protocolo Verbal de Pausa (TOMITCH, 2003), durante a leitura dos três textos, ou seja, um texto em Língua Inglesa e dois textos em Língua Portuguesa, retirados do *site* Dia a Dia Educação. Os protocolos verbais vêm sendo utilizados na investigação de processos de leitura, pois contribuem com o acesso às reflexões subjetivas do leitor, possibilitando que se façam inferências acerca das escolhas, das tomadas de decisão e da solução de problemas (TOMITCH, 2003; BARETTA, 1998). O protocolo verbal ou “pensar alto” é um instrumento introspectivo de coleta de dados que consiste na verbalização dos pensamentos dos sujeitos. Essa introspecção, segundo Cavalcanti (1989), é um exame de processos mentais realizados pelo participante de seu próprio processo de pensamento.

Assim, com o decorrer das atividades de leitura via protocolo verbal (TOMITCH, 2003), tarefas de compreensão leitora que são organizadas de acordo com a taxonomia de Pearson e Johnson (1978), questionário retrospectivo (BARETTA, 1998) e teste de perfil do leitor (PISA, 2009), nos interessa saber quais são as diferentes estratégias utilizadas pelos leitores da EJA, ao se depararem com textos impressos em LM e LE. Estratégias de leitura classificadas de acordo com a categorização proposta por Block (1986). Para, então, responder aos questionamentos que levaram a essa pesquisa, a saber:

- a) Há diferença na leitura de textos informativos em LM e LE? Caso hajam diferenças, em qual dos textos as estratégias de leitura foram mais utilizadas (frequência, tipo)?
- b) Quais estratégias de leitura, conforme a Taxonomia de Block, são as mais utilizadas pelos estudantes da EJA para o processamento da leitura em LM e LE?

Diante disso, pretendemos com esse estudo, apresentar reflexões teóricas e metodológicas voltadas à compreensão e às estratégias de leitura em LM e em LE, e por meio de dados quantitativos e qualitativos, alcançar o objetivo principal desta pesquisa que é: “investigar como os estudantes da disciplina de língua inglesa da EJA processam

a leitura de textos informativos e as relações de compreensão entre LM e LE”. Além deste objetivo central, são objetivos específicos que direcionam esta pesquisa, a saber:

- Verificar as possíveis diferenças quanto às estratégias (tipo e frequência) utilizadas em cada um dos três textos.
- Analisar se o leitor, que se utilizar de mais estratégias para o processamento da leitura, irá obter um melhor desempenho nas respectivas tarefas de compreensão (explícitas, implícitas e no *script*).
- Checar por meio do questionário retrospectivo, a autoavaliação do desempenho e comportamento do leitor, quanto ao nível de dificuldade e uso de estratégias para o processamento da leitura.
- Conhecer de cada participante o seu perfil do leitor, seus interesses de leitura e sua opinião em relação à leitura.
- Analisar e discutir os resultados obtidos dos quatro instrumentos de pesquisa.
- Cruzar as informações e verificar se há diferença ou alguma relação na compreensão e no processamento da leitura dos estudantes da EJA, para com os textos informativos em LM e LE.

Para atingir os objetivos propostos e responder aos questionamentos o presente estudo está estruturado em três capítulos: o Capítulo I, desta dissertação, faz uma contextualização teórica sobre o processo de leitura, discutem-se conceitos relacionados à leitura na língua materna – português e na língua estrangeira – inglês, bem como, conceitos sobre estratégias de leitura, tarefas de compreensão e o método do Protocolo Verbal. O Capítulo II aborda a metodologia, sendo apresentados os participantes e descritas etapas e procedimentos adotados para a implementação da pesquisa desde a seleção de textos ao teste de perfil de leitor, adaptado do PISA. No Capítulo III, os resultados e a análise dos dados e as discussões em vista da teoria desta área de estudo. Por fim, apresentam-se às Considerações Finais, com as reflexões quanto à contribuição e as limitações encontradas durante a realização desta investigação do processo de leitura.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico adotado para esta pesquisa segue um caminho com base na Psicolinguística com o objetivo de investigar o processamento da leitura de textos informativos e respectivamente a compreensão leitora em língua materna e língua estrangeira. Tendo-se em vista o objetivo deste estudo, neste capítulo apresentamos a revisão da literatura que está dividida da seguinte forma: primeiramente, tratamos do processo de leitura sob os olhares de três abordagens que juntamente contribuem com a concepção de leitura nesta pesquisa. Após, abordamos o processo da leitura na Língua Materna – Português, e em Língua Estrangeira – Inglês, remetendo a pesquisas e contribuições realizadas nestas áreas dialogando com os documentos oficiais que estão em vigor na área da educação. Na sequência, discutimos as estratégias que são utilizadas para o processamento da leitura e seu conceito na visão de diferentes pesquisadores e estudiosos. Discorremos também a respeito das tarefas de compreensão leitora bem como as contribuições desse instrumento em outras pesquisas. Finalmente, são apresentadas algumas considerações teóricas acerca do método de Introspecção Verbal, utilizado na investigação do processo de leitura.

1.1 O processo da leitura sob três abordagens

A leitura faz parte de nossa vida. Nós realizamos esta atividade cognitiva por uma necessidade e por hábito. Passado o período de aprendizado do sistema de escrita, isto é, a alfabetização, a leitura se torna um ato imperceptível (com o processo de decodificação automatizado) à nossa rotina diária, pois, lemos bilhetes, receitas, manuais, revistas, rótulos, placas, entre outros. Assim, em uma perspectiva de senso comum, a leitura é considerada como uma junção de letras do alfabeto para formar palavras, frases e textos, como um ato automático e mecânico (NEVES, 2004).

Mas, a leitura é um importante instrumento e base da instrução em todos os aspectos para o ensino-aprendizagem. Ela auxilia no desenvolvimento e na personalidade do indivíduo, é um dos aspectos mais relevantes para o aluno como ponto

de partida para a aquisição de conhecimentos, como meio de comunicação e socialização (BOSO et. al. 2010; PARANÁ, 2008).

Segundo Gagné, Yekovich e Yekovich (1993), a leitura é uma habilidade básica muito valiosa e necessária para desenvolver a compreensão. Pois, a capacidade de ler permite que leitores de todas as idades possam descobrir uma variedade de idéias e paisagens culturais e sociais que compõem o nosso mundo durante o processo da leitura.

Em consonância com os autores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) complementam que a leitura

“[...] é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...] não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão” (BRASIL, 1998, p. 41).

A partir dessa afirmação dos PCN's (BRASIL, 1998), a leitura é vista como um processo dinâmico e ativo que implica não só a apreensão do significado do texto, mas possibilita incorporar a nossa experiência e visão de mundo como leitor, ao texto que está diante dos nossos olhos.

Com a breve conceituação exposta sobre a leitura, enfatizaremos a seguir, as diferentes linhas teóricas que se dividem basicamente em três abordagens para o estudo da leitura: sob a perspectiva do texto, do leitor e da interação entre leitor e texto (LEFFA, 1999; PRESSLEY e AFFLERBACH, 1995; DAVIES, 1995; KLEIMAN, 1989, 2008; NUTTALL, 1996; SOLÉ, 1998, entre outros).

A leitura sob a perspectiva do texto tem suas pesquisas desenvolvidas nas décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos. Nela considera-se o processo da leitura uma decodificação textual, em que o leitor, como um receptor passivo de informações constrói a leitura através de um processo linear de “extração” de significados de palavra por palavra.

Evidencia-se o texto como um intermediário entre o leitor e a informação registrada no papel, tida sempre como a mais clara possível. Em outras palavras, Leffa (1999, p.19) compara o texto “a um vidro que protege a paisagem numa pintura”, pois a paisagem é a informação contida na pintura, a qual é protegida pelo vidro, ou seja, o texto. Assim como o sentido e as informações que um autor quer transmitir a um leitor em um texto; porém, precisa que este leitor ‘aprecie’ e observe com cuidado as informações durante a sua leitura para conseguir, aos poucos, perceber e compreender o

texto.

O processo de leitura passa a ser visto como um processo “ascendente”, fluindo do texto para o leitor.

Ainda, segundo Leffa (1999),

“a leitura não era vista como um processo seletivo, onde o leitor busca no texto, de modo ativo, as informações que lhe interessam, mas um processo passivo, onde tudo é importante, cada frase e cada palavra”. (LEFFA 1999, p.18)

De acordo com essa concepção “ascendente” que emerge do texto para o cérebro do leitor, o texto deveria ser processado em sua totalidade porque a construção do significado está no processo de extração das informações disponibilizadas na página.

Do mesmo modo, Nunan (1992) afirma que a noção central do modelo “ascendente” é basicamente a decodificação de uma série de símbolos escritos, que parte progressivamente das unidades menores até a construção do sentido. E cabe ao leitor, no processo dessa tarefa de leitura, extrair o significado exercendo um papel passivo diante do texto. Acrescenta-se que uma das influências dos modelos ascendentes de leitura para o ensino-aprendizagem foram as perguntas de verificação da compreensão de textos que eram, na maioria, da natureza explícitas (óbvias) não sendo necessário, na maioria das vezes, reler o texto para respondê-las.

Essa perspectiva de compreensão leitora recebeu críticas por três razões (LEFFA,1999). Primeiro, por enfatizar o processamento linear da leitura, pois cada suporte textual implica em um processamento diferente, isto é, lemos uma receita de maneira diferente do que lemos uma notícia. Segundo, por defender a intermediação do sistema fonológico da língua para o acesso ao significado, em que o leitor só entende o que leu depois de pronunciar a palavra - observa-se que em casos de surdos de nascença que aprenderam a ler sem jamais terem ouvido uma palavra, o fato de conseguir realizar a atividade da leitura não se explica. Terceiro, por comparar e atribuir uma semelhança a compreensão de leitura com o reconhecimento de vocábulos, pois quanto maior a quantidade de vocabulário que o leitor tiver conhecimento, melhor será a sua compreensão do texto.

A segunda perspectiva de leitura, com enfoque no leitor, se contrapõe à perspectiva de leitura com ênfase no texto, pois nesta abordagem ler é atribuir significado ao texto e quem o faz é o leitor com seu conhecimento de mundo e com sua

visão da realidade. A leitura já não é mais vista como um procedimento linear; o leitor, que ao realizar a sua leitura, constrói o sentido do que é lido, utilizando-se de sua bagagem adquirida ao longo dos anos, por meio da instrução e com sua experiência de vida.

Para Nuttall (1996, p.7-8), o leitor ao ler o texto irá interpretá-lo com base nas suas escolhas linguísticas, em sua experiência e contexto social estabelecendo uma posição em relação ao tema abordado. Assim, um mesmo texto pode ser interpretado de formas diferentes, por leitores inseridos em contextos sociais diversos e que possuem conhecimentos e experiências distintas.

Segundo Ferreira e Dias (2004), ao atribuir sentido ao texto o leitor constitui, transforma-o em algo novo e diferenciado; o leitor é quem dá vida ao texto, sendo seu significado modificado a cada leitura por ele realizada. Neste processo, ler não implica necessariamente apreender a mensagem na íntegra. A leitura é vista como um processo “descendente” que desce do leitor para o texto.

Conforme Leffa (1999), o texto é

“como uma rede colocada na base do processo, pretensamente protegendo o leitor na eventualidade de uma queda; acima do texto, vemos o leitor, pairando em algum lugar do espaço, assumindo riscos maiores ou menores nas suas evoluções, com maior ou menor grau de confiança na segurança da rede” (LEFFA 1999, p.13).

Em outras palavras, o leitor poderá se utiliza de estratégias diferenciadas (dicionário, conhecimento prévio, hipóteses, entre outros) para conseguir chegar à compreensão e poderá ir além na sua leitura porém, quando se perder em seu raciocínio, terá a segurança no texto para continuar a sua leitura e atribuir um sentido a ele.

Na visão de Goodman (1970), na perspectiva “descendente”, a leitura é como um jogo psicolinguístico de adivinhação, que utiliza o mínimo parcial de pistas possíveis na linguagem. Pois, o leitor vai ao encontro do texto e assim que inicia a sua leitura se torna ativo, atribui significado e sentido ao texto, aciona conceitos adquiridos em sua experiência de leitor, bem como, conhecimentos linguísticos, de vocabulário e textual, para processar as informações e chegar à compreensão.

Dentro dessa perspectiva da leitura descendente, surgiram as perguntas de interpretação que dão ênfase às hipóteses (previsão de conteúdo do texto) que são formuladas por meio do conhecimento prévio e do auxílio do texto não-verbal (figuras, tabelas e fotos), fatores que levam o leitor a dar uma resposta mais aproximada do texto.

Em relação às críticas a essa perspectiva de leitor, Leffa (1999, p.29) menciona que a preocupação maior estava em descrever a leitura como um processo que acontecia na mente do leitor, que passou a ser visto como o agente principal na construção do significado, o qual não é extraído, mas atribuído ao texto. Cabe ao leitor, portanto, o poder de atribuir o significado que lhe aprouver, mesmo não havendo um significado certo ou errado, apenas o significado do leitor. No entanto, na medida em que se privilegiava o processo sobre o produto, a perspectiva do leitor representa uma evolução, mas no momento em que se ignoraram os aspectos sociais da leitura, pode-se alcançar apenas uma parte do processo que se tentava descrever: o que acontecia na mente do leitor quando realizava a leitura de um texto.

Diante do exposto, Kleiman (2008) compreende que não somente leitores diferentes, mas até o mesmo leitor em suas leituras e releituras do mesmo texto, acionam diferentes significados a cada releitura, e realizam uma atividade de construção de significado diferente a cada texto.

Na terceira perspectiva, a ênfase está na “interação” entre leitor e texto, um encontro do autor com o leitor que tem como objetivo o sentido da leitura, ou seja, o processo da leitura considera tanto as informações presentes no texto quanto as informações que o leitor traz consigo para a construção dos sentidos e da compreensão textual em um processo de “interação”. Com uma característica fundamental para que ocorra esse processo, a intenção de ler (LEFFA, 1996), pela qual se inicia processo cognitivo é realizada por meio

(...) de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente. (LEFFA, 1996: 17-18).

Desse modo, a leitura passa a ser classificada como o “encontro à distância entre leitor e autor via texto” (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 440), aspecto em que leitor e texto constituem-se e são construídos, e assim, o leitor ao entender o texto, modifica, adapta e amplia as suas concepções, que por sua vez influenciam sua própria percepção (SERETO; VICENTE; EMMERICK; SOARES, 2012).

Nuttall (1996, p.11) afirma que deve haver uma comunicação entre leitor e escritor, e considera que a leitura é uma forma de interação, na qual escritor e leitor dependem um do outro para que o processo da leitura possa acontecer.

Os modelos interativos de leitura, especialmente o proposto por Rumelhart em 1977, têm enfatizado a concepção ativa do processo de ler, por meio da qual o “leitor é visto como capaz de desempenhar simultaneamente, mas seletivamente sobre uma variedade de informações para entender o texto, tal como lexical, ortográfica, esquemática, semântica, sintática e visual³⁴” (DAVIES, 1995, p. 64, tradução nossa).

Assim, o modelo interativo de Rumelhart (1977; 1985) vem resolver as lacunas existentes nos dois processos anteriores: por um lado o conhecimento linguístico e, por outro, o conhecimento prévio, os quais atuam concomitantemente no ato da leitura. Em outras palavras, esse modelo realiza a junção entre os modelos ascendente e descendente, que o leitor deve analisar tanto os aspectos microestruturais como macroestruturais do texto, pois:

“(...) falar em leitura remete à questão da produção de sentidos constituídos no contexto de interação recíproca entre autor e leitor via texto, os quais se expressam diferentemente, de acordo com a subjetividade do leitor: seus conhecimentos, suas experiências e seus valores” (FERREIRA; DIAS, 2004, p.439).

Dessa forma, o significado não é algo que reside no texto ou no leitor, mas algo que é elaborado pelo leitor, à medida que ele relaciona a informação do texto com seu conhecimento de mundo e com seu conhecimento a respeito da língua (DOLE; DUFFY; ROEHLER; PEARSON, 1991; DEVITT, 1997; LEFFA, 1996; 1999; SOLÉ, 1998; FERREIRA; DIAS, 2004; COSTA, 2008; KLEIMAN, 2008; SOUZA; COSTA GARCIA, 2012, entre outros).

A tarefa de ler é extremamente complexa, diversos fatores influenciam e direcionam as informações oriundas de um texto com as trazidas pelo leitor. Assim, o leitor constrói uma interpretação adequada de um texto, recupera as marcas da escrita, informações explícitas, e relaciona-as ao seu conhecimento prévio, tendo em vista a construção do sentido e a compreensão (FINGER-KRATOCHVIL, 2007; FINGER-KRATOCHVIL; BARETTA; KLEIN, 2005; ROTTA, 2011, entre outros).

Solé (1998) considera o modelo interacional o mais apropriado para o entendimento do ato de leitura como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto ao leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. A definição de leitura como processo interativo tem ampliado sua perspectiva,

³⁴*The reader is seen as able to draw simultaneously from a variety of sources to understand the text such as lexical, orthographic, schematic, semantic, syntactical and visual” (DAVIES, 1995, p.64).*

nas últimas décadas (BARETTA, 2003), especificamente com pesquisas em leitura no contexto de língua materna. De acordo com Devitt (1997) e Leffa (1996), o termo leitura interativa pode ser também interpretado como a interação que ocorre entre os processos cognitivos de baixo nível (reconhecimento de palavras, geração de significado no nível proposicional) e os de nível mais alto (organização da informação textual, integração da informação com o conhecimento prévio, inferência) do leitor.

Atualmente, existem pesquisas que corroboram com esse modelo interativo (PERFETTI; HART, 2001; BARETTA, 1998; 2003; GRABE, 2009; FINGER-KRATOCHVIL, 2010; PAULA, 2014; KARNAL, 2015, para citar alguns), em que o ato da leitura envolve a operação múltipla de processos de baixo e alto nível, ativados, por um lado, pelo *input* textual, e por outro, pelo conhecimento prévio do leitor (linguístico, enciclopédico e de mundo), conforme afirma Kleiman (2008). Essas duas fontes de informação, portanto, são interpretadas e inter-relacionadas, originando nova informação que será aceita ou rejeitada pelo leitor, de acordo com suas expectativas ou objetivos da leitura (DAVIES, 1995; KLEIMAN, 2008; FERREIRA; DIAS, 2004; LEFFA, 1996; 1999; BARETTA, 1998; 2003; TOMITCH, 2003).

Em contribuição, Kintsch e van Dijk (1978) e van Dijk e Kintsch (1983), com as teorias de processamento de leitura enfatizam a importância do contexto social na compreensão do texto, conseqüentemente resultante dos processos de leitura descendentes. Kintsch (1998, p. 282) afirma que “o ato de ler é uma atividade complexa com vários fatores que se compensam mutuamente até certo ponto”. Por conseguinte, há *poor readers* e *good readers* – termos em inglês utilizados por Kintsch (1998): o “bom” leitor não é somente um bom decodificador, pois, ele possui habilidades linguísticas que lhe permitem perceber os elementos proposicionais de um texto e organizá-los numa estrutura coerente. Já o leitor “pobre” é um decodificador lento que utiliza processos de ordem superiores para equilibrar a falta de habilidade na decodificação, utilizando o contexto da sentença para identificar as palavras.

Dentro dessa distinção de leitores, o autor analisa fatores quanto à habilidade de decodificação, a habilidade de linguagem e o domínio de conhecimento.

Considerando o domínio do conhecimento, Kintsch (1998) afirma que:

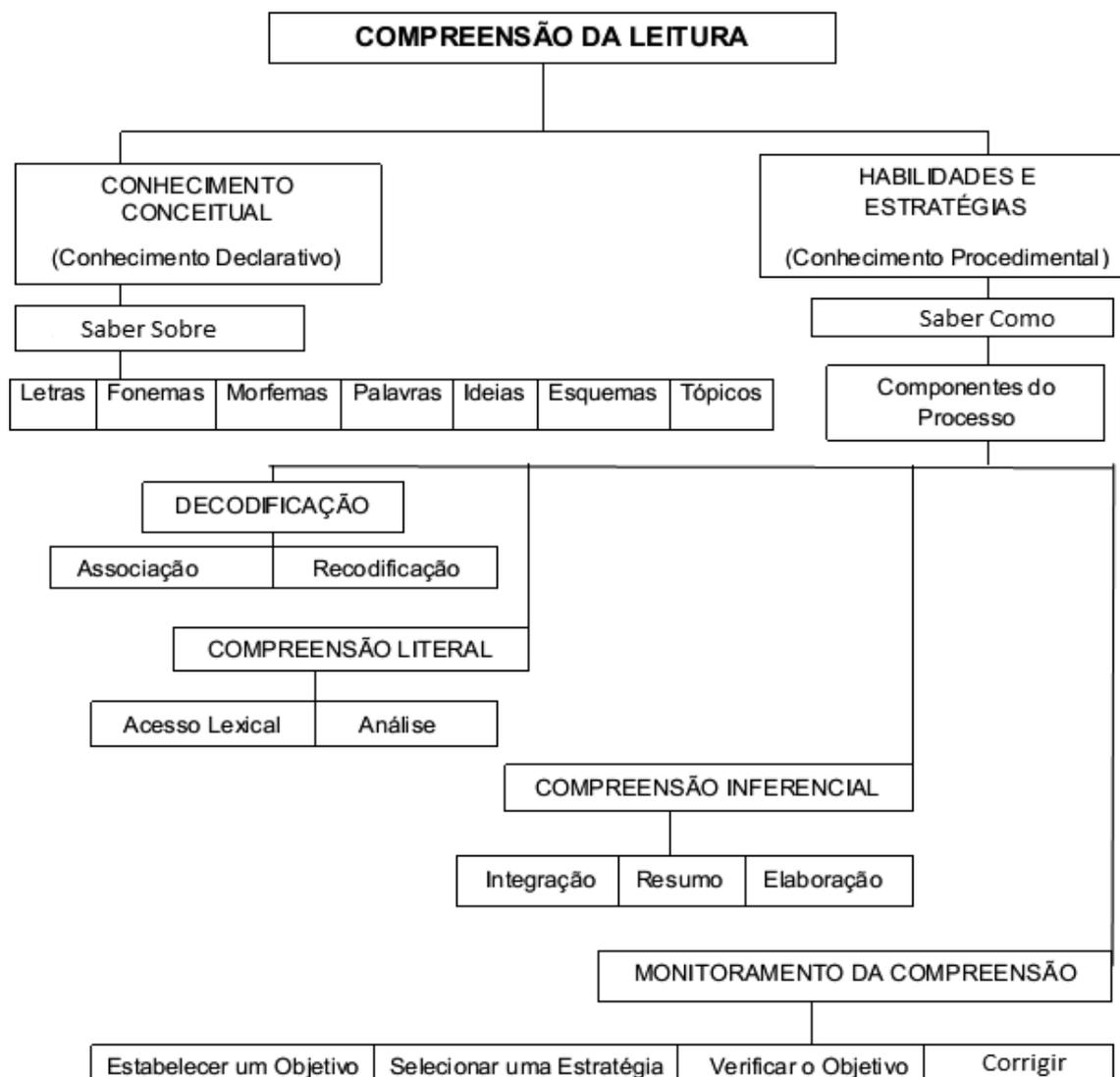
“leitores com elevado domínio de conhecimento têm melhor desempenho do que leitores com baixo domínio de conhecimento, sem levar em consideração sua habilidade geral de leitura. Portanto, baixo QI ou baixa habilidade verbal poderiam ser compensados pelo domínio do conhecimento” (KINTSCH 1998, p.287).

No processo da leitura, o leitor emprega diversos recursos conscientes ou inconscientes com objetivo de auxiliar na compreensão textual e que dependem tanto da situação prática do texto como do próprio leitor que integra informações, associa conhecimento e decodifica as palavras.

Segundo Andrade, Gil e Tomitch (2012, p.9) “o ato da leitura consiste em diferentes tipos de processos, que vão desde o reconhecimento da escrita até a construção de representações mentais coerentes de textos”. Gagné, et al. (1993, p.269) afirmam que para uma leitura ser bem sucedida, ela dependerá de três elementos: o entendimento conceitual (que se encontra na memória declarativa do leitor), habilidades básicas automatizadas e estratégias (que residem na memória procedimental). Assim, para tornar-se um leitor habilidoso, será necessário a automatização do processo de leitura, e para isso, os autores dividem os processos que levam a uma leitura hábil em conhecimento declarativo e conhecimento procedimental.

De acordo com Andrade, et al. (2012), que discorrem sobre os três elementos propostos por Gagné e colegas (1993), conhecimento declarativo engloba os processos mais básicos da leitura, que consistem no conhecimento de letras, fonemas, morfemas, palavras, ideias, esquemas e tópicos; o conhecimento procedimental envolve a capacidade dos leitores de ir além destes níveis básicos, porém, fundamentais para a leitura e aquisição de conhecimento sobre habilidades e estratégias para com a leitura.

De forma a corroborar com os diferentes tipos de processos de leitura, conforme descritos em Gagné, et al.; (1993), Andrade et al. (2012) propõem um diagrama para sintetizar tais processos para uma melhor compreensão das etapas ou componentes inerentes ao processo de leitura, o qual é reproduzido, a seguir traduzido para a língua portuguesa.



QUADRO 1 – Diagrama: compreensão de leitura. Fonte: ANDRADE; GIL; TOMITCH, 2012, p. 7 – 17 (Tradução nossa).

De acordo com o diagrama acima, no conhecimento procedimental estão as habilidades e estratégias, representadas pelo conhecimento de “como” ler e os componentes do processo utilizados na leitura. O primeiro nível corresponde ao processo de decodificação, isto é, das habilidades básicas automatizadas que está subdividido em associação e recodificação. Na associação “todos os leitores adquirem uma visão do vocabulário – um conjunto de palavras que eles reconhecem rapidamente quando a encontram impressa⁴” (GAGNÉ, et al., 1993, p.270, tradução nossa). E o processo de recodificação acontece quando o leitor se depara com uma palavra desconhecida; primeiramente separa-a em sílabas e a traduz em uma série de sons, para

⁴“All readers acquire a sight vocabulary – a set of words that they recognize quickly in print” (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993, p.270).

depois, acessar ao vocabulário já existente na memória, ou seja, o leitor desautomatiza a leitura da palavra para construir e encontrar o seu significado. Dessa maneira, os leitores nesse nível atribuem significado às palavras associando o conceito mental que já possuem com a palavra escrita; o significado da palavra é ativado na memória de longa duração e, se necessário, a recodificam para obter o significado correto (TOMITCH, 2011). O segundo nível é referente à compreensão literal em que “os padrões de impressão ou som que são identificados durante a decodificação são partes do *input* que estimula os processos para a compreensão literal⁵” (GAGNÉ, et al.; 1993, p.272, tradução nossa), a qual é composta por dois subcomponentes nesse processo: o acesso lexical e a análise. Durante o acesso lexical o significado das palavras é identificado em nosso dicionário mental que está no conhecimento declarativo o qual é acessado durante a compreensão da linguagem. Esse processo ocorre automaticamente e utiliza um conjunto de produções (um banco de palavras) resultantes do processo da decodificação para identificar e selecionar o significado mais apropriado para a palavra. Então, os dois subprocessos do acesso lexical e análise trabalham juntos de forma automatizada para que possa acontecer a compreensão literal. Já o subprocesso de análise utiliza regras sintática e linguística da linguagem, ou seja, proposições – unidades do conhecimento declarativo, para que no decorrer da leitura o significado das palavras individuais possa combinar e formar as unidades maiores de significado, tais como, a frase, a oração ou a sentença que providenciarão, após a análise, um entendimento coerente de uma frase ou do texto.

Quanto ao terceiro nível, da compreensão inferencial, este vai além da compreensão literal, pois “concede ao leitor um entendimento mais amplo e profundo das ideias sobre o que ele está lendo e é, portanto, um aspecto importante no processo da leitura⁶” (GAGNÉ, et al.; 1993, p.275, tradução nossa), ou seja, os leitores que já possuem uma compreensão inferencial, utilizam o conhecimento além do que é oferecido pelo texto, conectam as ideias e realizam os três passos para se chegar a essa compreensão que inclui a integração, o resumo e a elaboração.

O primeiro subcomponente deste processo, a integração, é resultado de uma representação declarativa mais coerente das ideias do texto. O leitor com mais

⁵“*The patterns of print or sound that are identified during decoding are part of the input that stimulates literal comprehension processes*” (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993, p.272).

⁶“[...] *gives the reader a deeper and broader understanding of the ideas about which he is reading and is therefore an important aspect of reading*” (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993, p.275).

habilidade infere ligando duas ideias uma com a outra, para construir um modelo mental do texto em que realiza a leitura. No processo do resumo, este é produzido na memória declarativa ou na macroestrutura como um esboço mental e pode ser pensado em um conjunto de proposições hierarquicamente organizadas que expressam as ideias principais de uma passagem do texto (KINTSCH; van DIJK, 1978; van DIJK; KINTSCH, 1983). Mas, o conhecimento procedimental, isto é, o saber “como” é aquele que constitui a base do processo do resumo com o objetivo de encontrar a essência de uma passagem textual, utilizando-se de inferências que conectam a uma quantidade de novas informações que irão construir uma representação com um significado coerente.

O subprocesso de elaboração acrescenta a esta representação de significado o conhecimento prévio. Conforme Gagné et al. (1993, p. 278), os principais processos que envolvem a compreensão inferencial são os mesmos processos envolvidos na aprendizagem do conhecimento declarativo; isso faz sentido uma vez que o objetivo mais comum da leitura é de adquirir novos conhecimentos. Há alguns tipos desse processo de elaboração, para ilustrar uma classe geral: o que continua uma história, o que adiciona detalhes e o que realiza uma analogia. Enfim, em cada um desses exemplos o pensamento do leitor é chamado de elaboração porque eles utilizam o conhecimento declarativo pré-existente para adicionar as novas ideias adquiridas a partir de um texto. Os autores concordam que a elaboração também parece aumentar a probabilidade de transferência do conhecimento, que o leitor já tem adquirido com aquele presente no texto.

O último nível refere-se ao monitoramento da compreensão, em que ocorre uma mistura de habilidades automatizadas e estratégias, e os processos neste nível são mais conscientes e retornam ao conhecimento declarativo durante o processamento da leitura do texto (ANDRADE et al. 2012, p.9-10). A execução desses processos ocorre devido a alguma situação (por exemplo, a solução de um problema), que envolve uma série de objetivos cognitivos a ser alcançado e a tentativa de encontrar um resultado eficiente. E como um procedimento da tarefa de leitura ocorre o monitoramento da compreensão que envolve: estabelecer um objetivo, selecionar uma estratégia, verificar o objetivo e corrigir. Esse conjunto de subprocessos de monitoramento tem sido chamado de metacognição e refere-se aos próprios processos cognitivos produzidos pelo conhecimento procedimental do leitor (GAGNÉ et al., 1993, p.279).

Dessa forma, antes de ler, os leitores estabelecem um objetivo de encontrar em uma parte particular do texto as informações e, a partir disso, selecionam as estratégias

mais apropriadas para usar no monitoramento da compreensão, que continua durante toda a tarefa de leitura até localizar a informação desejada; observa-se que leitores com mais habilidade, isto é, bons leitores, para adotar o termo utilizado por Kintsch (1998), mencionado anteriormente, o fazem automaticamente. Assim, direcionados pelo propósito que têm em mente enquanto fazem a leitura, verificam o objetivo para assegurar o que já estava previamente estabelecido, que pode ocasionar a interrupção do fluxo normal se acaso encontrar algum problema em entender o texto. Em sequência, ativando o processo de correção para lidar com o que lhe causou a quebra da compreensão, podendo assim, mudar as estratégias para conectar novamente as ideias.

De acordo com Andrade et al. (2012), a leitura é o modo como organizamos o conjunto de elementos de cada situação com que nos defrontamos, provendo sentidos possíveis que nos permitam agir coerentemente com a realidade, sendo um requisito fundamental para a atividade cognitiva. Conforme Hampson e Morris, a leitura “[...] é uma tarefa que mostra muito sobre o funcionamento integrado do sistema cognitivo” (apud PROCAILO, 2007, p. 200, tradução da autora), pois envolve língua, memória, percepção, atenção, compreensão e outras atividades cognitivas que trabalham juntas para se obter o significado da escrita de forma mais eficiente (PROCAILO, 2007 p.22).

Portanto, ler é uma habilidade que faz parte do nosso cotidiano, a leitura está atrelada a nossa vida social e acadêmica, e assim, realizamos o processo da leitura de modo diferenciado a cada texto, conforme nossos objetivos no momento de ler. Por mais comum que possa parecer a realização de uma tarefa de leitura, ela não é tão simples como aparenta, pois vai além de decifrar códigos, aglomerar palavras e sentenças; o processo de leitura vem ativar nosso conhecimento prévio, aprimorar vocabulário e construir novos significados para levar-nos à compreensão de um texto. Conforme as palavras de Solé (1998, p. 44), “ler é compreender, e compreender é, sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto”.

Assim, após o entendimento sobre o processo de leitura abordado por pesquisadores da psicolinguística, linguística aplicada, psicologia cognitiva, e da compreensão do discurso, faz-se necessário aprofundar alguns aspectos teóricos que servem de base para a elaboração desta proposta de estudo, com relação ao processamento da leitura na língua materna – português e na língua estrangeira – inglês, dando continuidade a revisão da literatura.

1.2 A leitura em Língua Materna (LM⁷) – Português e em Língua Estrangeira (LE⁸) – Inglês

A leitura está presente em todos os lugares, contextos, cursos, e disciplinas; seja ela realizada por prazer, ou por uma obrigação, ela faz parte da vida de todos nós. Mas é a partir das escolhas do que ler e como ler que desenvolvemos naturalmente as competências da leitura, principalmente na língua materna (LM), a qual vem possibilitar ao leitor ir muito além da decodificação, ou seja, inferir com estratégias que o levem a construir sentidos, significados e estabelecer conexões entre os textos e o seu conhecimento de mundo.

Solé (1998) afirma que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, em que se tenta satisfazer os objetivos que guiam a leitura. Pois sempre lemos algo para alcançar uma finalidade, e enquanto realizamos a leitura vamos compreendendo e transformando-a em um processo automático.

Em consonância às palavras de Solé, as DCE (PARANÁ, 2008) observam a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem, que se evidencie o maior contato com a linguagem – a LM, pois somente assim serão maiores as possibilidades de se entender um texto, seus sentidos, suas intenções e visões do mundo. Dessa forma, a ação pedagógica deve se fundamentar em atividades planejadas que possibilitem ao estudante a leitura em LM, bem como, a sua produção oral e escrita. Cabe ressaltar que nas Diretrizes o processo de leitura é concebido como um ato dialógico, no qual deve haver a interação e a interlocução entre texto e leitor.

Travaglia (2002, apud SILVA; FARIA; KENDALL; SANTIAGO, 2010) complementa esse posicionamento que o ensino da LM se justifica, prioritariamente, pelo desenvolvimento da competência comunicativa do aluno; que ao desenvolver essa competência torna-se apto para comunicar e entender as diferentes situações de uso da língua, seja na oralidade ou na escrita.

Assim, com relação à leitura em LM, no contexto escolar, observa-se a constante ‘cobrança’ do Governo Federal através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio de avaliações em nível nacional como: ANA (Avaliação Nacional da

⁷Sigla utilizada de ora em diante, para especificar a Língua Materna – Português.

⁸Sigla utilizada de ora em diante, para especificar a Língua Estrangeira – Inglês; tem-se o conhecimento da nomenclatura como Língua Adicional.

Alfabetização), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) - Prova Brasil e Provinha Brasil, Olimpíadas de Língua Portuguesa e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), com a finalidade de verificar as competências construídas na língua portuguesa e as habilidades desenvolvidas em leitura, que retratam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com o propósito de promover uma melhoria na qualidade da educação oferecida às crianças, jovens e adultos deste país. Diante disso, pode-se também, mencionar a Prova do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que é realizada em nível internacional, e no Brasil é coordenada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), e tem como principal objetivo comparar o desempenho do Brasil com os demais países participantes, os resultados obtidos nas seguintes áreas do conhecimento: leitura, matemática, ciências, e atualmente acrescentado, a resolução colaborativa de problemas e competência financeira.

Em concordância às avaliações nacionais, Finger-Kratochvil (2010) diz que a leitura passou a receber uma atenção especial a partir da divulgação dos resultados obtidos pelo Brasil, na prova do PISA em 2000, quando foram avaliadas as habilidades de leitura construídas no processo de ensino e aprendizagem, e o país ficou com o menor desempenho na área da leitura recebendo o título da nação de maus leitores. Segundo a autora e demais pesquisas tem se observado (2004; 2005), essa realidade, também, é observada no contexto universitário em cursos superiores, que possui alunos com déficits nas capacidades e habilidades de leitura, ou seja, leitores capazes de encontrar informações explícitas e o propósito do autor no texto quando este é de assunto familiar; no entanto, à medida que as tarefas exigem um grau maior de elaboração e uso de estratégias, os universitários mostram suas dificuldades, atingindo baixos escores de acertos na tarefa de leitura. Em outras palavras, “os alunos calouros trazem em sua bagagem de leitores apenas capacidades e habilidades de nível básico” (FINGER-KRATOCHVIL, 2010, p.38).

Corroborando com o exposto acima, a Matriz de Referência (BRASIL, 2009) que possui dados do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do SAEB/Prova Brasil, que tem como foco a leitura em LM, como uma atividade complexa das habilidades cognitivas superiores da mente, sendo elas: reconhecer; identificar; agrupar (faz referência à perspectiva de leitura centrada no texto); associar; relacionar; generalizar; abstrair (evidencia a perspectiva de leitura voltada ao leitor); comparar; deduzir; inferir; hierarquizar (relaciona-se a perspectiva de leitura direcionada a

interação). Assim, os dados dos exames nacionais e internacionais não se pautam apenas na habilidade de decodificação, mas sim na verificação de informações explícitas e implícitas, e na construção de sentidos utilizando-se de conhecimentos prévios a respeito da língua, a LM, e das formas de organização textual (INEP/BRASIL, 2009).

Dessa maneira, o leitor que demonstra conhecimento e competência com as habilidades citadas consegue monitorar a compreensão de sua leitura, porque ele é capaz de levantar hipóteses, comparar, reunir informações, refletir sobre o que leu, resgatar suas memórias e interagir com o texto, alcançando seu objetivo da leitura.

Nesse sentido, pode-se também considerar o que dizem os documentos oficiais que estão em vigor e que regulamentam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio (BRASIL, 2000), que consideram importante o ensino da LE priorizando a leitura e a compreensão de textos escritos, porque vem atender as necessidades da educação formal e pode ser utilizada pelo aluno no seu meio social. Sendo assim, a leitura “tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor na sua língua materna” (BRASIL, 2000, p. 20). Além disso, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) destacam que o ensino da LE deve ter o enfoque nas habilidades de leitura, na prática escrita e na compreensão oral de forma contextualizada. Já as DCE/LEM (PARANÁ, 2006, p.39) complementam que o ensino de LE em sala de aula deve partir do entendimento do papel das línguas na sociedade e possibilitar o conhecimento, expressão e a transformação para construir significados.

Conforme Azevedo (2015), o ensino e a aprendizagem da LE, no Brasil, oficializou-se concretamente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que em seu Art. 26 tornou o ensino da LE obrigatória, naquele momento, desde a quinta série dos Anos Finais do Ensino Fundamental, incorporando-a, dessa forma, no currículo escolar. Contudo, houve um descaso quanto ao material didático, no caso específico de LE – língua inglesa, que somente a partir de 2011, foi incluído no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), proporcionando aos professores e estudantes o livro didático de língua inglesa, como material de apoio.

Diante das informações relacionadas a avaliações em documentos oficiais sobre a leitura em LM e LE, discorreu-se algumas discussões da literatura da área da linguística aplicada e da psicolinguística, a partir de autores como Carrell (1988), Leffa (1996; 1999), Pacheco (2007), Karnal (2015), entre outros.

Anteriormente aos anos de 1970 e da psicolinguística como conhecemos atualmente, não se percebia estudos com o foco no processamento da leitura. Carrell resume bem essa visão afirmando que a leitura “[...] era vista primeiramente como um processo decodificador de reconstrução do sentido pretendido pelo autor por meio do reconhecimento de letras e de palavras impressas⁹” (CARRELL, 1988, p. 2 tradução nossa). Conforme discutimos na seção anterior, esse conceito de leitura foi gradativamente sofrendo alterações e “as obras de Goodman (1967; 1970) e Smith (1971), abriram o caminho da leitura com vistas à cognição” (KARNAL, 2015, p.30).

Nesse sentido, os dois autores compreenderam a leitura não somente como um produto, mas sim como um processo sobre o ato de ler, que possibilitou à teoria da leitura um olhar mais científico, e permitindo a outros pesquisadores iniciarem seus estudos com outra visão da leitura, ou seja, leitura como um processo e não somente como um produto, levando-os a desenvolver novos modelos para essa atividade cognitiva (GOODMAN, 1970; STANOVICH, 1980; PERFETTI, 1985; GOUGH, 1972; GRABE, 1991; LEFFA, 1996; 1999; entre outros).

Assim, por meio desses modelos de leitura com ênfase na psicolinguística, começou a se considerar a leitura em um viés de processamento da informação, seja ela em LM ou LE.

Para a leitura em LM, o conceito mais utilizado tem sido a leitura como interação, não como um processo, mas como um produto decorrente da decodificação do *input* de linguagem, no caso, o texto (KARNAL, 2015).

Mas de fato a capacidade de ler na LM concede ao sujeito conhecer, atuar, decidir, influenciar nas decisões de um grupo, e a leitura vem se distinguir como um ato social, pois saber ler na LM representa ter autonomia para interagir em uma sociedade que pertença a um mesmo código linguístico oral e escrito. E é por meio dessa bagagem social, cultural e linguística, juntamente com o conhecimento e experiências trazidas pelo leitor que se estabelece sentidos até chegar a uma compreensão (PACHECO, 2007).

A esse respeito, os documentos do SAEB complementam que o ensino da LM (língua portuguesa) deve voltar-se à função social da língua. Nesse caso, a aprendizagem e o domínio da prática da leitura em LM fazem com que os sujeitos

⁹ “[...] it was viewed primarily as a decoding process of reconstructing the author's intended meaning via recognizing the printed letters and words” (CARRELL, 1988, p.2).

“exercem seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, informar-se e aprender coisas novas ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2009, p.7).

Conforme Pacheco (2007, p.14), “a língua materna opera primeiro no desenvolvimento das habilidades de leitura e essas são transferíveis para uma segunda língua”, demonstrando a importância de se ter a habilidade leitora na LM, pois a mesma facilitará o aprendizado da leitura em uma LE.

Podemos considerar que o processo de leitura em LE percorre um caminho semelhante à aquisição da leitura na LM. Para White (1989), a LM representa o papel de organizadora dos dados da LE, em que o leitor adota os princípios linguísticos da LM para chegar à compreensão leitora na LE. Inclusive, aproveita a bagagem formulada a partir dos construtos da LM, estabelecendo relações de semelhanças e diferenças, dispondo-se de estratégias cognitivas e metacognitivas que propiciam a compreensão leitora em LE (PACHECO, 2007). Conforme a autora,

“por duas décadas, até os anos 60, houve um entendimento de que as dificuldades que o aprendiz tivesse ao aprender uma segunda língua eram decorrentes da sua primeira língua, sendo as diferenças entre LM e LE determinantes de dificuldades, e que as semelhanças entre as línguas beneficiariam ativamente o aprendizado da segunda, em um processo de transferência linguística” (PACHECO, 2007 p. 18- 19).

Assim, essa transferência linguística (o processo que ocorre quando o aprendiz de uma LE utiliza os conhecimentos linguísticos e as habilidades de sua LM) vem a ser uma condição importante para a aquisição de outra língua, em que os processos de aquisição de conhecimento e compreensão leitora na LM sustentarão o aprendizado e o processamento da leitura na LE.

“Leitura e compreensão leitora são processos intrínsecos, tanto em LM quanto em LE. Compreender um texto implica construir um significado a partir do que se leu e envolve: manipular, refletir e decifrar o código escrito; levar em consideração aspectos físicos, sociais, culturais, cognitivos e linguísticos” (PACHECO, 2007 p.36).

Silva (2002) acrescenta que o significado das palavras semelhantes (cognatas) em LM e LE podem servir como elemento facilitador na compreensão leitora, como também podem ocasionar uma falsidade semântica, atrapalhando a compreensão e o processo de transferência linguística, bem como o processo de leitura em LE.

Mas White (1989) também observa que o conhecimento linguístico internalizado na LM não é igual para a LE. Ainda que existam propriedades comuns em ambas as

línguas, o desenvolvimento na construção de um sistema de regras no processo de aquisição da LE requer mais tempo para que as transformações ocorram, e conseqüentemente a compreensão de um texto ou uma leitura em LE.

Procaïlo (2007) complementa que a competência leitora em LE é algo muito questionado, pois há obstáculos linguísticos (por exemplo, o vocabulário) que impedem o leitor de ter uma compreensão textual e uma leitura fluente. De modo que, para este leitor menos habilidoso, a dificuldade estará em saber adotar a melhor estratégia na leitura em LE, porque pode apoiar-se demasiadamente no vocabulário e não conseguir compreender ou interagir com o texto.

Tomitch (2009, p. 199-200) também considera como uma estratégia na leitura em LE a tradução, mas que esta deve ser utilizada em pequenos excertos de um texto como uma tarefa de compreensão, para que o aluno “se sinta apoiado” para auxiliá-lo na compreensão. Mesmo sabendo que a leitura faz parte desse processo, a “tradução de textos inteiros deve ser evitada”, porque a tradução de um texto exige habilidades para “compreensão leitora”; Tomitch (2009) reforça que a tradução deve ser vista como um auxílio e “não como objetivo final” de atividades de compreensão e de uma leitura em LE.

Além dos fatores citados acima, as semelhanças ou diferenças no sistema ortográfico entre a LM e LE também atuam na compreensão dos textos. Segundo Tomitch (2002), os aprendizes brasileiros em um contexto de aprendizagem da LE – inglês, possuem uma vantagem em relação aos falantes nativos de línguas como o japonês ou o chinês, pois, a LM e a LE compartilham do sistema alfabético romano, e também de semelhanças sintáticas, semânticas e algumas estruturas de texto.

Acrescenta-se que leitura em LE (BLOCK, 1992; FINGER-KRATOCHVIL 2007; TOMITCH 2007; 2009; SCHERER; TOMITCH, 2008; BARETTA; FINGER-KRATOCHVIL; SILVEIRA, 2011) é uma das grandes dificuldades, até mesmo para estudantes universitários, que apresentam deficiências para compreender e ter uma opinião crítica acerca de textos em LE. A esse respeito, discutimos, a seguir, alguns estudos desenvolvidos em relação à leitura em LM e LE.

Block (1992), em seu estudo sobre leitura em LM e LE, com a participação de 25 estudantes de um curso universitário, investigou a procura por um referente textual¹⁰ e um problema lexical. A partir dos protocolos verbais, a pesquisadora observou que 16

¹⁰A leitura de uma prosa descritiva para reconhecer e resolver problemas de metáforas. (BLOCK, 1986);

estudantes podem ser considerados proficientes (oito leitores em LM e oito leitores em LE) e 9 como não proficientes (três leitores em LM e seis leitores em LE). Os resultados indicaram que o monitoramento referente ao processo de leitura era incompleto devido ao problema de vocabulário. A autora também concluiu que os leitores usam diversas estratégias na leitura em LE, a saber: abordagem gramatical; decisão sobre importância da informação textual; omissão/ concentração no que entendeu; leitura para procurar exemplos; releitura; uso da forma base de uma palavra; e uso do conhecimento prévio, com o objetivo de obter uma melhor compreensão dos textos.

Finger-Kratochvil (2007, p. 6) investigou as unidades de leitura, compostas por textos e tarefas de leitura, elaboradas a partir de três domínios (Identificação e Recuperação das Informações; Interpretação da Informação e Reflexão) e cinco níveis de leitura do PISA, com o complemento de questionários socioeconômico e cultural, com foco na habilidade de leitura dos participantes. A pesquisa envolveu três momentos de coleta de dados aplicados em tempo diferenciado, a cada um dos participantes, que na maioria eram do sexo feminino (18 a 30 anos), trabalhavam em tempo integral ou parcial e estudavam no período noturno. Como resultado, a pesquisadora observou que os participantes “refletem as condições da escola e do ensino fundamental e médio e as condições socioeconômicas do Brasil” (FINGER-KRATOCHVIL, 2007). Esses dados mostram a necessidade do ensino da leitura desde os primeiros níveis de escolarização para que ao chegar à universidade, os estudantes estejam aptos a realizar atividades que envolvam mais complexidade quanto ao ato de ler e possam, conseqüentemente, alcançar uma compreensão satisfatória para obter melhor desempenho nas tarefas requeridas nas diversas disciplinas.

Pacheco (2007) teve como objetivo de pesquisa averiguar três fatores: primeiro, em que medida a competência leitora em LM e a consciência linguística em LE contribuem para a compreensão leitora em LE; segundo, se o uso de estratégias de leitura beneficia a compreensão leitora em LE e terceiro, se a competência leitora em LM é elemento facilitador da leitura em LE. A pesquisa desenvolveu-se com a participação de vinte leitores proficientes em LE e a pesquisadora utilizou-se de subsídios para a pesquisa, a saber: o *Reward Placement Test*¹¹, para estabelecer o nível de conhecimento linguístico em LE; um texto configurado conforme o procedimento

¹¹*Reward Placement Test*: é um teste que possui 120 questões relacionadas a aspectos linguísticos sintáticos e morfológicos, para medir o conhecimento e nível linguístico em LE.

*Cloze*¹² para a avaliação da competência leitora em LM; o uso de estratégias e a sua contribuição na leitura em LE e o teste de consciência linguística¹³ em LE. A apresentação dos resultados em forma de uma análise qualitativa sugere que tanto a competência leitora em LM, quanto a consciência linguística em LE, facilitam o aprendizado e a compreensão leitora em LE.

No estudo desenvolvido por Baretta, Finger-Kratochvil e Silveira (2011), investigou-se o autoconhecimento que professores/acadêmicos de LM e LE têm em relação às práticas leitoras, com objetivo de verificar qual é o real desempenho dos leitores-professores em formação para com diferentes tarefas de leitura, isto é, se eles adotam estratégias eficientes para alcançar a compreensão leitora. O estudo de caso contou com 31 participantes do sexo feminino, em média 21 anos, do primeiro semestre do Curso de Letras de uma universidade do Estado de Santa Catarina. Para a coleta dos dados, as pesquisadoras utilizaram o teste de leitura composto por três textos do PISA (2000), questões dissertativas e de múltipla-escolha, um total de dezessete questões de compreensão e um questionário de concepção de leitura e práticas leitoras adaptado do PISA. Como resultado, observou-se fragilidade do sistema educacional brasileiro, em que professores em formação não possuem o hábito de leitura e têm dificuldades em encontrar estratégias para com a leitura de textos em LE e LM. Esses dados são preocupantes porque, segundo as autoras, os participantes são futuros professores de língua, seja na LM ou na LE, e que provavelmente, terão as mesmas dificuldades quando trabalharem com o ensino de leitura com seus alunos.

Amaral e Gill (2014) realizaram uma revisão bibliográfica e um estudo de caso em quatro escolas da rede municipal de Uberlândia, com a participação de 87 alunos, para verificar as práticas de leitura e escrita em LM na modalidade de EJA. Com o objetivo da compreensão textual e a relação com a aprendizagem dos conhecimentos elementares para a interpretação de um texto em LM, os pesquisadores desenvolveram entrevistas com professores e um grupo de alunos para identificar as expectativas sobre o aprendizado da leitura e da escrita. Os alunos demonstraram ansiedade com o estudo na LM, porque estavam há muitos anos sem estudar e que não se lembravam dos

¹²Teste do *Cloze*: é um instrumento para medir a compreensão leitora, no qual podem ser apagadas entre 5 e 10 palavras em intervalos regulares, com exceção da primeira e última sentença. Deve-se evitar a omissão de nomes próprios.

¹³Teste de consciência linguística: Contempla quatro tarefas distintas que correspondem a uma etapa de experiência consciente a partir da percepção do erro. A “capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem” (SOLÉ, 1998 p.50, apud PACHECO 2007).

conteúdos ensinados por outros professores. Na sequência, os pesquisadores aplicaram uma avaliação contendo um texto em LM com 10 questões de interpretação textual. A pesquisa revelou por meio das percepções em sala de aula, que os professores desenvolviam práticas que enfatizavam a expressão oral e a leitura dos textos realizados pelo docente, e poucas atividades de reflexão eram desenvolvidas na leitura e na escrita. O estudo demonstrou ainda, a necessidade em adequar os materiais de trabalho pedagógico, para que se possam atingir os conhecimentos e habilidades de cada aluno da EJA, com estratégias e tecnologias que favoreçam o ensinar e o aprender, de modo significativo para o ensino aprendizagem.

O estudo de Azevedo (2015) investigou as tarefas de leitura apresentadas em livros didáticos de língua inglesa, haja vista que esses livros foram adotados como material didático nas Escolas da Rede Pública de Ensino do Paraná, há apenas quatro anos. A pesquisadora buscou rever conceitos relativos à leitura, bem como as habilidades e competências necessárias ao ato de ler. A análise foi realizada tendo como base 196 tarefas de leitura presentes em dois livros didáticos “Prime: Inglês para o Ensino Médio” para a 1ª, 2ª e 3ª séries; e “Vontade de Saber Inglês” para o 6º, 7º, 8º e 9º anos, ambos utilizados com alunos da Rede Pública da cidade de Guarapuava. Para tanto, foi utilizado o embasamento da taxionomia de Subescalas de Leitura do PISA e categorizada em três domínios (Identificação e Recuperação das Informações; Interpretação da Informação e Reflexão), subdivididos em 5 níveis, sendo o nível 1 o mais básico e o 5 o mais alto na Subescala. Os dados revelaram que não há ocorrência de tarefa de leitura nos níveis 4 e 5 que exigem competências e habilidades de nível superior, e isso vem refletir no aluno do Ensino Médio, que ao concluir o curso, não irá desempenhar satisfatoriamente as tarefas requeridas em sua vida escolar e social como um cidadão crítico, que é capaz de formar sua própria opinião e expor suas ideias.

Em suma, tendo em vista as discussões levantadas em diferentes pesquisas em LM e LE, pode-se considerar que o leitor que realiza a tarefa da leitura em LM provavelmente a faz de forma espontânea (se esta for a sua língua materna), e a atividade de leitura em LE (língua estrangeira) se dá de forma mais sistemática, na qual o leitor necessita utilizar de estratégias para chegar à compreensão.

Desse modo, como já mencionado, a leitura em geral não se restringe a uma mera decodificação de elementos do texto, mas exige do leitor uma busca em seu conhecimento prévio e uma interação entre o texto e o leitor, uma troca de

conhecimentos e informações para que se alcance o objetivo que é a compreensão (LEFFA, 1996).

Assim, tanto a leitura em LM e LE não são processos simples, ambas necessitam passar por vários caminhos até chegar a sua compreensão textual e leitora, e um desses processos que auxilia nesse percurso são as estratégias que encaminham o leitor, seja de LM ou LE, para o objetivo principal que é conseguir compreender e entender o que se lê. Desse modo, o próximo item a ser discutido nesta revisão de literatura são as estratégias de leitura, com ênfase à taxonomia de estratégias proposta por Block (1986).

1.3 Estratégias de leitura

Antes de discorrer sobre as estratégias utilizadas no processamento da leitura, cito Weinstein e Mayer (1983), com uma definição ampla sobre estratégias como “ações que ajudam a governar o comportamento, a emoção, a motivação, a comunicação, a atenção e a compreensão”. Conforme ressalta Karnal (2015),

“não há um senso comum quanto ao conceito de estratégias de leitura, menos ainda quanto à classificação. Alguns autores distinguem-nas quanto às estratégias globais¹⁴, e locais¹⁵, cognitivas e metacognitivas, outros autores diferem estratégias de habilidades” (KARNAL, 2015, p.38).

Nesse sentido, a autora considera que cada pesquisador adota um conceito de estratégia de acordo com a especificidade de sua pesquisa na área da leitura, observando e categorizando as estratégias conforme seus objetivos propostos.

De acordo com Silveira (1999; 2004), a noção de estratégias de leitura fundamentou-se originalmente em modelos psicolinguísticos de leitura, que, conforme discutido anteriormente na seção XX, consideravam a tarefa cognitiva de leitura como um processo ativo, interativo, cuja compreensão se daria através da ativação de esquemas mentais e das habilidades pragmático-discursivas do leitor. Ainda, conforme a autora,

¹⁴Estratégias globais: o leitor usa para prever o conteúdo do texto, construir um objetivo ou automonitorar a leitura (BLOCK, 1986);

¹⁵Estratégias locais: são usadas para entender unidades de linguagem específicas (resolução de problemas), (BLOCK, 1986).

“Nas teorias de leitura mais divulgadas, o termo ‘estratégia’ desponta como um conceito de grande relevância, especialmente no que diz respeito ao processamento da compreensão e da interpretação de textos. Ademais, sabe-se que a compreensão lida com a questão do conhecimento, e que o uso do conhecimento não é aleatório e sim estratégico” (SILVEIRA, 2004, p. 66).

Goodman (1983, p. 16) define estratégia como “um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação”, esclarecendo que para construir significado ou compreender um texto, os leitores desenvolvem as seguintes estratégias, mesmo que inconscientemente: a predição, a seleção, a inferência, a confirmação e a correção. À medida que o uso dessas estratégias de leitura demonstram uma preocupação pela compreensão por parte do leitor que, através do processo de autocontrole, toma ciência se o que está lendo tem sentido ou não, confirmando ou rejeitando suas predições (GOODMAN, 1983, p. 17).

A esse respeito, é importante ressaltar que o uso de estratégias pode contribuir para uma compreensão bem-sucedida como também mal-sucedida, a qual depende muito do leitor, do texto, do conteúdo e da interação entre todos os elementos no processamento da leitura (COHEN, 1986).

Anderson (1991, p.460), afirma que: “[...] as estratégias são medidas cognitivas deliberadas que os aprendizes podem tomar como suporte na aquisição, armazenamento e recuperação de uma nova informação”.

Para Baretta (1998), as estratégias referem-se a operações mentais envolvidas quando o leitor aborda um texto e a inferência que ele realiza para dar sentido ao que lê. Como por exemplo, citamos a aprendizagem de novas palavras que aparecem em um texto: o aluno pode tomar nota e procurar no dicionário o significado das palavras para após memorizar ou escrever uma nova sentença em que o novo vocabulário apareça. Ao realizar uma destas atividades, o leitor demonstra que está se valendo de estratégias (locais) para adquirir o vocabulário.

Afflerbach, Pearson e Paris (2008) consideram que as estratégias são de uso deliberado, uma vez que, o leitor está consciente de quando utilizá-las com a intenção de resolver um problema dentro do texto.

Nesse sentido, um leitor competente é aquele que faz uso de diferentes estratégias durante o processo de leitura, e consegue encontrar a estratégia mais adequada ao material e ao seu objetivo (SILVEIRA, 2004). Logo, o leitor usa a capacidade de pensamento estratégico, embora este não funcione como uma receita

durante a leitura, mas possibilita o leitor avançar no seu curso da tarefa de leitura (SOLE, 1998).

Dessa forma, na presente pesquisa será adotado o conceito de estratégias de leitura por Block (1986, p. 465), na qual, as estratégias são compreendidas na forma como os leitores concebem uma tarefa, como atribuem um sentido ao que lêem e quais alternativas textuais que realizam quando não entendem, sendo, todos os movimentos intencionados conscientes que venham propiciar uma leitura significativa para o leitor. E podem ter um fim específico e uma função para cada etapa do processo da leitura. Van Dijk e Kintsch (1983) estimam que as estratégias sejam de natureza cognitiva e operem sobre a informação trazida da memória de longo prazo. As informações culturais e sociais são obtidas através de processos de aprendizagem (conhecimento geral) ou representadas a partir de situações sociais reais.

Sob o olhar de Block (1986) em uma de suas pesquisas, pode-se perceber que os participantes tendem a utilizar diferentes estratégias de leitura, as quais a autora categorizou e dividiu em Geral e Local.

Nas estratégias de nível Geral, Block (1986) observou que estas incluem o monitoramento da compreensão que se dividem em: 1) antecipação do conteúdo; 2) reconhecer a estrutura do texto; 3) integração das informações; 4) questões de informação no texto; 5) interpretação do texto; 6) uso de conhecimento e associações gerais; 7) comentário sobre comportamento ou processo; 8) monitoramento da compreensão; 9) comportamento ou processo adequado 10) reação ao texto. Quanto às estratégias de nível Local, a autora organizou-as em unidades linguísticas específicas como: 11) paráfrase; 12) releitura; 13) significado nas questões de uma oração ou sentença; 14) significado de uma palavra; 15) solução do problema de vocabulário.

Baretta (1998) utilizou em sua pesquisa, com leitores proficientes de L2, a taxonomia de Block (1986), de modo adaptado, eliminando duas estratégias que não houve ocorrências em sua pesquisa, a saber: "reação (emocional) ao texto" e "significado à cláusula de uma sentença". Ademais, a pesquisadora teve a necessidade de ampliar uma das categorias, a estratégia de "reconhecer a estrutura do texto" que foi agrupada e modificada para "avaliar / reconhecer a organização do texto"; e também incluiu cinco novas categorias, a primeira (estratégia 1) é emprestada da categorização de Pritchard (1990): "questionamentos aos procedimentos da tarefa", e as quatro demais foram adicionadas para execução de análise: (estratégia 13) "leitura em voz alta";

(estratégia 14) “sub vocalização”; (estratégia 17) “procurando em dicionários” e (estratégia 18) “marcando o texto”.

Diante das estratégias propostas por Block (1986) e adaptadas por Baretta (1998), estas contribuem para um melhor entendimento do processo de compreensão leitora de um texto, assim, utilizaremos para a presente pesquisa, a taxonomia de estratégias apresentada nesses dois estudos já realizados, as quais serão apresentadas e descritas detalhadamente no Capítulo III, na análise de dados.

Em consonância à taxonomia de estratégias desenvolvidas por Block (1986), Pressley (2000) também observa que a tarefa de leitura envolve as estratégias como predição, construção de imagens durante a leitura, monitoramento da compreensão, releitura, resumo e interpretação que procedem da habilidade em ativar o conhecimento prévio durante o processo de leitura para se chegar à compreensão. Estas estratégias serão levadas em consideração na análise dos dados desta pesquisa.

É importante destacar que a leitura estratégica pode ser ensinada sob diferentes perspectivas, tais como: ensino de estratégias utilizadas por leitores proficientes, exemplificação de leitura pelo professor através de protocolos orais, exercícios que estimulam o pensar como, por que e quando, entre outros (BARETTA, et al, 2011). Conforme as autoras

“há aproximadamente quatro décadas, o aprendizado para a leitura proficiente era visto como uma sequência linear e cumulativa de habilidades: quando a criança estava cognitivamente madura, ela aprendia a correspondência fonema-grafema, passava à fase da visualização e decodificação de sílabas e palavras, seguida da fase da compreensão de sentenças isoladas, até finalmente, atingir a compreensão do texto” (BARETTA et al. 2011, p.143).

Diante do exposto, atualmente, desenvolve-se uma tendência diferente para a compreensão e entendimento da leitura, enfatizando a importância de atividades linguísticas inseridas num contexto sociointeracional para o ensino e o aprimoramento da habilidade da leitura. Em outras palavras, Baretta et al. (2011) afirmam que ler deixa de ser visto como o ato de decodificar símbolos e agrupar palavras para formar sentenças e passa a ser entendido como um processo em que a interação entre o código escrito e o leitor são elementos essenciais para a compreensão, em que somente o leitor competente e estratégico é capaz de selecionar tais ações ou estratégias para alcançar a compreensão. Portanto, é fundamental que além de ensinar a decodificar, o professor ensine seu aluno variadas estratégias de leitura para que ele possa compreender o texto

de forma autônoma e competente.

De acordo com Ferreira e Dias (2004) e Andrade e Dias (2006), o processo de leitura favorece uma mudança e transformação do leitor, que ao longo desta atividade cognitiva, modifica o texto, realiza estratégias para conseguir compreender e imprimir nele a sua interpretação. Além de organizar as relações de significado dentro do texto, o processo inferencial permite a ‘teia’ de significados que o leitor é capaz de estabelecer no momento de sua leitura, mas essas relações não são aleatórias, elas se originam no encontro-confronto do autor e do leitor em situação de leitura.

Assim, a atividade cognitiva se mostra essencial para estabelecer relações entre as situações novas e as antigas. Marcuschi (1985; 1989, apud FERREIRA e DIAS, 2004) afirma que,

“as estratégias são processos cognitivos que implicam a construção de representação semântica baseada na informação textual e no contexto, sendo justamente a capacidade de reconhecimento da intenção comunicativa do interlocutor, e mais precisamente do autor, no caso do texto escrito, que caracteriza o leitor maduro e, portanto, crítico, questionador e reconstrutor dos saberes acumulados culturalmente” (MARCUSCHI, 1985; 1989 apud FERREIRA; DIAS, 2004 p.441).

Consequente, o leitor maduro é aquele que sabe utilizar adequadamente todas as informações, e estabelece ligações relevantes com o texto e o seu conhecimento prévio (JOHNSTON et al., 2008). Mas, conforme Ferreira e Dias (2004), as crianças jovens também são capazes de organizar e utilizar estratégias básicas, mesmo que sejam limitadas por fatores cognitivos como a memória, atenção e o uso de estratégias no momento da interpretação e leitura de um texto.

Dentro desta concepção de estratégias que levam ao entendimento de um texto através de sua leitura, é importante citar o modelo de compreensão de Kintsch e Van Dijk (1978) e van Dijk e Kintsch (1983). Este modelo parte de um pressuposto fundamental na tentativa de compreender um discurso ou texto, onde o leitor opera estrategicamente com diversas informações de nível linguístico, cognitivo, contextual, e formula hipóteses provisórias sobre a estrutura e o significado. Essas hipóteses podem ser confirmadas, retomadas ou descartadas durante leitura até que a representação mental do texto seja alcançada. A esse respeito, Andrade et al. (2012) consideram que os leitores estabelecem um objetivo, decidindo a relevância do texto antes de ler; daí em diante, selecionam as estratégias de leitura para sanar possíveis dificuldades que podem encontrar. Assim, os leitores agregam as ideias quando não há problemas na leitura,

resumem quando há muita informação e por fim elaboram soluções para os problemas que podem ocorrer conduzidos pelo propósito que têm em mente. Por isso, enquanto lêem, os leitores averiguam o objetivo previamente estabelecido, pois se surgir algum problema em compreender o texto, eles corrigem a situação, mudando as estratégias para interligar as ideias.

Desta forma, muitas das estratégias originadas de um modelo situacional van Dijk e Kintsch (1983) são construídas a partir do conhecimento de mundo que os leitores já têm adquirido. Conhecimento este que faz parte da memória de longo prazo, a qual é ativada ao longo do processo de compreensão buscando uma lista de informações que possam auxiliar no processamento da leitura (ANDRADE; DIAS, 2006; JOHNSTON et al. 2008).

Segundo Solé (1998), “uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo” (SOLÉ, 1998, p.32). Essa motivação, segundo Scherer e Tomitch (2008), determina as escolhas dos textos a serem lidos, e a forma de como abordá-los. Diante disso, o leitor é quem deve mobilizar os diferentes recursos para ler um texto, conforme o seu propósito de leitura.

Tomitch (2003) afirma que é importante, também, a avaliação do processo da própria compreensão, por atividades de automonitoramento e autocorreção da leitura. Conforme explica a pesquisadora, leitores mais proficientes processam o texto de forma estratégica, percebem importantes pistas utilizando o seu conhecimento sobre a organização do texto e conseqüentemente, recuperam as informações; os leitores menos eficientes, por outro lado, tendem a considerar todas as ideias do texto importantes e conseqüentemente, têm dificuldades para compreender o texto, uma vez que não estabelecem a diferença entre ideias centrais e detalhes.

Em síntese, os estudos desenvolvidos sobre o conhecimento e o aprendizado de tarefas cognitivas complexas (a leitura) contribuíram para uma variedade de estratégias que os leitores utilizam para auxiliar na compreensão de um texto, seja ele na LM ou LE. Esse processo de compreensão de um texto pode variar muito de um leitor para outro, pois, depende dos objetivos que se estabelece antes de iniciar a leitura, do nível de conhecimento que ele tem sobre o assunto internalizado em sua memória, do conhecimento prévio e o uso das diferentes estratégias de leitura, que ele será capaz de guiar o processo, organizar, avaliar e selecionar as informações em um texto de forma mais ou menos satisfatória.

Desta forma, para se mensurar a compreensão leitora em LM e LE, esta pesquisa adotou como parte de seus instrumentos, as perguntas de compreensão, que é o tema da seção a seguir.

1.4 Tarefas de Compreensão leitora

Apesar de inúmeras pesquisas envolvendo a compreensão leitora em LM e LE (AMARAL; GILL, 2014; GONÇALVES, 2013; PACHECO, 2007; entre outros) há, ainda, poucos estudos no Brasil, direcionados ao processamento ou compreensão da leitura em LM e LE com alunos do Ensino Médio na modalidade da EJA. As pesquisas realizadas na EJA abordam diversos temas e também são desenvolvidas em diferentes áreas. Através de uma busca em bases de dados nacionais, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Domínio Público; Banco de Teses – CAPES, encontramos apenas algumas pesquisas desenvolvidas especificamente sobre o processamento de textos envolvendo alunos da EJA. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo verificar a compreensão e o processamento da leitura em LM e LE por meio de três instrumentos de pesquisa, sendo um deles, referente às tarefas de compreensão leitora.

Primeiramente, discorreremos algumas definições da literatura para com o processamento da compreensão leitora, considerando que depende do modo como concebemos o texto e a leitura, que teremos a definição do processo de compreensão.

De acordo com Corso (2012, p.43), “a compreensão leitora é uma atividade complexa que envolve processos perceptivos, cognitivos e linguísticos”, assim, nas tarefas de compreensão são realizadas tanto inferências que unem informações do texto entre si, quanto inferências que conectam as informações do texto com o conhecimento prévio do leitor.

Conforme Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p.246), “a compreensão ocorre à medida que o leitor constrói uma representação mental de uma mensagem textual”. Para Nation, (2013, p.266) “a compreensão é o objetivo final da leitura [...] não é uma simples questão de reconhecer palavras individuais ou mesmo de entender cada palavra individual”; no processamento da leitura os leitores constroem uma representação

mental do texto, e integram uma variedade de fontes de informação desde o léxico ao conhecimento de mundo.

Para Scherer e Tomitch (2008), a compreensão de um texto é determinada por fatores individuais, tais como motivação, domínio do conteúdo abordado no texto, capacidade da memória de trabalho e idade cronológica, bem como, as formas de abordar o texto, pois o leitor mobiliza diferentes recursos para ler um texto, e isto depende do objetivo que tem em sua mente.

Mas no que diz respeito à compreensão leitora, considera-se o conceito das ideias de dois autores que trouxeram suas contribuições na área da psicolinguística, já citados anteriormente, Kintsch e van Dijk, os quais elaboraram uma concepção teórica e um modelo de compreensão do discurso (1978; 1983), que foi refinado por Kintsch em 1988, em um modelo de compreensão textual que vem contribuindo para demais pesquisas realizadas neste campo de estudo como, por exemplo, Perfetti, Marron e Foltz (1996); Tomitch (1995; 2011); Ferreira e Dias (2004); Baretta (1998); Perfetti, Landi e Oakhill (2013); Nation (2013); Kintsch e Rawson (2013), entre outros.

A princípio, a contribuição dos autores Kintsch e van Dijk, se deu por meio do artigo “*Towards a model of text comprehension and production*”, publicado em 1978, em que os autores descreveram as operações mentais envolvidas nos processos de compreensão e elaboração de textos. Apresentando um modelo de processamento da compreensão, com foco na estrutura semântica do texto e delineado em conjuntos de operações, cito-os: um conjunto referente ao texto global; um conjunto que condensa o significado total do texto, e um outro, conjunto de ações que objetivam a geração de um novo texto a partir dos dados da memória e dos processos de compreensão.

Assim, a teoria de processamento da leitura, proposta por Kintsch e van Dijk(1978) e van Dijk e Kintsch (1983) e Kintsch (1988), enfatiza a importância do contexto na compreensão do texto, conseqüentemente, dos processos descendentes - *top down* (a leitura em um processo que desce do leitor ao texto), em que a compreensão é local e global, e os significados são construídos a partir do texto, que estabelece uma coerência de ideias em uma relação precisa, denominando-se como texto-base.

Além disso, os autores também apresentam uma distinção entre microestrutura e macroestrutura do texto. A microestrutura é o fio condutor do texto e se refere à coesão de elementos e segmentos entre as representações semânticas - proposições (composta por predicado e argumentos), isto é, formada por ideias distintas, uma a uma, em relação linear e com uma organização sequencial e local. Logo, as estratégias que operam nesta

coerência local propiciam ao leitor uma busca de possíveis ligações de conexões significativas entre as sentenças do discurso ou do texto. Na macroestrutura há um conjunto de proposições (macroproposições) que vem dar sentido, unidade e coerência global ao texto, ou seja, refere-se ao significado ou conteúdo com uma organização temática e global. E as estratégias que operam neste nível de coerência global levam o leitor a reconstruir o significado de porções maiores do texto em seu conjunto, como se fosse um parágrafo retendo as informações mais relevantes do texto.

Ademais, os autores consideram, também, o nível da superestrutura que determina as formas específicas de texto, tal como: narração, exposição e argumentação, que operam estrategicamente com esquemas de organização que auxiliam no processo de interpretação. Neste nível, as estratégias operam na forma esquemática e de organização mais global que correspondem a funções de determinadas porções do texto, e quanto mais estereotipada a superestrutura de um texto, mais rápido se dá a reconstrução do significado global. Desse modo, a ordem das estratégias propostas pelos autores não é linear, o leitor poderá utilizá-las em qualquer momento de sua leitura.

Mas para realizar a transposição da microestrutura para a macroestrutura é importante que as proposições sejam compreendidas como partes de um todo mais complexo, pois “juntas em um processo formam o texto-base” (CORSO, 2012 p.24). Um exemplo é a atividade de resumo, que devemos encontrar as proposições globais, para dar sentido, conectar as ideias e compreender o texto.

Nesse sentido, distinguem-se também os níveis de compreensão textual, em noções de compreensão superficial (texto-base) e de compreensão profunda (representação de mundo e da situação). Para chegar-se à compreensão superficial, é necessário produzir em nossa mente uma base textual e como já dita anteriormente, e conectar as ideias distintas entre si, linear e globalmente. Podendo assim, parafrasear um texto que lemos, ou resumir, lembrar e responder questões literais. E no nível de compreensão profunda, há a junção da informação presente no texto com o nosso conhecimento prévio, permitindo resolver tarefas ou problemas com o uso “criativo” da informação encontrada no texto (KINTSCH; van DIJK, 1978).

Evidencia-se assim, segundo os autores (KINTSCH; van DIJK, 1978; van DIJK; KINTSCH, 1983; KINTSCH, 1988) que o leitor proficiente é aquele que se utiliza de esquemas psicolinguísticos e operações mentais. É provável que nesse processamento da compreensão, o leitor primeiramente procure formar uma representação coerente

entre as ideias do texto, ou seja, formar a sua base textual, para depois produzir o modelo da situação e conseqüentemente a reflexão sobre o que leu.

Como Magliano, Trabasso e Graesser (1999) afirmam, a compreensão será promovida por meio de uma leitura estratégica, que só será ativada conforme o nível de dificuldade e organização requerida por uma atividade de leitura.

Em concordância com a asserção exposta, as tarefas de leitura possuem um nível de dificuldade e organização. Davies (1995), Tomitch (2000) e Stutz (2005) propõem que elas sejam divididas em tarefas passivas e ativas.

Stutz (2005) desenvolveu sua pesquisa com tarefas passivas e ativas, que foram adaptadas conforme a classificação de Davies (1995), em atividades que seguiam uma sequência de procedimento, a saber: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Assim, nas tarefas passivas, a pré-leitura consistia em tarefas de vocabulário e estudo do dicionário, na leitura trabalhava-se com declarações, perguntas de compreensão literal e exercícios de múltipla escolha, e na pós-leitura a solução de atividades que envolviam gramática. Em relação às tarefas ativas, a pré-leitura enfatizava as tarefas de previsão; na etapa da leitura tabelas ou diagramas de conclusão, resumo, rotulagem, e perguntas dissertativas ou que precisavam da interação do leitor com o texto; na pós-leitura as opiniões dos alunos e as discussões.

Acrescenta-se, que Tomitch (2000) também propôs uma classificação intermediária entre as tarefas passivas e ativas, aquelas que podem ser ‘mais ou menos passivas’, as quais, Stutz (2005) utilizou em sua pesquisa. Atividades ‘mais ou menos passivas’ que compreendem tarefas como: corrigir sentenças ou frases (gramática), produzir questões sobre o texto, preencher lacunas com vocabulário para a compreensão, atividades que levem interagir com a leitura (múltipla escolha, exercício, discussão, conclusões), e a atividade de leitura para verificar o erro e fazer a correção.

Em relação às tarefas de leitura, Stutz (2005) afirma que

“O uso das tarefas adequadas, ou seja, de preferência tarefas que dizem respeito aos níveis mais elevados de um "contínuo de tarefas", podem promover a leitura ativa. É através da leitura ativa que os alunos podem ter oportunidades para desenvolver o pensamento crítico e ganhar mais satisfação pela leitura”¹⁶(STUTZ, 2005, p. 27-28, tradução nossa).

¹⁶“The use of adequate tasks, that means, giving preference to tasks that could pertain to the higher levels of the “tasks continuum”, may promote active reading. It is through active reading that students may have opportunities to develop critical thinking and gain more satisfaction from reading”(STUTZ, 2005, p. 27-28).

Assim, nas tarefas passivas incluem-se as questões de múltipla escolha e as de verdadeiro e falso, que não dão oportunidade ao leitor para analisar além da parte superficial do texto. Logo, as tarefas ativas possibilitam ao leitor construir uma representação mental e um significado, por meio de questões dissertativas (podem ser questões de múltipla escolha), mas que irão exigir do leitor a leitura do texto nas entrelinhas ou perguntas que solicitem a ele expor suas ideias, opiniões, conhecimento de mundo e muitas vezes embasadas no texto. Pois, essas tarefas “permitem ao leitor olhar para o texto de modo mais analítico e não simplesmente para responder perguntas específicas¹⁷” (TOMITCH, 2000, p.3, tradução nossa).

Acrescenta-se que nessas tarefas de leitura ativa, o leitor tem a possibilidade de também “antecipar, predizer e procurar informações que não estão explícitas no texto, tendo que fazer relações entre sentenças e parágrafos¹⁸” (TOMITCH, 2000, p.3, tradução nossa), ocasionando ao leitor um maior uso de estratégias para compreender um texto ou uma determinada tarefa.

A esse respeito, Pearson e Johnson (1978) também fazem a sua contribuição para com as tarefas de compreensão leitora propondo uma taxonomia de perguntas de compreensão leitora, na qual se contemplam três tipos de perguntas de compreensão: *textually explicit*, *textually implicit* e *scripturally implicit*, taxonomia que foi considerada para a elaboração das tarefas de compreensão leitora desta pesquisa (veja Capítulo II, Metodologia, seção 2.2.2).

Antes da descrição de cada tipo de pergunta de compreensão é interessante ressaltar que esses autores antes de organizarem a taxonomia realizaram várias pesquisas com diferentes tipos de perguntas de compreensão em atividades orais e escritas, apresentando uma classificação geral de perguntas, tais como: *wh- questions*¹⁹, *yes-no questions*²⁰, *tag-questions*²¹ e *cleft questions*²². Os pesquisadores verificaram que

¹⁷“(...) enable readers to look at the text in a more analytical manner and not simply in a way to answer specific questions” (TOMITCH, 2000, p.3).

¹⁸“(...) anticipate, predict, and look for information not explicitly stated in the passage, having to compute relationships between and across sentences and paragraphs” (TOMITCH, 2000, p.3).

¹⁹*Wh- questions*: São perguntas que usam um pronome interrogativo, para fazer perguntas abertas, usadas normalmente no início da pergunta e acompanhadas dos auxiliares respectivos do tempo verbal.

²⁰*Yes-no questions*: Perguntas cuja resposta é simplesmente “sim” ou “não”.

²¹*Tag-questions*: Uma estrutura gramatical composta por pequenas perguntas que vêm no final das frases com o intuito de questionar/confirmar algo.

as *wh-questions* são as mais utilizadas em discussões, testes e materiais instrucionais (DALACORTE, 1994, p. 92).

Conforme Pearson e Johnson (1978) esta taxonomia de perguntas de compreensão leitora é importante porque integram a informação apresentada no texto com a informação que o leitor já traz em seu conhecimento, o *script* ou *schema*, exigindo interação e um maior número de estratégias de leitura.

Retomando a taxonomia de perguntas, passamos à descrição de cada uma. As perguntas de compreensão explícitas (*textually explicit*), têm respostas óbvias, precisas e explícitas diretamente ‘frente’ ao texto que envolvem a compreensão literal do leitor e possuem uma predisposição para com as palavras: quem, o que, quando, onde. Nas perguntas de compreensão implícitas (*textually implicit*) as respostas estão dentro do texto, porém não são óbvias, exigem do leitor uma interação com a leitura nas entrelinhas para conseguir encontrar a resposta que condiz com a pergunta, tem como estrutura em suas perguntas: por que, como, de que maneira, entre outras. E nas perguntas de compreensão implícitas no *script* (*scripturally implicit*) exigem que o leitor acione esquemas mentais para elaborar a sua resposta, que geralmente é formada por meio do seu conhecimento prévio já adquirido sobre o assunto. Neste tipo de tarefa a inferência também é envolvida, mas de modo diferente, pois, a resposta está no conhecimento do leitor e não no texto. São perguntas estruturadas com as seguintes proposições, a saber: imagine, suponha, defenda, elabore, justifique, explique, entre outras (OLIVEIRA, 2000).

Em concordância às perguntas de compreensão implícitas e implícitas *no script*, Finger-Kratochvil (2007) considera que o leitor deve construir uma interpretação adequada de um texto, com a capacidade de ir além da recuperação das marcas da escrita sobre o papel e das informações explícitas textuais. Para estabelecer relações entre o enunciado e seu conhecimento prévio, objetivando a construção do sentido, como condição básica para se chegar à compreensão e a construção do conhecimento. Assim, o leitor faz um grande número de inferências, ativando seus conhecimentos anteriores e do próprio texto, utilizando estratégias que levem ao seu objetivo principal da compreensão leitora (BARETTA, 1998; FINGER-KRATOCHVIL; BARETTA, 2008; BARETTA; FINGER-KRATOCHVIL, 2010).

²²*Cleft* questions: são perguntas com espaços ‘fendas’ usados para ajudar a enfatizar uma parte particular da sentença e normalmente aparecem no início ou no final da questão.

Tomitch (2003) considera o reconhecimento da estrutura textual muito importante na decisão da estratégia a ser utilizada para a compreensão leitora, e que leitores mais proficientes monitoram melhor a sua compreensão tendo mais facilidade em verificar essa organização textual durante o processo da leitura. Os leitores menos proficientes, por outro lado, encontrarão mais dificuldades para alcançar a compreensão textual, devido talvez, as limitações que ele tenha em verificar simultânea e seletivamente informações, como “visual, ortográfica, lexical, semântica, sintática e esquemática” (DAVIES, 1995, p.64).

Surge, a partir disso, uma variedade de métodos que têm sido adotados para se investigar os vários processos que envolvem a compreensão de um texto, divididos de acordo com Davies (1995) em métodos formais e informais. Os métodos informais englobam as entrevistas, questionários, diários de leitura, entre outros, que têm como principal enfoque a análise da leitura que ocorre fora da sala de aula. Os métodos formais possuem como escopo o estudo da leitura realizada em ambiente escolar / acadêmico, que se concentra em avaliar o comportamento do leitor enquanto lê ou o produto do processo da leitura, por meio de testes de compreensão. Nos métodos formais, inclui-se a observação e análise da leitura oral, leitura silenciosa e do processo de leitura, por meio do uso de dados e métodos introspectivos, que têm se demonstrado ferramentas úteis para o acesso ao processamento cognitivo, como no caso da tarefa de leitura (ERICKSON; SIMON, 1987; COHEN, 1998; TOMITCH, 2003; BARETTA, 2003; FINGER-KRATOCHVIL, 2009; FINGER-KRATOCHVIL; BARETTA, 2008; 2010). Cabe mencionar aqui dois métodos de investigação com uso de tecnologias como o *Translog* e o EEG (eletroencefalograma), utilizados em estudos na área da cognição para captura e análise de dados inerentes ao processo de compreensão da leitura, discutidos em Finger-Kratochvil e Baretta (2015). De acordo com as autoras, estas duas tecnologias vêm contribuir para estudos na área da cognição, que tradicionalmente são desenvolvidos com ferramentas de alto custo (isto é, Ressonância Nuclear Magnética Funcional - RNMf, Rastreamento Ocular, Tomografia por Emissão de Pósitrons - PET scan), impossibilitando, em alguns casos, o desenvolvimento de pesquisas aplicadas, no Brasil.

Tomitch (2011) salienta que estudos sobre a tarefa de compreensão leitora são referenciados e utilizados diferentemente conforme o propósito da pesquisa. Como por exemplo, citamos os estudos quanto à capacidade de localizar informação explícita no texto - compreensão literal (KARNAL, 2015); quanto à formulação de antecipações ou

suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios que proporciona a leitura - compreensão inferencial (MAGLIANO; TRABASSO; GRAESSER, 1999; BARETTA, 2008); estudos que enfatizam a sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias em uma síntese compreensiva – reorganização (BARETTA, 1998; SCHERER; TOMITCH, 2008) e estudos quanto à formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo - compreensão crítica (CARVALHO; FINGER-KRATCHVIL, 2014), para mencionar alguns estudos desenvolvidos nas últimas décadas.

Ademais, cito o estudo de Scherer e Tomitch (2008) que investigou se a ‘não-explicitação’ de elementos coesivos no texto (os conectivos) interferem na elaboração de uma atividade produtiva como o resumo. O experimento se deu com dois grupos de participantes (um grupo com o texto com os conectivos e o outro grupo com texto sem conectivos), requerendo para essa tarefa cognitiva uma solução e uma elaboração de inferências intratextuais, que levassem à compreensão textual para a realização do resumo. Como resultado, evidenciou-se que nos resumos do grupo sem os conectivos, foram perceptíveis a ausência de compreensão e sentido do texto, comparando-se aos resumos do grupo que possuíam o texto com a presença de conectivos, demonstrando-se que a existência dos conectivos é um recurso importante para facilitar a identificação da macroestrutura textual e assim, proporcionar ao leitor a realização da produção de um resumo.

Conforme Scherer e Tomitch (2008) afirmam:

“Ao ler textos expositivos de conteúdo familiar, o leitor pode buscar apoio no conhecimento específico da área para compreender a informação. Caso a área do conhecimento não seja de seu domínio, o leitor precisa se concentrar um pouco mais em aspectos da superfície do texto, em mecanismos linguísticos específicos que ajudarão a fazer inferências quanto à relevância de proposições, ao modo como as proposições estão relacionadas umas às outras, entre outros aspectos” (SCHERER; TOMITCH 2008, p. 105-106).

O estudo de Baretta (1998) investigou o processamento de leitores proficientes em inglês durante a leitura de dois textos expositivos da revista *Newsweek*, para realizar as tarefas de evocação do conteúdo lido e escrita de um resumo, observando uma variedade considerável de fatores que podem influenciar a maneira como os leitores reagem aos textos. Os resultados indicaram que os participantes diferenciaram a leitura dos dois textos e o uso de estratégias foi mais frequente durante a leitura para verbalizar do que a leitura para resumir. A partir dos resultados, foi demonstrando que leitores

proficientes são capazes de adaptar sua leitura, isto é, a utilização de estratégias de leitura foi adotada de acordo com os diferentes textos e atividades propostas.

Outro estudo, conduzido por Roscioli e Tomitch (2014), investigou a influência da expectativa do gênero em EFL (*English as a Foreign Language*). Participaram da pesquisa estudantes universitários brasileiros que por meio da técnica do protocolo verbal de pausa²³ (TOMITCH, 2003). Foram investigadas as estratégias que os estudantes utilizam para alcançar a compreensão de leitura em dois textos, uma história literária e uma notícia. Como resultado as pesquisadoras observaram que a qualidade das estratégias geradas pelos participantes proporcionou uma melhor compreensão de leitura, mas o gênero textual, principalmente o da história literária, influenciou significativamente a compreensão leitora desses participantes. A análise dos dados demonstrou a importância de se realizar atividades com textos não tão familiares para que os leitores sejam capazes de ativar estratégias relevantes e possam construir uma representação mental do texto, no momento de sua leitura.

No entanto, é importante mencionar que os leitores, com algum conhecimento prévio sobre o conteúdo e a estrutura de um determinado texto, tendem a obter um melhor desempenho em testes de compreensão (AFFLERBACH, 1990; CARRELL, 1992; TOMITCH, 1995), pois a tarefa de compreensão leitora é um processo bastante complexo que exige o envolvimento de muitos componentes para se alcançar o entendimento textual.

Em resumo, nessa seção discorreremos sobre alguns aspectos teóricos e definições sobre o processamento da compreensão em tarefas de leitura. Assim, conforme o que foi exposto, o leitor que elege as informações mais importantes a se executar na tarefa de leitura e compreensão irá ativar seus esquemas, operações mentais, e seu conhecimento prévio dependendo do tipo de tarefa, se esta for passiva ou mais ativa.

Diante disso, pode-se considerar que as tarefas de leitura tanto em LM e LE devem ser elaboradas para contemplar atividades ativas, em que o leitor não fique somente no nível de decodificação, mas utilize-se de diferentes estratégias e interaja com o texto para construir a sua compreensão textual.

²³Protocolo Verbal de Pausa: um instrumento de pesquisa que fornece informações por meio de relatos verbais.

Além do mais, fatores individuais como motivação, domínio de conteúdo e até mesmo a idade cronológica, provavelmente determinarão a forma em interagir e compreender um texto.

Na sequência, abordaremos o protocolo verbal, sua base teórica, suas contribuições em estudos que serviu de instrumento para coletar os dados para a transcrição.

1.5 O instrumento de Introspeção Verbal – Protocolo Verbal

O instrumento de Introspeção Verbal ou Protocolo Verbal é frequentemente utilizado na psicologia cognitiva e na educação para a observação e investigação dos processos mentais na realização de uma tarefa (DAVIES, 1995; COHEN, 1998; BLOCK, 1992; TOMITCH, 1995; 2003; BARETTA, 1998; 2003; ANDRADE, et al. 2012, entre outros). É um instrumento de pesquisa que fornece informações por meio de relatos verbais, mantendo a sequência das informações processadas, o uso de estratégias na compreensão de uma tarefa de leitura ou/a resolução de um problema com o mínimo de interação ou interferência do pesquisador.

Souza e Rodrigues (2008) afirmam que a verbalização como a coleta de dados possui uma tradição sólida nas áreas da psicologia clínica, da sociologia, da psiquiatria e da antropologia, e recentemente, na psicologia cognitiva. E segundo Fujita (2009), no caso específico de pesquisas acerca da habilidade de leitura, o Protocolo Verbal permite a observação do processo intrínseco à leitura, durante o desenvolvimento da atividade o leitor é instruído a tentar verbalizar o conhecimento processual que possui permitindo-lhe uma leitura consciente, isto é, uma leitura em que vários processos cognitivos e estratégias utilizadas por ele são percebidas e então verbalizadas enquanto a leitura ocorre.

De acordo com Afflerbach e Johnston (1984), a técnica introspectiva de Protocolos Verbais apresenta dados sobre o processo cognitivo (relato), acesso ao raciocínio (à resposta e à tomada de decisão), e análise do processo afetivo que abrange no ato da leitura em complemento ao cognitivo. O desempenho nesse instrumento exige uma consciência metacognitiva do participante no processo de leitura para verbalizar

seus pensamentos, relatando informações que considera relevantes no texto, além de tentar explicitar tudo o que está pensando acerca daquilo que está pensando.

Conforme Zanotto (2014), a origem do Protocolo Verbal é proveniente do século XIX, quando foi apresentado por William James em 1890 com a publicação do livro *The Principles of Psychology*, em uma pesquisa de cunho qualitativo em psicologia, em que o autor relata o que as pessoas diziam sobre o seu próprio pensamento. Mas com o advento do Behaviorismo, o método do Protocolo Verbal ficou em descrédito para os behavioristas, pois a mente não podia ser objeto de conhecimento. Porém, após esse período, os Protocolos Verbais reaparecem nos anos de 1970 “como a maior fonte de dados para a pesquisa cognitiva” (ERICSSON; SIMON, 1987, p. 24).

Conforme esses autores, o reaparecimento do Protocolo Verbal é marcado pelas obras de Newell, Shaw e Simon (1958) e Newell e Simon (1972), pesquisas em que o Protocolo Verbal foi utilizado para verificar os processos cognitivos durante a solução de problemas no processamento da informação.

Ericsson e Simon (1980; 1993) são os principais responsáveis pela sistematização dos protocolos verbais que teve início em 1980, quando o foco da atenção ainda estava direcionado para a teoria behaviorista nas relações de estímulo resposta. Assim, a consequente busca para compreender os processos cognitivos que produzem as relações dos processos mentais conscientes, como no caso das tarefas de leitura ou/a resolução de um problema, trouxeram os métodos introspectivos como instrumento de pesquisa.

Ericsson e Simon (1993) apresentam uma subdivisão dos Protocolos Verbais em: Protocolos Verbais Concorrentes, em que os participantes realizam a tarefa e produzem as verbalizações ao mesmo tempo e Protocolos Verbais Retrospectivos, nos quais os participantes relatam processos cognitivos que aconteceram em um momento anterior à leitura.

Nas palavras de Reis, Löbler e Bolzan (2013 p.4-5) “a retrospectiva pode ser um processo difícil, dado que nem sempre é fácil de lembrar exatamente o que aconteceu especialmente se decorrido algum tempo após a tarefa ser completada”. Porém, diante dos dois tipos de Protocolos Verbais, os autores definem que o mais usado é o Protocolo Verbal Concorrente por viabilizar um traço direto da informação em destaque “e, daí, um traço indireto dos estágios internos do processo cognitivo” (ERICSSON; SIMON, 1993, p. 220).

Assim, o Protocolo Verbal concorrente é subdividido em dois tipos: o *Talk Aloud* (falar em voz alta) e o *Think Aloud* (pensar em voz alta). Segundo Ericsson e Simon (1993), nos protocolos do tipo *Talk Aloud*, ou método de retrospectiva, a informação deve ser recuperada a partir da memória de longo prazo e então verbalizada, mas esse processo não pode produzir todas as informações atuais que aparecem na memória de trabalho durante o processo de solução de um problema, pois a informação está no nível 1 de verbalização, é simplesmente uma vocalização da codificação oral ou dissimulada. Já para Tomitch (2007), as informações do nível 1 de verbalização estão de forma verbal na memória de curto prazo (memória de trabalho) podendo ser assim verbalizadas na sua forma mais fidedigna.

Nos protocolos do tipo *Think Aloud*, a informação está no nível 2 de verbalização e envolve a descrição, ou/a explicação do conteúdo que está no pensamento (ERICSSON; SIMON,1993). Segundo Tomitch (2007), na verbalização do nível 2 o conteúdo está na memória de curto prazo (memória de trabalho) de forma não-verbal e precisa ser ‘traduzido’ em palavras durante a verbalização. O participante neste protocolo é requisitado a falar em voz alta durante a solução de um problema ou execução de uma tarefa, referente a atividade de leitura. Em consonância, Jaspers et al. (2004, apud REIS et al., 2013 p. 8) salientam que o *Think Aloud* “é uma fonte única de informação sobre os processos cognitivos, pois gera dados diretos sobre os processos de pensamento contínuo durante o desempenho de uma tarefa”.

Ericsson e Simon (1993) compreendem que um processo cognitivo é uma sequência de estados internos sucessivamente transformados por uma série de processos de informação. Os autores consideram que não há limites para os questionamentos e investigações, pois estes promoverão algum tipo de resposta verbal.

Nas pesquisas voltadas à linguística aplicada em leitura no Brasil pode se dizer que o Protocolo Verbal foi introduzido por Cavalcanti (1983; 1989) ressaltando a atenção de pesquisadores da área da cognição (COHEN, 1986) para esse método de introspecção verbal. Segundo Cavalcanti (1989) a introspecção é um exame de processos mentais que promove uma análise pelo participante de seu próprio processo de pensamento no qual realiza uma tarefa e verbaliza os problemas em relação, por exemplo, ao vocabulário e dificuldades para a compreensão das ideias principais de um texto.

Após vários estudos, esta pesquisadora percebeu que para realizar a adaptação do protocolo *Think Aloud* em Protocolo Verbal de Pausa, deveria tomar decisões quanto

ao tipo de textos a serem utilizados na pesquisa, as instruções a serem dadas aos participantes, principalmente em relação à leitura silenciosa e o papel do pesquisador durante a coleta de dados, para que se alcançasse o objetivo principal do resumo oral ou o pensar em voz alta, toda vez que o leitor notasse a ocorrência de uma pausa no processo de leitura (CAVALCANTI, 1989 p.148 - 153).

Tomitch (2003) adaptou o instrumento introspectivo do Protocolo Verbal de Pausa de Cavalcanti (1987; 1989) para que fossem atendidos os seguintes quesitos: o mínimo de interferência do pesquisador e o evitar de solicitação de informações ao participante que exigissem reflexão. Estabelecendo que,

“No protocolo de pausa, o leitor é convidado a ler o texto silenciosamente e a parar em qualquer ponto do mesmo onde ocorra uma ‘pausa’ no fluxo de leitura, quando então ele deve relatar o motivo da interrupção, por exemplo, pensamentos que ocorreram, dúvidas sobre o texto, etc. No protocolo de pausa adaptado, pontos vermelhos foram colocados ao final de cada parágrafo (segundo procedimento utilizado por PRITCHARD, 1990), quando o participante deve obrigatoriamente parar e relatar o que lhe vier à cabeça sobre o parágrafo” (TOMITCH, 2007 p. 47-48).

Deste modo, os participantes são solicitados a comentarem o que estão pensando ao executar uma tarefa de leitura e geralmente são instruídos a manter o pensamento em voz alta, agindo como se eles estivessem sozinhos em um ambiente, falando para si mesmos, onde o pesquisador somente acompanha, sem nenhuma intervenção ou comentário (TOMITCH, 2008; 2003; BARETTA, 1998), para acessar os processos cognitivos que ocorrem durante a atividade de leitura de textos impressos e multimodais.

O Protocolo Verbal de Pausa desenvolvido por Cavalcanti (1983; 1989) e adaptado por Tomitch (2003) tem sido bastante utilizado no Brasil em estudos sobre o processamento de leitura e memória de trabalho (por ex., GERBER, 2008; TOMITCH, 1995; 2003; 2008; BARETTA, 1998; TORRES, 2003; FINGER-KRATOCHVIL, 2009; ROSCIOLI e TOMITCH, 2014; entre outras).

Afflerbach (2000) afirma que os Protocolos Verbais têm apresentado uma grande contribuição para com as pesquisas voltadas ao processo de leitura, devido à flexibilidade e à apropriação da sua metodologia. Porém, o autor aponta que a utilização deve ser feita com atenção extrema aos aspectos que reforçam ou diminuem a validade dos dados obtidos, principalmente na etapa de decodificação da leitura. Para Souza e Rodrigues (2008), o uso dos protocolos verbais tem contribuído para o desenvolvimento

de hipóteses sobre o processamento cognitivo e as verbalizações coletadas de forma adequada, vêm refletir nas estruturas e processos do aparato cognitivo humano.

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico da literatura pertencente à leitura concebida em um viés psicolinguístico. Inicialmente, abordamos o processo de leitura como um importante instrumento e base da instrução para o ensino-aprendizagem, com considerações dos documentos oficiais e, em sequência, as diferentes linhas teóricas do estudo da leitura que foram divididas na perspectiva do texto, do leitor e da interação entre leitor e texto. Discorreremos sobre o conhecimento declarativo e procedimental, e a reprodução do diagrama que sintetiza os processos mentais que levam ao processamento da leitura apresentado por Gagné et al. (1993). Tendo em vista o processamento da leitura, foram abordados em uma revisão teórico-metodológica os conceitos e estudos empíricos desenvolvidos na leitura em LM e LE. Em sequência, apresentamos o foco principal da presente pesquisa que são as estratégias de leitura, bem como, suas definições, estudos e sua importância para com o processamento da leitura e a compreensão textual, enfatizando-se a taxonomia de estratégias proposta por Block (1986). Ainda neste capítulo, abordamos conceitos em relação às tarefas de compreensão leitora, ressaltando a taxonomia proposta por Pearson e Johnson (1978), com as atividades de leitura e a contribuição da teoria de processamento de leitura desenvolvida por Kintsch e van Dijk (1978). Da mesma forma, o método de introspecção verbal (ERICSSON; SIMON, 1980; 1993) foi apresentado: sua literatura, contribuições e procedimentos, os quais serão utilizados na presente pesquisa e descritos detalhadamente no próximo Capítulo, que trata dos métodos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

Realizada a revisão da literatura referente ao processo de leitura que vem ser a base da nossa pesquisa passaremos, na sequência, a apresentar os procedimentos metodológicos, incluindo participantes, instrumentos utilizados na pesquisa, ou seja, o Protocolo Verbal, as tarefas de compreensão leitora, o questionário introspectivo e como complemento, o perfil do leitor, bem como os textos utilizados para a coleta de dados.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada na investigação voltada à compreensão da leitura e ao processamento de textos informativos na língua estrangeira— inglês e na língua materna - português. Os participantes da pesquisa são estudantes de uma escola pública, matriculados na disciplina de LEM – Língua Inglesa do Ensino Médio, na modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Em um primeiro momento, apresentam-se os participantes, em sequência um breve suporte teórico sobre o instrumento de introspecção verbal, o protocolo verbal de pausa (TOMITCH, 2003), como principal instrumento de pesquisa para a coleta de dados, para verificar as diferentes estratégias utilizadas por esses leitores durante a leitura.

Na sequência, as tarefas de compreensão leitora organizadas de acordo com a taxonomia de Pearson e Johnson (1978) e um questionário retrospectivo (BARETTA, 1998) acerca dos textos e como complemento aos instrumentos de investigação de leitura, o teste de perfil do leitor adaptado do PISA (2009).

Por fim, é descrita a pesquisa piloto, que teve uma grande importância e contribuição para com a segurança da pesquisadora em aplicar o instrumento de introspecção verbal, o protocolo verbal de pausa, visto que possibilitou observar o que poderia ser aprimorado ou mudado quanto ao material (textos e questionários), ao ambiente para a coleta, ao tempo de cada sessão, e a organização e disposição dos materiais escolares para a pesquisa com os participantes.

Passamos à descrição dos participantes desta pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo, e na sequência os instrumentos de coleta de dados (Protocolo Verbal, tarefas de compreensão leitora, questionário retrospectivo, perfil do leitor). Apresenta-se os textos utilizados na pesquisa e os procedimentos realizados para obtenção dos dados da presente pesquisa, e conclui-se este capítulo com a pesquisa piloto.

2.1 Participantes

Para desenvolver a pesquisa, que investigou a compreensão de leitura e o processamento de textos informativos na língua estrangeira - inglês e na língua materna - português, foram convidados 12 alunos com a faixa etária entre 18 e 25 anos, regularmente matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Cantagalo – PR. Estes alunos estavam cursando a disciplina de Língua Inglesa do Ensino Médio, no momento da coleta de dados, em julho de 2015, ministrada pela pesquisadora.

Para compreender o perfil dos alunos da EJA é importante considerar as experiências que trazem consigo, seu conhecimento prévio, sua cultura, seus costumes e o seu histórico de vida. Eles, em algum momento, seja por motivos sociais, culturais ou econômicos, com ingresso prematuro no mundo do trabalho, por evasão ou repetência escolar, entre outros fatores, afastaram-se da escola e abandonaram seus estudos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, no seu Artigo 37 “a educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Sendo assim, a EJA vem atender esses alunos que necessitam de uma escolarização formal, tanto por questões pessoais quanto pelas exigências do mundo do trabalho. Não se restringe somente a uma faixa etária, pois, atende jovens, adultos e idosos. Contempla um atendimento diferenciado do ensino regular de outras escolas, mas com oferta de disciplinas presenciais, com um currículo escolar voltado para a realidade e especificidade deste alunado, com horário dinâmico, onde os alunos podem ir concluindo disciplina por disciplina, de forma individual ou coletiva, cumprindo o total de carga horária estabelecida, conforme a sua disponibilidade e comprometimento para terminar seus estudos.

Os alunos da EJA, participantes desta pesquisa, frequentam a escola no período noturno com a finalidade de concluir seus estudos. A maioria trabalha em tempo integral, no comércio, em construções, serviço público e nas lavouras, e muitas vezes, não têm um tempo para realizar leituras e atividades extras, além do que é trabalhado em sala de aula.

No início do ano letivo foi realizado um teste diagnóstico de nivelamento do inglês na disciplina de Língua Inglesa para o nível do Ensino Médio. Esse teste foi adaptado da *Colchester English Study Center* (Anexo 1) e foi utilizado como critério de

seleção dos participantes para este experimento, que diagnosticou os alunos em um nível iniciante “*beginner*”, isto é, todos os alunos obtiveram a pontuação entre 11 e 23 pontos.

Este procedimento ressaltou as dificuldades que esses alunos encontram para realizar uma interpretação de texto na língua inglesa, provavelmente pela maioria não possuir contato com a língua estrangeira fora da sala de aula, para melhor detalhamento da pontuação consultar (Apêndice 8).

Na sequência, abordaremos os instrumentos metodológicos utilizados na coleta de dados desta pesquisa e iniciamos com o instrumento do protocolo verbal.

2.2 Os instrumentos de coleta de dados

2.2.1 Protocolo Verbal

Conforme discutido no capítulo anterior, os protocolos verbais de pausa “consistem em solicitar aos sujeitos para ler silenciosamente, com o propósito de fazer um resumo oral e pensar alto toda vez que notarem a ocorrência de pausa no processo de leitura” (CAVALCANTI, 1989 p.153).

Assim, o Protocolo Verbal de Pausa (CAVALCANTI 1987; 1989), utilizado na presente pesquisa, é uma adaptação desenvolvida por Tomitch (1995; 2003), que consiste em um método introspectivo de acesso aos processos cognitivos que ocorrem durante a atividade de leitura de textos impressos e multimodais. Conforme a pesquisadora, o procedimento do Protocolo Verbal de Pausa consiste em solicitar aos participantes para realizar uma leitura silenciosa de um texto, comentar sobre sua leitura, verbalizar seus pensamentos e parar ao fim de cada parágrafo, onde encontrar um ponto vermelho que foi colocado como um lembrete. Dessa forma, nesta coleta de dados, os participantes são orientados a ler o texto impresso silenciosamente, da mesma forma que lêem em sala de aula, sendo uma leitura silenciosa pausada e interrompida no momento que localizarem a pausa no texto com a sinalização de um (●) ao final de um parágrafo. De acordo com a autora, o objetivo da pausa é levar o participante a ler a palavra ou expressão em voz alta comentando sobre a razão ou dificuldade encontrada no texto.

No caso dessa pausa, ao final de cada parágrafo, significar a solução de um problema, os participantes são solicitados a tentar pensar em voz alta, para que seus pensamentos sejam compartilhados com a pesquisadora, que estava na mesma sala, registrando todos os atos dos participantes e gravando suas verbalizações, por meio da utilização de gravador portátil.

Foram verificadas as ações no uso de estratégias que os participantes utilizaram durante a leitura dos textos, através dos dados do Protocolo de Pausa que foram transcritos, analisados e categorizados de acordo com a taxonomia de estratégias proposta por Block (1986), em estratégias de nível Geral e Local. O nível Geral compreende as estratégias relacionadas à compreensão do texto global, e as estratégias de nível Local compreendem as unidades linguísticas específicas, ou seja, as partes específicas do texto, conforme descrito na seção 2.4 deste Capítulo.

Assim, seguimos com a descrição das tarefas de compreensão leitora, que foram organizadas e elaboradas conforme a taxonomia de Pearson e Johnson (1978).

2.2.2 Tarefas de compreensão leitora

Nos últimos anos, realizaram-se pesquisas e estudos significativos de investigação desenvolvidos na área da compreensão textual e leitora. Dentre eles, são relevantes para esta pesquisa os que focalizam os procedimentos específicos de avaliação da compreensão leitora com objetivos de entender os aspectos inerentes ao leitor e suas estratégias de leitura, utilizadas em textos na LM e na LE, e as características do texto que determinam o nível de compreensão.

As perguntas de compreensão utilizadas na presente pesquisa foram construídas e organizadas de acordo com a taxonomia proposta por Pearson e Johnson (1978), em perguntas de: compreensão explícitas (*textually explicit*), que para serem respondidas requerem à informação que está diante dos olhos do leitor; perguntas de compreensão implícitas (*textually implicit*) as quais a resposta está no texto, porém é necessária a inferência do leitor para encontrá-la; e as perguntas de compreensão implícitas no *script* (*scripturally implicit*), que requerem basicamente o conhecimento prévio do leitor para elaborar a sua resposta, indo além das linhas do texto (OLIVEIRA, 2000).

Nesse sentido, foram elaboradas perguntas de compreensão para cada um dos textos trabalhados neste estudo (Apêndice 1). As perguntas estão divididas em duas questões explícitas de múltipla escolha, duas questões implícitas de múltipla escolha e uma questão implícita no *script* somando cinco perguntas para cada texto, totalizando quinze questões de compreensão (5 perguntas para cada texto X 3 textos). Salienta-se que todas as perguntas foram elaboradas pela pesquisadora em língua portuguesa, para a compreensão dos textos em LE e em LM.

Após a construção das perguntas, foi solicitada a colaboração de três professoras graduadas em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa, que atuam como professoras em escolas da rede pública do Paraná, para que lessem os textos e julgassem o seu nível de dificuldade e avaliassem as perguntas de compreensão de acordo com a taxonomia proposta por Pearson e Johnson (1978). A categorização das professoras e o nível de dificuldade dos textos, está adequado à escolaridade e ao nível iniciante de cada participante deste estudo, e teve concordância com a categorização da pesquisadora.

Segue-se com a descrição do instrumento de pesquisa, o questionário retrospectivo.

2.2.3 Questionário Retrospectivo

Como complemento ao procedimento do Protocolo Verbal de Pausa foi aplicado um questionário retrospectivo adaptado de Baretta (1998, p.102-105, Apêndice 3), aos participantes desta pesquisa. O questionário envolveu respostas acerca de questões de auto-avaliação referente ao seu desempenho, comportamento ou pensamento no momento do processo de leitura, e quanto ao nível de dificuldade e organização dos textos em LE e LM e nas respectivas tarefas de compreensão leitora (Apêndice 3).

No questionário retrospectivo (Apêndice 3), as questões se dividem em três momentos, tanto para o texto em LE quanto para os textos em LM. No primeiro momento, os participantes foram convidados a pensar sobre as questões a respeito dos textos que realizaram a leitura, para responder as atividades fornecendo respostas curtas e diretas, tentando justificá-las completamente. Em um segundo momento, os participantes foram orientados a pensar sobre as questões acerca desses textos, que realizaram a leitura, para tentar dar respostas completas, porém, se não lembravam ou

não tinham certeza sobre alguma das questões, poderiam escrever "eu não lembro" ou "eu não tenho certeza".

No terceiro momento, os participantes foram solicitados a responder as questões do questionário retrospectivo sendo o mais honesto e preciso possível, escrevendo SIM (S) para uma resposta afirmativa e NÃO (N) para uma resposta negativa. Mas, se não lembravam ou não tinham certeza sobre o seu comportamento ou pensamento naquele momento, poderiam escrever NL (não lembro), e no caso de uma resposta “meio termo”, escreveriam MM (mais ou menos).

O questionário retrospectivo (Apêndice 3) foi aplicado após a realização de todas as tarefas de leitura via Protocolo Verbal de Pausa e suas respectivas perguntas de compreensão, para se verificar o desempenho do leitor/participante no processamento da leitura e o uso de estratégias utilizadas por ele para alcançar a compreensão textual.

Em vista disso, para se conhecer um pouco mais sobre o participante como leitor foi aplicado o teste do Perfil de Leitor (Anexo 3), descrito a seguir na próxima seção.

2.2.4 Perfil do leitor

Outro instrumento aplicado após o Questionário Retrospectivo foi o teste de perfil do leitor (Anexo 3) adaptado do PISA²⁴ “*Programme for International Student Assessment*” (2009).

Esse teste foi aplicado com intuito de verificar a opinião dos participantes em relação à leitura e se possuem o hábito de ler. O teste permitiu conhecer um pouco de cada participante, como o seu gosto e preferência de leitura. Entre as perguntas, algumas abordaram questões referentes ao participante como leitor, e as tarefas da leitura, se realizavam a leitura por prazer, para extrair uma informação ou somente por uma obrigação, e se também realizava leitura de textos em LE. Na sequência, questionou-se sobre qual estratégia os participantes consideram mais útil para a compreensão de texto e qual delas auxilia no momento da tarefa cognitiva de leitura.

²⁴O PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tem iniciativa de avaliação comparada aplicada em 65 países a cada três anos, abrangendo quatro áreas do conhecimento: leitura, matemática, ciências, a resolução colaborativa de problemas e competência financeira; desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Na próxima seção, descrevemos os textos que foram utilizados na pesquisa.

2.2.5 Textos usados na pesquisa

Os textos escolhidos para esta pesquisa foram coletados a partir de fontes sugeridas pela SEED (Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná), no *site* Dia a Dia Educação. Este *site* de pesquisa disponibiliza materiais (recursos didáticos e midiáticos) como sugestão para a preparação e complementação das aulas, e é muito utilizado pela pesquisadora para desenvolver o seu trabalho como docente.

Dentre várias fontes e *sites* para pesquisa, o texto utilizado para verificar o processamento da leitura e a compreensão leitora em LE foi coletado no *site* Dia a Dia Educação, na área de Educadores no *link* LEM – Língua Estrangeira Moderna, no item Jornais e Revistas, língua inglesa, optando-se pelo jornal– “*Curitiba in English*”, disponível no endereço <http://curitibainenglish.com.br> para a escolha do texto “*Poverty Report*” (Apêndice 1).

Para os textos em L1 utilizou-se novamente a sugestão da página do *site* Dia a Dia Educação, na área de Educadores, no *link* Língua Portuguesa, item Recursos Didáticos, em Portal do Professor *link* Revistas – “Revista Veja”, disponível no endereço <http://veja.abril.com.br/> para a escolha do primeiro texto “Os 10 primeiros meses de 2014 são os mais quentes já registrados” (Apêndice 1). E para a escolha do segundo texto, “Dilma anuncia parceria com o *Facebook*” (Apêndice 1) na área de Educadores no *link* Língua Portuguesa, item Recursos Didáticos em Jornais – “Jornal Bem Paraná” disponível no endereço <http://www.bemparana.com.br/>.

Assim, os textos utilizados como instrumento (um em LE e dois em LM) foram selecionados conforme o seu gênero textual jornalístico²⁵, texto informativo: notícia²⁶ de 300 a 400 palavras, que tratam de conhecimento geral.

Além disso, foi calculada a densidade lexical e a média de palavras presentes nas sentenças dos textos, utilizando-se do programa *Textanalyser* (<http://textanalyser.net/>), cujos dados são reproduzidos a seguir:

²⁵Gênero Textual Jornalístico: Com a intenção de informar ao leitor por meio de reportagens em revistas e jornais, verbetes de dicionários e enciclopédias, artigos de divulgação científica e livros didáticos.

²⁶Texto informativo (notícia): tem o objetivo de abordar algum tema e transmitir conhecimento, dados e conceitos. O texto em língua inglesa é autêntico, porém já adaptado no site em que está disponível para o acesso e leitura.

Textos	Densidade Lexical	Média de palavras na sentença
1. “ <i>Poverty Report</i> ”	61%	12,52
2. “Os 10 primeiros meses de 2014 são os mais quentes já registrados”	62,6%	28,27
3. “Dilma anuncia parceria com o <i>Facebook</i> ”	64,9%	23

Quadro 2 – Dados do Programa *Textanalyser*

Com os dados apresentados em relação ao nível de complexidade de cada texto, é possível verificar que a densidade lexical dos três textos se assemelham, mas o texto3 em LM é mais complexo que o texto1 em LE, até mesmo a média de palavras por sentença (23), em relação aos demais textos. Será verificada na análise dos dados se a densidade lexical tem impacto negativo no processo de compreensão dos textos.

Na sequência, trataremos dos procedimentos envolvidos neste estudo desde a abordagem dos estudantes para participarem da pesquisa até o procedimento da coleta de dados.

2.2.6 Procedimentos da pesquisa

O presente estudo está dividido na coleta de dados a partir de três instrumentos diferenciados: o primeiro refere-se à tarefa de leitura via procedimento do Protocolo Verbal de Pausa, no qual foi possível verificar as estratégias utilizadas pelos participantes no momento da leitura dos textos em LE e LM. O segundo instrumento engloba as perguntas de compreensão, para verificar a compreensão leitora, e o terceiro instrumento, o questionário retrospectivo aplicado após as atividades de tarefa de leitura e perguntas de compreensão, para que o participante respondesse sobre seu desempenho de leitura e uso das estratégias no decorrer do processo de investigação. E como complemento, foi aplicado o teste de perfil do leitor para conhecer um pouco mais o participante e sua relação com as atividades de leitura.

Dessa forma, com as informações obtidas, os resultados dos instrumentos serão cruzados para verificar se há diferenças em termos de processamento em leitura entre os participantes e se eles utilizaram estratégias diferenciadas para ler e compreender os textos impressos na LE e na LM.

Os dados foram coletados individualmente com cada um dos doze participantes convidados para fazer parte desse experimento sobre leitura, em horário extraclasse, em uma sala silenciosa. A carteira em que os participantes realizaram suas atividades

continha dicionário bilíngue e monolíngue – um Português / Inglês / Português e um Inglês / Inglês - e material escolar (folhas de papel, canetas, lápis, canetas marca-texto, uma régua e uma borracha), e os textos impressos para a leitura. Primeiramente antes de iniciar a coleta foi realizada a leitura das instruções acerca do experimento e suas etapas (adaptado de BARETTA, 1998, p. 99 - 101).

Os procedimentos para a coleta de dados desenvolveram-se em duas seções e envolveram cinco etapas, a saber: 1ª leitura do TCLE e explicação das etapas da coleta; 2ª treinamento dos procedimentos com as instruções do Protocolo Verbal; 3ª a leitura por meio do instrumento protocolo verbal; 4ª questionário retrospectivo e 5ª teste perfil de leitor. Na primeira etapa, depois de realizado o convite e este sendo aceito, todos os participantes receberam uma cópia impressa do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2), aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste (protocolo CAAE nº46265115.2.0000.0106), para leitura silenciosa pelo participante e a explicação por parte da professora pesquisadora sobre as etapas da pesquisa.

Na segunda etapa, após já esclarecidos os questionamentos e assinados os documentos, realizou-se o treinamento dos procedimentos com a utilização do Protocolo Verbal de Pausa (TOMITCH, 2003), sendo realizada a leitura silenciosa das instruções do protocolo por cada participante (Apêndice 2) e não havendo dúvidas, iniciou-se o treinamento.

Para o treinamento, os participantes realizaram a leitura de um texto em LM “Crianças de apenas 1 ano já usam e abusam de *tablets* em escolas” disponível no endereço <http://www.bemparana.com.br/noticia> no jornal *online* “Jornal Bem Paraná”. No decorrer do treinamento, a pesquisadora interrompeu a tarefa de leitura silenciosa, quando se passaram alguns segundos e o participante não comentou nada e havia passado da pausa solicitada no final do parágrafo. A pesquisadora lembrou ao participante que quando encontrasse a pausa ao final do parágrafo, isto é, um ponto (.), ele deveria fazer um resumo do que compreendeu até aquele momento. A pesquisadora também interrompeu a leitura silenciosa por vezes, para lembrar ao participante que quando ele detectasse uma pausa na sua leitura, isto é, uma dificuldade, dúvida, ou pensamento, ele deveria ler em voz alta a palavra, expressão ou frase que causou a pausa, e então, verbalizar pensamentos ou dificuldades que ocorreram durante a leitura. O objetivo dessas interrupções era familiarizar o participante com o procedimento para iniciar a coleta de dados para a pesquisa.

Em sequência, a terceira etapa do experimento envolveu a leitura dos três textos, via protocolo verbal de pausa um em LE e dois em LM, seguidos de perguntas de compreensão leitora, sendo que os participantes poderiam retornar e consultar o texto. Para análise e comparação do processamento da leitura e compreensão dos textos, organizou-se o experimento da seguinte forma: um grupo de seis participantes realizou primeiramente a leitura do texto em LE: “*Poverty Report*” (Apêndice 1), seguido das perguntas de compreensão leitora (Apêndice 1); após, realizaram a leitura em LM: “Os 10 primeiros meses de 2014 são os mais quentes já registrados” e “Dilma anuncia parceria com o *Facebook*” (Apêndice 1), novamente seguidos das perguntas de compreensão leitora (Apêndice 1).

Outro grupo de seis participantes realizaram primeiro a leitura dos textos em LM: “Os 10 primeiros meses de 2014 são os mais quentes já registrados” e “Dilma anuncia parceria com o *Facebook*” (Apêndice 1), seguidos das perguntas de compreensão leitora (Apêndice 1); na sequência, realizaram a leitura do texto em LE: “*Poverty Report*” (Apêndice 1) e as perguntas de compreensão leitora foram respondidas (Apêndice 1). A inversão dos textos, entre os grupos, tem como objetivo verificar se a mudança da ordem dos textos influenciou o participante nas tarefas de compreensão leitora no seu desempenho e na leitura.

Na quarta etapa, os participantes foram solicitados a responder ao questionário retrospectivo (Apêndice 3), acerca do desempenho nas tarefas de leitura. Por fim, na quinta etapa, os participantes foram convidados a responder um teste acerca de perfil dos leitores (Anexo 3).

As etapas do procedimento para a coleta de dados foram agendadas e administradas no CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos), no município de Cantagalo no Estado do Paraná, em uma sala silenciosa e em horário extraclasse, de acordo com a disponibilidade dos participantes. A coleta de dados foi realizada em 2 sessões, em uma sessão conseguiu reuniu-se, primeiramente os participantes para assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e após realizou-se uma sessão para cada um dos 11 participantes, que duraram aproximadamente 90 minutos, isto é, uma aula e meia para realizar o procedimento de todos os instrumentos, ou seja, as atividades propostas para esta pesquisa.

Passaremos a descrever a pesquisa piloto, seus procedimentos quanto ao desenvolvimento das sessões e a atitude dos participantes, bem como, a contribuição desta etapa para o presente estudo.

2.3 Pesquisa Piloto

A pesquisa piloto para o experimento sobre o processamento da leitura realizou-se duas semanas antes do experimento real, no dia 08 de julho de 2015, em uma sala silenciosa, em um horário extraclasse, agendado com três participantes e alunos do Ensino Médio na modalidade de ensino EJA, que estão matriculados na disciplina de língua estrangeira – inglês, observando que estes participantes tiveram interesse em participar e contribuir com a pesquisa.

Os participantes receberam um treinamento e foram convidados a fazer a leitura dos textos (um em LM e outro em LE) de forma silenciosa, como se estivessem sozinhos e quando encontrassem a pausa colocada como um ponto (●) ao final de cada parágrafo, os participantes deveriam verbalizar. Para a coleta de dados da pesquisa piloto, os participantes levaram aproximadamente 90 minutos (1 aula e meia) para realizar as etapas propostas, cito-as: leitura via Protocolo Verbal, tarefa de compreensão leitora, questionário retrospectivo e teste do perfil de leitor.

Esta etapa contribuiu para a calibragem dos instrumentos e procedimentos da pesquisa nos seguintes aspectos: o que poderia ser melhorado ou mudado quanto ao material (textos e questionários), ao ambiente para a coleta dos dados, ao tempo de cada sessão, a organização e disposição dos materiais escolares para a pesquisa com os participantes e em relação à segurança da pesquisadora em aplicar o instrumento de introspecção verbal, o Protocolo Verbal de Pausa.

Com as tarefas desenvolvidas na pesquisa piloto, foi possível aprender a aplicar o procedimento do Protocolo Verbal de Pausa e verificar as estratégias que os participantes utilizaram no momento da leitura dos textos, bem como, o que precisaria ser aprimorado durante a explicação do procedimento, no ambiente do local onde foram coletados os dados para que os participantes pudessem ler, como se estivessem sozinhos, e verbalizar seus pensamentos.

O desenvolvimento do piloto mostrou que para realizar a coleta de dados da pesquisa, não poderia ser agendado mais que dois participantes por período. Pois, dependendo da disponibilidade do tempo em que o participante chegasse para realizar a sessão poderia atrasar a próxima, já que tudo dependeria do desempenho em realizar a

tarefa de leitura dos textos propostos, via Protocolo Verbal, as perguntas de compreensão leitora, o questionário retrospectivo e o teste de perfil de leitor.

A pesquisa piloto facilitou a observação do desempenho dos participantes, em seguir a instrução do procedimento do Protocolo Verbal de Pausa (TOMITCH, 2003).

Com a realização do treinamento e da aplicação desta pesquisa piloto, pode-se observar em muitas vezes, que a pesquisadora teve que interromper o participante na sua leitura, lembrando que precisava observar e considerar a pausa para comentar, pois esta verbalização faz parte do procedimento. Em consideração a este fato, a pesquisadora percebeu que deveria enfatizar no treinamento que o participante não se esquecesse de verbalizar quando encontrasse a pausa ao final de cada parágrafo, bem como, em qualquer momento de sua leitura quando se deparasse com alguma dificuldade ou quando um pensamento interrompesse seu fluxo de leitura.

Outro ponto interessante foi a percepção da pesquisadora de que é necessário deixar os materiais escolares e os textos no centro da carteira escolar, para que o participante pudesse organizar seu espaço e então perceber que o material estava à disposição para ser usado, se necessário, durante o procedimento da coleta de dados.

É importante destacar, neste momento, que após a atividade de leitura por meio do protocolo verbal, foi realizada a transcrição dos dados coletados, conforme as normas empregadas na transcrição grafemática das entrevistas do PB (Padrão Brasileiro), disponível no site <http://www.concordancia.lettras.ufrj.br> da UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Neste capítulo, foram descritas as metodologias e os instrumentos utilizados na coleta de dados desta pesquisa. Apresentamos, primeiramente, os participantes envolvidos neste estudo e suas especificidades de aluno pertencente à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Depois disso, foram descritos os instrumentos metodológicos, iniciando com o protocolo verbal de pausa e o treinamento dos participantes para utilizá-lo durante a leitura dos textos. Após, foi feita a apresentação das tarefas de compreensão leitora e sua constituição, conforme a taxonomia já mencionada de Pearson e Johnson (1978). Em seguida, o questionário retrospectivo, utilizado como complemento ao protocolo de pausa, com questões auto-avaliativas referentes ao desempenho, comportamento ou pensamento no momento da atividade de leitura, e também, quanto ao nível de dificuldade e organização dos textos e suas respectivas tarefas de compreensão leitora. Foi descrito, o teste de perfil do leitor, adaptado do PISA (2009), com intuito de conhecer o participante como leitor. Além

disso, foram, também, apresentados os textos utilizados na coleta de dados, um em LE e dois em LM, nos quais, foi verificado a densidade lexical como fator de dificuldade para o processo de compreensão. E por último, foram descritos os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, e o estudo piloto, que foi aplicado anteriormente à coleta de dados desta pesquisa.

Passaremos, agora, a outro capítulo, apresentando a análise dos três instrumentos da pesquisa (processamento da leitura via protocolo verbal, as tarefas de compreensão leitora, o questionário retrospectivo e o teste de perfil do leitor), apresentando os principais resultados encontrados, e discutindo a contribuição para com o processamento da leitura em LM e LE.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DA PESQUISA E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados quantitativos e qualitativos, com o intuito de verificar o objetivo principal desta pesquisa, isto é, investigar como os estudantes da disciplina de língua inglesa da EJA processam a leitura de textos informativos e as relações de compreensão leitora entre LM e LE. Assim, a análise e discussão dos dados será dividida em quatro seções, para dar conta dos quatro instrumentos de estudo, e retomar os objetivos já elencados na introdução deste trabalho e responder as perguntas que levaram a esse estudo.

Na primeira seção, apresentamos as estratégias adotadas pelos participantes, obtidas através do Protocolo Verbal de Pausa. Sendo que estas são analisadas conforme a Taxonomia de Block (1986), em estratégias de nível: Geral e Local, com o intuito de verificar se por exemplo, se estas estratégias de leitura utilizadas pelos participantes influenciam na compreensão leitora e no processamento dos textos em LM e LE. Ademais, comparar possíveis diferenças quanto às estratégias (tipo e frequência) utilizadas em cada um dos textos.

Na segunda seção, as tarefas de compreensão leitora, organizadas de acordo com a Taxonomia de Pearson e Johnson (1978), são analisadas para checar e comparar se o leitor que se utilizou de mais estratégias, obteve um melhor desempenho nas respectivas tarefas de compreensão (explícitas, implícitas e no *script*).

A terceira seção é referente ao questionário retrospectivo (adaptado de Baretta, 1998), utilizado como um instrumento para verificar o desempenho e comportamento do leitor, do nível de dificuldade e organização dos textos e das respectivas tarefas de compreensão leitora, bem como, uma autoavaliação do uso de estratégias para o processamento da leitura.

Na quarta seção, o Teste de Perfil do Leitor (PISA, 2009), aplicado como um complemento aos demais instrumentos da pesquisa, é analisado com o objetivo de se conhecer um pouco mais sobre os participantes desta pesquisa enquanto leitores e seus interesses de leitura.

E por último, é apresentada uma análise e discussão amparada nos resultados obtidos por meio dos quatro instrumentos de pesquisa, para cruzar as informações e

verificar se há diferença ou alguma relação na compreensão e no processamento da leitura dos estudantes da EJA, para com os textos informativos em LM e LE.

É importante ressaltar que os dados da pesquisa são referentes a 11 (onze) participantes que concluíram todas as etapas deste estudo, observando que apenas 01 (um) participante do gênero masculino não concluiu todas as etapas, não se fazendo presente no dia da coleta de dados. Assim, 08 (oito) participantes do gênero feminino e 03 (três) participantes do gênero masculino são considerados para a análise dos dados.

3.1 Estratégias identificadas por meio do Protocolo Verbal de Pausa

Conforme já descrito no Capítulo II - Metodologia, as ocorrências de estratégias produzidas pelos participantes da EJA na atividade de leitura dos textos informativos em LM e LE, se deram por meio da verbalização no Protocolo Verbal de Pausa, registrado em gravações para posterior transcrição.

As transcrições foram realizadas em um comparativo com os textos originais e divididas de acordo com a organização de cada parágrafo (Apêndice 4), para localizar melhor os comentários de informações específicas, questionamentos e o processamento da compreensão leitora dos participantes.

Assim, cada protocolo foi analisado e as verbalizações foram classificadas de acordo com a categorização de estratégias desenvolvida por Block (1986), quanto aos tipos de estratégias em que estão divididas dentro dos níveis: Geral, que inclui o monitoramento da compreensão, e o Local, referente às unidades linguísticas específicas, conforme já descritas no Capítulo I, na seção 1.4.

Tendo em vista o objetivo principal da pesquisa, que é “investigar como os estudantes da disciplina de língua inglesa da EJA realizam o processamento de leitura de textos informativos e as relações de compreensão leitora entre LM e LE”, e com o intuito de chegar a uma resposta ou conclusão, serão consideradas as seguintes questões de pesquisa já descritas na introdução para análise relacionada às estratégias:

- c) Há diferença na leitura de textos informativos em LM e LE? Se há diferenças, em qual dos textos as estratégias de leitura foram mais utilizadas (frequência, tipo)?

- d) Quais as estratégias de leitura, conforme a Taxonomia de Block, são as mais utilizadas pelos estudantes da EJA para o processamento da leitura em LM e LE?

As estratégias apresentadas são adaptadas da categorização desenhada por Block (1986), isto é, da taxonomia de estratégias obtidas no processamento da leitura de um texto. Elas seguem abaixo, com um exemplo dos protocolos da presente pesquisa com amostras de cada ocorrência de estratégia analisada, que estão sublinhadas para melhor visualização do leitor. Entre parênteses é apresentada a identificação do participante, ou seja, do locutor masculino (LM) ou locutor feminino (LF), seguido de seu número de identificação (1, 2, 3 e assim sucessivamente).

Recordemos que os resultados apresentados são referentes a um total de 11 (onze) participantes estudantes da EJA – Ensino Médio. 06 (seis) participantes, cito: LM1, LF1, LF3, LF6, LF7 e LF8 realizaram primeiramente a tarefa de leitura dos textos em LM, e posteriormente o texto em LE. 05 (cinco) participantes: LM2, LM3, LF2, LF4 e LF5 fizeram primeiro a leitura do texto em LE e em sequência, a leitura dos textos em LM.

Passamos à classificação das estratégias em nível Geral e Local, com a apresentação de uma breve definição, seguida de amostras de ocorrências de estratégias retiradas do protocolo verbal de pausa aplicado a esta pesquisa.

3.1.1 Estratégias Gerais

1. Questionamentos aos procedimentos da tarefa: os leitores questionam sobre o procedimento que eles podem seguir durante o seu relatório verbal, com o objetivo de esclarecer algum detalhe ou assegurar sobre algo que não ocorreu no treinamento.

Excerto 1 do protocolo verbal texto1 – LF2: “aqui no ponto professora...que tenho que falar”.

Excerto 2 do protocolo verbal texto3 – LF3: “é... quando eu quiser ... o primeiro parágrafo eu entendi que a presidenta vai fazer a parceria sobre com o Facebook de um baixo custo de renda sobre a internet ...”

Excerto 3 do protocolo verbal texto3 – LM3: “tem que falar nas pausas que estão marcadas ... ((o participante pergunta novamente sobre a orientação para falar nas pausas, tem a fala da pesquisadora respondendo e lembrando que é importante comentar a cada pausa))”.

Aqui os participantes LF2, LF3 e LM3 questionam o procedimento do protocolo verbal com a tarefa de leitura e verbalização, de forma a esclarecer dúvidas. A pesquisadora teve que intervir com uma explicação para o participante LM3, recordando o procedimento do protocolo verbal de pausa trabalhado no treinamento.

2. Antecipação de conteúdo: o leitor prediz o assunto, gênero ou organização de ideias do texto, conforme ocorrência em que o leitor, após terminar de ler o primeiro parágrafo, percebe que o título resume a ideia central do texto.

Excerto 4 do protocolo verbal texto3 – LM2: “bom esse aqui é o texto quatro e o título do texto aqui ele já faz um breve resumo do que fala o texto inteiro que é sobre a parceria que a Dilma Rousseff fez com/com o Facebook”.

Excerto 5 do protocolo verbal texto1 – LM2: “o relatório da pobreza aqui eh: no Brasil...”.

Somente o participante LM2, faz uma predição do assunto e/ou tema abordado nos textos 1 e 2, quando inicia a verbalização após a sua leitura silenciosa do primeiro parágrafo; os demais participantes estruturam a ideia principal dos textos ao longo das suas verbalizações.

3. Avaliação / reconhecimento da organização do texto: o leitor deve avaliar o nível de dificuldade; fazer comentários sobre a organização das informações ou distinguir informações importantes a partir de detalhes.

Excerto 6 do protocolo verbal texto1 – LF1: “essas letras aqui nesse texto está difícil...”.

Excerto 7 do protocolo verbal texto3 – LF2: “aqui eles estão animados com a parceria que fizeram com a internet ponto org no Brasil e querem trabalhar com o governo e a iniciativa privada ...”.

Excerto 8 do protocolo verbal texto1 – LM2: “no sexto parágrafo a informação não é muito boa ela fala que houve-se uma melhora nas pessoas que viviam abaixo da linha da

pobreza teve uma boa redução de dois mil e três há dois mil e doze mas que a partir de dois mil e doze para cá esse índice não vem diminuindo e até cresceu um pouco ...”.

Esta estratégia difere da número dois, acima, que está relacionada à primeira percepção que o leitor vai formar sobre o texto. Nesta terceira estratégia os participantes comentam as informações que consideram mais importantes que estão presentes no texto e também avaliam o nível de dificuldade textual.

4. Integração das informações: os leitores conectam as informações apresentadas em diferentes partes do texto e podem relacionar a informação sem uma pista explícita; nos exemplos, a seguir, os participantes comentam sobre o parágrafo que estão lendo e recordam o que leram nos parágrafos anteriores.

Excerto 9 do protocolo verbal texto1 – LM1: “que dá para entender até aqui é que fala do número das pessoas ... e de comida também”.

Excerto 10 do protocolo verbal texto1 – LF7: “em dois mil e quatro até dois mil e treze sessenta e seis vírgula dois milhões de pessoas passaram fome e tiveram a falta de recursos e dinheiro...”.

Excerto 11 do protocolo verbal texto2 – LF8: “um item importante que todos já sabemos as causas é que as temperaturas deixam o ar mais quente prejudicando a todo o planeta e seres vivos pois até a superfície da Terra esquentou até dezesseis virgula cinquenta e um graus Celsius somente no mês de outubro do ano passado (...)”.

Nesta estratégia, os participantes juntam as informações de um parágrafo com o outro e assim integram as informações, mesmo que estas não estejam explícitas no parágrafo que realizaram a leitura e a verbalização.

5. Questionamento das informações textuais: nessa estratégia, os leitores questionam a veracidade ou o objetivo de alguma informação particular.

Excerto 12 do protocolo verbal texto3 – LM2: “fala que a Presidente Dilma ela se encontrou ela se reuniu com Zuckerberg que é responsável ai até o dono e inventor do Facebook”.

O participante se utiliza de uma entonação de questionamento, razão pela qual este exemplo foi categorizado como tal.

Excerto 13 do protocolo verbal texto1 – LF5: “esse parágrafo eu não entendi quase nada fala da insegurança alimentar mas não sei o que é este *households* deve estar associada a comida...”

Excerto 14 do protocolo verbal texto1 – LF4: “aqui é o nordeste professora a região nordeste (...)”

Nesta estratégia, os participantes questionam a informação no sentido de seu significado e veracidade, e pode-se perceber nas gravações uma entonação de questionamento, de dúvida no momento da verbalização, em relação às informações textuais.

6. Interpretação do texto: os leitores fazem inferências; tiram suas conclusões ou formam hipóteses sobre o conteúdo apresentado nos textos.

Excerto 15 do protocolo verbal texto1 – LM2: “dois mil e doze para cá infelizmente esse crescimento essa melhora na qualidade de vida na alimentação teve uma/uma queda ...”.

Excerto 16 do protocolo verbal texto1 – LF1: “e vai aumentando cada vez mais as pessoas pobre e miserável que não têm condições para comer nada e vive mendigando as coisas...”.

Excerto 17 do protocolo verbal texto2 – LF1: “o aquecimento global foi superior dos outros anos né e aumentou muito/muito acelerado demais...”.

Os participantes interpretam os parágrafos destacando as informações que consideram importantes, construindo sentido para a compreensão do texto.

7. Uso do conhecimento geral e associações: os leitores utilizam a sua base de conhecimentos e experiência pessoal para explicar, esclarecer e estender a informação apresentada; avaliar a veracidade das informações e reagir com o conteúdo. Os participantes incluíram em suas verbalizações informações que não estavam explícitas no texto, utilizando o conhecimento pessoal.

Excerto 18 do protocolo verbal texto1 – LF4: “que o Brasil é... tem aproximadamente sete vírgula dois milhões de peças que vivem na periferia e em situação de pobreza né e a maioria passam fome com a falta do alimento ...

Excerto 19 do protocolo verbal texto1 – LM2: “ali mostra alguns dados sessenta e um por cento que acredito que ainda são as peças que ainda vivem na pobreza que é aproximadamente vinte e seis milhões que ainda vivem na condição da falta do alimento...”.

Excerto 20 do protocolo verbal texto2 – LF8: “e no quarto parágrafo mostra que esse recorde de temperatura ocorreu sem a presença do El Niño que é um fenômeno registrado a cada cinco ou sete anos demonstrando que nós humanos estamos acabando com o bem precioso das florestas e deixando o clima desordenado ocasionando as desgraças como enchentes, ventos que destroem, chuvas de granizos que prejudicam a todos e a seca também e tudo isso acontecendo por causa de um desequilíbrio no clima influenciando a todo esse recorde de temperatura...”.

Conforme podemos perceber nos exemplos acima, na estratégia sete, o leitor acrescenta ao texto o seu conhecimento prévio, sobre o assunto e associa informações colocando a sua opinião.

8. Comentário sobre o comportamento ou processo: os leitores verbalizam a sua ação ou indicam a consciência do seu tratamento durante a leitura.

Excerto 21 do protocolo verbal texto2 – LM1: “o último parágrafo diz que essas temperaturas ocorrem sem a presença do El Niño que ocorre de cada cinco a sete anos um do outro”.

Excerto 22 do protocolo verbal texto1 – LM2: “no segundo parágrafo fala de umas informações bem específica aqui do IBGE (...)”

Excerto 23 do protocolo verbal texto1 – LF7: “aqui esse parágrafo fala novamente sobre o IBGE e em números de brasileiros sem acesso a comida é muito/ muitas pessoas...”.

No excerto 23, a participante LF7 reconhece que aparece uma informação relacionada ao “IBGE”, mencionado em parágrafos anteriores.No entanto, na maioria

das ocorrências desta estratégia, os participantes comentam sobre o seu processo na leitura do parágrafo em que estão realizando a sua verbalização.

9. Monitoramento da compreensão: os leitores fazem comentários diretos sobre a realização da sua compreensão, que são geralmente seguidos pela resolução de problemas.

Excerto 24 do protocolo verbal texto1 – LF1: “ih:: a maioria das pessoas na família não ganham muita coisa ganham setenta e sete reais por família né são muito pobres mesmo ih:: é isso que eu entendi”.

Excerto 25 do protocolo verbal texto1 – LF7: “aqui não entendi bem mas mostra que os programas sociais do governo reduziram a pobreza para vinte e seis milhões de brasileiros...”

Excerto 26 do protocolo verbal texto2 – LF5: “neste primeiro parágrafo eu entendi que a média do calor da temperatura foi de dez vírgula três graus *Celsius* ultrapassando do século anterior que era um vírgula cinco graus ...”.

Nesta estratégia, os participantes fazem os comentários sobre a sua compreensão do texto ou de partes específicas do parágrafo que realizaram a leitura.

10. Correção dos pensamentos anteriores: aqui os leitores percebem que uma suposição, interpretação ou paráfrase mencionada em uma porção anterior do texto não é/são corretas e reformulam o pensamento.

Excerto 27 do protocolo verbal texto1 – LF1: “ih::deixa eu ver aqui em dois mil e três/ah dois mil e treze sessenta e seis vírgula dois milhões de pessoas são mais pobres e foram né”.

Excerto 28 do protocolo verbal texto3 – LM3: “segundo Esteban Israel chefe de comunicação do *Facebook* esse projeto ... será implantado na favela Heliópolis em são Paulo eh:: em Heliópolis já tem desde o final do ano passado esse programa que inclui a construção de laboratórios (...)”.

Excerto 29 do protocolo verbal texto3 – LF3: “neste para/neste parágrafo ela relata a Dilma relata que a internet é um meio de comunicação muito rápido que você faz ligações pelo *Whatsapp* (...)”.

Os participantes, nesta estratégia, encontram um problema no processamento da informação e reformulam o seu pensamento a fim de corrigir um problema de vocabulário ou compreensão. Conforme Block (1986), esta estratégia corresponde à estratégia 4, de integrar as informações e à estratégia 9, de monitorar a compreensão, quando o leitor interliga o seu pensamento com uma nova informação e avalia o seu desempenho, no momento de sua verbalização.

3.1.2 Estratégias Locais

11. Paráfrase: os leitores usam as suas próprias palavras para reformular ideias apresentadas no texto, ou seja, utilizam diferentes palavras, mas com o mesmo sentido do original.

Excerto 30 do protocolo verbal texto1 – LM2: “no sexto parágrafo a informação não é muito boa ela fala que houve-se uma melhora nas pessoas que viviam abaixo da linha da pobreza teve uma boa redução de dois mil e três há dois mil e doze mas que a partir de dois mil e doze para cá esse índice não vem diminuindo e até cresceu um pouco ...”.

Texto Impresso: *This joint study says the poverty rate decreased between 2003 and 2012. But since then, the number of people living in extreme poverty (known in Brazil as the “miserable poor”) has risen by 3.7 percent, which is equal to 11 million people.*

Excerto 31 do protocolo verbal texto3 – LF6: “o projeto brasileiro vai seguir o modelo do que já existe em São Paulo com um laboratório com quinze computadores com cursos de internet e gestão empresarial para os jovens brasileiros”.

Texto Impresso: Segundo Esteban Israel, chefe de comunicações do Facebook para a América Latina, no projeto brasileiro, o modelo será o projeto do Facebook na favela de Heliópolis, em São Paulo. Em Heliópolis, o Facebook mantém, desde o fim do ano passado, um programa de empreendedorismo que inclui a construção de um laboratório com 15 computadores onde serão ministrados cursos de internet e de gestão empresarial para moradores da comunidade. Trata-se de um laboratório de inovação para jovens empreendedores, com cursos que ensinarão desde como usar o Facebook até estratégias de marketing na rede social.

Nesta estratégia, o leitor utiliza de suas palavras que dão o mesmo sentido para comentar sobre o texto ou parágrafo que realizou em sua leitura silenciosa.

12. Releitura: os leitores relêem uma parte específica do texto ou um parágrafo inteiro, seja em voz alta ou em silêncio. Esta estratégia é considerada como ocorrência, de acordo com os comentários dos leitores, quando verbalizavam a sua releitura.

Excerto 32 do protocolo verbal texto3 – LF2: “o mundo foi iluminado pelo acesso ao conhecimento... o Facebook tira a receita das operadoras com aplicativos como o Whatsapp que faz ligações”.

Texto Impresso: Na época, o mundo foi iluminado, agora, o mundo também é iluminado pelo acesso ao conhecimento, disse Dilma. (...) O Facebook tira receita das operadoras com aplicativos como o Whatsapp, que faz ligações.

Excerto 33 do protocolo verbal texto2 – LF6: “os recordes de temperatura ocorreram sem a presença do El Niño que é registrado a cada cinco e sete anos e a chance de sessenta por cento de reaparecer neste verão”.

Texto Impresso: Esses recordes de temperatura ocorreram sem a presença do El Niño, que é registrado, em média, a cada cinco a sete anos, exercendo uma forte influência no clima mundial. De acordo com o NOAA, há cerca de 60% de chance de o El Niño reaparecer neste verão.

Em nenhum momento os participantes realizam a releitura quando fazem a leitura conforme o protocolo verbal. Os participantes somente voltam ao texto para poder embasar o seu comentário no momento da verbalização, e acabam relendo o texto tal qual está impresso.

13. Leitura em voz alta: os leitores abandonam a leitura silenciosa e começam a ler em voz alta.

Na presente pesquisa não houve ocorrência desta estratégia, apenas uma participante sussurrou algumas palavras quando realizava a leitura, mas não inteligível e nem audível na gravação.

14. Subvocalização: os leitores abandonam a leitura silenciosa e começam a subvocalizar, ou seja, apenas mover seus lábios ou iniciar sussurrando partes do texto. Na maioria dos casos, era quase impossível entender o que os leitores estavam dizendo.

Como foi exposto na estratégia anterior, somente a participante LF6 subvocalizou e foi marcada como ((sussurrando)) na transcrição do protocolo verbal do

texto1 em L2. As estratégias 13 e 14, portanto não tiveram ocorrências no momento em que os participantes realizaram a leitura para verbalizar, conforme instruções de coleta do protocolo verbal. Os participantes realizaram o seu comentário após as pausas já identificadas ao final de cada parágrafo.

15. Questionamento do significado de uma palavra: os leitores indicavam que não conheciam o significado de uma determinada palavra, indicando oralmente essa lacuna. Excerto 34 do protocolo verbal texto1 – LF5: “fala da insegurança alimentar mas não sei o que é este *households* deve estar associada a comida...”.

Há apenas uma ocorrência verbalizada desta estratégia, a da participante LF5, questionando o significado da palavra “*households*”. Os demais participantes não verbalizaram o seu questionamento sobre o significado de palavras; pode-se perceber, no entanto, que quando não sabiam o significado de alguma palavra, logo se utilizavam do dicionário que estava em sua carteira como um recurso de pesquisa, buscando a palavra e anotando em seu texto impresso.

16. Resolução de problemas de vocabulário: os leitores inferem ou tentam entender o significado das palavras ou expressões através do contexto, sinônimos ou tradução. Ou o participante tenta se conectar a informações de diferentes partes do texto ou parágrafo para resolver um problema de vocabulário específico.

Excerto 35 do protocolo verbal texto1 – LF5: “fala da insegurança alimentar mas não sei o que é este *households* deve estar associada a comida...”.

Excerto 36 do protocolo verbal texto1 – LM3: “Aproxima/aproximado sete vírgula dois milhões da população no Brasil passa fome e cinquenta e quatro milhões nas cidades nossa não ... experiência inseguro... em segurança de vida ...”.

Para compreender determinadas sentenças e palavras, os participantes tentam encontrar um sinônimo ou alguma informação no texto para resolver o problema, e prosseguir com sua verbalização.

17. Procura nos dicionários: nessa estratégia, os leitores recorrem aos dicionários para resolver problemas de vocabulário. Conforme apontado na estratégia 15, os

participantes que tiveram problemas de vocabulário não verbalizaram, mas procuraram no dicionário, e tomaram nota da palavra ou tradução em seu texto impresso.

No geral, de todos os participantes da pesquisa, somente quatro (04) do gênero feminino, cito a LF2, LF4, LF5 e LF6; e dois (02) participantes do gênero masculino: LM2 e LM3, utilizaram esta estratégia no momento de sua leitura silenciosa. É possível afirmar 57 ocorrências desta estratégia.

18. Marcação do texto: os leitores sublinham ou marcam o texto como uma ajuda para a sua compreensão. Novamente, esta estratégia não foi verbalizada nos protocolos de pausa e as notas tomadas por esta pesquisadora quanto às marcações de texto também foram consideradas e incluídas na análise.

Apenas cinco (05) participantes marcaram o texto, sublinhando e/ou circulando palavras desconhecidas ou sentenças que consideraram importantes para verbalizar após a sua leitura silenciosa. Sendo três (03) participantes do gênero feminino: LF2, LF4 e LF6, e dois (02) participantes do gênero masculino: LM2 e LM3, que utilizaram esta estratégia para a sua leitura.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 3 com o número de estratégias utilizadas pelos 11 (onze) participantes nos protocolos verbais dos textos em LM e LE.

Tipo de Estratégia	Texto 1 – “Poverty Report”	Texto 2 – “Os 10 primeiros meses 2014 são os mais quentes já registrados”	Texto 3 – “Dilma anuncia parceria com Facebook”
Estratégias de Nível Geral			
1. Questionamentos aos procedimentos da tarefa	02	---	03
2. Antecipação de conteúdo	01	---	01
3. Avaliação / reconhecimento da organização do texto:	41	19	25
4. Integração das informações	59	11	22
5. Questionamento das informações textuais	05	02	02
6. Interpretação do texto	79	46	66
7. Uso do conhecimento geral e associações	66	15	38
8. Comentário sobre o comportamento/ processo	61	32	49
9. Monitoramento da compreensão	68	26	43
10. Correção dos pensamentos anteriores	18	07	12
Estratégias de Nível Local			
11. Paráfrase	39	37	39
12. Releitura	34	25	22
13. Leitura em voz alta	---	---	---
14. Subvocalização	01	---	---
15. Questionamento do significado de uma palavra	01	---	---
16. Resolução de problemas de vocabulário	10	---	03
17. Procura nos dicionários	57	----	---
18. Marcação do texto	48	02	---

Quadro 3 – Números de estratégias utilizadas pelos participantes na leitura para verbalizar. Fonte: Dados da pesquisa.

Tendo em vista o número de ocorrências das estratégias de nível Geral e Local, utilizadas para com o texto 1, texto 2 e texto 3, discorreremos a discussão sobre a seguinte questão de pesquisa: Quais as estratégias de leitura, conforme a Taxonomia de Block são as mais utilizadas pelos estudantes da EJA para o processamento da leitura em LM e LE?

De forma global, constatou-se 1.137 ocorrências de estratégias utilizadas pelos 11 (onze) participantes para com os textos em LM e LE, sendo 815 ocorrências de estratégias de nível Geral, e 322 ocorrências de estratégias de nível Local, conforme é demonstrado no Gráfico 1, a seguir, com a visualização em porcentagem, dividida em estratégias Geral e Local.



Gráfico 1 – Total de estratégias utilizadas pelos participantes no processamento da leitura. Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os resultados obtidos, os participantes utilizaram-se mais de estratégias do nível Geral nos três textos, somando 72% das ocorrências, justificando-se as ocorrências no nível Geral com maior incidência nas estratégias 6 – Interpretação do texto, 7 – Uso do conhecimento geral e associações, 8 – Comentário sobre o comportamento/ processo e 9 – Monitoramento da compreensão (ver Quadro 3, acima), estratégias essas que são mais voltadas à compreensão e ao monitoramento durante a tarefa de leitura. Em comparação às estratégias de nível Local, que apresentaram 28% das ocorrências no total, houve mais incidências nas estratégias 11 – Paráfrase e 12– Releitura (ver Quadro 3, acima), as quais estão direcionadas à compreensão de unidades linguísticas específicas para com os três textos no processamento da leitura.

Por outro lado, ao compararmos os textos em LM e LE, as ocorrências de estratégias no total também mostram valores diferenciados, sendo 52% utilizadas para com o T1 em LE, e 24% de estratégias utilizadas nos textos T2 e T3 em LM. Vejamos o Gráfico 2, a seguir que melhor demonstra esses dados referentes à ocorrência de estratégias de leitura nos textos em LM e em LE.

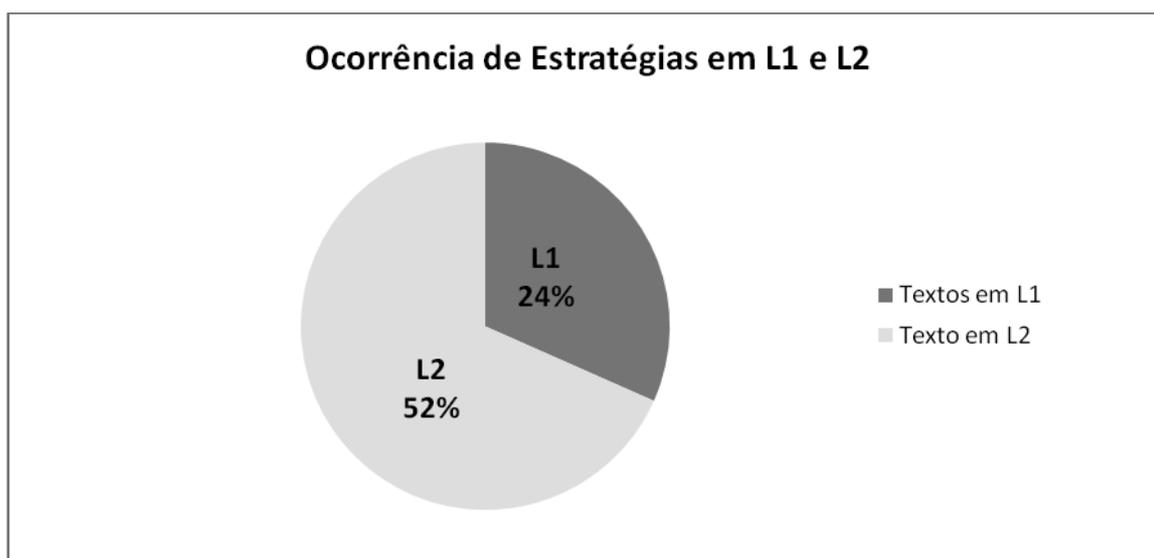


Gráfico 2– Ocorrência de estratégias de leitura nos textos em LM e LE. Fonte: Dados da pesquisa.

Com os dados apresentados, verifica-se que os participantes se utilizaram de mais estratégias para com a atividade de leitura no texto em LE, com 52% das ocorrências de estratégias. Talvez pelo motivo de ser em outra língua, diferente daquela que os participantes estão habituados a utilizar em seu cotidiano, e que provavelmente encontram a necessidade de utilizar mais estratégias para chegar a compreensão do texto. É importante mencionar que os 24% de ocorrências de estratégias em LM é o resultado de dois textos, utilizados na coleta de dados, podendo-se dizer que os participantes tenham utilizado menos recursos e estratégias para o processamento da leitura nos textos em LM, possivelmente por serem textos que estão na língua materna – português.

Porém de modo a esclarecer os percentuais apresentados no Gráfico 2, verificamos o Quadro 4, a seguir, que traz amostra do número total de estratégias utilizadas em cada texto, bem como as ocorrências no nível Geral e Local, para melhor visualizarmos o que foi apontado no Gráfico 2, acima.

	Texto 1 – “ <i>Poverty Report</i> ”	Texto 2 – “Os 10 primeiros meses 2014 são os mais quentes já registrados”	Texto 3 – “Dilma anuncia parceria com Facebook”
Total do número de estratégias utilizadas	590	222	325
Estratégia Geral	400	158	261
Estratégia Local	190	64	64

Quadro 4 – Total de estratégias Geral e Local utilizadas pelos participantes na leitura. Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com estes números, pode-se observar que em relação às estratégias de nível Geral e Local, que elas foram mais utilizadas no T1 em LE, com 400 ocorrências de estratégias para o nível Geral e 190 ocorrências de estratégias Local. Mas, em relação aos textos em LM, no nível Geral pode-se notar que o T3 exigiu, de certa forma, mais estratégias que estão relacionadas à compreensão global texto com 261 ocorrências comparadas a 158 ocorrências do T2. Os participantes tiveram mais frequência de estratégias de nível Geral com o terceiro texto em LM do que com o segundo texto em LM.

Nas estratégias de nível Local, os participantes utilizaram a mesma frequência (64 ocorrências) no T2 e no T3 em LM. Esses dados, aliados à informação quanto ao nível de densidade lexical de cada texto (T1 em LE – 61%, T2 em LM – 62,6% e T3 em LM – 64,9%), permite-nos formular uma hipótese que quanto maior a dificuldade lexical no texto maior será a dificuldade de compreensão, isso comparando os textos que estão na mesma língua em LM. Essa hipótese, no entanto, será verificada no cômputo geral dos dados.

Na sequência, o Gráfico 3 apresenta, em forma de porcentagem a frequência das estratégias (de nível Geral e Local, somadas) utilizadas em cada texto.

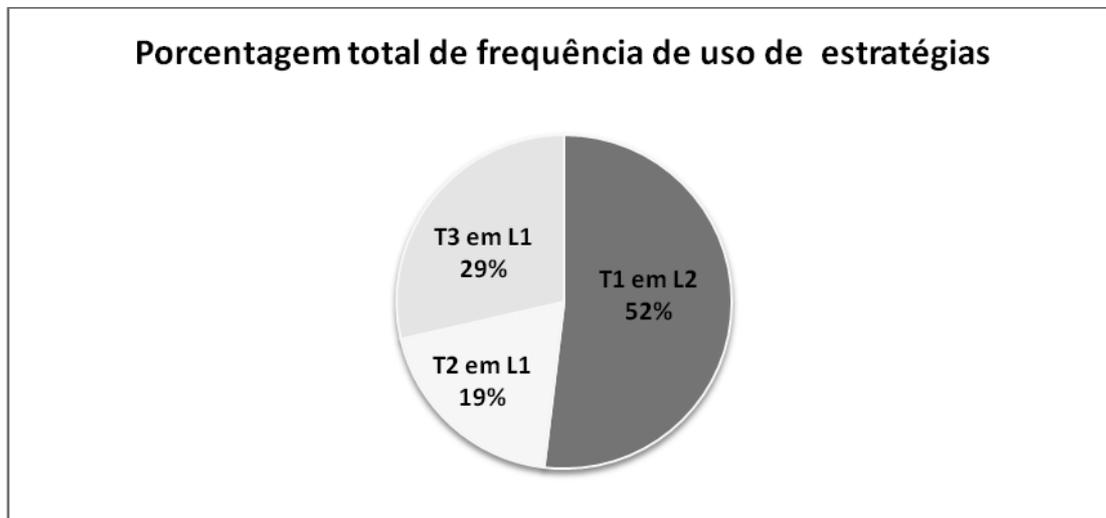


Gráfico 3 – Porcentagem total de frequência de uso de estratégias. Fonte: Dados da pesquisa.

Com o Gráfico 3, pode-se verificar a frequência do total de estratégias utilizadas pelos participantes para a compreensão dos textos. No T1 em LE a ocorrência total é de 52% das estratégias, comparadas ao T2 com 19% e o T3 com 29%, ambos em LM. Como o texto1 é em língua estrangeira, é possível que os participantes tiveram mais dificuldades para processar o vocabulário durante a atividade de leitura em LE, requerendo que eles se utilizassem de mais estratégias para alcançar a compreensão.

Porém, observando o T3 em LM, pode-se dizer que este texto também exigiu dos leitores uma frequência considerável de estratégias (30%), recordando que é um texto em língua portuguesa, mas que possui uma densidade lexical maior (64,9%) que os demais textos, ou seja, quanto maior a quantidade de palavras de conteúdo (densidade lexical), mais denso e complexo o texto, requerendo do leitor mais recursos cognitivos para chegar à compreensão (EGGINS, 2004).

Diante disso, para aprofundar nossa análise sobre os resultados obtidos, vamos visualizar o Gráfico 4 que traz em porcentagens a quantidade de estratégias Geral e Local utilizadas pelos participantes em cada um dos três textos.

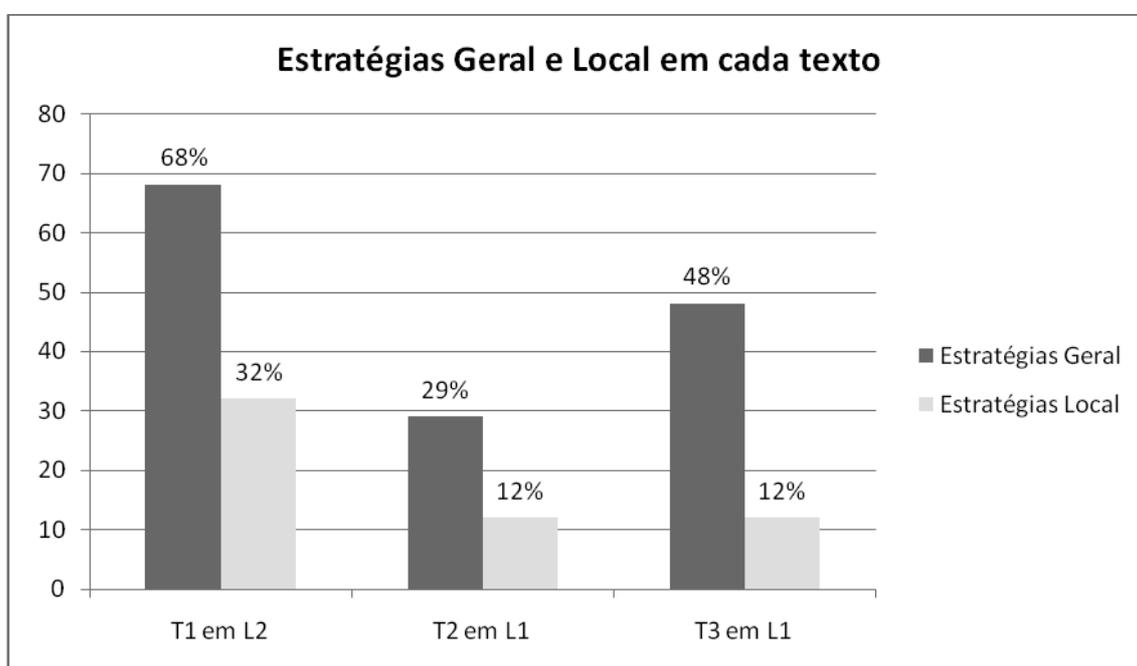


Gráfico 4 – Estratégias Geral e Local em cada texto. Fonte: Dados da pesquisa.

Retomamos primeiramente, a cada estratégia. A de nível Geral compreende as estratégias de monitoramento e as que estão relacionadas à compreensão global do texto. As estratégias de nível Local estão relacionadas à compreensão das unidades linguísticas do texto, que causam problemas para o desenvolvimento da compreensão.

Observando o Gráfico 4 acima, pode-se notar que os participantes se utilizaram de mais estratégias de nível Geral para com os três textos, isto é, T1 (68%), T2 (29%) e T3 (48%), comparadas às estratégias de nível Local, T1 (32%), T2 (12%) e T3 (12%).

Ao observarmos o Gráfico 4, referente à amostra individual de estratégias de nível Geral e Local, verificamos que o T1 (em LE), novamente se destaca em relação

aos outros dois textos em LM, com 68% de frequência do uso de estratégias, seja elas, para compreensão e monitoramento ou para resolver algum problema de vocabulário. É importante lembrar que o T1 em LE possui a menor complexidade lexical (61%) dos três textos, porém, como dito anteriormente, o fato de ele não estar na língua alvo dos participantes, possivelmente aumentou o grau de dificuldade para o leitor, exigindo a utilização maior de estratégias.

O T2 em LM foi o texto em que os participantes tiveram menos frequência de estratégias Geral (29%), um dado interessante, pois, o T2 possui um fator de complexidade de 62,6%, um pouco maior que o T1 em LE, mas está na língua materna dos leitores, provavelmente sendo mais fácil a sua compreensão. Ademais em comparação ao T3 também em LM, os escores de estratégias de nível Geral são diferentes com 48%, os participantes acionaram mais estratégias para a compreensão deste texto em comparação ao T2, mas isso se justifica pelo fator de complexidade textual do T3 (64,9%), que é o maior de todos os três textos, conseqüentemente promovendo mais dificuldades para a compreensão do texto.

Em relação às estratégias de nível Local, as que são utilizadas para a compreensão das unidades linguísticas específicas, foram mais abordadas no T1 em LE (32%) provavelmente, porque é um texto com vocabulário diferente do utilizado pelo leitor para a sua comunicação e escrita diária, necessitando do uso de dicionário como um recurso. Os demais textos T2 e T3 em LM, coincidentemente obtiveram a mesma frequência de estratégias de nível Local (12%).

Mas, o interessante a observar é que o T2 em LM que obteve 12% das ocorrências, a maior incidência das estratégias foi em paráfrase (11) e releitura (12) (ver Quadro 3, seção 3.1.2 do Capítulo III), e os participantes voltaram mais vezes ao texto e leram partes para poder construir o seu comentário (nota da pesquisadora). No entanto, como já mencionado este texto é um intermediário entre o T1 e o T3 no fator da densidade textual (62,6%), porém, a média de palavras por sentença é de 28,27 (ver Quadro 2, seção 2.2.5 do Capítulo II), maior que dos demais textos (T1 média de 12,52 e T3 média de 23 palavras por sentença), justificando provavelmente o uso da estratégia 12- Releitura, tão utilizada pelos participantes, que encontraram dificuldades para verbalizar o que liam nos parágrafos, e na maioria os participantes verbalizaram, realizando uma releitura da sentença (ver Apêndice 4, referente a transcrição dos protocolos). Assim, é possível considerar a capacidade que o leitor tem para utilizar-se

de estratégias e conseguir uma solução para o problema que provavelmente encontrará no texto, e então alcançar o seu objetivo principal da compreensão leitora.

Por outro lado, pode-se afirmar que em todos os textos são mais utilizadas as estratégias de nível Geral (ver Gráfico 4, acima), estratégias que estão voltadas a compreensão do texto de forma global. Nesta pesquisa, as estratégias mais utilizadas pelos participantes foram, a saber: a estratégia 6 – Interpretação de texto, a estratégia 7 – Uso do conhecimento geral e associação, a estratégia 8 – Comentário sobre o comportamento/ processo e a estratégia 9 – Monitoramento da compreensão (ver Quadro 3, seção 3.1.2, acima). Conforme já foi mencionado, as estratégias são instrumentos que os participantes se utilizam para compreender o texto, processar a sua atividade de leitura, para após poder comentar ou interpretar o que foi lido. De acordo com os dados do Gráfico 3, disposto acima, pode-se visualizar que há uma frequência maior de uso de estratégias (de nível Geral e Local) para o T1 em LE, significando, possivelmente, que para a leitura deste texto, os participantes acionaram mais recursos cognitivos como de interpretação, integração, associação e questionamento de informações, uso de seu conhecimento geral, bem como, monitoramento de sua compreensão, para alcançar o objetivo principal da compreensão leitora.

Retomando a uma das perguntas de pesquisa, já apresentadas na introdução, isto é, se há diferenças na leitura de textos informativos em LM e LE; e em qual texto informativo as estratégias de leitura foram mais utilizadas para que os estudantes da EJA cheguem à compreensão leitora, apresentamos o Quadro 5, a seguir, com a ocorrência de estratégias de nível Geral e Local, utilizada por cada um dos participantes, nos textos 1, 2 e 3.

Textos	Participantes										
	LM1	LM2	LM3	LF1	LF2	LF3	LF4	LF5	LF6	LF7	LF8
T1- Estratégia Geral	22	46	23	33	16	36	36	34	28	45	81
T1- Estratégia Local	07	56	15	02	20	12	16	12	36	06	08
T2- Estratégia Geral	10	18	09	18	19	11	12	12	05	12	32
T2- Estratégia Local	05	05	07	01	01	07	08	09	08	07	06
T3- Estratégia Geral	11	33	19	17	16	32	29	12	10	27	55
T3- Estratégia Local	08	11	08	03	07	04	01	08	07	06	01

Quadro 5 – Número de estratégia Geral e Local utilizada individualmente pelos participantes na leitura dos textos em LM e LE. Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a amostra de ocorrências utilizadas individualmente pelos participantes, nas estratégias de nível Geral e Local em cada texto (T1, T2 e T3), disposto no Quadro 5, observemos primeiramente os dados em relação ao T1 em LE. Neste texto, percebe-se que dos 11 participantes, LF8, LF7 e LM2 utilizaram-se de mais estratégias para o processamento da leitura. A participante LF8 teve a maior frequência de ocorrências (81) no nível Geral, e foi uma das participantes que expôs a sua opinião em relação ao texto, amparando-se muitas vezes nas estratégias de: Integração das informações (estratégia 4), Uso do conhecimento geral e associação (estratégia 7), Comentário sobre o comportamento/processo (estratégia 8) e Monitoramento da compreensão (estratégia 9). Apesar do texto estar na língua estrangeira, a participante encontrava palavras-chaves nas sentenças e comentava, acrescentando seu conhecimento de mundo, sobre o tema. Porém, no nível Local, esta participante (LF8) realizou mais paráfrase (estratégia 11), usando de suas próprias palavras para formular comentários em relação aos parágrafos verbalizados.

Já os participantes LM2 e LF7 tiveram quase a mesma quantidade de ocorrência de estratégias: 46 e 45 ocorrências para com o nível Geral no T1; esses leitores também interagiram com comentários e expuseram a sua opinião em relação ao texto. Igualmente a participante LF8, o LM2 e a LF7 utilizaram-se mais das seguintes estratégias: 7 – Uso do conhecimento geral e associação, estratégia 8 – Comentário sobre o comportamento/processo e estratégia, 9 – Monitoramento da compreensão; comentavam o que estavam compreendendo do texto, e ao mesmo tempo, colocavam a sua opinião em relação ao assunto abordado. Em relação às estratégias de nível Local, o participante LM2 também foi quem mais se utilizou deste tipo, com 56 ocorrências, seguido da participante LF6, com 36 ocorrências e maior frequência nas estratégias 11 – Paráfrase, 12- Releitura, 17 – Procura nos dicionários e 18 – Marcação do texto. Já a LF7 utilizou-se de menos estratégias de nível Local: 06 ocorrências entre paráfrase (estratégia 11) e releitura (estratégia 12). A participante LF2 foi quem se utilizou de menos estratégias do nível Geral, com 16 ocorrências, diferentemente das estratégias do nível Local, no qual teve 20 ocorrências, com maior incidência na estratégia 11 – Paráfrase, e 12 - Releitura na atividade de leitura do T1.

Os demais participantes ficaram em uma média de 22 a 36 ocorrências de estratégias de nível Geral no T1, cito: LM1, LM3, LF1, LF3, LF4, LF5 e LF6. Quanto às estratégias de nível Local referente ao T1, os participantes já citados também ficaram em uma média de 07 a 16 ocorrências, observando que a participante LF1 foi quem

menos utilizou estratégias de nível Local para com o T1 em LE, com apenas 02 ocorrências com a estratégia 11 – Paráfrase.

Ainda conforme o Quadro 5, observemos a cada participante em relação à leitura dos textos em LM (T2 e T3), e a ocorrência no uso das estratégias Geral e Local em cada texto. É possível verificar em relação ao T2, que somente a participante LF8 foi quem mais utilizou-se de estratégias no nível Geral com 32 ocorrências e maior frequência nas estratégias 6 – Interpretação do texto e 7 – Uso do conhecimento geral e associação, e os demais participantes ficaram em uma média de 09 a 19 ocorrências de nível Geral, com exceção da participante LF6 com 05 ocorrências, sendo 03 ocorrências em interpretação do texto (estratégia 6). No nível Local, a participante LF5 foi quem mais se utilizou de estratégias, com 09 ocorrências entre paráfrase e releitura (estratégia 11 e estratégia 12); e as participantes LF1 e LF2 utilizaram apenas 01 vez cada uma, a paráfrase (estratégia 11). E os outros participantes tiveram uma média de 05 a 08 ocorrências de estratégias no nível Local para com o T2 em LM.

Finalmente, no T3 em LM, as estratégias de nível Local não tiveram uma grande quantidade de ocorrências. O participante LM2 foi quem mais se utilizou de estratégias, com 11 utilizações de paráfrase (estratégia 11) e releitura (estratégia 12). Algumas participantes se utilizaram apenas de 01 estratégia: LF4 que utilizou somente a estratégia 16 – Resolução de problemas de vocabulário e a LF8 a estratégia 11 – Paráfrase. Os demais participantes ficaram em uma média de 04 a 08 ocorrências nas estratégias de nível Local para o processamento do T3.

Quanto às estratégias de nível Geral, é possível afirmar que os participantes se utilizaram mais deste tipo, principalmente, a participante LF8 que teve 55 ocorrências com maior incidência nas de uso do conhecimento geral (estratégia 7) e associações monitoramento da compreensão (estratégia 9); e os participantes LM2 e a LF3, igualmente com a mesma quantidade de ocorrências (32 – 33), e com maior incidência nas estratégias, cito-as: Integração das informações (estratégia 4), Uso do conhecimento geral e associação (estratégia 7), Comentário sobre o comportamento/processo (estratégia 8) e Monitoramento da compreensão (estratégia 9). E os outros participantes ficaram entre 16 a 29 ocorrências de estratégias no nível Geral com o T3.

No entanto, é possível considerar que os participantes LF6, LF5 e LM1, que tiveram entre 10 a 12 ocorrências de utilização de estratégias, foram os que menos fizeram uso das estratégias de nível Geral para o processamento da leitura no T3 em LM. Novamente, podemos observar que a partir desses dados, os participantes que mais

tiveram frequência de ocorrências no uso de estratégias, isto com base nas observações e notas realizadas pela pesquisadora, também foram os participantes que mais interagiam com o texto, associando-o com o seu conhecimento de mundo e integrando informações que consideravam importantes, ao mesmo tempo em que comentavam se entenderam ou não o que estava exposto no texto.

Conforme os dados demonstrados acima, no Gráfico 4 e Quadro 5, pode-se verificar que o uso das estratégias provavelmente não depende somente da complexidade que o texto oferece ao leitor, mas o fator da língua (língua estrangeira) também vem dificultar a compreensão e assim fazer o leitor acionar mais estratégias para processar e chegar a uma compreensão textual.

Assim, para se ter uma visão total da frequência de utilização de estratégias que cada participante adotou para o processamento da leitura dos três textos, observemos o Quadro 6, a seguir, com a amostra individual, no total de ocorrências no nível Geral e Local dos três textos, utilizados por cada participante.

Participantes	Estratégia Geral: ocorrência total	Estratégia Local: ocorrência total
LM1	43	20
LM2	97	76
LM3	51	30
LF1	68	06
LF2	51	28
LF3	79	23
LF4	79	23
LF5	58	29
LF6	43	51
LF7	78	21
LF8	168	15

Quadro 6 – Número de ocorrência de estratégias Geral e Local, utilizadas de modo total por cada participante. Fonte: Dados da pesquisa.

Ao fazermos a análise individual quanto ao número total de estratégias utilizadas por cada participante, fica evidente que a participante LF8 (tempo de verbalização total 00:33:72) se destaca porque obteve no total dos três textos, uma frequência maior nas estratégias de nível Geral, com 168 ocorrências. Além dela, o participante LM2 (tempo de verbalização total 00:16:87) também se sobressai com 97 ocorrências, números significativamente superiores ao serem comparados aos demais participantes.

No entanto, no nível Local, a LF8 foi a segunda participante que teve uma frequência menor de estratégias (15); a LF1 mostra a utilização de apenas 06 estratégias neste nível, para a leitura dos três textos. Pode-se perceber que essas participantes

acionaram poucas vezes as estratégias referentes às unidades linguísticas, provavelmente porque não tiveram muitos problemas de vocabulário. A LF1 foi a participante que levou menos tempo para realizar a leitura silenciosa e verbalizar, o fez em menos de 10 minutos (ver Apêndice 8), assim se utilizando de poucas estratégias para resolver problemas de vocabulário, isso vem justificar a pouca verbalização sobre os parágrafos. A seguir, um exemplo da verbalização do primeiro parágrafo do T3 em LM “Dilma anuncia parceria com o *Facebook*”, o parágrafo impresso e a transcrição para melhor visualizar o que foi apontado.

Texto impresso: A presidente Dilma Rousseff anunciou nesta sexta (10) uma parceria com o *Facebook* para oferecer serviços de internet para a população de baixa renda, a custos baixos. "Este acordo entre o *Facebook* e o governo brasileiro vai garantir acesso à internet e a todos os produtos que hoje a internet pode tornar disponíveis, mesmo em áreas de difícil acesso, como a Amazônia", disse Dilma no Panamá, ao lado do fundador do *Facebook*, Mark Zuckerberg, a quem chamou de "grande parceiro".

Transcrição: “aqui no primeiro parágrafo eu entendi que a presidenta Dilma vai trazer a empresa do *Facebook* com um baixo custo de renda para dar internet a população”

A participante LF8 não acionou muitos recursos de estratégias no nível Local, mas, após a sua leitura silenciosa, ela verbalizava com o foco em alguma expressão ou palavra que tinha lhe chamado atenção naquele parágrafo (ver Apêndice 4 – transcrição), comentando o que era de seu conhecimento e de sua opinião, muitas vezes uma fala deslocada do assunto tratado. Por exemplo, a verbalização, também do primeiro parágrafo do T3 em LM “Dilma anuncia parceria com o *Facebook*”, para melhor observar o que foi verbalizado pela participante:

Texto impresso: A presidente Dilma Rousseff anunciou nesta sexta (10) uma parceria com o *Facebook* para oferecer serviços de internet para a população de baixa renda, a custos baixos. "Este acordo entre o *Facebook* e o governo brasileiro vai garantir acesso à internet e a todos os produtos que hoje a internet pode tornar disponíveis, mesmo em áreas de difícil acesso, como a Amazônia", disse Dilma no Panamá, ao lado do fundador do *Facebook*, Mark Zuckerberg, a quem chamou de "grande parceiro".

Transcrição: “dessa parte aqui que tem falado sobre o *Facebook* né no meu ver o *Facebook* é bom para as pessoas que sabem trabalhar em cima disso mais o *Facebook* na verdade está sendo uma desgraça para as famílias filhos alunos porque hoje não tem mais diálogo só *Facebook*/ só *Facebook* e o pior que as pessoas não sabem mais ler e nem se comunicar a não ser digitar no meu ver teria que ser ah::: como antigamente o aluno lê dentro de uma biblioteca e tem comunicação...”

Ao oposto das participantes LF1 e LF8, o participante LM2 foi quem teve maior frequência com 76 ocorrências nas estratégias de nível Local para com os três textos, seguido da LF6 com 51 ocorrências. E os demais participantes, como demonstrado no Quadro 6, acima, ficaram entre 20 a 30 ocorrências para o nível Local, e para o nível

Geral entre 43 a 79 ocorrências de estratégias na atividade de leitura realizada com os três textos.

De acordo com os números apresentados no quadro acima, pode-se dizer que todos os participantes se utilizaram de alguma estratégia para chegar à compreensão dos textos, com mais frequência nas estratégias de nível Geral e menos frequência nas estratégias voltadas à compreensão das unidades linguísticas do nível Local. Conforme observação da pesquisadora, durante a coleta de dados, alguns participantes tiveram a necessidade de usar mais estratégias, possivelmente para resolver problemas no vocabulário para a compreensão dos textos. Outros participantes usaram menos estratégias, porque provavelmente não sabiam acioná-las e apresentavam dificuldades em expressar-se e, muitas vezes, somente faziam a releitura de sentenças que consideravam relevantes nos parágrafos (ver Apêndice 4 – transcrição). A seguir, uma amostra de transcrição de alguns participantes: LF3, LF4, LF6 e LF7, do T2 em LM “Os 10 primeiros meses de 2014 mais quentes já registrados”, o último parágrafo impresso e a transcrição, para visualizar a estratégia de releitura (12).

Texto impresso: “Esses recordes de temperatura ocorreram sem a presença do El Niño, que é registrado, em média, a cada cinco a sete anos, exercendo uma forte influência no clima mundial. De acordo com o NOAA, há cerca de 60% de chance de o El Niño reaparecer neste verão”.

Transcrição:

LF3: e aqui no último parágrafo mostra que o recorde de temperatura ocorreu sem a presença do El Niño que é um fenômeno registrado a cada cinco ou sete anos e tem muita influência no clima mundial acho que é isso...

LF4: e no último parágrafo diz que o recorde de temperatura ocorreu sem a presença do El Niño que é um fenômeno registrado a cada cinco ou sete anos e tem muita influência no clima mundial nacional de acordo com a NOAA ...

LF6: os recordes de temperatura ocorreram sem a presença do El Niño que é registrado a cada cinco e sete anos e a chance de sessenta por cento de reaparecer neste verão

LF7: aqui no último parágrafo mostra que o recorde de temperatura ocorreu sem a presença do El Niño que é registrado em média a cada cinco e sete anos e pode reaparecer nesse verão...

Para uma melhor visualização do uso das estratégias de modo individual, observemos o Gráfico 5, a seguir, que apresenta o total das ocorrências do nível Geral e do nível Local em porcentagem alcançada por cada um dos participantes. Observando que temos como 100% de ocorrências no cômputo total dos três textos (T1, T2 e T3) 1.137 ocorrências de estratégias, divididas entre 815 ocorrências para o nível Geral e 322 ocorrências para o nível Local.

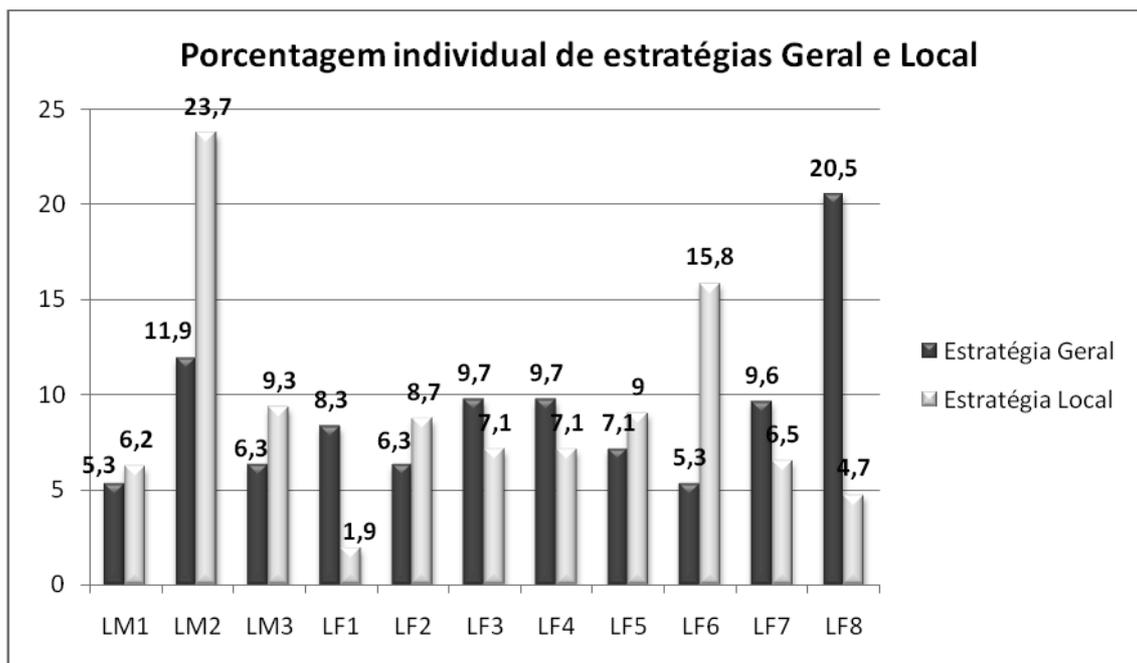


Gráfico 5 – Porcentagem individual de cada participante nas estratégias Geral e Local nos três textos. Fonte: Dados da pesquisa.

Novamente, como já comentado, a participante LF8 é quem mais se destaca com 20,5% das ocorrências utilizadas para com todos os textos, ou seja, T1, T2 e T3 no nível Geral. E o participante LM2 com 11,9% das ocorrências se sobressai dos demais participantes, que ficaram em uma média de 5,3% a 9,7% quanto ao uso de estratégias no nível Geral utilizadas nos três textos.

É importante observar que, no total de estratégias de nível Local, a média entre os participantes ficou entre 4,7% a 9,3%. A participante LF1 foi quem se utilizou de menos estratégias com 1,9% referente a 06 ocorrências (ver Quadro 6, acima). Mas, dois participantes se destacaram quanto ao uso de estratégias: novamente o LM2 com 23,7% e a LF6 com 15,8% das ocorrências no nível Local, com base nos três textos. Além disso, verificou-se que estes participantes trabalharam mais com os textos, marcando as partes que consideravam importantes, e procurando o significado de vocábulos que desconheciam.

Assim, a respeito do questionamento anteriormente levantado, isto é, se há diferenças no uso de estratégias para com os textos informativos em LM e LE, é possível afirmar que sim. Pois no T1 em LE, considera-se que a dificuldade observada foi a língua inglesa, porque o fator de sua complexidade lexical era o menor (61%), comparado aos dois textos em LM (T2 – 62,6% e T3 – 64,9%), e a média de palavras na sentença também a menor de todas 12,52 (ver Quadro 2, seção 2.2.5 do Capítulo II).

É também possível notar, que no Quadro 5 (escores individuais de participante e texto), apresenta-se maior incidência de ocorrências para compreensão e resolução de problemas com unidades linguísticas no T1 em LE do que com os demais textos. Sendo possível afirmar que o T1 em língua inglesa, apresentou em dados numéricos, uma diferença significativa quanto ao uso de estratégias que levam a compreensão leitora.

O T2 em LM, após análise dos dados, pode ser considerado como um texto de dificuldade “mediana”, no qual os participantes não utilizaram muitas estratégias de nível Local (12%) e Geral (29%), com exceção a participante LF8 (Quadro 5), que acionou 32 estratégias de nível Geral para compreensão textual, dado que se justifica, quando se compara a quantidade de palavras por sentença: 28,27 (ver Quadro 2, seção 2.2.5 do Capítulo II) em relação aos outros textos, sendo possivelmente um fator de dificuldade do T2 para a participante LF8.

Para o T3 em LM, o total de estratégias Local (12%) e Geral (48%), revela que os participantes encontraram dificuldades para compreender o texto e utilizaram mais estratégias que no T2, também em LM. Provavelmente porque era o texto mais complexo dos três, com 64,9% de densidade textual, e comum a média de 23 palavras por sentença (ver Quadro 2, seção 2.2.5 do Capítulo II), de certa forma, pode-se inferir que estes fatores exigiram dos participantes uma frequência de estratégias (Geral) similar àquelas utilizadas com o T1, para conseguir compreender e realizar seus comentários.

No entanto, esses dados demonstram que, conforme os resultados são analisados, eles evidenciam que nas estratégias de nível Geral e Local a frequência foi maior, no T1 em LE, seja ela comparada individualmente a cada participante, ou no modo total dos três textos. Conforme Anderson (1991, p.460) cada participante toma como suporte as estratégias para a aquisição, armazenamento ou recuperação de uma informação ou vocabulário que possa ser ‘novo’ ao momento de sua leitura e, muitas vezes, associa com o que já conhece.

Na sequência, passamos à análise do desempenho dos leitores nas tarefas de compreensão leitora.

3.2 Análise das Tarefas de Compreensão Leitora

As quinze tarefas (3 textos X 5 tarefas) de compreensão leitora, realizadas por cada um dos participantes, foram analisadas para se checar e comparar a compreensão acerca dos textos em LM e LE com o intuito de responder ao questionamento que direcionou essa etapa da pesquisa, isto é, se o estudante que se utilizar de mais estratégias para o processamento da leitura irá obter, conseqüentemente, um melhor desempenho nas tarefas de compreensão leitora acerca dos textos informativos em LM e LE. Desse modo, para se chegar a essa resposta cabe lembrar aqui, que as tarefas de compreensão leitora foram organizadas e elaboradas observando um nível de dificuldade, do mais explícito ao mais implícito na compreensão, seguindo a categorização de Pearson e Johnson (1978), conforme descrito na Metodologia (Capítulo II, seção 2.2.2).

Brevemente, com o objetivo de lembrar a distinção entre os tipos de perguntas de compreensão, as tarefas de compreensão explícitas (*textually explicit*) demandam respostas óbvias, diretas, explícitas; são as típicas perguntas literais de leitura que requerem a informação que está diante dos olhos do leitor. Em cada texto há 02 (duas) tarefas dessa categoria. Nas tarefas de compreensão implícitas (*textually implicit*), as respostas estão no texto, mas não são óbvias, e para encontrá-las é necessária a inferência do leitor que precisa ler nas entrelinhas. As tarefas de compreensão implícitas no *script* (*scripturally implicit*) requerem basicamente o conhecimento prévio do leitor que está armazenado em sua memória; a base dos dados para a resposta está no conhecimento do leitor e não no texto.

Para melhor visualizarmos os resultados alcançados nas Tarefas de Compreensão leitora, observemos o Gráfico 6 que traz em porcentagem o total dos acertos e erros nas tarefas de compreensão explícitas e implícitas do T1 em LE, e dos T2 e T3 em LM, numeradas respectivamente como tarefas 1, 2 (tarefas explícitas) e 3 e 4 (implícitas).

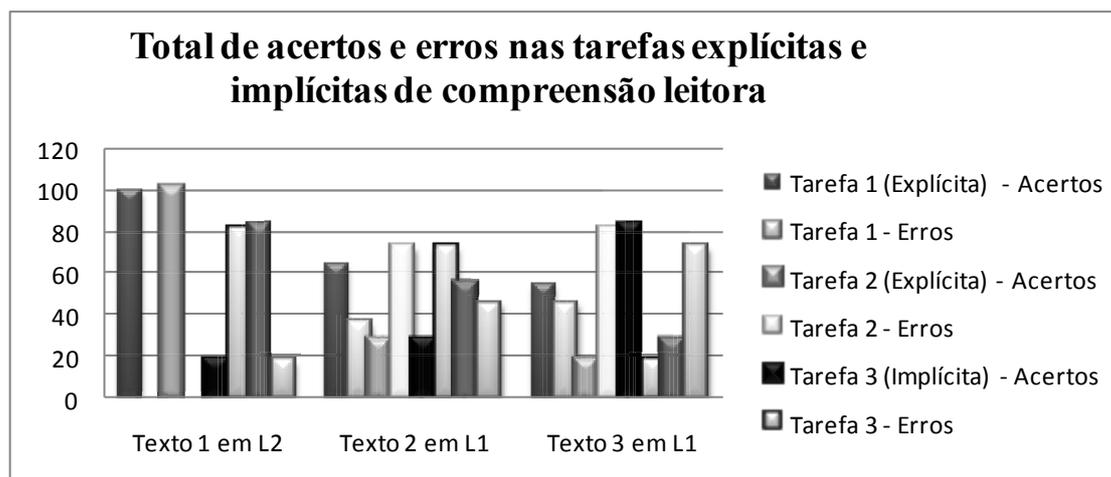


Gráfico 6– Total de acertos e erros nas tarefas explícitas e implícitas de compreensão leitora do T1, T2 e T3. Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme os resultados apresentados no Gráfico 6, é possível ter uma visão total dos acertos e erros nas tarefas de compreensão leitora de cada texto. Ao se verificar os dados referentes ao T1 em LE, é notável a disparidade com os demais textos. É possível afirmar que todos os participantes tiveram um bom desempenho nas tarefas de compreensão explícitas 1 e 2 do T1 com 100% de acerto, diferentemente das tarefas de compreensão explícitas 1 e 2 dos textos T2 e T3. Ao verificar as tarefas de compreensão implícitas 3 e 4 do T1, é possível perceber que os participantes obtiveram um melhor desempenho na tarefa 4 com 81,82% de acertos e 18,18% de erros. Igualmente à tarefa 3, a tarefa 4 exigia dos participantes um entendimento de todo o texto, no sentido de encontrar as informações necessárias para obter a resposta requerida. Porém, na tarefa 3 se invertem os resultados com a maior ocorrência de erros: 81,82% para 18,18% de acertos. É provável que este resultado seja o reflexo de se realizar um cálculo para encontrar a alternativa correta; acredita-se que isso pode ter confundido os participantes que, no momento que encontraram os dados numéricos em uma das alternativas de resposta, marcavam esta alternativa como correta, uma vez que os dados estavam no texto, sem reler a tarefa para compreender ou verificar o que realmente se questionava.

Nas tarefas de compreensão leitora explícitas do T2, os resultados atingidos com acertos foram diferentes. Na tarefa 1 foram 63,64% e na tarefa 2, 27,27% de acertos. O interessante é que a tarefa 2 (ver Apêndice 1) era mais simples e óbvia a resposta, pois o leitor, com uma segunda leitura, poderia encontrar a resposta no primeiro parágrafo, posto que a tarefa questionava qual instituto que realiza o registro do clima, e o nome do instituto estava nas alternativas de resposta tal qual como no texto. É possível inferir a partir desses resultados, que a maioria dos participantes não tiveram o cuidado em voltar

ao texto para reler antes de responder a tarefa proposta, e apenas assinalou uma resposta aleatória, provavelmente por confiar em sua leitura na LM, não dando tanta atenção às tarefas do T2 quanto às do T1, pois a questão era de fácil entendimento. Como o texto estava em sua língua materna, esperava-se um nível maior de acertos, principalmente para as tarefas explícitas. Assim, a porcentagem dos erros na tarefa 2 foi bem alta, com 72,73%, e na tarefa 1 com 36,36%, resultados estes de certa forma inesperados, por se tratar de tarefas explícitas.

Da mesma maneira, nas tarefas de compreensão implícitas do T2 evidencia-se a dificuldade dos participantes com a tarefa 3 com 27,27% de acerto e 72,73% de erro. Novamente, essa é uma tarefa que exigia dos participantes a leitura nas entrelinhas, porque a resposta não está visível e é necessário compreender o segundo e o terceiro parágrafo do texto, ou possivelmente retornar ao texto e fazer uma releitura, prática que não foi realizada pelos participantes neste texto (observação da pesquisadora, de acordo com as anotações realizadas durante a coleta de dados). Já na tarefa 4, a ocorrência de acerto, que foi de 54,55% e o erro de 45,45% quase que se equivalem; mas percebe-se que em percentual mais participantes acertaram do que erraram a resposta, demonstrando que a maioria compreendeu a questão e o assunto principal do texto.

O mesmo efeito das tarefas de compreensão explícitas do T2 aconteceu com o T3 em LM, conforme os dados do Gráfico 6, acima. As tarefas apresentaram resultados não esperados, novamente por se tratar de tarefas do tipo explícita, considerava-se as atividades relativamente fáceis de se responder. No entanto, a tarefa 1 ilustra como resultados 54,55% acertos e 45,45% de erros, escores que foram bem aproximados, provavelmente porque a tarefa exigia para essa resposta, que o leitor lembrasse ou fizesse a releitura para encontrar o objetivo fundamental do programa brasileiro, que não era uma resposta ‘curta’ como as demais, mas que a alternativa correta estava igual à frase no texto. É claro, como mencionado anteriormente, o texto estava na língua materna do participante, porém, com uma maior complexidade lexical que os demais textos, possivelmente dificultando a compreensão leitora. No entanto, na tarefa 2 a ocorrência de erros é mais visível: com 81,82% e apenas 18,18% de acertos, revelando uma disparidade nos resultados.

Ao verificar a tarefa 2 (ver Apêndice 1), percebe-se que essa é uma questão simples, em que se questiona novamente qual o objetivo desse projeto do Facebook “bolsa internet” para o Brasil que envolve a realização de cursos por meio da internet e as tecnologias (celulares, computadores, redes sociais, entre outros). A todo momento

no texto esse objetivo é comentado, não de forma explícita, mas visível no quarto parágrafo onde a resposta aparece seguida quase com as mesmas palavras que estruturam a pergunta, que é o objetivo da “inclusão digital”, tão necessária e importante para os tempos atuais. Aparentemente, parece uma pergunta simples, que após uma leitura relativamente atenta do texto, é possível recordar do objetivo desse projeto da internet no Brasil, mas que talvez os participantes tenham se confundido com a palavra “inclusão virtual” colocada como alternativa de resposta, e como um ‘distrator’ da resposta correta.

Mais adiante, nas tarefas de compreensão implícitas 3 e 4 é notável a diferença entre acertos e erros. A tarefa 3 teve mais acertos (81,82%) em contraste a pouquíssimos erros (18,18%), como mostra o Gráfico 6. É possível inferir que os participantes compreenderam melhor a tarefa 3 (ver Apêndice 1), e o assunto que trata especificamente de um projeto de internet proposto pelo *Facebook*, e a diferença desse programa no Brasil em comparação a outros países, onde ele já existe. Retomando a tarefa, observamos que o assunto questionado foi mais enfatizado no texto, e provavelmente contribuiu para que os leitores identificassem a alternativa correta dentre as informações inadequadas. Logo, na tarefa 4 acontece o oposto do demonstrado na tarefa 3, pois a ocorrência de erros (72,73%) se sobressai aos acertos (27,27%), evidenciando que os participantes tiveram dificuldades em entender a tarefa, pois para encontrar a resposta exigia-se do leitor uma compreensão do texto como um todo.

Com os dados apresentados até o momento, com relação ao desempenho nas tarefas de compreensão leitora, pode-se dizer que os participantes tiveram mais atenção e dedicaram-se mais à tarefa, utilizando-se de mais estratégias para com o T1 em LE. Isto transparece nas tarefas de compreensão em que obtiveram um melhor desempenho (ver Gráfico 6), pois durante o teste de compreensão do T1, foi possível observar que os participantes faziam a leitura da pergunta e retornavam ao texto para encontrar a resposta, comportamento diferente daquele que tiveram com os T2 e T3 em LM, em que pouquíssimas vezes retornaram ao texto para encontrar ou certificar-se da resposta. Podemos inferir, a partir do cruzamento das notas de observação da pesquisadora e dos escores obtidos, que os participantes consideravam as tarefas de compreensão e os textos em língua portuguesa mais simples de serem compreendidos do que o T1 em LE, e provavelmente confiaram no seu domínio da língua portuguesa como suficiente para responder às tarefas de compreensão.

Por outro lado, vejamos o Quadro 7 a seguir, com uma amostra individual de cada participante correspondente a cada texto, em relação aos acertos e erros nas tarefas de compreensão leitora (explícita e implícita). Para esta análise, as tarefas serão demonstradas pelas letras TE (Tarefa Explícita) e TI (Tarefa Implícita), e seu número correspondente na sequência das tarefas de compreensão referente a cada texto proposto e trabalhado por meio do instrumento do protocolo verbal de pausa, e o erro demonstrado com um (X) e o acerto demonstrado com um símbolo (✓), para melhor visualização.

Tarefas	Texto 1 – “ <i>Poverty Report</i> ”				Texto 2 – “Os 10 primeiros meses 2014 são os mais quentes já registrados”				Texto 3 – “Dilma anuncia parceria com Facebook”			
	TE:1	TE:2	TI:3	TI:4	TE:1	TE:2	TI:3	TI:4	TE:1	TE:2	TI:3	TI:4
LM1	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓
LM2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓
LM3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	X	✓
LF1	✓	✓	X	X	X	X	✓	✓	X	✓	X	✓
LF2	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	X	X	X	✓	✓
LF3	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓
LF4	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	X	X
LF5	✓	✓	X	X	X	✓	X	X	✓	✓	X	X
LF6	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	✓
LF7	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	X	X	✓	X	✓
LF8	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	X	✓	X

Quadro 7 – Número de acertos e erros nas tarefas de compreensão leitora dos textos em LM e LE, referente a cada participante. Fonte: Dados da pesquisa.

Desta forma, o Quadro 7, referente ao número de acertos e erros no teste de compreensão realizado na sequência de cada texto (T1, T2 e T3), vem complementar os escores que abrangem os resultados globais apresentados no Gráfico 6. Conforme já discutido anteriormente, é possível notar os acertos e erros nas tarefas de compreensão leitora dos três textos, isto é, T1 em L2, T2 e T3 em LM. É possível observar que alguns participantes tiveram mais dificuldades que outros, como por exemplo, a participante LF5 que obteve somente 05 acertos e 07 erros no total das tarefas de compreensão, e as participantes LF1 e LF2, que no total, tiveram 06 erros, e conseqüentemente 06 acertos, conseguindo alcançar 50% de compreensão leitora em um total de doze tarefas, ou seja, quatro tarefas (duas explícitas e duas implícitas), nos três textos.

Além disso, é possível verificar que em relação aos participantes do gênero masculino, o resultado não é homogêneo nesse grupo, os resultados entre acertos e erros são bem diferentes. Podemos verificar no Quadro 7, que o participante LM1 obteve 08 acertos e 04 erros, o LM2 obteve 11 acertos e apenas 01 erro, e o LM3 obteve 09

acertos e 03 erros. Percebe-se que esses leitores provavelmente realizaram a atividade com mais interesse e procuraram compreender as tarefas referentes aos textos, e como nota da pesquisadora, todos os participantes do gênero masculino retornavam ao texto para uma releitura antes de colocar uma resposta definitiva.

Nesse sentido, em um comparativo com as três participantes LF1, LF2 e LF5 que obtiveram mais erros que acertos, já mencionadas anteriormente, ao oposto dos participantes do gênero masculino, possivelmente realizaram as tarefas sem compreender o que realmente se questionava, e responderam talvez aleatoriamente, sem retornar ao texto para uma segunda leitura e uma melhor compreensão e entendimento das tarefas. Essa comparação entre os gêneros é estabelecida aqui porque geralmente, participantes do gênero feminino são as que mais se destacam nas atividades desenvolvidas em sala de aula (observação e nota da pesquisadora), demonstrando interesse em realizar as tarefas que são propostas pela professora. E inicialmente, no momento da organização e do desenvolver da coleta de dados, havia um pré-conceito, por parte desta pesquisadora, de que os participantes do gênero masculino não se interessariam ou não realizariam com tanto envolvimento a atividade de leitura e conseqüentemente, as tarefas de compreensão, como de fato ocorreu com um participante do gênero masculino que não compareceu no dia agendado para a coleta de dados, assim, não concluindo todas as etapas da pesquisa.

Entretanto, esse dado surpreendeu, pois no decorrer do trabalho docente e pedagógico em sala de aula, não paramos para comparar a evolução de um estudante com o outro, principalmente em relação a estudantes do gênero masculino e feminino, pois, como mencionado na Metodologia (Capítulo II, seção 2.1) os estudantes da EJA recebem o atendimento individualizado, mesmo estando em turmas de coletivo²⁷, pois, cada um possui o seu tempo para aprender e, na maioria das vezes, não é realizada uma comparação do aprendizado. Assim, diante dos dados apresentados, a pesquisadora professora poderá observar e realizar mais atividades de leitura e conseqüentemente tarefas de compreensão diferenciadas para cada estudante, conforme o seu desenvolvimento no ensino – aprendizagem da disciplina de língua estrangeira – inglês.

Retomando aos dados, no Quadro 7 é possível comparar a quantidade de acertos e erros dos demais participantes LF3, LF4, LF6, LF7 e LF8, e notar que tiveram uma média de 07 a 10 acertos, comparado à frequência de erros que ficou entre 02 e 05

²⁷Termo utilizado para as turmas que são organizadas para cada disciplina, com até 20 alunos por coletivo.

ocorrências, no total das doze tarefas de compreensão, demonstrando que esses participantes tiveram mais acertos que erros, o que provavelmente está vinculado ao fato de que eles voltaram ao texto para esclarecer alguma dúvida ou releeram trechos do texto para chegar a uma resposta que consideravam como correta.

Mas, tratando-se especificamente de cada tarefa de compreensão leitora (explícita e implícita), retomemos a cada uma, discutindo-as em cada um dos três textos (T1 em LE, T2 e T3 em LM). Em relação às tarefas de compreensão explícitas, que são de certa forma, de mais fácil entendimento, é notável que todos os participantes acertaram a todas as perguntas do T1 em LE, mas com os textos T2 e T3 em LM, isso se contrapõe. Pois, do total de 11 participantes nas outras quatro tarefas de compreensão explícitas nos dois textos em LM, estes obtiveram uma frequência entre 07 a 08 erros, que não seria considerado um grande percentual nas ocorrências de erros nas tarefas, mas quando comparamos a quantidade de acertos nas tarefas de categoria explícita nos textos T2 e T3 com o T1, percebe-se uma disparidade, pois no T1 em LE os participantes obtiveram 100% de acertos nessas tarefas de compreensão explícita.

Contudo, é pertinente frisar que as tarefas são explícitas e dispostas no texto, como também, são facilmente encontradas no momento da leitura, e que T1 está em língua estrangeira e os demais textos: T2 e T3 estão na língua materna (língua portuguesa) dos leitores e participantes dessa pesquisa.

Assim, em relação às tarefas de compreensão implícitas dos três textos, isto é, seis tarefas duas para cada texto, é possível observar que os participantes ficaram em uma média entre 03 a 05 acertos, e entre 01 a 03 erros (Quadro 7), com exceção da participante LF5 que não atingiu nenhum acerto nas seis tarefas (2 tarefas implícitas X 3 textos) e conseqüentemente 06 erros, provavelmente essa participante teve dificuldade para compreender as questões ou não prestou atenção no que realmente as tarefas questionavam, pois, os outros participantes provavelmente tiveram dificuldades, mas ao menos 03 tarefas do total de 06 tarefas implícitas tiveram acertos que são significativos, porque alcançaram 50% de acertos nesse tipo de tarefa, que exige do leitor uma compreensão do texto para se encontrar as respostas. Além do mais, é possível verificar que na tarefa de compreensão implícita (TI:3) do T1 e do T3, a maioria dos participantes não obtiveram um bom desempenho, gerando a maior frequência dos erros nessas tarefas. Do total de 11 participantes apenas 02 acertaram, por exemplo, na TI:3 do T1 somente LM2 e LM3 obtiveram acertos e na TI:3 do T3 somente a LF2 e a LF8 acertaram a tarefa, é possível que os outros participantes não tenham compreendido a

questão, ou as respostas usadas como ‘distrator’ tenha confundido com a resposta correta.

O mesmo caso com a TI:4 do T2 em LM (ver Quadro 7), os participantes tiveram mais ocorrências de erros (06), e novamente a tarefa exigia do leitor uma compreensão do texto não de modo superficial, mas como um todo, questionando qual o assunto principal desse texto, uma questão que direcionou a maioria dos participantes para a resposta que trazia o título deste texto, a qual foi colocada como uma das primeiras alternativas como um ‘distrator’ para a alternativa correta. Sendo assim, a maioria dos participantes assinalou a primeira alternativa porque provavelmente pareceu óbvio a resposta, e não compreendeu o assunto principal do texto e conseqüentemente, o que a tarefa pedia. Pois, como nota de observação da pesquisadora já mencionada anteriormente, se os participantes tivessem feito uma leitura mais aprofundada da tarefa ou voltado para uma segunda leitura, possivelmente encontrariam a resposta correta. Para exemplificar apresentamos a TI:4 do T2, e a alternativa correta está marcada com um (X).

Qual o assunto principal do texto?

- () os dez primeiros meses do ano de 2014
- () influência de fenômenos mudando o clima em todo o planeta
- () o aquecimento em todas as bacias oceânicas
- (X) os recordes de temperaturas e aquecimento global

Finalmente, em relação às perguntas de compreensão implícitas *no script* (*scripturally implicit*), foi elaborada somente 01 (uma) tarefa para a verificação da compreensão. Para analisar e verificar se as respostas dadas pelos participantes estavam coerentes com o que a tarefa questionava, e se a resposta também condizia com o conteúdo do texto, a tarefa 5 de categoria implícita *no script*, foi submetida à análise da pesquisadora e mais 03 (três) juízes (professores/avaliadores), que analisaram, no total, 33 tarefas de compreensão, isto é, 11 tarefas para cada texto, ou seja, 03 tarefas respondidas de cada participante.

Para Pearson e Johnson (1978, p. 164), a tarefa de compreensão leitora implícita *no script* a sua resposta ocorre “sempre que uma resposta não-textual é plausível e dada a uma pergunta derivável a partir do texto²⁸” (tradução nossa). Na qual as respostas requerem uma compreensão que está além das linhas do texto, que necessita a inferência

²⁸ “Whenever a plausible nontextual response is given to a question derivable from the text” (PEARSON; JOHNSON, 1978 p. 164).

do leitor com seu conhecimento prévio e opinião sobre o tema proposto, para se chegar a uma resposta coerente.

Visualizemos a seguir, o Gráfico 7 com a porcentagem dos participantes que conseguiram dar uma resposta plausível, considerada como correta para tarefa 5, nos textos T1, T2 e T3, lembrando que nesta tarefa o leitor deve estabelecer relações com o texto, sua experiência, seus conhecimentos e ideias.

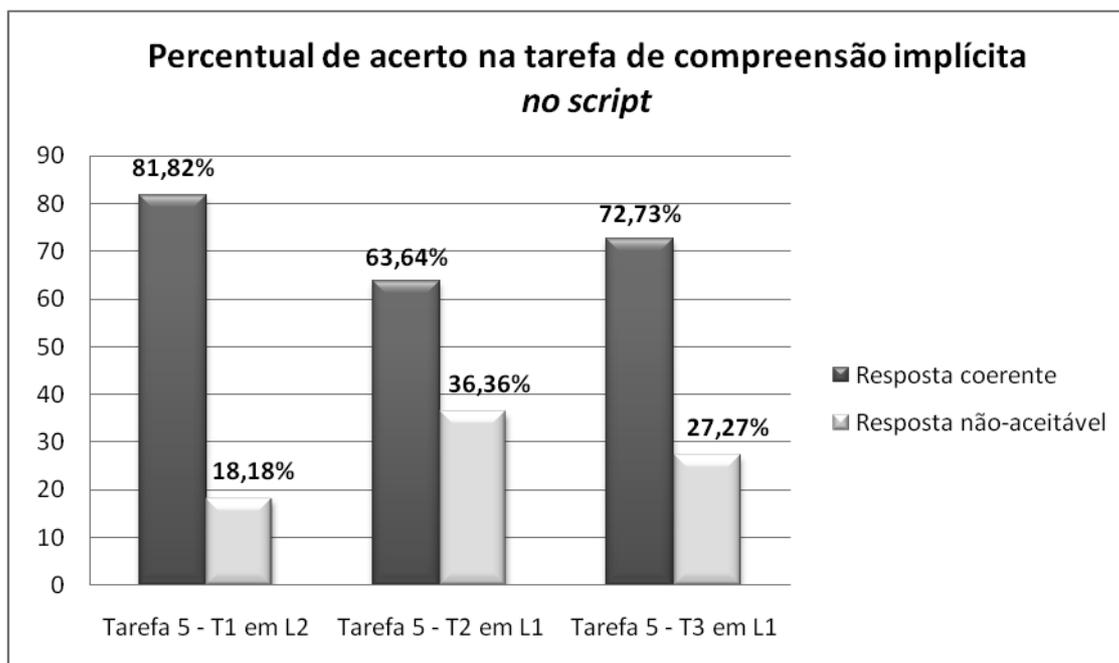


Gráfico 7– Percentual de acerto na tarefa de compreensão implícita *no script* do T1, T2 e T3. Fonte: Dados da pesquisa.

Diante do escore apresentado no Gráfico 7, em relação às respostas dadas pelos participantes nesta quinta tarefa, vejamos primeiramente os dados referentes ao T1 em LE. Neste texto, o percentual de respostas dos participantes que deram uma resposta coerente é de 81,82%, deixaram claro o entendimento da tarefa de que uma das soluções para diminuir a “fome/pobreza” em nosso país é a geração de emprego, isto, provavelmente porque são alunos da EJA, e o objetivo principal é do estudo, para conseguir um emprego melhor, pois a maioria volta à escola com o sonho de poder concluir o Ensino Médio e realizar um concurso para conseguir uma estabilidade na vida e no trabalho.

Ao oposto 18,18%, ou seja, apenas duas participantes: LF4 e LF8 (ver Quadro 8, Apêndice 5) não se aproximaram de uma resposta que é aceitável. Pois, deram respostas sem coerência ao que se perguntava na tarefa. Para melhor exemplificar, observemos a seguir, a quinta tarefa do T1, e a resposta das participantes mencionadas.

Tarefa 5: O texto revela, no 7º parágrafo, que 11 milhões de brasileiros vivem em condições de extrema pobreza. Além dos programas sociais já propostos pelo governo brasileiro, que outras alternativas poderiam diminuir este número e minimizar o problema, na sua opinião? Explique.

LF4: “As dívidas desnecessárias feitas pelo governo reflete no cidadão. Com certeza a pobreza e a miséria aumenta quando não há empregos”.

LF8: “Em minha opinião, sim é mais importante para o povo brasileiro com menos condições”.

Por outro lado, na tarefa implícita no *script* do T2 em LM, as respostas consideradas corretas foram 63,64%, um percentual significativo de respostas coerentes, porém, quando comparadas as respostas consideradas como não-aceitável é de 36,36% um percentual alto de respostas que não observaram o tema proposto ou provavelmente não conseguiram expor a sua opinião sobre ele. Respostas que não atendiam ao que a tarefa questionava (Isto é, quatro participantes os quais cito: LM1, LF5, LF6 e LF7 realizaram mais uma interpretação de um parágrafo do texto que abordava o fenômeno do El Niño, ao invés de produzir uma resposta que tem como base o texto, mas extrapola o texto, com a inclusão da opinião e justificativa do leitor acerca do assunto). A seguir, a pergunta TI:5 do T2 e a resposta dos participantes LM1 e LF5 como exemplo de uma das respostas que não foram aceitas como coerentes, porque realizou uma releitura do parágrafo, ou provavelmente não compreendeu a pergunta.

Tarefa 5: Considerando as informações do texto, explique a influência que o El Niño pode exercer no clima brasileiro.

LM1: “O El Niño é um fenômeno que ocorre na natureza de cada 5 a 7 anos. Ele é o responsável pelas mudanças de temperaturas e reaparece ainda neste verão”.

LF5: “Ele mostra a mudança da temperatura”.

Os demais participantes, além dessa releitura, associaram as informações presentes no texto com o seu conhecimento prévio sobre o assunto, atendendo aos propósitos da tarefa.

E por fim, a tarefa implícita no *script* do T3 em LM revela que 72,73% dos participantes deram uma resposta condizente para esta tarefa, pautados nas informações do texto e no seu conhecimento prévio. 27,27% não conseguiram estruturar a sua resposta de modo coerente à pergunta, ou seja, três participantes (LM3, LF1 e LF8) deram respostas que não foram completas ou tiveram pouca coerência com o que se questionava na tarefa. Logo, os demais participantes conseguiram interagir mais com as informações desta tarefa do que com a anterior, e colocaram sua opinião e

conhecimento sobre o assunto, e pode-se dizer que alguns colocaram a resposta bem aproximada de sua realidade. Para melhor exemplificar, a resposta dos participantes consideradas como corretas, vejamos a pergunta da tarefa de compreensão implícita no *script*, do T3, seguida de alguns exemplos.

Tarefa 5: Você concorda que o projeto que será implementado por meio da rede social *Facebook* pode contribuir para a inclusão digital do povo brasileiro? Explique.

LM1: “Sim, porque toda pessoa, seja rica ou pobre tem direito ao acesso a tecnologia e todo povo brasileiro deve ser incluído na inclusão digital”.

LF3: “Sim, porque a internet tem uma larga expansão de conhecimento, assim todos terão acesso ao conhecimento para estudo, acesso a concurso e até mesmo para a comunicação entre amigos”.

LF6: “Sim, pois nem todas as pessoas têm acesso a internet, principalmente as de baixa renda e todos tem o direito a informação e estudo independente da renda”.

Entretanto, após análise dos dados expostos no Quadro 7 e no Gráfico 7, pode-se verificar que de maneira geral, os participantes conseguiram responder satisfatoriamente às tarefas de compreensão leitora.

É possível considerar que nas tarefas de leitura implícitas *no script*, tanto em LM quanto em LE, a maioria dos participantes conseguiram interagir com o texto e utilizar-se de seu conhecimento de mundo principalmente para expor a sua opinião, seja ela crítica ou não, embasada no texto ou no senso comum. Do mesmo modo, é possível inferir que as tarefas de leitura implícitas foram as que mais apresentaram erros, em comparação às tarefas implícitas *no script* e às tarefas explícitas. Recordando, por exemplo, o percentual de erros apresentados na TI:3 do T1 em LE, e do T3 em LM, que obtiveram apenas 02 acertos e 09 erros. Possivelmente um dos fatores que pode ter dificultado a compreensão da tarefa do T1, foi a língua estrangeira, mas no T3 a dificuldade de compreensão não foi a língua, pois este texto estava na língua alvo do participante, provavelmente a sua complexidade textual que era maior que os demais textos (64,9%), exigindo um pouco mais do leitor para compreendê-lo, e assim, da mesma forma para conseguir entender a tarefa e por conseguinte, encontrar a resposta que refletisse a alternativa correta.

Por outro lado, percebe-se que os participantes tiveram mais atenção com as tarefas de compreensão explícitas do texto T1 em LE, do que com os outros dois textos em LM. Conforme nota de observação da pesquisadora, a maioria dos participantes utilizaram-se de 20 a 40 minutos para realizar a atividade de leitura do T1 por meio do

Protocolo Verbal de Pausa seguido das tarefas de compreensão leitora. Ressalta-se que esses participantes voltavam várias vezes ao T1 para reler quando respondiam as tarefas, ao contrário do que fizeram no momento de responder as tarefas de compreensão dos textos T2 e T3 em LM, em que não voltavam para reler os textos para assegurar suas respostas, apenas faziam a leitura da tarefa e assinalavam a alternativa que consideravam como correta.

É interessante mencionar que a pesquisadora esperava que o desempenho dos participantes nas tarefas de compreensão leitora dos textos T2 e T3 em LM seriam melhores, porque aparentemente, considerava-se mais fácil a tarefa, já que havia uma ‘vantagem’ dos textos estarem na língua alvo dos participantes. Porém, ocorreu o contrário: nas tarefas de compreensão dos textos em LM, os participantes tiveram menos acertos, principalmente no T3, possivelmente porque não voltaram a fazer uma releitura para encontrar a resposta, ou porque para alguns participantes, este foi o último texto trabalhado na sequência das atividades e já estavam cansados com a realização das tarefas.

Mas, outro ponto a se considerar é a complexidade textual dos textos, como já mencionado anteriormente, o T3 apresentava a maior densidade lexical (ver Quadro2, Capítulo II, Seção 2.2.5), em comparação aos textos T1 e T2, e possivelmente isto dificultou a compreensão dos participantes, que talvez não tenham percebido sua complexidade e não voltavam para reler como faziam com o T1 em LE, parecendo ter uma segurança maior quanto ao vocabulário e expressões dos textos em língua portuguesa.

Assim, a seguir passamos para os dados do questionário retrospectivo referente à autoavaliação do processo de leitura.

3.3 Questionário Retrospectivo

O instrumento de pesquisa questionário retrospectivo (adaptado de Baretta, 1998; Apêndice 3), foi aplicado aos participantes como complemento ao procedimento do Protocolo Verbal de Pausa. É um questionário que traz questões de autoavaliação referente ao desempenho, comportamento ou pensamento no momento do processo de leitura, e ao nível de dificuldade e organização dos textos em LM e LE e das respectivas tarefas de compreensão leitora. Este questionário retrospectivo, conforme já

mencionado na Metodologia (ver Capítulo II, seção 2.2.3), se divide em três partes: na primeira, com questões acerca dos textos em que os participantes realizaram a leitura; na segunda, referente às tarefas de compreensão e na terceira, sobre o seu comportamento ou pensamento no uso de estratégias.

Observemos o Quadro 9, a seguir, com a autoavaliação do desempenho dos participantes, nos textos T1 em L2, T2 e T3 em LM.

Desempenho		Excelente	Muito Bom	Bom	Razoável	Ruim
LM1	T1				X	
	T2			X		
	T3			X		
LM2	T1			X		
	T2	X				
	T3	X				
LM3	T1			X		
	T2		X			
	T3		X			
LF1	T1			X		
	T2			X		
	T3			X		
LF2	T1					X
	T2			X		
	T3			X		
LF3	T1				X	
	T2				X	
	T3				X	
LF4	T1				X	
	T2			X		
	T3			X		
LF5	T1				X	
	T2			X		
	T3			X		
LF6	T1				X	
	T2			X		
	T3			X		
LF7	T1					X
	T2			X		
	T3			X		
LF8	T1		X			
	T2		X			
	T3		X			

Quadro 9 – Autoavaliação do desempenho quanto à tarefa de leitura dos textos T1, T2 e T3. Fonte: Dados da pesquisa.

É possível verificar nas respostas atribuídas ao T1 em LE, que dos 11 participantes, 05 julgaram seu desempenho no T1 como “Razoável”, 03 como “Bom”, 02 como “Ruim” e apenas 01 participante, a LF8, considerou seu desempenho como “Muito Bom”. Nenhum dos participantes considerou seu desempenho como “Excelente”, provavelmente porque este texto está em língua estrangeira e tenham considerado-o difícil. É importante lembrar que este texto tem sua complexidade de 61%, a menor de todos os textos.

Em relação aos textos T2 e T3 em LM, os participantes atribuíram a mesma opção de desempenho para os dois textos, mas, como já discutido e apresentado nos dados relativos a outros instrumentos da pesquisa, é possível afirmar que os participantes não tiveram o mesmo desempenho nos dois textos. Conforme podemos observar pela resposta dos participantes, nos textos T2 e T3, dos 11 participantes, 07 julgaram seu desempenho como “Bom”, 02 como “Muito Bom”, 01 como “Razoável” e 01 como “Excelente”. Nenhum participante classificou seu desempenho como “Ruim” nos textos em LM.

Para melhor visualizar as respostas dos participantes, vejamos o Gráfico 8 que demonstra em porcentagens o total das respostas dadas referente ao desempenho na atividade de leitura dos textos T1 em LE, T2 e T3 em LM.

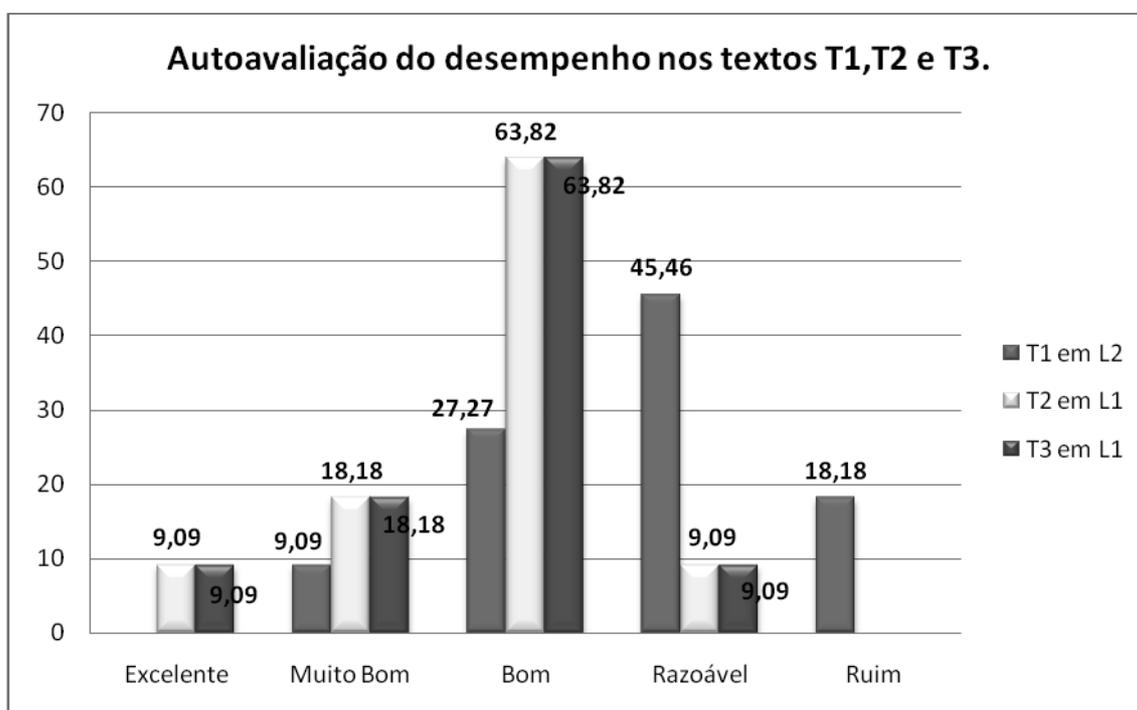


Gráfico 8– Autoavaliação do desempenho nos textos T1, T2 e T3. Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio da análise das porcentagens expostas no Gráfico 9, pode-se observar que a maior frequência das respostas está no desempenho classificado como “Bom” (63,82%) atribuídos aos textos em LM (T2 e T3), diferente do T1 em LE, que a maioria dos participantes (45,46%) classificaram seu desempenho como “Razoável” para a atividade de leitura. É interessante observar que alguns poucos participantes classificaram o seu desempenho como “Excelente”, porém só nas atividades de leitura em LM, e o desempenho como “Ruim”, somente na atividade de leitura em LE.

Ademais, retomando os questionários retrospectivos é possível verificar as respostas dos participantes justificando o seu desempenho na leitura (nota da pesquisadora), com explicações diversas, como por exemplo: a LF8 considerou o seu desempenho como “Muito Bom” (compondo os 9,09% dos participantes), porque “procurou entender o texto”. Os participantes LM2, LM3 e LF1 julgaram seu desempenho como “Bom”, compondo os 27, 27% do gráfico. O participante LM2 justifica que é por estar “concluindo a disciplina de inglês e já dominar um pouco”; o LM3 porque tem “pouco conhecimento na língua inglesa” e a LF1 porque “conseguiu juntar as palavras e entender”. E na sequência, os participantes LM1, LF3, LF4, LF5 e LF6 consideraram-se com um desempenho “Razoável” resultando em 45,46% do cômputo no geral.

O participante LM1 explica sua performance como “Razoável” (compondo 45,46% dos participantes), “por que não conhecia algumas palavras do texto”; a LF3 disse “eu entendi mais o texto, do que consegui explicar”; a LF4 explica que é “por causa da dificuldade de assimilar as palavras”; LF5 porque o “vocabulário era difícil” e a LF6 considerou que era “por não saber muito bem o idioma”. Já as participantes LF2 e LF7 julgaram o seu desempenho como “Ruim” (18,18% dos participantes): a LF2 justifica o conceito ao explicar que “não entendia muito bem”, e a LF7 porque “não entendo a língua inglesa, acho difícil”. Salienta-se que cada participante utilizou de seu conhecimento e das estratégias que podiam recorrer para compreender a leitura do texto em LE.

É visível na análise das respostas, que a maioria dos participantes consideraram ter ido bem quanto ao desempenho com os textos em LM (T2 e T3). O LM2 se autoavaliou como “Excelente” (perfazendo 9,09% dos participantes), justificando o “gosto pela leitura, os textos são bem informativos com imagens e como estava em português foi só deixar rolar”. É importante mencionar que esse participante realmente interage mais com as atividades propostas na pesquisa (anotações da pesquisadora) e na sala de aula. Os participantes LM3 e LF8 consideraram seu desempenho como “Muito Bom” (18,18% dos participantes), pois, “os textos eram de vocabulário mais fácil”. Em contraste com os 07 participantes, cito: LM1, LF1, LF2, LF4, LF5, LF6 e LF7, que justificaram seu desempenho na leitura, em geral como “Bom” (63,82%), porque o texto estava em seu idioma e conseguiram compreender o vocabulário. Somente a participante LF3 autoavaliou seu desempenho como “Razoável” (9,09% dos participantes), porque “também não consegui explicar, com a mesma clareza que eu

entendi, acredito que foi nervosismo”. É interessante observar que todos os participantes fizeram a autoavaliação do seu desempenho e justificaram a sua resposta.

Assim, da mesma forma como na primeira parte do questionário retrospectivo, os participantes autoavaliaram seu desempenho na atividade de leitura dos três textos; nesta segunda parte do questionário retrospectivo, eles realizaram uma autoavaliação em relação ao seu desempenho e nível de dificuldade nas tarefas de compreensão leitora referentes aos três textos trabalhados na pesquisa.

Para uma melhor visualização das respostas dadas pelos participantes quanto ao seu desempenho nas tarefas de compreensão leitora, vejamos o Gráfico 9, a seguir, com o percentual das respostas da autoavaliação em cada texto.

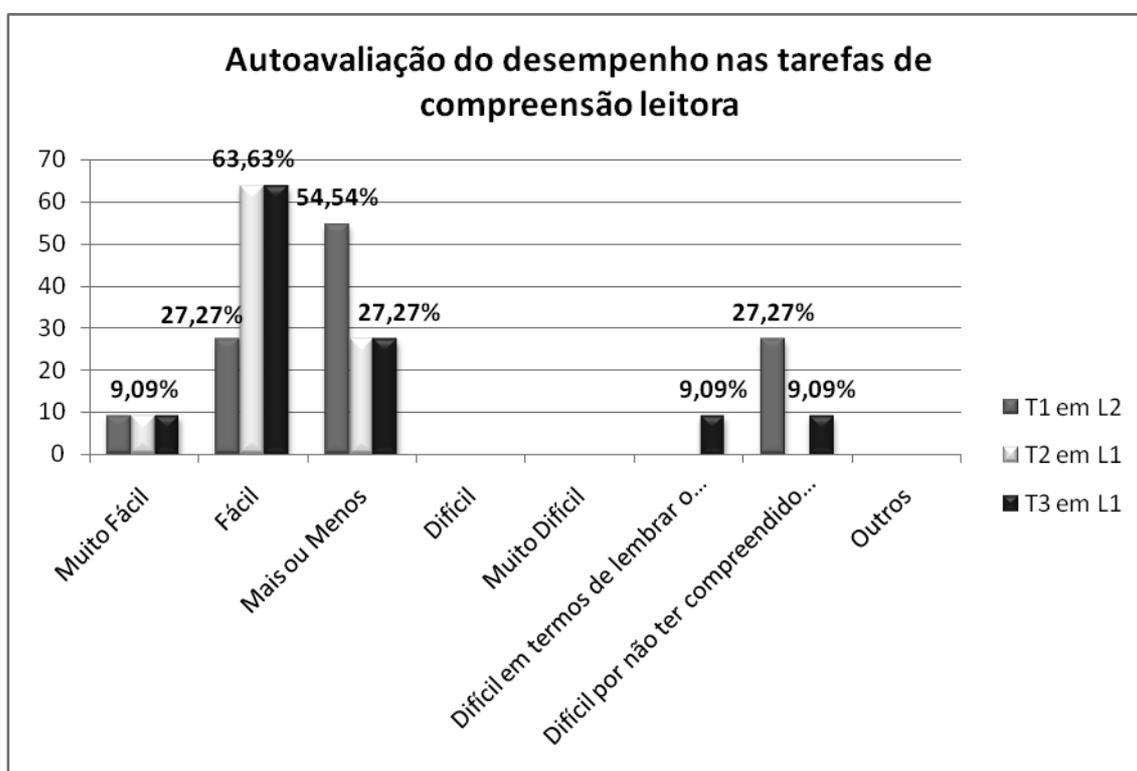


Gráfico 9—Autoavaliação do desempenho nas tarefas de compreensão leitora dos textos T1, T2 e T3. Fonte: Dados da pesquisa.

Ao verificar o Gráfico 9, em relação ao desempenho dos participantes com as tarefas de compreensão leitora, e sua autoavaliação referente ao nível de dificuldade das perguntas, é possível observar que a maioria dos participantes consideraram as tarefas de compreensão no T2 e T3 em LM, como “Fácil” com 63,63% das respostas dadas pelos participantes: LM1, LM3, LF1, LF2, LF3, LF4 e LF8. Esses participantes, de modo geral, justificaram que era fácil lembrar do texto e que conseguiram entender para

responder as questões de compreensão. Logo, com o T1 em LE, uma grande parte dos participantes (54,54%) classificaram as tarefas de compreensão leitora como “Mais ou Menos”, cito: LM3 (não justificou), a LF2 “fui pelo que compreendo do inglês”, a LF3 “pela dificuldade de tradução para o português”, a LF5 (não justificou), a LF7 “não lembrava bem o que tinha lido” e LF8 “por ser fácil lembrar do texto”.

Da mesma forma, é possível verificar que alguns participantes (27,27%): LF5, LF6 e LF7 consideraram as tarefas de compreensão dos textos em LM, também como “Mais ou Menos”, e somente a participante LF6 justificou: “por ser um assunto desconhecido”, uma resposta que surpreende, pois, no momento da escolha do texto verificou-se um tema que não fosse fora do comum e da realidade atual, como “Aquecimento e mudança de clima (T2) e Tecnologias com o *Facebook* (T3)”, temas que possivelmente os participantes ouvem nas mídias (rádio e televisão). Mas também, é possível que para alguns o tema sobre “Tecnologias e *Facebook*” abordado no T3 em LM, não seja tão habitual em seu cotidiano, pois, muitas pessoas ainda não possuem o acesso à internet ou não adquiriram um computador ou um celular habilitado a esta função.

Retomando ao Gráfico 9, verifica-se que os participantes LM1, LF1 e LF4 classificaram as tarefas de compreensão do texto em LE como “Fácil” (27,27%), e justificaram com as seguintes respostas: “porque era fácil lembrar do assunto principal do texto” (LM1); “apesar de estar em inglês, consegui entender para responder” (LF1) e “as respostas são de fácil acesso no texto (lógica)” (LF4). Quanto à resposta da participante LF4, a respeito da palavra lógica que ela deixou entre parênteses, se justifica provavelmente porque nas tarefas de compreensão havia 04 questões de múltipla escolha, e assim, a participante considerou fácil, porque geralmente nas atividades realizadas em sala de aula, na disciplina de LEM – Inglês, que envolve a interpretação de um texto, as perguntas são mais descritivas e poucas de múltipla escolha, para desenvolver nos alunos da EJA a leitura e a habilidade da escrita em inglês.

Considerando ainda o T1 em LE, os participantes LF3, LF6 e LF7 classificaram as tarefas de compreensão como “Difícil por não ter compreendido o texto muito bem” (27,27%), e apenas a participante LF6 justificou sua resposta: “pela dificuldade de tradução do inglês para a língua portuguesa”. O escore de 9,09% foi do participante LM2 que classificou o T1 em LE e também os textos T2 e T3 em LM como “Muito Fácil”, justificando seu desempenho nas tarefas de compreensão, porque “as perguntas

eram em português e tinha as alternativas de múltipla escolha, daí era só analisar e pronto”. Esse percentual de 9,09% também se apresentou com o T3 em LM classificado como “Difícil em termos de lembrar o que havia lido” e “Difícil por não ter compreendido o texto muito bem”, classificação dada pelas participantes LF5 e LF7, que não justificaram a alternativa de autoavaliação escolhida. Para verificar as respostas dadas individualmente por cada um dos participantes, ver Apêndice 6, Quadro 10.

Como complemento a esta segunda parte do questionário retrospectivo (Apêndice 3), os participantes foram solicitados a refletir e tentar dar uma resposta completa, quanto à organização das ideias presentes no texto, que foram propostas pelos autores, e se havia uma organização das ideias. Porém, se não lembrassem ou não tivessem certeza, poderiam escrever "eu não lembro" ou "eu não tenho certeza".

Em relação à organização das ideias do T1 em LE, os participantes deram diversas respostas: LM1, LM3, LF2, LF4, LF5, LF6, LF8 não tinham certeza ou não lembravam; LM2 diz “ser completamente bem organizado e bem informativo com vários parágrafos tornando a interpretação prazerosa”; e a LF1 diz que “conseguiu organizar bem e deu para entender a lógica das informações”; a LF3 responde que “sim, teve uma sequência, para mim estava bem organizado e executado”; e para a LF7, ela comenta: “não notei organização nas ideias apresentadas no texto”.

Quanto aos textos em LM (T2 e T3), os participantes LM3, LF5 e LF6 disseram que não lembravam ou não tinham certeza. O LM1 diz que “os textos comentavam da realidade do fenômeno do planeta e do *Facebook*”; o LM2, “sim, no texto 2 os parágrafos bem objetivos, infelizmente muito curto, o tema poderia ser mais explorado e no texto 3 as ideias claras, o melhor texto da pesquisa, parabéns aos autores”; a LF1 diz que: “sim, conseguiu organizar muito bem as ideias dos textos”; LF2 também diz que “sim, estava organizado em assuntos”; a LF3, “sim, também entendi a sequência das ideias nos textos”; a LF4 comenta que: “organizados, os textos apresentaram as fotos”; para a LF7 “não, as ideias não estavam bem organizadas”; e a LF8 “sim, uma ordem nas informações”. Com as respostas de cada participante, pode-se perceber que cada um teve uma percepção diferente da organização das ideias apresentadas nos textos. Para alguns, de certa forma positivamente, e para outros participantes não estão bem organizadas as ideias no texto, demonstrando uma fragilidade por parte deles em não perceber ou provavelmente entender que existe uma organização nas ideias expostas no texto.

Por conseguinte, na terceira parte do questionário retrospectivo, os participantes responderam questões referentes às diferentes e possíveis estratégias que utilizaram para a atividade de leitura dos três textos, por meio do instrumento do protocolo verbal de pausa. Para responder as 20 (vinte) questões referentes às estratégias, os participantes deveriam utilizar (S), SIM para uma resposta afirmativa e (N), NÃO para uma resposta negativa. Além do mais, se os participantes não lembrassem ou não tivessem certeza poderiam escrever NL, (não lembro), ou para uma resposta de “meio termo”, MM, (mais ou menos), conforme já descrito na Metodologia (Capítulo II, seção 2.2.3).

Vejam, primeiramente o Quadro 11, a seguir, com as perguntas referentes às possíveis estratégias que o leitor pode utilizar no momento de sua atividade de leitura.

Perguntas referentes às estratégias utilizadas com os três textos:
1. Correu os olhos no texto e depois leu novamente com mais atenção?
2. Procurou pela fonte (agência, empresa, entidade ou cidade que fez o anúncio)?
3. Considerou o aspecto visual (imagem) no texto?
4. Formulou hipóteses?
5. Leu a primeira frase e fez predições sobre o conteúdo do anúncio?
6. Olhou a imagem e fez predições sobre o conteúdo do anúncio?
7. Regressou/releu quando teve problemas no curso da leitura?
8. Pulou informações irrelevantes para responder as questões de compreensão?
9. Sentiu a necessidade de ler em voz alta para melhor entender passagens específicas?
10. Usou o dicionário?
11. Marcou o texto (grifou, sublinhou)?
12. Fez anotações?
13. Falou de suas dificuldades, quando encontrou alguma?
14. Avaliou seu progresso enquanto lia?
15. Mentalmente planejou suas respostas para compreensão do texto?
16. Tinha um conhecimento prévio sobre o tema do texto?
17. Traduziu palavras ou partes específicas do texto para melhor entendê-lo?
18. Teve que parafrasear (usar outras palavras) partes específicas para melhor entender o texto?
19. Adivinhou o significado aproximado de palavras desconhecidas usando pistas de contexto (pelas outras palavras e imagem)?
20. Leu sem procurar o significado de palavras desconhecidas no dicionário?
21. Procurou por palavras cognatas no texto?

Quadro 11 – Estratégias utilizadas nas tarefas de leitura dos textos T1, T2 e T3. Fonte: Dados da pesquisa.

Com as perguntas já apresentadas no Quadro 11, visualizamos, a seguir, o Quadro 12, as respostas dadas com relação ao uso de estratégias de cada participante em cada um dos três textos utilizados para a atividade de leitura nesta pesquisa. Para cada texto será utilizada a letra (T) e seu número de ordem correspondente; T1 (Texto 1 em LE), T2 (Texto 2 em LM), T3 (Texto 3 em LM), e para as estratégias, o número da

pergunta correspondente à estratégia utilizada, apresentadas no Quadro 11, acima, isto é, 1, para a pergunta/estratégia: Correu os olhos no texto e depois leu novamente com mais atenção? E assim, sucessivamente.

Estratégias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
LM1	T1	S	N	N	N	MM	N	S	MM	N	N	N	N	N	MM	N	S	N	N	S	S	N
	T2	MM	N	N	N	MM	N	S	MM	N	N	N	N	N	MM	N	S	N	N	S	S	N
	T3	MM	N	N	N	S	N	S	N	N	N	N	N	N	MM	S	S	N	N	N	S	N
LM2	T1	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S
	T2	S	N	N	S	S	S	S	S	N	N	N	N	S	S	S	S	N	N	N	S	N
	T3	S	N	S	S	S	N	S	S	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	S	N
LM3	T1	S	MM	N	S	N	N	S	S	N	N	N	N	N	S	S	N	S	S	S	S	S
	T2	N	MM	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	S	S
	T3	N	MM	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	S	S
LF1	T1	S	N	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	S	N	N	N	S	S	S	S	N
	T2	S	N	S	S	N	N	S	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	S	S	S	N
	T3	S	N	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	S	S	N
LF2	T1	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S
	T2	S	N	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	S	S	S	S	N	S	N	S	N
	T3	S	N	S	S	S	S	S	N	N	N	N	S	S	S	S	N	S	N	S	N	
LF3	T1	S	N	S	S	N	S	S	N	N	N	S	S	N	S	N	N	S	N	S	S	S
	T2	S	N	S	S	N	S	S	N	N	N	N	S	N	S	N	N	N	N	S	S	S
	T3	S	N	S	S	S	S	S	N	N	N	N	S	N	S	N	N	N	N	S	S	S
LF4	T1	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S
	T2	S	N	S	S	S	S	S	N	S	N	N	N	N	N	N	S	N	S	S	S	S
	T3	S	N	S	S	S	S	S	N	S	N	N	N	N	N	N	S	N	S	S	S	S
LF5	T1	MM	S	S	S	MM	N	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S
	T2	MM	S	S	S	MM	N	S	S	N	N	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S
	T3	MM	S	S	S	MM	N	S	S	N	N	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S
LF6	T1	S	N	N	N	NL	N	S	MM	N	N	N	N	N	S	S	N	S	N	S	S	MM
	T2	S	N	N	N	NL	N	S	MM	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	S	S	MM
	T3	S	N	N	N	S	N	S	MM	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	S	S	MM
LF7	T1	S	N	S	S	N	S	S	S	N	N	N	N	S	S	S	N	N	S	S	N	N
	T2	S	N	S	S	N	S	S	S	N	N	N	N	S	S	S	N	N	S	S	S	N
	T3	S	N	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	S	S	S	N	N	S	S	S	N
LF8	T1	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S
	T2	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S
	T3	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S

Quadro 12 – Autoavaliação das estratégias utilizadas nas tarefas de leitura dos textos T1, T2 e T3. Fonte: Dados da pesquisa.

Com base no Quadro 12, é possível inferir que os participantes se utilizaram de todas as estratégias em algum momento de sua atividade de leitura, alguns com mais frequência que outros, demonstrando que o leitor, no momento da leitura, provavelmente tem a necessidade de utilizar-se de alguma estratégia que o auxilie na sua compreensão leitora. Assim, passamos a verificar as respostas dadas quanto à frequência do uso das estratégias no T1.

No texto T1 em LE, de modo geral, todos os participantes dizem ter se utilizado da estratégia (1) de “correr os olhos no texto e reler com mais atenção”, com exceção dos participantes LM1 e LF5 que consideram ter utilizado essa estratégia “Mais ou Menos”. Também, é visível que todos os participantes assinalaram que “sim”,

utilizaram a estratégia (7) de “regressar/reler quando tiveram um problema no curso da leitura”, provavelmente quando encontraram dificuldades de entendimento de algum vocabulário. É possível observar no quadro acima, que se a releitura não resolveu o problema, os participantes, tais como: LM2, LF2, LF4, LF5 e LF8 utilizaram da estratégia (10) do uso do dicionário, para solucionar problemas com algum vocabulário desconhecido, ao oposto dos participantes LM1, LM3, LF1, LF3 e LF6 que assinalaram a estratégia (20) “leu sem procurar o significado de palavras desconhecidas no dicionário”. Somente a participante LF7 que se contradiz marcando “não” ao uso do dicionário (10), e novamente que “não” realizou a leitura sem procurar o significado das palavras no dicionário (20); é possível que a participante não prestou atenção a pergunta da estratégia (20).

Ademais, a maioria dos participantes se utilizaram da estratégia (17), de “traduzir palavras ou partes específicas do texto para melhor entendê-lo”, e apenas os participantes LM1 e LF7 dizem não ter utilizado esta estratégia. Em concordância, as estratégias mencionadas nas perguntas (10) e (17), os participantes cito: LM2, LF2, LF3, LF4, LF5 e LF8, utilizaram-se, também, dos recursos de marcar o texto (11) e fazer anotações (12), estratégias que auxiliam na atividade de leitura.

E quanto ao conhecimento prévio do texto (16), os participantes LM3, LF1, LF3, LF6 e LF7 marcaram que “não” possuíam o conhecimento prévio deste T1. No entanto, é interessante mencionar que talvez a LF1 realmente não tivesse um conhecimento prévio sobre o tema tratado no T1, pois, foi umas das participantes que menos verbalizou e interagiu com o texto, e isto pode ser verificado na transcrição (Apêndice 4). Mas de fato, é notável, no quadro acima, que todos se utilizaram da estratégia (19), de adivinhar o significado aproximado das palavras, principalmente, porque as palavras estavam em inglês; esse dado vem de encontro com a estratégia (21) “procurar por palavras cognatas no texto” da qual a maioria dos participantes usaram desse recurso para auxiliar na leitura, cito: LM2 LM3, LF2, LF3, LF4, LF5, LF8, sendo que somente LF6 marcou como “mais ou menos”. Outro dado interessante é a estratégia (4) “formulou hipóteses”: a maioria dos participantes dizem que “sim” e apenas o LM1 e LF6 marcaram “não” terem formulado hipóteses sobre o T1. Em relação à estratégia que prevê a avaliação ao progresso enquanto realizava a leitura (14), somente a participante LF1 marcou como “não” realizou; os demais participantes todos consideraram ter feito a avaliação do seu progresso enquanto realizavam a leitura do T1 em LE.

Da mesma forma que foram demonstrados alguns resultados do Quadro 12 referente ao T1 em LE, vejamos alguns dados sobre os textos em LM (T2 e T3). As respostas marcadas nesses textos em LM, geralmente foram iguais para os dois textos trabalhados, possivelmente porque os dois estão em língua portuguesa e podem ser considerados aparentemente iguais; porém, a densidade lexical referente à complexidade de cada texto é diferente, sendo que um dos textos, o T3, exige um pouco mais do leitor para se chegar a sua compreensão. Mas isso é somente uma observação da pesquisadora, diante das respostas marcadas iguais para os dois textos.

Nos textos em LM (T2 e T3), todos os participantes, exceto o LM3, marcaram ter utilizado da estratégia (1) de “correr os olhos no texto e reler com mais atenção”, assim, em relação à estratégia (7) de “regressar/reler quando tiveram um problema no curso da leitura”, apenas o LM3 e a LF5 marcaram como “sim”, que encontraram problemas com vocabulário e precisaram voltar e reler os textos em LM. Observando o quadro acima, é possível afirmar que todos os participantes marcaram que “não” utilizaram das estratégias (10) do uso do dicionário, e (17) “traduzir palavras ou partes específicas do texto para melhor entendê-lo”, e da estratégia (20) “leu sem procurar o significado de palavras desconhecidas no dicionário”, todos os participantes responderam que “sim” que não necessitaram do recurso do dicionário.

Porém, quanto à estratégia da pergunta 21 “procurar por palavras cognatas no texto”, a maioria dos participantes, cito: LM3, LF3, LF4, LF5, LF6 e LF8 responderam que “sim”, procuraram por palavras, expressões já conhecidas, para provavelmente compreender o restante do texto. Somando-se a esta estratégia (21), a estratégia (4) “formulou hipótese” vem complementar, pois os participantes revelam ter formulado hipóteses sobre os textos em LM, e somente os participantes LM1 e LF6 responderam que “não” formularam hipóteses sobre os textos T2 e T3. Acrescentando que é notável que a maioria dos participantes, também, consideraram “sim” para a estratégia (19): “adivinhou o significado aproximado de palavras desconhecidas usando pistas de contexto (pelas outras palavras e imagem)”, pois não é somente porque o texto está em nossa língua materna, que possuímos o conhecimento de todos os vocábulos, um dado interessante dos leitores por mostrarem que precisaram de outras palavras para compreender um parágrafo ou uma sentença.

As perguntas das estratégias (11) “marcou o texto” e a (12) “fez anotações”, também foram marcadas por alguns participantes: LF2, LF3, LF5 e LF8 como estratégias utilizadas em sua atividade de leitura dos textos em LM. Quanto à estratégia

(14) “avaliou seu progresso enquanto lia” todos os participantes consideraram ter autoavaliado seu desempenho no momento da leitura dos textos, com exceção da LF4, que respondeu que “não” autoavaliou seu desempenho para os dois textos em LM, e a LF1 que respondeu “não” ter autoavaliado no T2 e ter realizado a autoavaliação de seu desempenho no T3 em LM.

Outro dado que apareceu somente com os textos em LM, foi a estratégia (9) “senti a necessidade de ler em voz alta para melhor entender passagens específicas”, as participantes LF2, LF4, LF7 e LF8 responderam “sim”, que tiveram essa necessidade. Cabe mencionar que as participantes somente fizeram essa leitura após o protocolo verbal de pausa, quando estava no momento de responder as perguntas de compreensão. É importante destacar que todos os participantes consideraram ter utilizado a estratégia (5) “leu a primeira frase e fez predições sobre o conteúdo do texto”, na atividade de leitura do T3 em LM, haja visto que o título já dava pistas sobre o assunto principal a ser tratado no texto, a saber: “Dilma anuncia parceria com o *Facebook*”.

Contudo, em razão dos textos T2 e T3 estarem na língua portuguesa (LM), os participantes dispensaram o recurso do dicionário (10), e conseqüentemente a tradução (17), e poucos participantes usaram das estratégias de marcar o texto (11) e fazer anotações (12), diferentemente de como procederam com a leitura do texto em LE.

Como complemento a essas questões de estratégias, havia um espaço para os participantes mencionarem se tinham utilizado alguma estratégia diferente daquelas mencionadas na tabela, e todos responderam que “não” utilizaram nenhuma estratégia a mais do que aquelas já apresentadas no Quadro 11.

Em suma, esta seção faz uma amostragem da autoavaliação dos participantes quanto ao seu desempenho na atividade de leitura e na realização das tarefas de compreensão leitora. De modo geral, em relação ao desempenho na atividade de leitura a maioria dos participantes consideraram ter um “Bom” desempenho para com o T1 em LE, e nenhum desempenho foi marcado como “Excelente” para esse texto, como já dito anteriormente, porque ele apresentou um nível de dificuldades maior com relação à linguagem. Para os textos T2 e T3 em LM, consideraram ter o mesmo desempenho “Bom” para os dois textos, haja visto, que cada texto possuía um nível de complexidade e não eram exatamente iguais, a resposta possivelmente foi dada porque os dois textos são em língua materna – português.

Quanto a autoavaliação no desempenho das tarefas de compreensão leitora, a maioria dos participantes no T1 marcaram ter ido “Mais ou Menos” (54,54%),

provavelmente, pela dificuldade em compreender o texto e encontrar as respostas, e no T2 e T3 a maioria marcou como “Fácil” (63,63%), mas, dados anteriores demonstraram que também tiveram dificuldades de compreensão quanto a esses textos em LM. Na sequência, autoavaliaram as estratégias que possivelmente utilizaram para a compreensão dos textos e das tarefas, na qual grande parte dos participantes dizem ter acionado as estratégias de “correr os olhos no texto”, “reler com mais atenção” e “usar o dicionário” para com o T1 em LE, isso justifica o bom desempenho apontado nas tarefas de compreensão leitora (seção 3.2); e para os textos em LM destacou-se, também, a estratégia de “correr os olhos no texto” e de “formular hipóteses”, provavelmente vem justificar os percentuais de erros nas tarefas dos textos em LM (já discutidos na seção).

Mas de maneira geral, a maioria dos participantes afirmaram que “avaliaram o seu progresso enquanto lia”, demonstrando que fizeram um monitoramento de sua compreensão no momento da leitura.

No entanto, o questionário retrospectivo somente foi aplicado após a realização de todas as tarefas de leitura via protocolo verbal de pausa e as respectivas perguntas de compreensão, para se verificar o desempenho deste leitor/participante no processamento da leitura e o uso de estratégias utilizadas por ele para chegar à compreensão textual dos textos em LM e LE.

Em vista disso, para se conhecer um pouco mais sobre o participante como leitor foi aplicado o teste de perfil do leitor, descrito, a seguir, na próxima seção.

3.4 Teste de Perfil de Leitor

O teste de perfil do leitor (Anexo 3) foi um dos instrumentos aplicados como complemento, após a tarefa de leitura, adaptado do PISA “*Programme for International Student Assessment*” (2009), já mencionado no Capítulo II, na seção 2.2.4.

Esse teste foi aplicado com o intuito de verificar a opinião dos participantes em relação à leitura e averiguar se eles possuem o hábito de ler. A partir do teste, conheceu-se um pouco de cada participante em relação a seu gosto e preferência de leitura, e também foi possível observar que a maioria dos participantes do gênero feminino dispõe

de mais tempo para com a leitura em seu dia-a-dia, e que lêem por prazer, como um passatempo, do que os demais participantes do gênero masculino.

Entre as perguntas do teste, algumas tiveram o intuito de conhecer o participante como leitor e qual a relação deles com a tarefa da leitura, se a realiza por prazer, para extrair uma informação ou somente como uma obrigação, e se também realiza a leitura de textos em língua inglesa. Vejamos as respostas dos 11 participantes, a seguir, no Quadro 13, com a porcentagem referente a cada questão.

	Discordo Plenamente	Discordo	Concordo	Concordo Plenamente
a)Eu leio somente se sou obrigado(a).	63,64% (07)	18,18% (02)	9,09% (01)	9,09% (01)
b)A leitura é um dos meus hobbies (passatempos favoritos).	9,09% (01)	54,55% (06)	27,27% (02)	9,09% (01)
c)Eu gosto de conversar sobre livros com outras pessoas.	18,18% (02)	27,27% (03)	45,46% (05)	9,09% (01)
d)Eu acho difícil terminar livros.	0,0%	27,27% (03)	63,64% (07)	9,09% (01)
e)Sinto-me feliz quando recebo livros como presente.	9,09% (01)	9,09% (01)	54,55% (06)	27,27% (03)
f)Para mim ler é uma perda de tempo.	72,73% (01)	27,27% (03)	0,0%	0,0%
g)Eu aprecio ir a uma livraria ou a uma biblioteca.	9,09% (01)	27,27% (03)	45,46% (05)	18,18% (02)
h)Eu leio somente para extrair a informação de que eu preciso.	54,55% (06)	27,27% (03)	18,18% (02)	0,0%
i)Eu não consigo me sentar e ficar parado(a) e ler mais do que por alguns minutos.	36,37% (04)	27,27% (03)	36,36% (04)	0,0%
j)Leio somente na escola.	45,46% (05)	27,27% (03)	27,27% (03)	0,0%
k)Leio pequenos textos na língua inglesa.	9,09% (01)	27,27% (03)	45,46% (05)	18,18% (02)
l)Leio textos na língua inglesa fora da sala de aula (internet, revistas, curso de idiomas, etc.)	18,18% (02)	27,27% (03)	36,37% (04)	18,18% (02)

Quadro 13– Porcentagem do teste de perfil do leitor adaptado do PISA (2009). Fonte: Dados da pesquisa.

Diante do Quadro 13, verificam-se melhor as respostas dadas pelos participantes. De maneira geral, pode-se verificar que para a pergunta de letra (a), a maioria dos participantes (N=9, isto é, 81,82%) lêem, não por obrigação e discordam que a leitura seja imposta como uma obrigação, porém, 8 participantes, (isto é, 72,73%, não conseguem terminar os livros que iniciam, provavelmente pela falta de tempo, pois se dividem, muitas vezes, entre o trabalho, escola e família.

E na pergunta de letra (b), a maioria dos participantes discordam que a leitura seja um passatempo favorito (N=7, isto é, 63,64%), provavelmente por diversos fatores que a leitura não seja um hobby favorito, com exceção para 3 participantes, (isto é, 36,36%, que a consideram como um passatempo. Mas em contrapartida, 6 participantes (54,55%) concordam com a pergunta de letra (c), pois se interessam e gostam de conversar com outras pessoas sobre livros e principalmente gostam de ganhar livros como presentes, concordando com a pergunta de letra (e) (N=9, isto é, 81,82%).

Já na pergunta de letra (d), grande parte dos participantes (N=8, isto é, 72,73%) consideram ser difícil terminar de ler os livros, mas em comparação à pergunta de letra (f) todos os participantes 100% (N=11) discordam plenamente que a atividade de leitura seja uma perda de tempo, justificando que muitos têm interesse em ter esse hábito, mas que não conseguem ter o tempo suficiente para realizar uma leitura diária e quando iniciam algum livro, como já comentado, possuem dificuldade para conseguir terminar.

A maioria dos participantes (N=9 isto é, 81,82%) consideram que realizam a leitura para ir além de extrair a informação que precisam, pergunta de letra (h) e 8 participantes (72,73%) discordam que realizam essa atividade de leitura somente na escola, pergunta de letra (j). Logo, as perguntas de letra (k e l), referente à língua inglesa, 7 participantes (63,64%) concordam que realizam a leitura de pequenos textos em língua inglesa, comparados a 3 participantes (36,36%) que discordam em realizar essa atividade de leitura. Mas em relação à pergunta (l), se realizam a leitura de textos na língua inglesa fora da sala de aula (internet, revistas, curso de idiomas, etc.), 5 participantes (45,45%) consideram realizar essa atividade de leitura extra em língua inglesa, fora da sala de aula, em diferentes meios (revistas, internet, jornais...).

Um dado animador é detectar que a maioria (N=11 isto é, 100%) concordam que a leitura é uma atividade importante, e que 7 participantes (63,64%) apreciam ir a uma biblioteca e livraria na pergunta de letra (g). É claro que, com a rotina diária de trabalho e escola, os participantes não tenham muita oportunidade de ir a livrarias, mas o interessante é que mesmo assim, a leitura é uma atividade cognitiva considerada importante para suas vidas, pois, sabemos que estão estudando por uma necessidade, pela busca de uma formação.

Porém, é importante salientar que os participantes da pesquisa são alunos da EJA, e voltaram a seus estudos depois de algum tempo afastados dos bancos escolares, por vários motivos, que no momento de sua idade apropriada (dos 15 até os 18 anos), abandonaram a escola. Mas por motivos econômicos, sociais e para um melhor campo de trabalho e emprego, necessitam concluir seus estudos, e voltaram a frequentar a escola no período noturno conciliando com a sua rotina diária de trabalho em tempo integral. Cabe ressaltar que uma minoria desses alunos dispõe de um tempo para realizar uma leitura diferenciada daquela dos livros didáticos, uma leitura como passatempo, permitindo-se apenas a leitura realizada dentro da sala de aula.

Na sequência do teste do Perfil de Leitor, questionou-se sobre qual estratégia os participantes consideravam mais útil para a compreensão de um texto, e qual das

estratégias listadas no Quadro 14 (Apêndice 7) auxilia no momento da tarefa cognitiva de leitura. Para responder a este questionamento, os participantes deveriam atribuir uma nota de 1 a 6 a cada uma das possíveis estratégias, sendo a nota 1 o equivalente à estratégia “não ser nada útil” e a nota 6 significando aquela estratégia “muito útil” para a tarefa de leitura. Recordando, os dados estão expostos com as respostas de cada participante no Apêndice 7 (Quadro 14).

A seguir, podemos visualizar o Gráfico 10, com as respostas em porcentagens dos 11 participantes:



Gráfico 10 – Estratégias quanto à utilidade de compreensão. Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os resultados apresentados no Gráfico 10, é possível perceber que as estratégias mais úteis e utilizadas pelos participantes é a estratégia da letra (a) “concentro-me nas partes do texto que são fáceis de compreender”, e pode-se considerar que da nota 5 a 6 se refere a ser “útil” a estratégia, assim, é possível afirmar que 8 (72,73%) dos participantes consideraram essa estratégia como “muito útil”, e que outros, 3 (27,27%) a consideraram uma estratégia válida. Da mesma forma, a estratégia de letra (d) “sublinho as partes importantes do texto” 7 dos participantes (63,64%) a consideraram “muito útil” sublinhar o texto para que possam após retornar e encontrar facilmente o que é mais relevante no texto, enquanto 3 participantes (36,36%) consideraram essa estratégia “nada útil”.

No presente gráfico, também, é possível observar que as demais estratégias são igualmente consideradas muito úteis com nota 5 e 6, com um percentual de 54,55% (N=6) dos participantes. É notável, também, que se destaca como nada útil, a estratégia de letra (f) “leio o texto em voz alta para outra pessoa” com 6 participantes (54,55%) optando por esta resposta, provavelmente por não ser esta estratégia significativa para a compreensão destes participantes. No entanto, outros 4 participantes, isto é, 45,45% consideraram essa uma estratégia “útil” e que auxilia no processo da compreensão.

Por outro lado, temos as estratégias das letras (b, c, e), que foram consideradas pelos participantes como “úteis”. Com efeito, há os participantes que não concordam com as estratégias e consideram-nas “nada útil”. Na pergunta da letra (b) “leio rapidamente o texto todo duas vezes” tem-se um pequeno percentual que discorda desta estratégia (N=1, isto é, 9,09%) dos participantes. Com a pergunta da letra (c) “depois de ler o texto, discuto o seu conteúdo com outras pessoas”, 3 participantes (36,36%) consideram essa estratégia “nada útil” para a compreensão de um texto, porém, 2 participantes (18,18%) ficaram entre as notas 3 e 4, em que não consideram tão útil a estratégia, mas também, não a descartam, possivelmente porque ela servirá em algum momento como apoio a sua compreensão. E, por fim, a pergunta de letra (e) “resumo o texto usando as minhas próprias palavras”, 2 participantes (18,18%) acreditam que essa estratégia é “nada útil” para o seu entendimento. Nesta estratégia também temos 3 participantes (36,36%) que ficaram entre as notas 3 e 4, em que não consideram “muito útil” a estratégia, mas também, não é desconsiderada assim como a estratégia da letra (c), que em algum momento poderá ser um auxílio para conseguir chegar à compreensão de um texto.

Assim, a partir do teste de perfil do leitor, pode-se realizar uma análise geral dos participantes desta pesquisa, alunos de ensino médio que frequentam uma EJA, que possuem o hábito de ler, e consideram importante esse processo cognitivo da leitura que vem interferir na formação de um leitor crítico. Pois, o ato de ler diferentes textos é fonte de conhecimento e crescimento para seu vocabulário, sua aprendizagem, enfim para a sua formação leitora.

3.5 Discussão geral dos dados

Conforme apresentado na Introdução dessa pesquisa, o objetivo principal tem como foco “investigar como os estudantes da disciplina de língua inglesa da EJA processam a leitura de textos informativos e as relações de compreensão leitora entre LM e LE”.

Para verificar esse objetivo, amparamos-nos aos dados que foram obtidos através de um ‘caminho’ que se desenvolveu por intermédio de quatro instrumentos (leitura via Protocolo Verbal, tarefas de compreensão leitora, questionário retrospectivo e teste de perfil do leitor), para então realizar o cruzamento das informações.

Assim, retomamos as perguntas de pesquisa para retomar os resultados gerais deste estudo: **Há diferença na leitura de textos informativos em LM e LE? Se há diferenças, em qual dos textos as estratégias de leitura foram mais utilizadas (frequência, tipo)?**

Com base nos resultados já apresentados no decorrer da análise, é possível afirmar que há uma diferença significativa na leitura dos textos informativos, como esperado: os participantes acionaram mais estratégias para compreender o texto em LE (52%, ver Gráfico 2), comparado aos dois textos em LM (24%). É importante ressaltar que o T1 em LE possui uma densidade lexical de 61%, menor que os outros dois textos em LM, sendo possível inferir que a complexidade para a compreensão leitora dos estudantes da EJA está primeiramente na língua, na dificuldade em compreender o vocabulário, e conseqüentemente o texto, fato que provavelmente levou os participantes a utilizarem mais estratégias para conseguir chegar à compreensão do texto em LE, que é corroborado quando se apresentam os dados do Gráfico 3, com a porcentagem total de ocorrências utilizadas em cada texto (no T1 em LE, a frequência das estratégias foi de 52% no total, comparadas a 19% no T2, e 29% no T3, em LM).

Também é possível notar a diferença na leitura dos textos em LM e em LE nos resultados referentes às tarefas de compreensão leitora, nas quais os participantes alcançaram mais acertos nas tarefas do T1 em LE, por exemplo, com 100% de acertos nas duas tarefas do tipo explícitas, 100% na soma dos acertos (18,18% + 81,82%, ver Gráfico 6) das duas tarefas do tipo implícitas, e 81,82% de acertos (resposta coerente) na tarefa do tipo implícita *no script*, sendo possível afirmar que realmente os participantes tiveram mais cuidado em ler, compreender e responder as tarefas do T1 em

LE, provavelmente porque era um texto em língua estrangeira, diferente da língua materna – português usada no seu dia-a-dia.

Semelhantemente o que foi discutido por Oliveira (2000) em sua pesquisa com a análise de 60 (sessenta) questões do tipo explícitas, implícitas e implícitas *no script*, presentes em seis diferentes livros de leitura em LM – português, para escolas brasileiras de nível secundário, publicados entre 1974 e 1996. Conforme dados de sua pesquisa, no Brasil é necessário se repensar a aprendizagem desde os materiais utilizados até o ambiente escolar, pois, as questões pesquisadas abordaram em sua maioria tarefas do tipo explícitas, aquelas que são óbvias as respostas e não levam o aluno a pensar e interagir com o texto para encontrá-las.

Em consonância aos resultados apresentados na atividade de leitura e nas tarefas de compreensão, o questionário retrospectivo vem confirmar os dados por meio da autoavaliação de desempenho na leitura. A maioria dos participantes se autoavaliaram com um desempenho “Razoável” no T1 em LE, e responderam ter ido “Mais ou menos” nas tarefas de compreensão, demonstrando através das respostas de sua autoavaliação que encontraram dificuldades com o T1 em LE. Esse fator fez com que os participantes acionassem mais estratégias e conseguissem ter um melhor desempenho na atividade de leitura e nas tarefas de compreensão do texto em LE, o oposto do que aconteceu com os textos em LM.

Esses resultados são interessantes, pois inicialmente, pensava-se que os participantes teriam um melhor desempenho com os textos em LM, principalmente com relação à tarefa de compreensão leitora, e os dados demonstram que eles foram melhores com o uso de estratégias e com as tarefas de compreensão do texto em LE, mesmo este texto sendo trabalhado por primeiro com um grupo de participantes e por terceiro com outro grupo. Os dados mostram que os participantes provavelmente tiveram “mais cuidado e atenção” no processamento da leitura e na compreensão do texto que estava em LE, e com os textos em LM pareciam ter uma “segurança” maior e não demonstravam, por exemplo, interesse em voltar a reler o texto ou mesmo a pergunta (nota da pesquisadora) para assegurar suas respostas. Essas observações são confirmadas no questionário de autoavaliação, onde os participantes avaliam seu desempenho nos textos em LM como “Bom” e nas tarefas de compreensão como “Fácil”; esses resultados podem ser aliados ao teste de perfil do leitor, em que uma grande parte dos participantes responderam que não conseguem terminar os livros que

começam ler (72,73%), e que a leitura não é um de seus passatempos preferidos; isso vem explicar alguns escores negativos apresentados aos textos em LM.

No entanto, o mais importante é que 100% (ver Quadro 13) dos participantes consideram que a leitura não é uma perda de tempo, que não lêem por obrigação (81,82%), gostam de ir a uma biblioteca ou livraria (63,64%) e gostam de ganhar livros de presente (81,82%). Essas afirmações são animadoras para se desenvolver mais atividades de leitura, tarefas de compreensão leitora e principalmente realizar momentos de leitura na biblioteca para que possam desenvolver mais o uso de diferentes estratégias e conseqüentemente desenvolver a compreensão leitora, sendo capazes de inferir nos textos, expor seu conhecimento de mundo, opiniões, interagir com o assunto e encontrar a ideia principal dentro de um texto, e assim talvez, possivelmente, desenvolver o hábito da leitura como parte de sua rotina diária.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa: **Quais as estratégias de leitura, conforme a Taxonomia de Block, são as mais utilizadas pelos estudantes da EJA para o processamento da leitura em LM e LE?** É possível afirmar que os participantes se utilizaram de mais estratégias de nível Geral (isto é, aquelas utilizadas para a compreensão do texto como um todo e para o monitoramento da compreensão): 72% (Gráfico 1) para atividade de leitura dos três textos que, de modo global, tiveram maior ocorrência nas seguintes estratégias: 4 – Integração das informações, 6 – Interpretação do texto, 7 – Uso do conhecimento geral e associações, 8 – Comentário sobre o comportamento/ processo e 9 – Monitoramento da compreensão. Esse resultado mostra que por mais que o leitor não consiga compreender o texto como um todo, ele vai acionar estratégias que irão auxiliá-lo no processamento, estratégias principalmente como: o uso do seu conhecimento de mundo, associações e integrações de informações sobre o assunto, para assim, conseguir entender a ideia principal do texto e processar as informações para chegar uma compreensão leitora. Conforme Finger-Kratochvil (2010, p. 79) “no processo de leitura, a questão mais importante é a compreensão...” é através do ensino e aprendizagem da atividade de leitura que os alunos irão aprender a utilizar recursos (estratégias) para atingir o processo de compreensão.

As ocorrências nas estratégias de nível Local (isto é, aquelas utilizadas para resolver problemas com unidades linguísticas) foram 28% no total para os três textos, com maior incidência para as estratégias: 11 – Paráfrase, 12- Releitura, 17 – Procura nos dicionários e 18 – Marcação do texto.

Quando comparadas lado a lado, a maior incidência de uso das estratégias é para com o T1 em LE, com 68% das estratégias em nível Geral e 32% para o Local, sendo possível concluir, novamente, que os participantes encontraram mais dificuldades na leitura do texto em LE e assim, utilizaram mais recursos (estratégias) para o processamento da leitura desse texto. Conforme Block (1986), as estratégias de compreensão indicam como os leitores compreendem uma tarefa, quais informações textuais que utilizam, como fazem quando não entendem ou não encontram sentido ao texto que lêem. Pois, “as estratégias, no entanto, revelam os recursos que os leitores utilizam para a compreensão”²⁹ (BLOCK 1986 p.465).

Contudo, é possível perceber que quanto mais estratégias os participantes empregaram na sua atividade de leitura, mais elas contribuíram para um melhor entendimento e desempenho da compreensão leitora dos estudantes da EJA, havendo nessa pesquisa um melhor desempenho no texto em LE.

²⁹ “Strategies, therefore, reveal a readers resources for understanding” (BLOCK 1986, p. 465).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, procuramos investigar como os estudantes da disciplina de língua inglesa da EJA processam a leitura de textos informativos e as relações de compreensão entre L1 e L2. No decorrer da presente dissertação, construímos algumas reflexões e considerações pautadas nos resultados dos quatro instrumentos aplicados a esse estudo: Protocolo Verbal de Pausa, tarefas de compreensão leitora, questionário retrospectivo e teste de perfil do leitor.

Apresentou-se ao início uma revisão de literatura quanto ao processo de leitura sob três abordagens: sob a perspectiva do texto, do leitor e da interação entre leitor e texto, sendo que o modelo interativo de leitura apresenta os diferentes tipos de processos que estão envolvidos na compreensão leitora, ilustrados por meio de um diagrama (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993) que traz as diferentes etapas que englobam o conhecimento declarativo e o procedimental que são de grande importância para o processamento da leitura.

Nas palavras de Solé (2008, p.22), o ato da leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Um momento de construção em que o leitor examina detalhadamente o texto, identificando as ideias principais, a mensagem do autor e envolve o seu conhecimento prévio. Ao realizar o ato da leitura envolvemos habilidades, estratégias que nos auxiliam para chegar à compreensão que “sem perceber” ativamos e utilizamos nesse processo.

No decorrer da dissertação apresentaram-se conceitos, pesquisas desenvolvidas acerca do processo de leitura em LM e em LE que oportunizaram construir o conhecimento em relação a atividade de leitura e das possíveis estratégias que podemos acionar para alcançar a compreensão leitora. As estratégias são o centro da pesquisa para se responder ao objetivo principal, isto é, como os estudantes da EJA lêem em LM e LM e de quais estratégias eles mais se utilizam para a execução da tarefa de compreensão. Conforme Barreta (1998), as estratégias são operações mentais envolvidas desde o momento em que o leitor aborda um texto, realiza as suas inferências, utiliza-as e dá um sentido ao que lê. São as estratégias que propiciam uma leitura significativa e conduzem o leitor a uma compreensão textual.

Como visto e discutido no trabalho, as estratégias utilizadas nesta pesquisa estavam embasadas na taxonomia proposta por Block (1986) as quais se dividem em

estratégias de nível Geral (que compreendem o texto como um todo) e Local (referente às unidades linguísticas). Como mencionado na análise, as estratégias de nível Geral foram as mais utilizadas pelos participantes nos três textos, e principalmente no texto em LE. Os participantes, no desenvolver das atividades, tiveram também problemas relacionados às unidades linguísticas (problemas com vocabulário) e utilizaram-se das estratégias de nível Local, as quais tiveram maior frequência novamente no texto em LE, que por ser em uma língua diferente da LM – português, apresentou mais dificuldades para a compreensão desse texto e assim, os participantes acionaram mais estratégias e utilizaram os recursos disponíveis para conseguir compreender o texto que estava em LE.

Os protocolos de verbalização demonstraram que a ocorrência de estratégias se deu com maior frequência tanto no nível Geral quanto no nível Local para com o T1 em LE. Porém, o fato que surpreendeu foi que, em relação às tarefas de compreensão leitora, os participantes se destacaram nas tarefas referentes ao T1 em LE com escore superior de acertos, diferentemente dos escores relativos aos T2 e T3 em LM, onde os participantes obtiveram mais erros, resultados que não eram esperados pois, uma vez que os textos estavam em língua portuguesa, esperava-se que os participantes tivessem um melhor desempenho nas tarefas de compreensão por envolver questionamentos referentes a textos lidos na sua LM. Esse fato não se comprovou. Tendo como base esses dados é possível afirmar que os participantes trataram o texto e as tarefas em LE com mais responsabilidade e atenção e nos textos e tarefas em LM com menos comprometimento, o que resultou no menor uso das estratégias, considerando que tinham maior segurança e “domínio” da LM.

Segundo Tomitch (2003), os participantes demonstraram o fenômeno da “ilusão do saber”, no qual o leitor acredita que entendeu o texto sem perceber contradições, problemas de vocabulário, compreendem de forma ‘errada’ toda sequência de uma sentença, e não voltam para se certificar do que leu construindo uma compreensão ‘errada’ do texto.

Porém, é importante mencionar que ao iniciar esta pesquisa, carregava-se a expectativa de que os participantes teriam um bom desempenho e uma melhor compreensão leitora com o processamento dos textos em LM, pois eram textos que estavam na LM dos participantes. Um fato que levou a pesquisadora a formular essa hipótese é o perfil dos participantes, estudantes que ficaram alguns anos afastados do ambiente escolar, com uma faixa etária entre 18 e 25 anos, e que estavam iniciando a

disciplina de língua estrangeira – inglês no ano da coleta de dados da pesquisa que aconteceu nos meses de junho e julho. Acrescenta-se também o nível de conhecimento de inglês dos participantes como “*beginners*”, conforme teste diagnóstico de inglês aplicado como critério de seleção dos participantes, acreditando-se que eles teriam mais dificuldades no processamento da leitura do texto em língua inglesa e que, conseqüentemente, teriam melhor desempenho com os textos em LM.

Após as análises e discussões dos dados, pode-se perceber que os participantes tiveram um melhor desempenho nas atividades de leitura e de compreensão do texto em LE, mesmo tendo afirmado em suas autoavaliações que foi o texto em que tiveram maiores dificuldades para compreender. Observamos, conforme já mencionado anteriormente, que foi o texto que os participantes acionaram mais estratégias, possivelmente pela necessidade em compreendê-lo, para poder verbalizar seus passos, comentar e responder as questões de compreensão.

Assim, consideramos que no decorrer do processo foram se somando o estudo bibliográfico que compõe o embasamento teórico dessa pesquisa, a aplicação do protocolo verbal inicialmente na pesquisa piloto, e após, na coleta dos dados experimentais, as experiências adquiridas no desenvolver da coleta de dados e o conhecimento construído ao realizar a transcrição, categorização, análise e discussão dos resultados. Desse modo, percebemos que os estudantes da EJA, por mais que estejam retornando aos seus estudos na disciplina de língua inglesa conseguem processar os textos em LM ou LE, utilizando seus conhecimentos de mundo, informações presentes no texto, acionando estratégias e encontrando alternativas que os auxiliam no processo de compreensão.

É importante considerar que a limitação no desenvolver desse estudo foi o horário para realizar a coleta de dados, pois durante os períodos da manhã e tarde, os participantes não poderiam comparecer na escola por motivo de trabalho e somente poderiam frequentar no período noturno. Assim, nossa pesquisa encontrou dificuldades, quanto a organização de horários da professora e pesquisadora organizar as suas aulas e os horários da coleta, um horário extraclasse, em uma aula ‘vaga’ (horário em que os participantes não tinham uma aula durante a semana), tornando a realização da pesquisa longa em período de dias. Há de se mencionar que o tempo para a realização das atividades de leitura e demais instrumentos também demonstraram uma dificuldade, pois a duração da coleta era de aproximadamente 90 minutos (1 hora e meia). Mas,

felizmente a disposição e o comprometimento dos participantes nos permitiram concluir todas as etapas da pesquisa.

Por todas as considerações realizadas, acreditamos ter atingido o objetivo principal neste estudo que instiga a dar sequência na presente pesquisa, acompanhando estes participantes e estudantes na disciplina de língua inglesa do ensino médio, quanto ao desempenho na realização de mais atividades de leitura e compreensão para que possam utilizar diferentes estratégias e, conseqüentemente, perceber que existem diversos recursos para chegar a compreensão leitora, seja em LM ou em LE. Como também, considerar que foi um estudo que deu visibilidade a esses estudantes da EJA, uma modalidade de ensino que tradicionalmente não possui grandes oportunidades (projetos, feiras, competições esportivas...) ofertadas pelo governo, tal como no ensino regular, mas que são estudantes que buscam a conclusão de seus estudos para uma futura formação profissional e terem sua importância para a área educacional.

Assim, esta pesquisa serviu como meio estimulador para que novas inquietações fossem surgindo, como, por exemplo, a necessidade de aprofundamento acerca de questões teóricas relativas à leitura e as diferentes áreas que podem contribuir para uma melhor compreensão a respeito da história da leitura (hermenêutica), dos processos inerentes a essa habilidade (neurociência, linguística aplicada) e nas relações de compreensão entre LM e LE, principalmente porque esses leitores tiveram um melhor desempenho nas atividades referentes à língua estrangeira – inglês e não tiveram o mesmo desempenho com as atividades na língua portuguesa. Os questionamentos tratados aqui e possíveis análises individuais de cada participante, podem ser considerados como novas perspectivas de estudos com vistas a complementar esta pesquisa que trouxe experiência a minha formação como professora e pesquisadora.

Entretanto, é o começo de um trabalho que pode ser desenvolvido, primeiramente com a amostra da presente pesquisa ao Núcleo Regional de Educação, e um repasse das contribuições para os demais docentes da Instituição do CEEBJA. E, com os estudantes da disciplina de LEM – Inglês, será dada continuidade ao uso do instrumento do Protocolo Verbal de Pausa nas aulas durante as atividades de leitura, o uso das diferentes estratégias para a compreensão textual e leitora, e possivelmente a produção de um material para esse público com enfoque em leitura e estratégias.

Finalizo com as palavras de Solé (2008) em que a leitura de verdade é aquela na qual nós mesmos mandamos: relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela,

pulando parágrafos [...] uma leitura íntima e individual, que cada leitor irá desenvolver acionando diferentes estratégias para a compreensão.

REFERÊNCIAS

AFFLERBACH, P. P.; JOHNSTON, P. *Research methodology: on the use of verbal reports in reading research. Journal of Reading Behavior*, v. 16, n. 4, p.307-322, 1984.

_____. *The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. Reading Research Quarterly*, 25 (1), 1990, p.31-46.

_____. *Verbal reports and protocol analysis. In: PEARSON, D. P.; KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P. B.; BARR, R. (Eds.). Handbook of Reading Research III. Londres: Routledge, 2000. p. 163-175.*

_____.; PEARSON, P.D.; PARIS, S.G. *Clarifying differences between reading skills and reading strategies. The Reading Teacher*, 61(5), 2008, p. 364 – 373.

AMARAL, M. A. F. do; GILL, C. F. Práticas de leitura e escrita na EJA em escolas da rede pública de Uberlândia. *Revista Linha Mestra*, nº 24, jan- jul 2014, p. 2265 – 2268.

ANDERSON, N. J. *Individual differences in strategy use in second language reading and testing. The Modern Language Journal*, v. 75, p. 460-472, 1991.

ANDRADE, M. C. L.; DIAS, M. G. B. B. Processos que levam à compreensão de textos. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 11, n. 1, p. 147-154, jan./abr., 2006.

ANDRADE A. M. T. de; GIL, G. ; TOMITCH, L. M. B Percepção de estratégias de leitura em LE de alunos universitários. *Revista (CON)TEXTOS Linguísticos • Vitória – nº 6, p. 7 - 17 2012.*

AZEVEDO, L. M. Livro didático de língua inglesa e suas tarefas de leitura. UNICENTRO - Guarapuava, 2015 (dissertação), 118f.

BARETTA, L. *The performance of proficient EFL readers when reading to recall and to summarize expository texts. (dissertação) UFSC, 1998.*

_____. A performance de leitores proficientes em inglês versus tarefa de leitura. *Revista Roteiro (Joaçaba)*, Joaçaba, v. 28, n.1, 2003.

_____. *The Process of Inference Making in Reading Comprehension: An ERP Analysis. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008. (Tese de Doutorado).*

_____.; TOMITCH, L. M. B. ; MACNAIR, N. ; LIM, V. K. ; WALDIE, K. E. *Inference making while reading narrative and expository texts: an ERP study. Psychology & Neuroscience (Online)*, v. 2, p. 137-145, 2009.

_____.; FINGER-KRATOCHVIL, C. Professores em formação e a seleção de tarefas de leitura. In: CELSUL - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2010, Palhoça. *Revista do IEEE América Latina. Palhoça: Unisul, 2010. v. 1. p. 187-187.*

_____.; FINGER-KRATOCHVIL, C.; SILVEIRA, R. A percepção do leitor-professor em formação e seu desempenho em leitura. In: VENTURINI, M. C.; BIAZI, T. M. D.; OLIVEIRA, S. E. de. (Orgs.). *O professor no Brasil: Dizeres Contemporâneos. 1ªed. Guarapuava/PR: Editora da Unicentro, v. 1, p. 143-157, 2012.*

_____.; TOMITCH, L. M. B. ; LIM, V. K. ; WALDIE, K. E. . *Investigating reading comprehension through EEG*. Ilha do Desterro, v. 63, p. 69-99, 2012.

BOSO, K. A.; GARCIA, D.; RODRIGUES, M. de B.; MARCONDES P. Aspectos cognitivos da leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, v.15, n.2, p. 24-39, jul./dez., 2010. Disponível em <http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/716> Acesso 05/06/2015.

BLOCK, E. *The comprehension strategies of second language readers*. *Tesol Quarterly*, 20(3), p. 463-494, 1986.

BLOCK, E. *See how they read: comprehension monitoring of L1 and L2 readers*. *Tesol Quarterly*, v.26, n.2, p. 463-494, 1992.

BRASIL. MEC. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

_____. MEC. SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série. Brasília: SEF, 1998.

_____. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso 06/10/2015.

CARRELL, P.; DEVINE J.; ESKEY D. E. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University, 1988.

_____. *Awareness of Text Structure: Effects on Recall*. *Language Learning*, 42(1), 1992, p.1-20.

CARVALHO, M. G. M. de; FINGER-KRATOCHVIL, C. Leitura na terceira idade: seria a prática mais decisiva do que a formação? Um estudo de caso. *Revista Linha Mestra*, nº24, jan/jul 2014. p. 2287 – 2290.

CAVALCANTI, M. *The Pragmatics of FL Reader-Text Interaction: Key Lexical Items as Source of Potential Reading Problem*. PhD Thesis. University of Lancaster, 1983.

_____. *Investigating FL Reading Performance through Pause Protocols*. In: FAERCH, C. & KASPER, G. (Org.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 1987, p. 230-250.

_____. *Interação Leitor-Texto – Aspectos de Interpretação Pragmática*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989

COHEN, A. D. *Mentalistic measures in reading strategy research: some recent findings*. *English for Specific Purposes*, v. 5, n. 2, p. 131- 145, 1986.

_____. *Strategies in learning and using a second language*. Longman: London and New York, 1998.

CORSO, V. H. Compreensão leitora – fatores neuropsicológicos e ambientais no desenvolvimento da habilidade e nas dificuldades específicas em compreensão. Tese

UFRGS, Instituto de Psicologia. Porto Alegre/RS. Dez.2012. Acesso 13/09/2015. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br>>

COSTA, E. G. M. Gêneros discursivos e leitura em língua estrangeira. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 181-197, 2008.

DALACORTE, M. C. F. *An attempt to analyse comprehension questions of a reading passage*. *Signótica* 6, p. 91-102, jan/dez, 1994. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/viewFile/7373/5239> Acesso 08/09/2015.

DAVIES, F. *Studying the reading process: models of reading*. In: _____. *Introducing reading*. UK: Penguin Books, 1995. p. 57-83.

DEVITT, S. *Reading and writing one's way into language awareness*. *Language Awareness*, 6 (2, 3), p. 119-135, 1997.

DOLE, J. A.; DUFFY, G.G.; ROEHLER, L.R.; PEARSON, P. D. *Moving From the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction*. *Review of Educational Research*, summer, vol. 61(2), p. 239-264, 1991.

EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London/ New York: Continuum International Publishing Group, 2004.

ERICSSON, Anders K.; SIMON, Herbert, A. *Verbal report as data*. *Psychological Review*, v. 87, n. 3, p. 215-251, 1980.

_____. *Verbal reports on thinking*. In: FAERCH, C. & KASPER, G. (Org.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 1987, p. 24-53.

_____. *Protocol analysis: verbal report as data*. MIT Press: Cambridge, 1993.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, Maringá v. 9 n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.

FINGER-KRATOCHVIL, C. ; BARETTA, L. ; KLEIN, L. Habilidades Gerais de Leitura de Alunos Calouros: um estudo diagnóstico. In: 15o. COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2005, Campinas. 15o. COLE - Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: Gráf. FÉ, ALB, 2005.

_____. O aluno-calouro-leitor e as exigências da formação universitária: como se apresenta essa relação? 2007. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss12_02.pdf> Acesso 06/10/2015

_____. ; BARETTA, L. O papel da memória de trabalho e da modalidade de input na compreensão de textos. *Revista Intercâmbio*, LAEL/PUCSP, v. XVII, p. 93-109, 2008.

_____. Letramento e tecnologia: o aprendiz estratégico e crítico na era da informação. In NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, TM., (orgs). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p.

_____. Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura. 2010. Tese (Doutorado em 176 Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

_____.; BARETTA, L. A pesquisa em leitura e o uso das tecnologias: Translog e EEG. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.50 (1), p. 13-21, 2015. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/index>> Acesso 10/10/2015

FUJITA, M. S. L. (Org.) et al. A indexação de livros: a percepção de catalogadores e usuários de bibliotecas universitárias. Um estudo de observação do contexto sociocognitivo com protocolos verbais. São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em <<https://books.google.com.br/books?isbn=857983015X>> Acesso 06/10/2015

GAGNÉ, Ellen D.; YEKOVICH, Carol Walker; YEKOVICH, Frank R. *The Cognitive Psychology of School Learning*. 2. ed. New York, USA: Harper Collins, 1993.

GERBER, R. M.; TOMITCH, L. M. B. Leitura e cognição: propósitos de leitura diferentes influem na geração de inferências? *Revista Acta Scieniarum*, Maringá, v. 30, n. 2, p. 139-147, 2008.

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

_____. *Reading: a psycholinguistic guessing game*. In: SINGER, H.; RUDELL, R. B. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1970. p. 478-502.

_____. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *Cadernos PUC*, v. 16, p. 11-21, 1983

_____. *The reading process*. In: CARRELL, P. J; DEVINE. D.; ESKEY (Eds.) *Interactive approaches to L2 reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

GONÇALVES, T. dos S. Compreensão de textos em 11 e 12: diferenças, semelhanças e o papel da memória, UCPEL/ SENALE, 2013. Acesso em 15/12/2015. Disponível em: <www.ucpel.tche.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/53.pdf>.

GOUGH, P. B. *One second of reading*. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (Eds.). *Language by ear and by eye: the relationship between speech and reading*. Cambridge, MA: MIT Press, 1972.

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

_____. *Reading in a second language: moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press, 2009

JOHNSTON, A. M.; BARNES, M. A.; DESROCHERS, A. *Reading comprehension: developmental processes, individual differences and interventions*. *Canadian Psychology*, Ottawa, v. 49, n. 2, p. 125-132, May 2008.

KARNAL, A. R. As estratégias de leitura sem e com o uso do google tradutor. (Tese de doutorado)2015. Disponível em <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7442>> Acesso 15/09/2015.

KINTSCH, W. VAN DIJK, T.A.E.; *Toward a model of text comprehension and production*. Psychology Review, Washington DC, v. 85 , n.5, p. 363-394, 1978.

_____. *The construction – integration model: A framework for studying memory for text*. University of Colorado. Institute of Cognitive Science, 1988.

_____. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: University Press, 1998.

_____.; RAWSON, K. A. Compreensão. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.) *A ciência da leitura – Porto Alegre: Penso, 2013, p. 227 – 244.*

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2008.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996.

_____. *Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999, p. 13 – 37.

MAGLIANO, J. P.; GRAESSER, A. C.; TRABASSO, T. *Strategic processing during comprehension*. *Journal of Educational Psychology*, v. 91, n. 4, p. 615-629, 1999.

NATION, K. Dificuldades de compreensão da leitura em crianças. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.) *A ciência da leitura – Porto Alegre: Penso, 2013, p. 266 - 284.*

NEVES, D. A. de B. *Aspectos metacognitivos na leitura do indexador*. UFMG . Belo Horizonte – 2004 .

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. 2. ed. Oxford: Heinemann, 1996.

OLIVEIRA, S. Question-asking in Brazilian Portuguese reading comprehension textbooks. *Ilha do Desterro*, 38, jan-jun, 2000, p. 39-56.

PACHECO, R. L. A competência em leitura em L1e a consciência linguística em L2 como facilitadoras da compreensão leitora em L2. (dissertação) online, UNISC/ Santa Cruz do Sul, 2007. Acesso 10/11/2015. Disponível em <www.unisc.br/portal/images/stories/mestrado/.../raquel_lazzari_pacheco.pdf>

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna, 2006.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa. Paraná, 2008.

PAULA, M. R. de. Para além da leitura linear: uma contribuição ao processo de compreensão. Dissertação, 2014. Acesso 22/12/2015. Disponível em <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/115664>>

PEARSON, P. D. & JOHNSON, D. D. (1978), *Teaching reading comprehension*. N. Y.: Holt Rinehart and Winston.

PERFETTI, C. *Reading ability*. New York: Oxford University Press, 1985.

_____.; MARRON, M. A.; FOLTZ, P. W. *Sources of comprehension failure: theoretical perspectives and case studies*. In: CORNOLDI, Cesare; OAKHILL, Jane (Eds.). *Reading comprehension difficulties: process and intervention*. Mahwah: Erlbaum, 1996. p. 137-165.

_____.; HART, L. *The lexical bases of comprehension skill*. In: GORFIEN, D. (Ed.). *On the consequences of meaning selection*. Washington DC: Psychology American Association, 2001.

_____. *Reading skills: lexical quality for comprehension*. *Scientific studies of Reading*, v. 11, n. 4, p. 357-383, 2007.

_____.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.) *A ciência da leitura – Porto Alegre: Penso*, 2013, p. 245 - 265.

PRESLEY, M. *What should comprehension instruction be to instruction of?* In: KAMIL, M. et. all. Ed. *Handbook of reading research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000.

_____.; AFFLERBACH, P. *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, Hove: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

PROCAILO, L. Leitura em língua estrangeira: as dificuldade do leitor sob o ponto de vista da teoria da eficiência verbal. *Revista X*, v.2, 2007. Disponível em <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/download/9988/8365> Acesso 22/11/2015.

REIS, E. dos; LÖBLER, M. L.; BOLZAN, L. M. Discussão e Aplicação do Método do Protocolo Verbal Think Aloud em Pesquisas sobre Processo Decisório. IV Encontro de Administração da Informação Bento Gonçalves/RS – 19 a 21 de maio de 2013 EnADI/ANPAD, 2013.

ROSCIOLI, D. C.; TOMITCH, L. M. B. *The effect of genre expectation on efl brazilian students' inference generation and reading comprehension*. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 73-109, 2014. Acesso 18/12/2015. Disponível em <<http://revistadogel.gel.org.br/rg/article/viewFile/216/277>>

ROTTA, A. M. Uma abordagem cognitivista para a leitura em sala de aula de língua estrangeira. *Revista Eletrônica de Linguística – Domínios de Linguagem*, vol.5, n.1, 1º Semestre 2011. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>> Acesso 10/11/2015.

RUMELHART, D. E. *Toward an Interactive Model of Reading*. In: SINGLER, H.; RUDDELL, R. *Theoretical models and process of reading*. 3ed. Newark, International Reading Association, 1985.

SERETO, F. F.; VICENTE, A. L.; EMMERICK, T. de A.; SOARES, A. B. Leitura e compreensão textual na educação infantil. *Barbarói, Santa Cruz do Sul*, n.37, p.46-66, jul./dez. 2012. Acesso em 10/10/2015. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/download/.../2354>>

SCHERER, L. C.; TOMITCH, L. M. B. A coesão textual e o seu reflexo na elaboração de resumos. In: TOMITCH, L. M. B. (Org.) *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru – SP:EDUSC, 2008. Capítulo 5, p. 99 - 124.

SILVA, C. E. da. O processo de compreensão na leitura em língua estrangeira: relato de uma experiência com alunos de 2º grau. São Paulo: Humanitas, 2002.

SILVA, E. V.; FARIA, M.; KENDALL, E.; SANTIAGO, P. O ensino de língua materna. *Professores em Formação ISEC/ISED nº1, 2º Semestre de 2010*. Disponível em <<http://www.funedi.edu.br/revista/files/edicoesanteriores/numero1/Oensiinodelinguamatterna.pdf>> Acesso 03/11/2015.

SILVEIRA, M. I. M. Modelos teóricos e estratégias de leitura – suas aplicações no ensino. Maceió: EDUFAL – Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2004.

SMITH, F. *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Nova York: Holt Reinhart and Winston, 1971.

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

SOUZA, A. C. de.; RODRIGUES, C. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, L. M. B. (Org.) *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru – SP:EDUSC, 2008. Capítulo 1, p. 19 - 36.

_____.; RODRIGUES, C. Aspectos do desenvolvimento e do processamento cognitivo da leitura: uma perspectiva psicolinguística. *ReVEL*. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. Disponível em <www.revel.inf.br> Acesso 28/10/2015.

_____.; GARCIA W. A. da. A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

STANOVICH, K. E. *Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. *Reading research quarterly*, v. 16, n. 1, p. 32-71, 1980.

STUTZ, L. An investigation os the types of reading tasks and texts in EFL textbooks and their effect on student’s motivation. Florianópolis: UFSC, 2005.

TOMITCH, L. M. B. *Reading: Text organisation perception and working memory capacity*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (tese de doutorado), 1995. Disponível em <<http://ppgi.posgrad.ufsc.br/eventos/teses>> Acesso 11/08/2015.

_____. *Teaching main Idea: are we really 'teaching'?*. In: Revista Linguagem e Ensino, v.3, nº1, p. 45-53, 2000.

_____. Por que o aprendiz de leitura em língua estrangeira precisa de professor? O papel do professor no ensino de leitura em LE. In: COSTA, M. J. D.; ZANATT A, M. E.; ZISPER, M. E.; MENDES, A. Línguas: ensino e ações. Florianópolis, SC: NUSPPLE, 2002.

_____. *Reading: text organization perception and working memory capacity*. Florianópolis: UFSC, Departamento de língua e literatura estrangeiras, 2003.

_____. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, dez, 2007, p. 42-53.

_____. A metodologia da pesquisa em leitura: das perguntas de compreensão à ressonância magnética funcional. In: TOMITCH, L. M. B. (Org.) Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura. Bauru – SP: EDUSC, 2008. Capítulo 2, p. 37 - 56.

_____. Aquisição da leitura em língua inglesa. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa. 1ed. São Paulo: Parábola, 2009, v. 01, p. 191-201.

_____. Pesquisas sobre os aspectos cognitivos da leitura: 40 anos de PPGI In: História e Memória: 40 anos do Programa de Pós-Graduação em Inglês da UFSC. 1 ed. Florianópolis: UFSC, 2011, v.01, p. 51-62.

TORRES, A. C. da G. Diferenças individuais na memória de trabalho e o desempenho na tarefa de construção de ideias principais em língua materna e língua estrangeira. Revista Fragmentos, Florianópolis/SC, n.24, jan- jun 2003, p.131 – 147.

van DIJK, T.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. *The teaching of learning strategies*. Innovation Abstracts. Program in Community College Education, The University of Texas at Austin. vol.5, nº 32, nov.4, 1983.

WHITE, L. *Universal grammar and second language acquisition*. John Benjamins Publishing Company. Philadelphia, 1989.

ZANOTTO, M. S. As múltiplas leituras da ‘metáfora’ desenhando uma metodologia de investigação. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v.39, n.67, p. 3-17, jul/dez. 2014. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>> Acesso 14/09/2015.

PISA. 2000. Acesso em 30/05/2015. Disponível em <<http://www.oei.es/quipu/brasil/pisa2000.pdf>>

_____. 2009. Acesso em 30/05/2015. Disponível em <http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/niveis_de_proficiencia.htm>

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Teste de Compreensão de leitura dos textos em LM e LE.

TEXTO 1

Curitiba in English

Published On: January 5, 2015

Poverty



Report

Approximately 7.2 million people in Brazil went hungry last year and 54 million, or nearly a quarter of the country's population, experienced food insecurity, despite advances in the fight against poverty. Food insecurity is defined as being unable to afford certain categories of food or having a

well-founded concern about where the next meal will come from.

This information comes a report by IBGE, the Brazilian Institute for Geography and Statistics. However, there was good news as well in the report from IBGE. The report also stated that the number of Brazilians facing a serious lack of food decreased 35.7 percent in the past four years.

Equally encouraging is the number of people exposed to food insecurity decreased from 66.2 million in 2009 to 54 million. IBGE's report on food security, based on a broad household survey, showed that the proportion of households facing some food insecurity fell from 34.8 percent in 2004 to 22.6 percent in 2013.

According to IBGE, 77.4 percent of Brazil's 65.3 million households in the country experienced food security last year. That translates to 149.4 million people, or 72.2 percent of the population. The number of Brazilians with secure access to food increased by 21.7 million between 2009 and last year.



Food insecurity was worst in the poor northeastern region of the country, where 38.1 percent of households did not have steady access to food, compared with 14.5

percent in the more prosperous Southeast.

Additionally, another study from the government shows that in the past two years, since 2012, poverty has begun to rise again. This study, prepared jointly by IBGE and IPEA, the Institute of Economics, says the number of Brazilian living under the poverty line has increased.

This joint study says the poverty rate decreased between 2003 and 2012. But since then, the number of people living in extreme poverty (known in Brazil as the “miserable poor”) has risen by 3.7 percent, which is equal to 11 million people.

The new data runs contrary to the official indexes claiming that the government’s social programs were reducing poverty each year. However, it is true that from 2003 to 2012 there was a fall of 61 percent in the number of people living below the line of poverty, thus improving the lives of approximately 26 million Brazilians.

In Brazil, the calculation of those living in poverty is defined by a family income of R\$77 reais per month for each person, the equivalent to about 30 dollars.

[This article comes from the Press TV and Latin American Herald Tribune websites and was edited by CIE.]

Source: <http://curitibainenglish.com.br/government/social-initiatives/poverty-report/>

Responda as questões com o auxílio do texto “Poverty Report”.

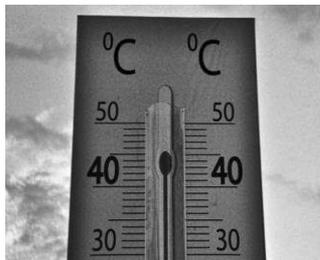
1. Qual é a região do Brasil que enfrenta maiores problemas com a falta de comida?
 Região Sudeste
 Região Norte
 Região Nordeste
 Região Sul
2. Complete a sentença, conforme o texto: Quem vive em extrema pobreza no Brasil é conhecido como...
 humilde
 altruísta
 inocente
 miserável
3. O número de pessoas que enfrentam dificuldades com a falta de comida no Brasil diminuiu _____ pontos percentuais entre 2004 a 2013:
 12,2
 13
 15,4
 entre 34,8 e 22,6

4. Em relação a dados de estudos realizados entre 2003 e 2012, o número de pessoas vivendo em situação de pobreza diminuiu. Qual foi o fator que auxiliou para que isso acontecesse?
- () maior oferta de emprego
- () custo de vida mais baixo
- (X) programas sociais do governo
- () uma inflação mais baixa que outros países
5. O texto revela, no 7º parágrafo, que 11 milhões de brasileiros vivem em condições de extrema pobreza. Além dos programas sociais já propostos pelo governo brasileiro, que outras alternativas poderiam diminuir este número e minimizar o problema, na sua opinião? Explique.
-
-

TEXTO 2

Os 10 primeiros meses de 2014 são os mais quentes já registrados

Nesse período, a temperatura média nos oceanos e na terra foi de 10,3°C, ultrapassando em 1,05°C a média do século anterior



O mês de outubro também foi o mais quente já registrado (AFP/VEJA)

Os dez primeiros meses de 2014 foram os mais quentes do planeta desde que foram iniciados os registros de temperatura em 1880, informou nesta quinta-feira Agência Oceânica e Atmosférica dos Estados Unidos (NOAA). Além disso, o mês passado foi o outubro mais quente já registrado, com 0,74 grau Celsius acima da média do século 20, que é de 14 graus.

Para o período de janeiro a outubro de 2014, a temperatura média nos oceanos e na terra foi de 10,3 graus, ultrapassando assim em 1,05 grau a média do século anterior. "O aquecimento foi significativo em uma grande área do sul da América do Sul, nas regiões costeiras do oeste dos Estados Unidos, no Extremo Oriente russo, em partes do sul e sudeste da Ásia, no sul e no oeste da Austrália e em partes do sul da Europa", disse o NOAA em comunicado.

Essas temperaturas mais elevadas deixaram o ar mais quente em todo o planeta. A temperatura global na superfície do mar foi de 16,51 graus Celsius em outubro, a mais alta para esse mês e o sexto aumento consecutivo mensal, informou a agência. "O aquecimento recorde foi observado em partes das principais bacias oceânicas. Quase

todo o oceano Índico teve temperaturas quentes recordes ou mais quentes do que a média", explicou.

Esses recordes de temperatura ocorreram sem a presença do El Niño, que é registrado, em média, a cada cinco a sete anos, exercendo uma forte influência no clima mundial. De acordo com o NOAA, há cerca de 60% de chance de o El Niño reaparecer neste verão.

Fonte:<http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia/os-10-primeiros-meses-de-2014-sao-os-mais-quentes-ja-registrados> Acesso em: 20/11/2014 - 18:30

Responda as questões com o auxílio do texto **“Os 10 primeiros meses de 2014 são os mais quentes já registrados”**.

1. Conforme o texto, publicado em 2014, houve a ausência do fenômeno El Niño nos últimos anos. Este fenômeno influencia na mudança do clima mundial, elevando principalmente as temperaturas. Apesar do El Niño ser ausente em 2014, o texto afirma que o período mais quente já registrado desde 1880 foi:
 () o mês de janeiro
 () os primeiros meses desde 1880
 (X) o mês de outubro
 () o mês passado
2. Os registros de temperatura iniciaram em 1880, comunicando todas as mudanças climáticas do planeta. Qual instituto realiza esse registro do clima?
 () Instituto de Previsão do Tempo dos Estados Unidos
 () Agência Federal de Previsão/ Veja
 (X) Agência Oceânica e Atmosférica dos Estados Unidos
 () Instituto de Previsão Atmosférica e Oceânica da América
3. O texto traz informações sobre os registros das temperaturas mais quentes do ano de 2014 realizando um comparativo com as temperaturas do século XX. Em relação a estas altas temperaturas, o que aconteceu de significativo na grande área do sul da América do Sul, nas regiões costeiras do oeste dos Estados Unidos, entre outras regiões?
 () O fenômeno conhecido como El Niño, exercendo uma forte influência no clima.
 () Muitas chuvas ocasionadas pelo clima quente.
 (X) Aquecimento elevando as temperaturas, deixando o ar mais quente.
 () Aquecimento recorde nas águas oceânicas do Glacial Ártico.

4. Qual o assunto principal do texto?
- () os dez primeiros meses do ano de 2014
- () influência de fenômenos mudando o clima em todo o planeta
- () o aquecimento em todas as bacias oceânicas
- (X) os recordes de temperaturas e aquecimento global
5. Considerando as informações do texto, explique a influência que o El Niño pode exercer no clima brasileiro.
-
-

TEXTO 3

Dilma anuncia parceria com o Facebook

10/04/15 às 21:11 - Atualizado às 22:19 Folhapress



Dilma e Zuckerberg: inclusão digital (foto: Divulgação/Roberto Stuckert Filho)

A presidente Dilma Rousseff anunciou nesta sexta (10) uma parceria com o Facebook para oferecer serviços de internet para a população de baixa renda, a custos baixos. "Este acordo entre o

Facebook e o governo brasileiro vai garantir acesso à internet e a todos os produtos que hoje a internet pode tornar disponíveis, mesmo em áreas de difícil acesso, como a Amazônia", disse Dilma no Panamá, ao lado do fundador do Facebook, Mark Zuckerberg, a quem chamou de "grande parceiro".

Zuckerberg viajará em junho ao Brasil para anunciar oficialmente a parceria. Não foram revelados muitos detalhes sobre a "bolsa internet", mas deve ser uma iniciativa um pouco diferente da internet.org, projeto que o Facebook está implementando em países como Colômbia, Gana e Tanzânia. No internet.org, o Facebook, em parceria com operadoras locais, oferece um acesso limitado à internet via celular, com acesso ao Facebook e a sites de serviços públicos (saúde e outros) oferecidos pelo governo.

Segundo Esteban Israel, chefe de comunicações do Facebook para a América Latina, no projeto brasileiro, o modelo será o projeto do Facebook na favela de Heliópolis, em São Paulo. Em Heliópolis, o Facebook mantém, desde o fim do ano passado, um programa de empreendedorismo que inclui a construção de um laboratório com 15 computadores onde serão ministrados cursos de internet e de gestão empresarial para moradores da comunidade. Trata-se de um laboratório de inovação para jovens empreendedores, com cursos que ensinarão desde como usar o Facebook até estratégias de marketing na rede social.

"Estamos muito animados com essa parceria, diferente das que vínhamos firmando ao redor do mundo com a internet.org. No Brasil, vamos trabalhar com o governo e com a iniciativa privada para proporcionar conectividade, envolvendo tecnologia física, como fizemos em Heliópolis. Acreditamos que será possível fazer isso em vários lugares do país e do mundo", afirmou Zuckerberg. "Vamos desenhar um projeto comum cujo objetivo fundamental é a inclusão digital; o Facebook é um dos grandes produtos que geraram essa revolução, similar à introdução da energia elétrica.

Na época, o mundo foi iluminado, agora, o mundo também é iluminado pelo acesso ao conhecimento", disse Dilma. No programa brasileiro, o acesso por celular à internet também será limitado, mas a ideia seria não depender totalmente das operadoras - inclusive porque o Facebook tem atritos com essas empresas. O Facebook tira receita das operadoras com aplicativos como o Whatsapp, que faz ligações. No Panamá, Dilma se reuniu com Zuckerberg por mais de uma hora e tirou foto vestida com um agasalho cinza do Facebook que tinha uma bandeira do Brasil bordada.

Fonte: <http://www.bemparana.com.br/noticia/381349/dilma-anuncia-parceria-com-o-facebook>

Responda as questões com o auxílio do texto: **“Dilma anuncia parceria com o Facebook”**:

1. O acordo do governo brasileiro com o Facebook vem garantir um projeto que vai além de oferecer serviços de internet para a população de baixa renda, mas que tem como objetivo fundamental:
 - () acesso às redes sociais para que os brasileiros possam interagir e conhecer outras pessoas.
 - () a disponibilidade da internet para áreas de difícil acesso como Acre e a Amazônia.
 - () o projeto da internet.org que oferece acesso limitado a internet via celular, com acesso ao Facebook e a sites de serviço público.

- (X) um programa de empreendedorismo, onde serão ministrados cursos de internet e gestão empresarial.
2. Qual o objetivo do projeto com o uso da rede social Facebook para com o Brasil?
- () Cidadania e inclusão de recursos financeiros
- (X) Inclusão Digital
- () Capacitação de todos cidadãos brasileiros
- () Inclusão Virtual
3. De acordo com o texto, a rede social Facebook vem realizando o projeto da internet.org em vários países. O projeto a ser implantado no Brasil será diferenciado do internet.org porque:
- (X) há um projeto do Facebook já sendo desenvolvido no Brasil e que está se mostrando promissor.
- () há muitas pessoas de baixa renda que não têm acesso à Internet.
- () há muitas pessoas que moram em áreas de difícil acesso.
- () as pessoas com o bolsa internet terão acesso ilimitado pelo celular.
4. Conforme o texto, em outros países, o Facebook está implementando um projeto com acesso limitado à internet via celular, com acesso a sites de serviços públicos. No Brasil, o propósito é investir principalmente em quem pertence a uma classe social de baixa renda, e para isso, o projeto Facebook brasileiro irá proporcionar:
- () investimento para as operadoras locais para acesso ilimitado via celular
- () mais vendas de computadores para que os cursos de empreendedorismo e uso do Facebook possam ser ministrados
- (X) conectividade com auxílio do governo e da iniciativa privada oferecendo cursos de marketing e uso do Facebook
- () venda de celulares para que os brasileiros possam acessar os aplicativos que estão na internet
5. Você concorda que o projeto que será implementado por meio da rede social Facebook pode contribuir para a inclusão digital do povo brasileiro? Explique.

APÊNDICE 2 – Instrução do Protocolo Verbal de Pausa

INSTRUÇÕES DE LEITURA PARA OS ALUNOS DO EJA (adaptado de BARETTA, 1988, p. 99 - 101).

INSTRUÇÕES GERAIS

Você participará de um experimento sobre leitura. Este experimento é dividido em três partes. Nas três partes, você lerá um texto e será solicitado a comentar sobre sua leitura. Na primeira parte, será feito um treinamento sobre os procedimentos do experimento. Na segunda parte, você lerá um texto em Língua Inglesa e imediatamente após a leitura de cada um, você será solicitado a responder questões de compreensão, podendo consultar o texto. Na terceira parte, você lerá dois textos em Língua Portuguesa, um de cada vez, e imediatamente após a leitura de cada um, será solicitado a responder questões de compreensão podendo consultar o texto.

INSTRUÇÕES DE LEITURA

O experimento envolve a leitura de quatro textos diferentes. Enquanto você lê cada um deles, por favor, tente observar o seguinte procedimento:

1) Você receberá um texto para ser lido em silêncio. O objetivo geral é a compreensão da leitura.

2) O texto deve ser lido SILENCIOSAMENTE; no entanto, esta leitura silenciosa deve ser interrompida quando você:

2.1) Detectar uma pausa* (não importa quão curta) durante a sua leitura;

**PAUSA: momento em que a atividade de leitura é interrompida e você se encontra, por exemplo, pensando sobre um problema encontrado, ou sobre alguma coisa que pode ter chamado a sua atenção.*

2.1.1) Sempre que a sua leitura for interrompida por causa de uma pausa que está ocorrendo/ocorreu, é solicitado que você:

(a) Localize a pausa no texto, isto é, leia em voz alta a palavra, expressão ou frase que causou a pausa;

(b) Comente sobre a razão da pausa, isto é, se foi o resultado de algo que chamou sua atenção ou de qualquer tipo de problema encontrado;

NOTA: se a pausa demanda resolver um problema antes que a leitura seja retomada, por favor, tente *pensar em voz alta* enquanto trabalha no sentido de encontrar uma solução.

2.2) Chegar ao final de cada parágrafo (um ponto • foi colocado no fim de cada parágrafo como um lembrete).

2.2.1) Quando você terminar a leitura de cada parágrafo, você está convidado a:

- (a) falar sobre o que você acabou de ler, isto é, sobre o conteúdo da sentença / parágrafo;
- (b) comentar sobre o que você estava pensando enquanto realizava a leitura da sentença / parágrafo;

3) Continue lendo o texto e falando sobre ele até o fim.

4) Tente ler como se estivesse sozinho.

5) A sessão será gravada.

6) Você receberá um treinamento antes do experimento.

Instruções dadas em conjunto com os textos: “Os 10 primeiros meses de 2014 são os mais quentes já registrados”, “Dilma anuncia parceria com o Facebook”, “Poverty Report”.

1) Leia o texto como se estivesse sozinho.

2) Por favor, tente comentar sobre a sua leitura, enquanto você lê.

3) Depois de ler o texto, você será solicitado a responder as questões de compreensão de leitura.

Você terá permissão para retomar o texto para realizar as atividades.

IMPORTANTE:

> Leia exatamente como você lê quando está sozinho.

> Faça tudo que você normalmente faz quando está lendo sozinho.

APÊNDICE 3 – Questionário Retrospectivo

Questionário retrospectivo a ser aplicado com participantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) Ensino Médio na disciplina de Língua Inglesa, após respostas as questões referentes ao texto em LM e LE (adaptado de BARETTA, 1998, p. 102-105).

Texto em LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS

Por favor, pense sobre as questões abaixo acerca do texto que você acabou de ler para responder as atividades. Você deve fornecer respostas curtas e diretas, mas por favor, tente justificá-las completamente:

1. Como você classificaria seu desempenho no texto 1: “Poverty Report”.
 excelente muito bom bom razoável ruim
 Por quê?

2. Como você julgaria o nível de dificuldade do texto? (Mais de uma resposta é possível). Por favor, justifique sua resposta.

Texto 1: “Poverty Report”

- muito fácil fácil mais ou menos difícil
 muito difícil complicado em termos de vocabulário
 complicado em termos de conteúdo outros (por favor, especifique)

Justificativa:

3. Como você julgaria o nível de dificuldade em responder as questões de compreensão do texto? (mais de uma resposta É possível). Por favor, justifique sua resposta.

Texto 1: “Poverty Report”

- muito fácil fácil mais ou menos difícil
 muito difícil difícil em termos de lembrar o que havia lido
 difícil por não ter compreendido o texto muito bem
 outros (por favor, especifique)

Justificativa:

Por favor, pense sobre as questões abaixo acerca dos textos que você leu. Tente dar respostas completas. Se você não lembrar ou não tiver certeza sobre alguma das questões, por favor escreva "eu não lembro" ou "eu não tenho certeza":

1. Como você acha que os autores organizaram as ideias no texto? Você notou algum tipo de organização? Se sim, como você a descreveria?

Texto 1: “Poverty Report”

Para responder as seguintes questões, lembre que você deve ser o mais honesto e preciso o possível.

- Escreva SIM (S) para uma resposta afirmativa e NÃO (N) para uma resposta negativa.
- Se você não lembrar ou não tiver certeza sobre seu comportamento ou pensamentos naquele momento, por favor escreva NL (não lembro).
- No caso de uma resposta “meio termo”, por favor escreva MM (mais ou menos).

Enquanto lia o texto em Língua Estrangeira Inglês, você:

	Texto1: “Poverty Report”
1. Correu os olhos no texto e depois leu novamente com mais atenção?	
2. Procurou pela fonte (agência, empresa, entidade ou cidade que fez o anúncio)?	
3. Considerou o aspecto visual (imagem) no texto?	
4. Formulou hipóteses?	
5. Leu a primeira frase e fez previsões sobre o conteúdo do anúncio?	
6. Olhou a imagem e fez previsões sobre o conteúdo do anúncio?	
7. Regressou/releu quando teve problemas no curso da leitura?	
8. Pulou informações irrelevantes para responder as questões de compreensão?	
9. Sentiu a necessidade de ler em voz alta para melhor entender passagens específicas?	
10. Usou o dicionário?	
11. Marcou o texto (grifou, sublinhou)?	
12. Fez anotações?	
13. Falou de suas dificuldades, quando encontrou alguma?	
14. Avaliou seu progresso enquanto lia?	
15. Mentalmente planejou suas respostas para compreensão do texto?	
16. Tinha um conhecimento prévio sobre o tema do texto?	
17. Traduziu palavras ou partes específicas do texto para melhor entendê-lo?	
18. Teve que parafrasear (usar outras palavras) partes específicas para melhor entender o texto?	
19. Adivinhou o significado aproximado de palavras desconhecidas usando pistas de contexto (pelas outras palavras e imagem)?	
20. Leu sem procurar o significado de palavras desconhecidas no dicionário?	
21. Procurou por palavras cognatas no texto?	

- Você realizou alguma atividade diferente que não foi mencionada na tabela acima?
Se sim, qual/quais?

Texto1: “Poverty Report”

Textos em LÍNGUA PORTUGUESA

Por favor, pense sobre as questões abaixo acerca dos textos que você acabou de ler para responder as atividades. Você deve fornecer respostas curtas e diretas, mas por favor, tente justificá-las completamente:

1. Como você classificaria seu desempenho no texto 2: “Os 10 primeiros meses de 2014 são os mais quentes já registrados”.
- excelente muito bom bom razoável ruim
- Por quê?

-
2. Como você classificaria seu desempenho no texto 3: “Dilma anuncia parceria com o Facebook”.
- excelente muito bom bom razoável ruim
- Por quê?

-
3. Como você julgaria o nível de dificuldade dos textos? (Mais de uma resposta é possível). Por favor, justifique sua resposta.

- Texto 2: “Os 10 primeiros meses de 2014 são os mais quentes já registrados”.
- muito fácil fácil mais ou menos difícil
- muito difícil complicado em termos de vocabulário
- complicado em termos de conteúdo outros (por favor, especifique)
- Justificativa:

-
- Texto 3: “Dilma anuncia parceria com o Facebook”
- muito fácil fácil mais ou menos difícil
- muito difícil complicado em termos de vocabulário
- complicado em termos de conteúdo outros (por favor, especifique)
- Justificativa:

-
4. Como você julgaria o nível de dificuldade em responder as questões de compreensão do texto? (mais de uma resposta É possível). Por favor, justifique sua resposta.

Texto 2: “Os 10 primeiros meses de 2014 são os mais quentes já registrados”.

- muito fácil fácil mais ou menos difícil
 muito difícil difícil em termos de lembrar o que havia lido
 difícil por não ter compreendido o texto muito bem
 outros (por favor, especifique)

Justificativa:

Texto 3: “Dilma anuncia parceria com o Facebook”

- muito fácil fácil mais ou menos difícil
 muito difícil difícil em termos de lembrar o que havia lido
 difícil por não ter compreendido o texto muito bem
 outros (por favor, especifique)

Justificativa:

Por favor, pense sobre as questões abaixo acerca dos textos que você leu. Tente dar respostas completas. Se você não lembrar ou não tiver certeza sobre alguma das questões, por favor escreva "eu não lembro" ou "eu não tenho certeza":

1. Como você acha que os autores organizaram as ideias no texto? Você notou algum tipo de organização? Se sim, como você a descreveria?

Texto 2: “Os 10 primeiros meses de 2014 são os mais quentes já registrados”.

Texto 3: “Dilma anuncia parceria com o Facebook”

Para responder as seguintes questões, lembre que você deve ser o mais honesto e preciso o possível.

- Escreva SIM (S) para uma resposta afirmativa e NÃO (N) para uma resposta negativa.
- Se você não lembrar ou não tiver certeza sobre seu comportamento ou pensamentos naquele momento, por favor escreva NL (não lembro).
- No caso de uma resposta “meio termo”, por favor escreva MM (mais ou menos).

Enquanto lia os textos em Língua Portuguesa, você:

	Texto 2: “Os 10 primeiros meses de 2014 são os mais quentes já registrados”.	Texto 3: “Dilma anuncia parceria com o Facebook”.
1. Correu os olhos no texto e depois leu novamente com mais atenção?		
2. Procurou pela fonte (agência, empresa, entidade ou cidade que fez o anúncio)?		
3. Considerou o aspecto visual (imagem) no texto?		
4. Formulou hipóteses?		
5. Leu a primeira frase e fez previsões sobre o conteúdo do anúncio?		
6. Olhou a imagem e fez previsões sobre o conteúdo do anúncio?		
7. Regressou/releu quando teve problemas no curso da leitura?		
8. Pulou informações irrelevantes para responder as questões de compreensão?		
9. Sentiu a necessidade de ler em voz alta para melhor entender passagens específicas?		
10. Usou o dicionário?		
11. Marcou o texto (grifou, sublinhou)?		
12. Fez anotações?		
13. Falou de suas dificuldades, quando encontrou alguma?		
14. Avaliou seu progresso enquanto lia?		
15. Mentalmente planejou suas respostas para compreensão do texto?		
16. Tinha um conhecimento prévio sobre o tema do texto?		
17. Traduziu palavras ou partes específicas do texto para melhor entendê-lo?		
18. Teve que parafrasear (usar outras palavras) partes específicas para melhor entender o texto?		
19. Adivinhou o significado aproximado de palavras desconhecidas usando pistas de contexto (pelas outras palavras e imagem)?		
20. Leu sem procurar o significado de palavras desconhecidas no dicionário?		
21. Procurou por palavras cognatas no texto?		

- Você realizou alguma atividade diferente que não foi mencionada na tabela acima?
Se sim, qual/quais?

Texto 2: “Os 10 primeiros meses de 2014 são os mais quentes já registrados”.

Texto 3: “Dilma anuncia parceria com o Facebook”

- Você realizou alguma atividade diferente que não foi mencionada na questão acima? Se sim, qual/quais?

Texto 2: “Os 10 primeiros meses de 2014 são os mais quentes já registrados”.

Texto 3: “Dilma anuncia parceria com o Facebook”.

APÊNDICE 4 - Transcrição dos textos verbalizados pelos participantes

Sexta-feira 10/07/2015 - Participante - LM1

Texto1“Poverty report” (texto em inglês - duração 00:20:08)

LM1: ((ruídos)) o primeiro parágrafo aqui fala sobre eh:: ... que dá para mim entende aqui é sobre a comida aqui no Brasil que sete ponto dois milhões de pessoas que tem no Brasil né e ... cinquenta e quatro milhões em ... o texto aqui está voltado mais para a comida ...

LM1: o segundo parágrafo aqui diz que sobre a informação do repórter do IBGA/do IBGE do instituto brasileiro de geografia e estatística hum ... aqui fala mais do repórter do número de brazilian ... que trinta e cinco vírgula sete por cento de pessoas passam fome ...

LM1: o terceiro parágrafo: ... fala também a respeito de números e também de pessoas que em necessitam de comida sessenta e seis ponto dois milhões em dois mil e nove e cinquenta e quatro milhões que o IBGE também da pesquisa do IBGE da comida ... tem várias proporção também ... das comidas que trinta e quatro virgula oito por cento em dois mil e quatro e vinte e dois virgula seis por cento em dois mil e treze ...

LM1: o quarto parágrafo que dá pra entende que setenta e sete ponto quatro por cento né do Brasil tem pessoas que/que necessitam de comida ... eh sessenta e três ponto três milhões né de pessoas que por ano ih:: ... mais cento e quarenta e nove milhões eh:: ponto quatro milhões de pessoas e desses/dessas setenta e dois ponto dois por cento da população é aqui o que eu entendo que dá para entender até aqui fala do número das pessoas ... de comida também vinte e um ponto sete milhões em dois mil e nove e por ano ...

LM1: aqui no quinto parágrafo aqui não/fala da região ou regional ... fala de novo de porcentagem da população de comida em comparação e comparado a quatorze ponto cinco por cento de proporção que é o que eu entendi do parágrafo quinto ...

LM1: o quinto ((o participante fala que é o quinto parágrafo, mas se refere ao texto do sexto parágrafo)) parágrafo:: aqui fala dos/dos estudantes dos governantes do exame em dois mil e doze ... aqui fala de novo do IBGE do instituto econômico de números de brazilian isso ai é o que eu entendi do quinto parágrafo ...

LM1: aqui no sexto ((a mesma observação acima, agora é o sétimo parágrafo)) parágrafo fala do número de pessoas né da porcentagem de três virgula sete por cento e dá para entender que ele né caiu em relação a outros/outros números né de onze milhões de pessoas ...

LM1: aqui no sétimo ((a mesma observação acima, agora é o oitavo parágrafo)) parágrafo o que eu entendi foi de programas sociais isso é o que ... não entendi esse aqui professora ... no/no próximo parágrafo aqui fala é sobre a renda do das pessoas do

salário que as famílias sobrevivem com setenta e sete reais uma renda mensal por mês o equivalente a trinta dólares é isso aí

Texto 2 “Os 10 primeiros meses de 2014 mais quentes já registrados”

(textos em português duração 00:21:03)

LM1: Que no/no primeiro parágrafo fala da temperatura dos oceanos né que da terra foi de dez grau vírgula três graus ultrapassando um ponto cinco graus Celsius em média né eh:: referente ao século anterior aqui fala do mês de outubro que foi o mês mais quente já registrado ... que foi até de setenta e quatro graus Celsius né acima da média ...

LM1: no segundo parágrafo fala da temperatura média nos oceanos e na terra que foi de dez ponto três graus ultrapassando em um vírgula cinco graus em média do século anterior e o aquecimento global também né foi e teve parte dessa/dessa temperatura ...

LM1: aqui fala que o as temperaturas continuam subindo eh:: consequentemente o sexto mês consecutivo as temperaturas sempre/sempre uma temperatura mais alta que a outra ...

LM1: o último parágrafo diz que essas temperaturas ocorrem sem a presença do El Niño que ocorre de cada cinco a sete anos é um do outro

Texto 3 “Dilma anuncia parceria com o Facebook”

LM1: no primeiro parágrafo Dilma Rousseff anunciou uma parceria com o Facebook oferecendo serviços para a população de baixa renda um acordo com: o Facebook e o governo brasileiro para garantir o acesso aos pobres eh: vai acessível em lugares distantes como Amazonas e outros lugares mais perto né ... sendo uma grande parceria ...

LM1: no segundo parágrafo que Zuckerberg eh: viajará né para o Brasil () para oficializar a bolsa internet que vai ser diferente de outros países como a Colômbia ... a internet será limitado pelo celular ...

LM1: no terceiro parágrafo o projeto será igual ao da favela de Heliópolis de São Paulo ... um programa com laboratórios de computadores com cursos de internet para os moradores que ensinam desde usar até estratégias de marketing ...

LM1: no quarto parágrafo o Facebook vai firmar uma parceria diferente do internet ponto org vai trabalhar no Brasil com a iniciativa privada para ter conectividade envolvendo a tecnologia como vários países do mundo ... um projeto com objetivo da inclusão digital o Facebook vai gerar uma revolução igual a da energia elétrica ...

LM1: no quarto parágrafo diz que o mundo foi iluminado pelo acesso e pelo conhecimento disse Dilma ... o programa brasileiro não quer depender das operadoras porque o Facebook tem atritos com aplicativos como Whatsapp no Panamá a Dilma se

reuniu e tirou foto com Zuckerberg vestida com agasalho cinza com uma bandeira do Brasil bordada

Terça-feira 21/07/2015 - Participante - LM2

Texto1“Poverty report” (texto em inglês - duração 00:10:27)

LM2: o relatório da pobreza aqui eh: no Brasil foi feito alguns relatórios que aqui diz que aproximadamente sete ponto dois milhões de pessoas eh no Brasil conhecem ai o que é passar fome mas que nos últimos anos vem decaindo essa taxa ai é diz também que a parte insegura da população que do tipo categoria pobre né é o que mais vive na insegurança de ter a comida no prato mas com tudo isso vem diminuindo nos últimos anos ...

LM2: no segundo parágrafo fala de umas informações bem especifica aqui do IBGE que por mais que tenha noticias ruins tem noticias boas também que o número de pessoas que vem tendo este problema vem diminuindo no mundo nos últimos anos com um percentual de trinta e cinco milhões de pessoas ...

LM2: no terceiro parágrafo fala que ... o número de pessoas pobres que passam fome ela decaiu de sessenta e seis ponto dois milhões de pessoas para em dois mil e nove para cinqüenta e quatro milhões na data dos últimos estudos ... eh: a pesquisa ela também constatou que pessoas que não/não tem casa sofre cada vez mais insegurança da fome que representa ai trinta e quatro milhões de pessoas que caiu na verdade essa taxa em dois mil e quatro para cá de trinta e quatro para vinte e dois em dois mil e treze ...

LM2: eh: no quarto parágrafo de acordo com o IBGE o Instituto Brasileiro de Pesquisa é sessenta e cinco milhões de pessoas que não tinham abrigo a maioria delas tiveram a experiência de falta de comida eh: apresenta um grande percentual da população é o número de brasileiros também ... que da maioria das vezes não tem acesso continua dois mil e nove aproximadamente vinte e um milhões de pessoas ...

LM2: aqui também fala que no Nordeste a maioria das pessoas em percentual elas sofrem com problema da falta de alimento e um grande percentual das pessoas não tem acesso a moradia também ... e comparada ao Su::doeste ali na região de São Paulo também igual um pouco ao Paraná esse percentual é bem melhor/é bem menor na verdade em apenas quatorze por cento tiveram essa experiência ...

LM2: no quinto parágrafo fala que ... de dois mil e doze para cá felizmente esse crescimento essa melhora na qualidade de vida na alimentação teve uma/uma queda ... de dois mil e doze para cá eh: importante acrescentar também que os dados do IBGE está relacionado com os dados do IPEA ...

LM2: no sexto parágrafo ... no sexto parágrafo a informação não é muito boa ela fala que houve-se uma melhora nas pessoas que viviam abaixo da linha da pobreza teve uma

boa redução de dois mil e três há dois mil e doze mas que a partir de dois mil e doze para cá esse índice não vem diminuindo e até cresceu um pouco ...

LM2: no sétimo parágrafo fala que houve uma discrepância ali nos resultados oficiais dos relatórios oficiais e no IBGE que mostra que essa:: qualidade de vida talvez no processo de alimentação das pessoas tem caído um pouco ... ali mostra alguns dados sessenta e um por cento que acredito que ainda são as pessoas que ainda vivem na pobreza que é aproximadamente vinte e seis milhões que ainda vivem na condição da falta do alimento ...

LM2: no oitavo parágrafo né o último ... define que ainda as pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza ainda continua/continua bastante pessoas assim e que a renda dessas pessoas ainda não ultrapassa setenta e sete reais por pessoa na família isso que equivale mais ou menos uns trinta dólares por pessoa

Texto 2“Os 10 primeiros meses de 2014 mais quentes já registrados”

(textos em português duração 00:06:60)

LM2: bom o título do texto são os dez primeiros meses de dois mil e quatorze são os mais quentes já registrados o que no primeiro parágrafo fala que o mês de outubro eh de dois mil e quatorze foi o mais quente registrado desde que as pesquisas começaram em mil oitocentos e oitenta é também essa data como ela foi a primeira ela só confirma que a temperatura média da Terra vem aumentando em um ritmo bem alarmante nos últimos anos eh:: tipo um exemplo diz que dois mil e quatorze foi um dos anos mais quentes que o mundo já viveu e já teve no Planeta Terra...

LM2: o segundo parágrafo fala que até a temperatura dos oceanos da Terra aumentou comparado assim com o século anterior esse aquecimento esse indicativo aqui na América do Sul e nas regiões costeiras dos Estados Unidos e até na Rússia na parte da Ásia no oeste da Austrália em partes do sul da Europa teve um aquecimento significativo ...

LM2: esse dado diz que/que as temperaturas deixam até o ar mais quente e que a superfície da Terra esquentou até dezesseis virgula cinqüenta e um graus Celsius nesse mês de outubro ... nessa época do ano foi muito alto...

LM2: no quarto parágrafo que é o último eh: mostra que esse recorde de temperatura ocorreu sem a presença do El Niño que é um fenômeno registrado a cada cinco ou sete anos e tem muita influência no clima mundial nacional e de acordo com a agência nacional/agência oceânica e atmosférica a NOAA falou que ainda há cerca de sessenta por cento de chances do El Niño reaparecer neste verão

Texto 3 “Dilma anuncia parceria com o Facebook”

LM2: bom esse aqui é o texto quatro e o título do texto aqui ele já faz um breve resumo do que fala o texto inteiro que é sobre a parceria que a Dilma Rousseff fez com/com o

Facebook que fala que a Presidente Dilma ela se encontrou ela se reuniu com Zuckerberg que é responsável ai até o dono e inventor do Facebook fala que eles vão fazer uma parceria para que o serviço público da internet para a população de baixa renda do Brasil ela pensa em um certo programa que aconteça de forma gratuita eh:: o governo brasileiro vai garantir o acesso né do que a internet ela disponibiliza levando esta inclusão digital assim para o povo mais carente né e para lugares onde o acesso é muito difícil tipo o Amazonas disse ela no Panamá ela tava quando ela falou isso junto já com o Zuckerberg quem a chamou ali carinhosamente de grande parceiro ...

LM2: Zuckerberg ele vai viajar ao Brasil eh pronunciar esse bolsa internet que é segundo ele é uma iniciativa diferente da iniciativa que ele já implantou em outros países pobres que é a internet ponto org eh que foi implantado por exemplo na Colômbia e na Tanzânia nesse projeto Zuckerberg falou que eles dão acesso limitado a internet no celular mais para o Facebook e para os serviços públicos como saúde ...

LM2: segundo ali Esteban Israel ele é o chefe do Facebook na América Latina ele falou que o modelo que o Brasil aqui vai/vai entrar em parceria é diferente desses que já mantém com os países eh:: essa parceria com o Facebook e o governo brasileiro foi testado na/na favela de Heliópolis onde foi construído até um laboratório de computadores ali para a comunidade jovem e carente aonde será ensinado até como usar o Facebook e até algumas estratégias de marketing...

LM2: ali o cara do Facebook ele falou que ele está animado ali com a iniciativa do Brasil até porque vai proporcionar uma grande conectividade né envolvendo a tecnologia física e acreditamos que segundo ele as palavras dele que isso pode acontecer em vários lugares do país talvez até do mundo ... eh:: segundo ele o objetivo maior do Facebook diz ele como representante do Facebook é a inclusão digital eh ele compara ali em um certo/certo ponto ali do texto que/que essa inclusão ela seria similar a introdução da energia elétrica ...

LM2: olha no último parágrafo ele vai além ele fala que na época que o mundo foi iluminado agora ele será iluminado com o conhecimento ... eh ... ali ele deixa bem/bem ressaltado a briga que ele acabou ocasionando né com as operadoras de celulares né que seus aplicativos eles vem/vem tirando um certo lucro dessas operadoras como um exemplo disso é o Whatsapp que já faz as próprias ligações né eh:: a Dilma ela reuniu com o Zuckerberg no Panamá e tirou uma foto com ele com a bandeira do Brasil com um agasalho cinza

Quinta-feira 09/07/2015 - Participante - LF1

Texto 1 “Poverty report” (texto em inglês - duração 00:03:56)

LF1: aqui pelo menos eu entendi que esse eh:: sete virgula dois milhões de pessoas que vivem na periferia né e a maioria são pobre né no primeiro é isso que eu entendi ...

LF1: e daí aqui pra baixo na/na IBGE também é trinta e cinco vírgula sete por cento das pessoas que são muito carentes né ((ruído)) ...

LF1: ih:: deixa eu ver aqui em dois mil e três/ah dois mil e treze sessenta e seis vírgula dois milhões de pessoas é mais pobre e foram né ... eh: como que eu posso dizer ahã estava no IBGE os mais pobres pelo menos é o que eu entendi aqui ...

LF1: ah deixa eu ver aqui ahã esse aqui também eu não entendi ...

LF1: deixa eu ver aqui pra baixo nessa segunda também não hum ...

LF1: essas letras aqui também não dois mil e três aqui também está falando que/que tem bastante né ... e vai aumentando cada vez mais as pessoas pobre e miserável que não tem condições para comer nada e vive mendigando as coisas ...

LF1: ((o penúltimo parágrafo a participante não comentou nada))

LF1: ih:: a maioria das pessoas na família não ganham muita coisa ganham setenta e sete reais por família né são muito pobres mesmo ih:: é isso que eu entendi ((ruído))

Texto 2“Os 10 primeiros meses de 2014 mais quentes já registrados”

(textos em português duração 00:05:05)

LF1: aqui no primeiro parágrafo está falando que os dez primeiros meses do ano passado de dois mil e quatorze foram muito quente ih ... além disso o mês passado também foi registrado setenta eh:: zero vírgula setenta e quatro graus Celsius acima da média né e vai subir mais pelo jeito aqui ... ((ruídos))

LF1: ah aqui no segundo está falando que o aquecimento global foi superior dos outros anos né e aumentou muito/muito acelerado demais ahã ...

LF1: aqui também a temperatura mais elevada deixou bem quente o planeta inteiro ...

LF1: nossa ... aqui também está falando que a temperatura foi registrada é sem a presença do El Niño que é registrado em média a cada cinco anos né sem ter o El Niño né

Texto 3 “Dilma anuncia parceria com o Facebook”

LF1: aqui no primeiro parágrafo eu entendi que a presidenta Dilma vai trazer a empresa do Facebook com um baixo custo de renda para dar internet a população ...

LF1: ah aqui diz que foi já feito em outros países mas o sistema da bolsa da internet é só no Brasil ainda não contou muita coisa ...

LF1: o parágrafo diz que o projeto já existe no Brasil em São Paulo em uma favela desde o ano passado...

LF1: aqui diz que eles estão animados porque é uma coisa que vai dar certo é o que eu entendi...

LF1: esse parágrafo a Dilma conta que a internet vai iluminar igual a energia elétrica com acesso a tudo pelo Facebook é o que eu entendi...

Sexta-feira 17/07/2015 Participante – LF2

Texto 1 “Poverty report” (texto em inglês - duração 00:13:09)

LF2:aproximadamente setenta e dois milhões de pessoas passam fome no Brasil ... aqui não entendi professora ...

LF2:eh:: informações do IBGE do instituto brasileiro de geografia e estatísticas aqui ... é em números brasileiros eh:: passa é falta de comida ... trinta e cinco vírgula sete ...

LF2:aqui o número de pessoas que passam fome é sessenta e seis vírgula dois milhões em dois mil e nove e cinquenta e quatro milhões de IBGE em proporção ...

LF2:aqui o instituto do IBGE de setenta e sete vírgula quatro por cento dos brasileiros ou sessenta e cinco vírgula três milhões da população brasileira ... tem acesso/acesso a comida e vinte e um vírgula sete milhões ...

LF2: ((a participante não faz a verbalização do sétimo parágrafo))

LF2:aqui é o nordeste professora a região nordeste ((ruídos)) aqui governan/governantes ... do IBGE e do IPEA instituto de economia o número do Brasil ()

LF2:aqui a última professora ... governantes oficiais dos programas sociais eh:: aproximadamente vinte e seis milhões de brasileiros ...

LF2:no Brasil calculamos a pobreza as famílias com ... vivem com setenta e sete reais por mês por equivalente a trinta dólares ...

Texto 2“Os 10 primeiros meses de 2014 mais quentes já registrados”

(textos em português duração 00:04:35)

LF2:Esse não entendi ...

LF2:aqui está dizendo que os meses os dez primeiros meses é/é de dois mil e quatorze são os mais quentes do planeta o registro de temperatura ...

LF2:aqui fala dos períodos mais quentes de dois mil e quatorze a temperatura média na terra é de dez vírgula três graus que o aquecimento está sendo significativo e grande ((ruídos)) ...

LF2: aqui é sobre alguma coisa que está muito quente no planeta devido ao aquecimento global ...

LF2: aqui está dizendo que a temperatura está muito alta e que da variação do clima né professora do clima a influência mundial né de acordo com o desmatamento ...

Texto 3 “Dilma anuncia parceria com o Facebook”

LF2: aqui diz que a Dilma fez um acordo com o Facebook e anunciou essa parceria para auxiliar as pessoas de baixa renda oferecendo internet para a todas as pessoas carentes e para aqueles que moram em lugares de difícil acesso como no Amazonas

LF2: aqui ela disse que vai dar uma bolsa internet mas não revelou muita coisa sobre a iniciativa que já foi realizada em outros países da Colômbia, na Gana e na Tanzânia oferecendo internet via celular com acesso ao Facebook ...

LF2: segundo Esteban o chefe do Facebook na America Latina o projeto do Facebook será igual da favela de Heliópolis em São Paulo um programa de empreendedorismo que eles estão organizando laboratórios com computadores e internet para os moradores da comunidade uma inovação para os jovens com cursos que ensinam também a usar o Facebook e marketing em rede social...

LF2: aqui eles estão animados com a parceria que fizeram com a internet ponto org no Brasil e querem trabalhar com o governo e a iniciativa privada ... para levar a todo Brasil a internet e o Facebook com objetivo da inclusão digital para gerar uma revolução similar a revolução da energia elétrica ...

LF2: aqui nesse parágrafo diz que o mundo foi iluminado pelo acesso ao conhecimento ...e que no programa brasileiro também será e o acesso da internet no celular será limitado porque o Facebook tira a receita das operadoras com aplicativos como o Whatsapp que faz ligações a Dilma se reuniu com o chefe do Facebook e tirou uma foto vestida com agasalho cinza do Facebook com uma bandeira do Brasil bordada ...

APÊNDICE 5

Quadro 8: Respostas as tarefas de compreensão implícita *no script*.

Tarefa	Texto 1 – Tarefa 5	Texto 2 – Tarefa 5	Texto 3 – Tarefa 5
Participantes	O texto revela, no 7º parágrafo, que 11 milhões de brasileiros vivem em condições de extrema pobreza. Além dos programas sociais já propostos pelo governo brasileiro, que outras alternativas poderiam diminuir este número e minimizar o problema, na sua opinião? Explique.	Considerando as informações do texto, explique a influência que o El Niño pode exercer no clima brasileiro.	Você concorda que o projeto que será implementado por meio da rede social Facebook pode contribuir para a inclusão digital do povo brasileiro? Explique.
LM 1	“Abrir mais programas sociais, os governantes devem incentivar o emprego, tentar buscar empresas, dando oportunidade para pequenas indústrias para se instalarem no local”.	“O El Niño é um fenômeno que ocorre na natureza de cada 5 a 7 anos. Ele é o responsável pelas mudanças de temperaturas e reaparece ainda neste verão”.	“Sim, porque toda pessoa, seja rica ou pobre tem direito ao acesso a tecnologia e todo povo brasileiro deve ser incluído na inclusão digital”.
LM 2	“Trazer empresas para as regiões mais pobres, proporcionando mais emprego e tentar baixar o quanto puder a inflação para manter ou criar um poder de compra”.	“Exerce forte influência no clima mundial, ele nada mais é que uma massa atmosférica que se forma no sul do Planeta e ganha força ao passar pelo oceano”.	“Sim, pois o Brasil está muito atrasado nessa parte de internet. Sendo que ainda tem lugar que nem tem luz elétrica. Mas tudo que é para o bem é bem vindo”.
LM 3	“Abrir mais empregos para os trabalhadores e não ficar sustentando com programas sociais”.	“Muitas chuvas, frios e secas irá mudar o clima”.	“Sim é um projeto bem importante para toda a população”.
LF 1	“Tinhm que desenvolver mais saídas de empregos nas cidades, campos que eles ganhassem mais ou menos bem que pudessem sustentar suas famílias”.	“Com a alta temperatura do El Niño muda muito a temperatura do clima brasileiro, tinha mês que nunca houve tanto calor no Brasil inteiro”.	“Sim é um projeto importante para todos brasileiros que são de classe mais baixa”.
LF 2	“Ter mais emprego, as pessoas terem mais estudo para se qualificarem, para ter um serviço melhor”.	“O fenômeno El Niño tem muita influência nas temperaturas, elas podem ficar mais quentes ou mais frias depende do clima ou das regiões”.	“Sim tem muitas famílias que não tem acesso a internet, algumas não sabem o que é isso, e não sabe navegar na internet algumas não sabem nem ligar bem o computador”.
LF 3	“O governo poderia oferecer mais empregos e oportunidades para a população carente”.	“O El Niño traz ao clima brasileiro fortes mudanças com chuvas intensas, enchentes, secas, tempestades, frio intenso uma ‘loucura’ no clima e temperatura”.	“Sim, porque a internet tem uma larga expansão de conhecimento, assim todos terão acesso ao conhecimento para estudo, acesso a concurso e até mesmo para a comunicação entre amigos”.

LF 4	“As dívidas desnecessárias feitas pelo governo reflete no cidadão. Com certeza a pobreza e a miséria aumenta quando não há empregos”.	“Ele influencia no aquecimento elevando a temperatura”.	“Não, porque ao invés de oferecer acesso limitado pelo celular oferecesse para cada escola, um curso de Inclusão Digital que ajudaria a todo mundo”.
LF 5	“Mais emprego e mais educação”	“Ele mostra a mudança da temperatura”.	“Sim, pois levará internet para todos”.
LF 6	“O aumento do número de empregos, mais facilidade para o primeiro emprego”.	“O El Niño pode influenciar no aumento da temperatura dos oceanos, causando destruição nas áreas próximas ao mar”.	“Sim, pois nem todas as pessoas têm acesso a internet, principalmente as de baixa renda e todos tem o direito a informação e estudo independente da renda”.
LF 7	“Sim, mais oferta de emprego a todos, com indústrias e incentivo aos trabalhadores”.	“Muita mudança na temperatura”.	“Não concordo! Pode ser um projeto bom para alguns a inclusão digital, mas acontece que a maioria já tem acesso a internet. Há tantas coisas a serem feitas, planejadas e investidas, mais importante que rede social”.
LF 8	“Em minha opinião, sim é mais importante para o povo brasileiro com menos condições”.	“Sim, trazendo tempestades, granizo, ventos, um mal para o clima em todos os países”.	“No meu ponto de vista, o computador é um instrumento de via fácil para se comunicar, mas infelizmente é usado para a destruição de famílias, tráfico e muito mais”.

Quadro 8– Respostas às tarefas de compreensão implícita no *script*. Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE 6

Quadro 10: Autoavaliação do desempenho nas tarefas de compreensão leitora dos textos T1, T2 e T3

Desempenho		Muito Fácil	Fácil	Mais ou Menos	Difícil	Muito Difícil	Difícil em termos de lembrar o que havia lido	Difícil por não ter compreendido o texto muito bem	Outros
LM1	T1		X						
	T2		X						
	T3		X						
LM2	T1	X							
	T2	X							
	T3	X							
LM3	T1			X					
	T2		X						
	T3		X						
LF1	T1		X						
	T2		X						
	T3		X						
LF2	T1			X					
	T2		X						
	T3		X						
LF3	T1			X				X	
	T2		X						
	T3		X						
LF4	T1		X						
	T2		X						
	T3		X						
LF5	T1			X					
	T2			X					
	T3			X				X	
LF6	T1							X	
	T2			X					
	T3			X					
LF7	T1			X				X	
	T2			X					
	T3			X			X		
LF8	T1			X					
	T2		X						
	T3		X						

Quadro 10 - Autoavaliação do desempenho nas tarefa de compreensão leitora dos textos T1, T2 e T3.

Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE 7

Quadro 14 – Classificação das estratégias quanto à utilidade para compreender e memorizar o texto

	Nada útil					Muito útil
Estratégia possível / Nota	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a) Concentro-me nas partes do texto que são fáceis de compreender.	--	--	--	03	03	05
b) Leio rapidamente o texto todo duas vezes.	01	--	01	03	02	04
c) Depois de ler o texto, discuto o seu conteúdo com outras pessoas.	02	01	01	01	02	04
d) Sublinho as partes importantes do texto.	03	01	--	--	01	06
e) Resumo o texto usando as minhas próprias palavras.	01	01	02	01	02	04
f) Leio o texto em voz alta para outra pessoa.	06	--	--	--	01	04

Quadro 14 – Classificação das estratégias quanto à utilidade para compreender e memorizar o texto.

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE 8 - Perfil e desempenho dos leitores, e tempo da verbalização.

Participantes	Pontuação no Teste de Nivelamento	Tempo de leitura via Protocolo Verbal Textos em LP	Tempo de leitura via Protocolo Verbal Textos em LE	Idade	Profissão
LM1	14	00:21:03	00:20:08	25	Pedreiro
LM2	22	00:06:60	00:10:27	18	Costureiro em Confecção Jeans
LM3	18	00:10:07	00:19:51	19	Administrativo na COAMO
LF1	11	00:05:15	00:03:56	25	Diarista
LF2	19	00:08:46	00:13:20	19	Vendedora
LF3	12	00:17:36	00:19:15	25	Do Lar
LF4	11	00:10:45	00:13:09	23	Do Lar
LF5	14	00:13:42	00:19:26	21	Serviços Gerais
LF6	12	00:12:48	00:18:22	25	Serviços Gerais
LF7	12	00:11:01	00:14:16	23	Serviços Gerais
LF8	19	00:12:44	00:21:28	25	Serviços Gerais

Quadro 15 – Relação do perfil e desempenho dos leitores, e tempo da verbalização. Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXOS

ANEXO 1 Teste de Nivelamento

ENGLISH LANGUAGE PLACEMENT TEST

(Written by the Colchester English Study Centre)

Choose the answer that you think is correct and circle the appropriate letter:

1.	This man has dark a) heads b) head c) hairs d) hair
2.	and a a) beard b) barber c) moustaches d) facehair
3.	He is a jacket a) wearing b) carrying c) having d) holding
4.	and he is a piece of paper. a) wearing b) holding c) having d) getting
5.	He is sitting at his a) chair b) desk c) office d) room
6.	- perhaps he is a) work b) at work c) business d) on job
7.	You arrive at a party at 8 p.m. What do you say? a) Goodnight b) Good-bye c) Good evening d) Good afternoon
8.	Someone offers you a drink. You don't want it. What do you say? a) Thank you b) Please c) No, thank you d) No, please
9.	Henderson going to work. a) likes not b) don't like c) doesn't like d) not like
10. early in the morning? a) Does he get up b) Gets he up c) Do he get up d) Get he up
11.	He to drive a car. a) am learning b) learning c) is learning d) are learning
12.	A train is a bus. a) more quickly b) quickly c) quicker than d) more quick
13.	He swim very well. a) not can b) cannot c) doesn't can d) don't can
14. the bus to work.

	a) Always Roberts catches b) Roberts always catches c) Roberts catches always d) Roberts does always catches
15.	Peter works in London. a) He goes there by train b) He there goes by train c) He goes by train there d) There goes he by train
16. TV last night. a) Did he watch b) Watched he c) Did he watched d) Does he watch
17.	I spoke slowly, but he understand me. a) canned not b) didn't can c) didn't could d) could not
18.	He made last year. a) many money b) much money c) a lot of money d) lots money
19.	I asked him a) to not go away b) to go not away c) not to go away d) go not away
20.	He used to live London. a) on b) in c) to d) at
21.	James to him on the phone. a) spoked b) speaked c) spoke d) spoken
22.	“ Quiet, please – I ” a) am doing a test! b) do a test! c) doing a test! d) does a test!
23.	I won't go to Cambridge if it tomorrow. a) rain b) would rain c) rains d) raining
24.	While he to London he saw an accident. a) was driving b) drives c) drove d) had driven
25.	Millions of cigarettes every year. a) is smoke b) are smoking c) are smoked d) are smoke
26.	He has a experience in marketing in Europe. a) grand b) wide c) large d) great
27.	I remember him in London. a) of meeting b) to meet c) to meeting d) meeting
28.	But I saw him in Frankfurt a) 3 years ago b) for 3 years c) before 3 years d) since 3 years
29.	Could you look the blackboard and read what is on it? a) to b) on c) for d) at

30.	Smith went abroad last year. abroad before. a) He had never been b) He had been never c) He never went d) He went never
31.	The last Olympic Games in Athens. a) were helded b) was holded c) were held d) were hold
32.	He took cheese. a) all of b) all c) the all d) all of the
33.	The committee held a last week. a) meeting b) gathering c) session d) sitting
34.	I the Prime Minister's speech very carefully. a) heard to b) heard c) listened to d) overheard
35.	He would have known that, if he the meeting. a) had attended b) would have attended c) has attended d) would attend
36.	Would you mind the door? a) open b) to open c) opening d) to opening
37.	In August he for us for 25 years. a) will have worked b) will work c) is going to work d) will be working
38. since I came back to the office? a) Did Robinson telephone b) Was Robinson telephoning c) telephoned Robinson d) Has Robinson telephoned
39.	He speaks English very well he's only 12. a) whereas b) despite c) in spite of d) although
40.	"Don't do that," I said. I him not to do that. a) talked b) told c) spoke d) said
41.	He never takes risks. He's a very man. a) mindful b) anxious c) attentive d) cautious
42.	I'd like to put a suggestion, if I may. a) forward b) over c) across d) through
43.	I this test for at least half an hour now. a) do b) am doing c) have done d) have been doing
44.	I'll speak to him when he a) will arrive b) is arriving c) arrives d) would arrive
45.	"Can you come tomorrow?" He asked tomorrow.

	a) if I come b) that i come c) if I could come d) that I can come
46.	He hasn't come again today. If he doesn't come, what to do tomorrow. a) he wouldn't know b) he didn't know c) he will not have known d) he won't know
47.	CONVERSATION (questions 47 – 64): Mr and Mrs Wallace want to buy a house, so they go to the office of an estate agent. Agent: Good morning. Mr and Mrs Wallace? Mrs Wallace: Mr Hogan? Agent: How do you do. Mrs Wallace: I spoke to you on the phone. is my husband. a) This b) It c) He d) That Mr Wallace: How do you do.
48.	Agent: How do you do. sit down. a) You b) Please c) Now d) Let <i>(They all sit down at a desk.)</i>
49.	Agent: I understand from our telephone conversation that you're a) intending b) interesting c) intended d) interested
50.	in buying a property for about £85,000, is that ? a) true b) possible c) not d) right
51.	Mrs Wallace: No. Well the price is right, but – er – well, we a problem. a) make b) have c) are d) seem We've been living abroad for the last ten years -
52.	Mr Wallace: Longer that. a) than b) that c) as d) to
53.	Mrs Wallace: Yes, I suppose it is – and we want to settle back here a) because b) and c) but d) so
54.	we have very different ideas of the of place we'd like to live in. a) kind b) piece c) shape d) area
55.	Mr Wallace: Yes, you see prefer to live in town, in a centrally located flat. a) I b) I'd c) we d) we'd
56.	Mrs Wallace: And I am really keen to live in country. a) the b) a c) some d) -
57.	I want a big garden. I want a new view. I want to be to go for walks. a) able b) possible c) can d) allow I want to go back to work – that is, to get back into teaching.

58.	Mr Wallace: Well, I'm sure you teach in London, in town, just as easily. a) would b) might c) should d) could
59.	Mrs Wallace: Yes, I think the chances of a) and b) but c) so d) then
60.	getting a job probably much greater in a village school a) is b) are c) will d) would
61.	and I like to be part of the community again, darling. a) would b) do c) will d) shall
62.	Mr Wallace: And I want to live in a flat maintenance included. a) for b) with c) and d) by
63.	You know – you pay for all the I mean, I'm not a do-it-yourself man. a) services b) servants c) assistance d) assistants
64.	I don't like to mend leaky , and that sort of thing. a) walls b) floors c) roofs d) ceilings
65.	AT A HOTEL (question 65 – 80) Mr Graham has just checked into a hotel, but he is not happy with his room. He goes down to the reception desk. Mr Graham: I'm there's been a mistake. My room doesn't have a bath. a) sorry b) afraid c) anxious d) regret
66.	Hotel Clerk: Well, I think your room is correct, sir. Room 118 ? a) don't you b) isn't it c) doesn't it d) can you
67.	Mr Graham:, could I have a bath, please? a) Thus b) Well c) In spite d) Thank you
68.	Hotel Clerk: Er – I'm afraid we don't a room with a bath and – a) reserve b) get c) have d) retain
69.	Mr Graham: Look, I'm very tired. I don't want to but my firm always book a room with a bath. a) shout b) denounce c) anger d) argue
70.	Hotel Clerk: Er – I'll check the a) correspondence b) mailing c) communicate d) lettering

71.	but I don't think you were into a room with a bath. a) reserved b) checked c) booked d) registered There we are, it is Mr Graham, isn't it? Mr Graham: It is, yes. The clerk shows Mr Graham a letter.
72.	Hotel Clerk: Yes, one room. a) alone b) single c) bathless d) only
73.	Mr Graham: I'll see them when I get back. Well, I that it's our mistake, a) appreciate b) deprecate c) respect d) expect
74.	but are you sure there's with a bath? a) not b) something c) anything d) nothing Hotel Clerk: Well,
75.	Mr Graham: I've just flown a very long and I'm very tired and all I want is a bath and a sleep. a) distance b) airline c) period d) timing
76.	Hotel Clerk: Well, as I've said, sir, there's nothing for tonight. a) extremely b) perfectly c) absolutely d) especially But let's see. You're here for five days, aren't you? Mr Graham: Oh dear!
77.	Hotel Clerk: I'll just have a with the manager. a) word b) sentence c) phrase d) dialogue
78.	Mr Graham: I would it. a) value b) appreciate c) thank d) reward
79.	I'm to have a long hot bath! a) despaired b) worried c) desperate d) overwhelmed
80.	Hotel Clerk: Don't worry, sir! it with me. a) Let b) Leave c) Give d) Stop

INTERPRETATION OF THE RESULTS: Each level is equivalent of 120 – 150 hours instruction

Correct answers	Level	Description
76 – 80	seven	Very advanced
70 – 75	six	Advanced
62 – 69	five	Higher Intermediate
52 – 61	four	Intermediate
40 – 51	three	Lower Intermediate
24 – 39	two	Elementary
1 – 23	one	Beginner

ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para alunos da EJA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COMEP**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS DA EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) DO ENSINO MÉDIO

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de Mestrado intitulada *Compreensão leitora de textos informativos em língua materna e estrangeira*, sob a responsabilidade da professora Luciane Baretta e da mestrandia em Letras da Unicentro, Elizabete Guimarães Daros. A pesquisa tem como objetivo investigar como estudantes de língua estrangeira, inglês, da educação básica, da rede pública do estado do Paraná, processam textos informativos na língua materna e na língua estrangeira, e suas estratégias de leitura para a compreensão. Embora existam várias pesquisas na área, poucas são feitas com leitores iniciantes. Dessa forma, a pesquisa se faz importante para averiguar a forma com que os alunos leem para contribuir com o aprendizado dos mesmos.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao aceitar participar desta pesquisa, você se disponibilizará a agendar um horário, extraclasse com uma das pesquisadoras, para que realizem a coleta de dados. Primeiramente você fará a leitura de dois textos em língua inglesa e depois, dois textos em língua portuguesa, seguindo os procedimentos do Protocolo Verbal de Pausa, em que será orientado a ler o texto impresso silenciosamente, da mesma forma que lê em sala de aula. A leitura silenciosa deverá ser pausada quando você detectar que a leitura foi interrompida por algum motivo e neste momento, você deverá: localizar a pausa no texto, isto é, ler a palavra ou expressão em voz alta e comentar sobre a razão desta pausa (dificuldade, algo que lembrou). No caso dessa pausa significar a solução de um problema, você será orientado a tentar pensar em voz alta, para que seus pensamentos sejam compartilhados com a pesquisadora, que estará na mesma sala. A leitura silenciosa prosseguirá até que você encontre a sinalização com um (●) ao final de uma sentença, quando deve parar e resumir o que entendeu até aquele momento. Todo esse procedimento será gravado em áudio e a pesquisadora responsável tomará notas sobre o comportamento de leitura (anotar, olhar no dicionário, etc.) enquanto você lê e desenvolve as atividades.

Após a finalização da leitura de cada um dos textos, você responderá um teste de compreensão de leitura e, por fim, um questionário retrospectivo, com questões referentes aos textos que leu e às atividades de compreensão que realizou. Todo o processo demora em torno de uma hora. Em todas as etapas da coleta de dados será permitido que você use dicionários fornecidos pelas pesquisadoras responsáveis.

Lembramos que a sua participação é voluntária; você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado os testes, sem nenhum prejuízo.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Nas questões de compreensão será solicitado a você que se utilize de seu conhecimento para avaliar criticamente as ideias de um texto, refletir e comentar sobre seu posicionamento com relação ao assunto discutido. Os procedimentos utilizados para a realização do Protocolo Verbal de Pausa e as atividades de compreensão e retrospectiva podem trazer algum desconforto como cansaço, uma vez que as tarefas envolvem esforço cognitivo, pois envolvem bastante atenção e concentração. Na etapa da verbalização de seus pensamentos, você pode se sentir incomodado caso não tenha compreendido o texto e não saiba o que responder. Caso isso ocorra, você será informado que pode simplesmente dizer que não conseguiu entender o que leu ou dizer apenas aquilo que compreendeu. Além disso, será enfatizado que, em qualquer momento da pesquisa, você pode desistir de participar, sem lhe causar qualquer problema escolar. Caso você demonstre ou reporte desconforto além do normal e aceitável neste tipo de atividade cognitiva, as pesquisadoras prestarão a assistência imediata, por meio de conversa sobre o desempenho e, se necessário, acompanharão você à unidade pública de saúde mais próxima, para atendimento especializado.

3. BENEFÍCIOS: Apesar de você não obter benefícios diretos com a pesquisa, a participação contribuirá para o estudo acerca da compreensão leitora de alunos de nível iniciante de língua estrangeira, inglês, com ênfase nas estratégias de leitura por eles utilizadas. Como a própria docente, Elizabete Guimarães Daros, conduzirá a pesquisa, haverá também uma possível melhora nas suas práticas de ensino, em decorrência dos resultados obtidos que serão analisados, refletidos e discutidos em sua dissertação de mestrado.

4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA: Se você precisar de algum encaminhamento por se sentir prejudicado por causa da pesquisa e que de alguma forma necessite tratamento, será encaminhado por Elizabete Guimarães Daros, telefone (42)99829618, para atendimento no Posto de Saúde, do Centro.

5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que você nos fornecer ou que sejam conseguidas por meio dos testes cognitivos realizados serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas e escores nos testes ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos testes, nem quando os resultados forem apresentados.

6. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados, você pode procurar a qualquer momento as pesquisadoras responsáveis.

Nome da pesquisadora responsável: Luciane Baretta
Departamento de Letras (DELET), Campus Santa Cruz, UNICENTRO
Telefone para contato: (42)9957-1241
Horário de atendimento: período vespertino / noturno

Nome do pesquisador responsável: Elizabete Guimarães Daros
Professora estatutária do CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos. Rua Alzira de Abreu, nº329.
Telefone para contato: (42)9982-9618
Horário de atendimento: período vespertino/noturno

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso você aceite participar da pesquisa, não haverá nenhuma compensação financeira.

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se você está de acordo participar, deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com o Senhor(a).

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o aluno(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Cantagalo, _____ de 2015.

Assinatura do participante

Assinatura das Pesquisadoras:



Orientador

LUCIANE BARETTA

ELIZABETE GUIMARÃES DAROS

ANEXO 3 – Teste de Perfil do Leitor

Perfil do Leitor adaptado de PISA (2009).

1. Leia as sentenças abaixo e marque com um X, por favor, para que a afirmação fique correta de acordo com sua opinião ou costume em relação à leitura.

	Discordo Plenamente	Discordo	Concordo	Concordo Plenamente
a) Eu leio somente se sou obrigado(a).				
b) A leitura é um dos meus hobbies (passatempos favoritos).				
c) Eu gosto de conversar sobre livros com outras pessoas.				
d) Eu acho difícil terminar livros.				
e) Sinto-me feliz quando recebo livros como presente.				
f) Para mim ler é uma perda de tempo.				
g) Eu aprecio ir a uma livraria ou a uma biblioteca.				
h) Eu leio somente para extrair a informação de que eu preciso.				
i) Eu não consigo me sentar e ficar parado(a) e ler mais do que por alguns minutos.				
j) Leio somente na escola.				
k) Leio pequenos textos na língua inglesa.				
l) Leio textos na língua inglesa fora da sala de aula (internet, revistas, curso de idiomas, etc.)				

2. Atribua uma nota de 1 a 6 a cada uma das estratégias, marcando um X. A nota 1 significa que considera que essa estratégia não é mesmo nada útil para aquela tarefa de leitura. A nota 6 significa que considera aquela estratégia muito útil para essa tarefa de leitura.

A) Tarefa de leitura: Tem de compreender e reter a informação de um texto.

Como classifica a utilidade das seguintes estratégias para compreender e memorizar o texto?

Estratégia possível / Notas	Nada útil					Muito útil
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a) Concentro-me nas partes do texto que são fáceis de compreender.						
b) Leio rapidamente o texto todo duas vezes.						
c) Depois de ler o texto, discuto o seu conteúdo com outras pessoas.						
d) Sublinho as partes importantes do texto.						
e) Resumo o texto usando as minhas próprias palavras.						
f) Leio o texto em voz alta para outra pessoa.						